

Volume 1, Número 2
ISSN 2594-5262

ANAIIS

20

ESTAGIAR

ENCONTRO DO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Universidade Estadual de Londrina
29 a 31 de outubro de 2018

Organizadoras
Cristina Valéria Bulhões Simon
Sheila Oliveira Lima

EXPEDIENTE

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E56a Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas
de Língua Portuguesa (2. : 2018 : Londrina, PR)
Anais [do] 2º Encontro do Estágio de Língua Portuguesa
e Literaturas de Língua Portuguesa [livro eletrônico] /
organizadoras: Cristina Valéria Bulhões Simon, Sheila
Oliveira Lima. – Londrina : UEL, 2018.
1 Livro digital : il.

Inclui bibliografia.

Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/estagiar/>

ISSN 2594-5262

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Congressos. 2.
Literatura em língua portuguesa – Congressos. 3. Estágios
supervisionados – Congressos. I. Simon, Cristina Valéria
Bulhões. II. Lima, Sheila Oliveira. III. Universidade Estadual
de Londrina. IV. Título.

Bibliotecária responsável: Marlova Santurio David CRB 9/1107

EXPEDIENTE

Anais do ESTAGIAR
Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa
ISSN 2594-5262
Periodicidade: Anual

Universidade Estadual de Londrina
Centro de Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas
Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445), Km 380 - Campus Universitário – Caixa Postal 10.011
86057-970, Londrina, PR

2º ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa
Volume 1, Número 2
Universidade Estadual de Londrina | Centro de Letras e Ciências Humanas 29 a 31 de outubro de 2018

REALIZAÇÃO:
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas
Colegiado do Curso de Letras/Português
Coordenação do Estágio de Letras/Português
Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (DGP/CNPq)

APOIO:
Núcleo Regional de Educação de Londrina/Coordenação de Língua Portuguesa

PATROCÍNIO:
PROFLETRAS- UEL - Mestrado Profissional em Letras – UEL
PPGLetras – UEL – Programa de Pós-Graduação em Letras – UEL
Especialização em Língua Portuguesa – UEL

COMISSÃO ORGANIZADORA:
Profa. Cristina Valéria Bulhões Simon (Coordenadora)
Profa. Sheila Oliveira Lima (Vice-coordenadora)
Profa. Andréia da Cunha Malheiros Santana
Profa. Cláudia Lopes Nascimento
Prof. Jaime dos Reis Sant'Anna
Prof. Núbio Delanne Ferraz Mafra
Prof. Vladimir Moreira

MONITORES:
Ana Clara Aquino de Anunciação
Felipe Ziliotto Recaman
Fernando Leite Mateus
Frederico Slonski
Gabriela Ferraz Januário
Geovana Gomes
Geovane Barboza
Giovana TiemiTatesuji Marques
Isabela Biazini Ribeiro
Isis

João Paulo dos Santos
João Vitor Pascual Ferreira
Loris Simon
Maria Heloiza Alves Machado Pereira
Mariana Barroso Maroca
Paula Fernanda de Oliveira
Patrícia Cardoso Batista
Wesley

Site: <http://www.uel.br/eventos/estagiar/>
Facebook: <https://www.facebook.com/estagiar.uel>
E-mail: estagio.letrasportugues@uel.br

Os textos registrados neste volume dos Anais do ESTAGIAR são de inteira responsabilidade de seus autores.

PROGRAMAÇÃO

SEGUNDA-FEIRA 29/10/2018

18h45 – 19h15	Credenciamento
19h15 – 19h45	Abertura
19h45 – 21h30	Palestra <i>Estágio Curricular e Ensino de Literatura</i> Prof. Dr. Armando Gens (UERJ)

TERÇA-FEIRA 30/10/2018

14h30 – 15h30	GT – <i>Estágio Curricular em Língua Portuguesa: desafios, problemas, propostas</i>
16h – 17h30	GT – <i>Estágio Curricular em Língua Portuguesa: desafios, problemas, propostas</i>
19h – 20h30	Sessão de Comunicações
21h – 22h30	Sessão de Comunicações

QUINTA-FEIRA 23/08/2018

14h – 15h30	Sessão de Comunicações
16h – 17h30	Sessão de Comunicações
19h-20h45	Palestra: <i>O Estágio Supervisionado em Letras – Português: novas perspectivas</i> Profª. Dra. Claudia Lopes Nascimento Saito (UEL)
20h45 – 21h	Encerramento

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	1
PROGRAMAÇÃO	4
ABERTURA	7
Apresentação Sheila Oliveira Lima e Cristina Valéria Bulhões Simon	8
PALESTRAS	10
Notas para o Ensino de poesia Armando Gens (UERJ; UFRJ)	11
Estágio Supervisionado em Letras – Português: novas perspectivas Cláudia Lopes Nascimento (UEL)	30
TRABALHOS	40
A contribuição do estágio curricular obrigatório na formação de professores: relato de uma experiência Fernanda Cristina Viana (UEL) e Jéssica Brandet Alves (UEL)	41
Tomada de Consciência no processo de formação do professor em pré-serviço: o estágio supervisionado Cláudia Nascimento Lopes (UEL)	51
A importância do estágio e os desafios a serem superados na formação docente Ana Cléa dos Reis (UEL), Gabrielly Champi Duarte (UEL) e Andréia da Cunha Malheiros Santana (UEL)	59
A observação da cultura escolar durante o estágio obrigatório Isabella Valentini Daher (UEL)	70
A construção do <i>métier</i> docente dos estagiários da UEL sob dois pontos de vista: externo e introspectivo Camila Maria da Silva (UEL/CAPES)	77
A contribuição da leitura de contos no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa Michele Monique Oliveira e Thaylis Manuella Faria	88
Processo de leitura: propostas de realização	

Ana Flávia Tavares (UEL) e Amanda Maria Damasio Teixeira (UEL)	97
Produção de texto e leitura: um relato do estágio no 8º ano da educação básica	
Aline Luiz Prestes (UEL), Ana Cristina Pereira da Silva (UEL) e Andréia da Cunha Malheiros Santana (UEL)	106
Trabalhando a variação linguística no universo do texto dramático: uma experiência de estágio no ensino fundamental	
Vanira de Souza (UEL)	117
O ensino da gramática tradicional: uma experiência empírica de estágio	
Mayara Cristina Aparecido Santos e Vanessa Gomes Schineither	127
O transtorno de déficit de atenção e a hiperatividade (TDAH) em crianças e a educação inclusiva como ferramenta para o ensino da língua materna	
Dayane Maria Souza Delfino (UEL) e Larissa Vieira da Silva (UEL)	139
Histórias em quadrinhos e o 6º ano: interpretação, análise e produção de tiras cômicas	
Ana Clara dos Reis Tomaelli (UEL) e Leonardo De Mari Silva (UEL)	150
Narrativas multimodais com coerência e coesão	
Cristiane Takahara (Colégio Jardim Eldorado) e Raphael Soares Menten (UEL)	159
Literatura e ensino: um olhar sobre o poder do texto literário sobre o jovem discente	
Giordana Di Paula Ferro (UEL)	168
A experiência do ensino de literatura nas escolas	
Adriane de Souza Peixoto (UEL) e Gecica Amanda da Silva Gentilio de Lucca (UEL)	175
O desafio do ensino de literatura na EJA: relatos de práticas de estágio	
Thaís Artoni Martins (G-UEL)	182
REALIZAÇÃO	191

ABERTURA



APRESENTAÇÃO

O 2º Estagiar ocorre, neste ano de 2018, num momento bastante crítico para o nosso país.

Ao longo da semana que antecedeu a sua realização, foram muitas as situações em que as universidades e a educação de modo geral, como representantes institucionais do estado democrático, sofreram ataques ao direito de exercer seu posicionamento político e sua liberdade de cátedra.

Nós, enquanto universidade e ensino público, apesar de não termos sido diretamente afetados por tais pressões, não deixamos de sofrer os abalos que ora atingem a educação, a liberdade e a democracia.

Insistir em eventos como o Estagiar representa, para todos nós, a reiteração da necessidade de luta diária por uma educação democrática e de qualidade, baseada no diálogo e no constante investimento em pesquisa e formação profissional.

O Estagiar aponta para a necessidade de formação de docentes cada vez mais comprometidos com o papel fundamental da educação. Estamos cientes de que apenas a vinculação entre universidade e escola pode estabelecer uma formação consistente e consciente. Apenas democratizando as vozes que constituem o discurso da educação será possível estabelecer um diálogo produtivo entre demandas, desafios e propostas de ação educativa.

Neste ano, apesar das limitações impostas pelos poderes públicos, não nos deixamos abater e mantivemos o compromisso de realizar nosso 2º Estagiar, sempre com o propósito de ampliar o debate sobre o ensino de língua portuguesa e, sobretudo, sobre a formação dos docentes de língua portuguesa, entendendo-a como uma responsabilidade compartilhada entre universidade, escola e Núcleo de Educação.

O 2º Estagiar abre seus trabalhos com uma palestra que reitera a importância da leitura e da literatura na escola, levando-nos a pensar a importância da escola enquanto agente na formação de cidadãos mais sensíveis e críticos.

Ao longo de dois dias dedicados à apresentação de trabalhos de alunos, inauguramos a atividade de GT, na qual será possível ampliar o debate a respeito dos desafios enfrentados nos processos de estágio.

Continuamos, também, com as comunicações, nas quais os alunos apresentam suas experiências no estágio supervisionado, mostrando os ganhos, dificuldades e ressignificações da prática docente, o que só a vivência na sala de aula é capaz de estabelecer.

Ao final do evento, teremos a palestra sobre a nova proposta de estágio supervisionado, a ser encampada pelo novo currículo do curso de licenciatura em Letras, iniciado em 2018.

Ao todo, serão 19 apresentações, sendo 2 palestras e 17 comunicações em GTs e Sessões de Comunicação. No ano anterior, tivemos 8 trabalhos apresentados. Com mais que o dobro de trabalhos, em 2018 reitera-se a importância do evento e a demanda pela discussão a respeito da formação inicial docente.

Como já disse Paulo Freire, educar é um ato político. O 2º Estagiar reitera nosso compromisso político na formação de docentes competentes e politizados, conscientes de sua ampla tarefa na educação.

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima e
Profa. Dra. Cristina Valéria Bulhões Simon

PALESTRAS



NOTAS PARA O ENSINO DE POESIA

Armando Gens (UERJ;UFRJ)

1. Fala, escuta e leitura¹

Não há como escapar das interrogações, quando se envereda pelo campo do ensino de poesia. Inicialmente, cabe indagar se, entre áreas tão distintas como ensino e poesia, é possível haver algum tipo de conjunção. Cabe igualmente levantar suspeitas sobre a crença de que existam metodologias específicas destinadas ao ensino de poesia, assim como faz sentido, para o desenrolar do tema, inquirir sobre o que se deve ensinar ao se ter como objeto de ensino a poesia. Concedendo a devida importância a tais questões, é possível presumir uma aceitável correspondência entre o verso de Tomas Tranströmer — “o que será para uma borboleta rebocar um batelão!” (TRANSTÖRMER, 2012, p. 97) — e as desconcertantes incertezas que colocam em dúvida o ensino da poesia.

O verso do poeta sueco é de grande impacto, pois trata de uma elaboração poética na qual os contrastes se acirram para metaforizar um dispêndio absurdo de energia e força empregado na realização de uma tarefa por si impossível. De natureza antitética, os vocábulos “borboleta” e “batelão” propõem uma série de tensões entre ar e mar, entre voo e navegação, entre animal e objeto, entre força e fragilidade, entre velocidade e lentidão, assim como entre formatos e grandezas diferenciados. Vê-se, assim, através de tal embate semântico, emergir uma força expressiva que comunica a intensidade do esforço que a voz lírica emprega para escapar do furacão. O verso, em sua força expressional, materializa a ação de um homem em busca de um abrigo para escapar da violência dos ventos e, ao mesmo tempo, revela o sentimento de fragilidade que experimenta. Por isso, ao chegar ao abrigo, pode dizer: “Mas eu já não esvoaço” (TRANSTÖRMER, 2012, p. 97).

Território minado, porque arditamente construído, a totalidade do poema de Tranströmer desautoriza, em parte, a leitura que aqui se faz do verso isolado, já que, no contexto do poema, “borboleta” e “batelão” encarnam a luta do homem com o furacão; logo,

¹ Consultar: “Poesia e ensino: 'o que será para uma borboleta rebocar um batelão'”. In: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista>,

exigindo que os sentidos metafóricos sejam retificados. No entanto, a construção metafórica referente à tarefa hercúlea empreendida pela voz poética não necessita ser reconfigurada, pois a desmedida destaca um traço da natureza humana, quando se trata de sobreviver.

Toda essa digressão, em torno de um verso do pictural do poema “Furação Islandês” de Tomas Tranströmer, está, sem nenhum pudor, a serviço de pensar a poesia como objeto de ensino. Densidade, atração gravitacional, circularidade, rotação e massa ilustram metaforicamente a essência de que a poesia não se permite capturar pelas prescrições didático-pedagógicas que desenham os caminhos do ensino, uma vez que ela diz respeito a um fazer que implica ultrapassagem de limites de ordem material e, sobretudo, a capacidade de imaginar, transformar e libertar um além quase sempre não captável, em toda a sua integridade, pelo conhecimento, pois, como destaca Octavio Paz (1914-1998), a poesia é “uma substância impalpável, rebelde a definições” (PAZ, 1993, p.77). Jorge Luis Borges (1899-1986), em **Esse ofício do verso** (2000), obra que reúne as palestras proferidas pelo autor na Universidade de Havard nos anos 60 do século passado, demonstra partilhar de posição semelhante. Ao evocar o famoso soneto de John Keats (1795-1821) intitulado “On first looking into Chapman’s Homer”, como um poema que trata da experiência poética, revela ao auditório que:

No exato momento em que repassava esses vigorosos versos de Keats, pensava que talvez só estivesse sendo fiel a minha memória. Talvez o verdadeiro frêmito que senti com os versos de Keats remonte àquele distante momento de minha infância em Buenos Aires, quando ouvi pela primeira vez meu pai lê-los em voz alta. E quando o fato de que a poesia, a linguagem, não era somente um meio de comunicação, mas também podia ser uma paixão e um prazer — quando isso me foi revelado, não acho que tenha compreendido as palavras, mas senti algo acontecia comigo. Acontecia não com meu simples intelecto, mas com todo o meu ser, minha carne e meu sangue. (BORGES, 2000, p.14)

Segundo se observa, Borges rememora uma experiência pessoal, única e (in) transferível vivida na leitura do soneto de Keats, realizada por seu pai. A construção discursiva do escritor argentino acerca desta experiência remonta a uma combinação de vozes (a do poema e a do pai), a um ato inaugural (“primeira vez”), a imediatez da experiência que perdura no ser (“distante momento”) e a um sentir, embora indefinido (“algo”), que imprime uma marca profunda na subjetividade do menino e que se mantém viva na do homem que veio a ser. Contudo, Borges tenta passar para o público que o ouve a ideia de que não há como definir o que o tocou verdadeiramente, explicando que entende a poesia como “uma experiência nova a cada a vez”, mas que, sendo também experimentada como “frêmito”, causa um estremeamento, porque ao captar a “outra voz” (PAZ, 1993, p. 141), teve um

encontro verdadeiramente poético, uma espécie de epifania, um estado que pouco dura mas que perdura na memória, como um furacão,

A experiência estética vivida por Borges também coloca em destaque a importância da leitura em voz alta e o papel desempenhado pelos responsáveis na formação do leitor, assim como leva a repensar a tão apregoada indicação de textos literários por faixa etária. O depoimento do poeta ressalta o vínculo da poesia com a fala, demonstrando que “a voz interior” lhe chegara através da voz paterna, assim como revela que a experiência estética é “algo” que extrapola o que se denomina compreensão do poema, porque, ao atingir uma camada mais profunda do ser, promove um encontro inaugural, único e intransferível com o estado poético que diz respeito a “um modo de ser da subjetividade” (DUFRENNE, 1969, p.10) e que promove uma plenitude impossível de em palavras. Tal experiência reconduz o ouvinte àquele instante primeiro em que o poeta sonoriza/oraliza as palavras em seu corpo, quando passam por sua garganta e reverberam em seu ouvido já livre da mudez imposta pela escrita. Esta sonorização encontra eco no seguinte fragmento destacado de **Sobre arte Sobre poesia: (uma luz no chão)**, de Ferreira Gullar: “O poeta fala dos outros homens e pelos outros homens, mas só na medida em que fala de si mesmo, só na medida em que se confunde com os demais.” (GULLAR, 2006, p.158).

Vê-se que o uso reiterado do verbo falar corrobora a ideia da existência de uma voz poética assim como assinala, no caso da poesia, a prevalência da fala sobre a escrita. No entanto, este ato só se atualiza quando o poeta estabelece uma ponte entre o eu e o outro, através da conjunção de forças apolíneas e dionisíacas. É necessário, então, que se reconheça a importância da leitura em voz alta e da escuta atenta das relações e das disjunções entre sons e sentidos para tentar promover encontros com o poético, isto é, abrir uma via possível de acesso àquele “estado de palavra” (BARROS, 1998, p. 35), para (re) viver um instante de imersão no âmbito de uma linguagem autônoma que extrapola padrões linguísticos empregados em uma comunicação diária, conforme observou George Steiner (1929) em “Linguística e poética”:

A literatura é linguagem, mas a linguagem em uma condição de uso especial: sendo essa condição de total significação e de uma significação que é — para todo poema ou prosa literária verdadeiros — singular. Nenhuma substituição de qualquer elemento semântico, por menor que seja (considere-se o papel da tipografia em Mallarmé, em e.e.cummings), funcionará. Esses dois critérios parecem permitir uma avaliação aproximada e prática da distância entre literatura e o mundo da linguagem ou contexto léxico e sintático a partir do qual é extraída. (STEINER, 1990, p.127)

As palavras de George Steiner redobram a ênfase que se deu à leitura em voz alta como uma via de acesso à poesia, pois é, no âmbito da escuta atenta, que o ouvinte também pode captar a singularidade da linguagem poética de forma global e plena, sem que o material linguístico sofra adulterações como as promovidas pela prática corrente da paráfrase e que, durante a escuta, fora da moldura imposta ao poema impresso, este mesmo ouvinte sinta as palavras reverberando em seu corpo, com a mesma intensidade que a voz poética de “Furacão islandês” experimenta a força e a leveza que o vento lhe impõe. Esta imagem vigorosa não é apenas mais uma metáfora a hipertrofiar a força da experiência com o poético, mas, sobretudo, uma metáfora a sublinhar que a leitura em voz alta pode conduzir o ouvinte ao olho do furacão-poema e ali experimentar a tal singularidade da linguagem poética mencionada por Steiner, ouvindo no mesmo o diferente ou até o estranho; isto é, aquele ruído, o quase impronunciável, a sobreposição de vozes como ocorre na experimentação sonora patrocinada por Ricardo Domeneck, no poema intitulado “Dos sentidos do som”: “Esamrof aedúqro amu/ Anaidilcuieitna/ Ahnizos edrev me” (DOMENECK, 2009, p.8).

Sem dúvida, a leitura em voz alta torna-se um instrumento de afinação de ouvidos para livrar o poema da mudez a ele imposta pelo ato de impressão.

3. Estatísticas e imponderáveis

No final do século XX, Octavio Paz, em **A outra voz** (1993), indagou: “quantos e quem são os que leem livros de poemas?” (p.77). Para ele, estas seriam perguntas que não poderiam estar ausentes de qualquer incursão pelos domínios da poesia, especialmente no que diz respeito à receptividade do gênero desde a época em que fazia parte da vida humana, porque atrelado à mitologia, à religião, à formação dos povos, entre outros tantos pontos ressaltados pelo crítico mexicano.

Recorrendo a dedicatórias, a descrições de etnólogos, a fatos históricos, ao prefácio da antologia de poemas — **New poets of England and America** (1957) editada por Donald Hall (1928) — e ao ensaio de Pere Gimferrer (1945) intitulado “La poesía y el libro”, Octavio Paz traz à tona uma série de informações relacionadas ao mercado editorial, às edições modestas, às expectativas de poetas em relação aos leitores, como também coloca em evidência a hostilidade e a indiferença com que um tipo de público vê a poesia.

Porém, a dinâmica de investir em diferentes perspectivas só vem demonstrar que os resultados computados em cifras e estatísticas mais acirram as contradições do que as neutralizam, revelando um contexto marcadamente paradoxal, sobretudo quando se envereda pelos intrincados caminhos da recepção para saber quem e quantos são os leitores de poesia. Mesmo que o crítico tenha recorrido à história, pela segurança que a ordenação da memória, segundo uma lógica de encaixes perfeitos, oferece, as contradições permanecem. Desde que a poesia foi sendo apartada da vida e das práticas sociais e à medida que os povos foram deixando de cantá-la e de dançá-la, a tradição poética também deixou de ser concebida como parte da formação escolar dos jovens, já que antes,

ao lado da educação cívica e religiosa e dos exercícios bélicos, a poesia era uma iniciação à vida adulta em suas duas vertentes: a ação e a contemplação. Cidadão, patrício, équite, mandarim, *teculli* e outros nomes que designavam os grupos e categorias sociais que dirigiam os assuntos públicos das antigas sociedades, na paz e na guerra: todos eles eram educados e modelados em uma tradição poética que inspirava seus discursos como seus atos. (PAZ, 1993, p.97-8)

Evidentemente, há outros pontos que contribuem para o afastamento da poesia, a saber: a determinação dos estilos de época que encastelaram a poesia; a derrocada da formação humanística; o movimento do mercado editorial que investe em fórmulas de padronização de público e de obras; os momentos de grande elitização das artes — fatores que devem ser considerados porque acarretam um acanhamento do público leitor e empanam a presença da poesia. Contudo, por mais que se tente estabelecer quantos e quem são os leitores de poesia, a pesquisa estará sempre ameaçada por uma resposta que venha invalidar cifras e estatísticas e, conseqüentemente, desautorizá-las.

A investigação revela que existe, em cada época da história humana, uma oscilação tanto do número de leitores quanto de seus respectivos perfis. A pesquisa realizada por Octavio Paz é muito instigante do ponto de vista das proposições teóricas que se enlaçam em diferentes temporalidades e que podem oferecer bases para uma discussão sobre o lugar da poesia nos diferentes níveis de ensino. Da perspectiva do que vem a ser o ensino de poesia (Isto é possível?!), interessa saber se alunos gostam de poesia. No entanto, antes de iniciar a indagação sobre o gosto, torna-se fundamental a apresentação do poema de Wislawa Szymborska (1923-2012), intitulado “Alguns gostam de poesia”:

Alguns —
quer dizer que nem todos.
Nem sequer a maior parte mas sim uma minoria.
Não contando as escolas onde se tem que,

e quanto a poetas,
dessas pessoas, em mil haverá duas.

Gostam —
mas gosta-se também de sopa de esparguete,
dos galanteios e da cor azul, do velho cachecol,
brindar à nossa gente, fazer festas ao cão.

De poesia —
mas que é isso a poesia?
Muitas e vacilantes respostas
já foram dadas à questão.
Por mim não sei e insisto que não sei
e esta insistência é corrimão que me salva. (SZYMBORSKA, 1998, p.279)

O poema de Wislawa Szymborska acontece através do seccionamento do título, recurso que menos isola do que destaca e amplia os elementos constitutivos do sintagma verbal. A voz lírica dá início a uma perquirição de cunho quantitativo para saber quantos gostam de poesia. Das negativas e das cifras assoma o caráter minoritário daqueles que gostam do gênero. Em seguida, levanta a questão que gostar de poesia é bem diferente de gostar das coisas que podem dar prazer e que estão ligadas às experiências afetivas e prosaicas como bem atesta o corte promovido pelo nexos adversativo: “mas gosta-se de sopas de esparguete”. Mantendo o recurso de ampliação, a voz poética pergunta: “Mas que é isso a poesia?”. Eis aqui uma pergunta que instiga, porque o “isso” traduz uma impossibilidade de captura semântica e revela uma dificuldade de enquadramento, sugerindo que gostar de poesia é gostar do imponderável e daquilo que não se ajusta a definições.

Trazendo a questão para âmbito do ensino, o fato de que poucos alunos gostam de poesia tem lá seus fundamentos. Em parte, o contato do aluno com o gênero se dá de modo muito rarefeito em seu percurso escolar, na exata medida em que a prosa atende com maior presteza às solicitações gramaticais e aos estudos linguísticos do texto literário, consideradas as práticas de maior rendimento nos Ensinos Fundamental e Médio. No âmbito do Ensino Superior, a questão primeiramente diz respeito à estruturação das disciplinas que separam a prosa da poesia, desconsiderando as mudanças de paradigma. Ao que parece, a linha divisória, no plano das práticas, continua a se assentar em uma visão clássica de gêneros literários; um vetor desde há muito tempo inaceitável por conta dos desmontes das formas literárias e do desvanecimento das fronteiras entre formas — procedimentos já legitimados no âmbito da criação poética, das perquirições teóricas e do exercício da crítica. Entretanto, as demarcações de fronteiras, além do caráter isolante (isso é isso; aquilo é aquilo), encerram uma grande contradição entre o que se prega e o que se realiza, uma vez que as orientações curriculares recomendam o ensino através de gêneros.

Em resumo, não há meio termo. A prosa sobressai, como bem demonstra a sua marcante presença em congressos, seminários, linhas de pesquisa e chamadas para publicação; enfim, a prosa desponta com notoriedade em diferentes práticas acadêmicas. Por isso, é natural que o aluno, estando mais habituado a saborear um cardápio dominado pela prosa, estranhe o paladar da poesia e não se dá a devida atenção ao trânsito existente entre prosa e poesia: a prosa poética, o poema em prosa. Mas estranhar não significa rejeição total, pois o exercício da docência demonstra que alunos, antes refratários a ela, podem mudar de ponto de vista.

Após essa longa digressão, retoma-se o poema de Wislawa Szymborska, intitulado “Alguns gostam de poesia”, a fim de destacar que o não saber, quando assumido de forma absoluta — “Por mim não sei e insisto que não sei” —, torna-se um ponto de apoio que impede o sujeito lírico de sofrer uma queda fatal: “esta insistência é corrimão que me salva”. Insistir em não saber o que é poesia oferece gamas de possibilidades que as respostas sempre completas e/ou satisfatórias tentam calar. Está aí um ponto relevante, porque não se resguardar em certezas vãs oferece uma perspectiva bem mais ampla sobre a poesia ao extrapolar a conhecida tríade: versos, sons e ritmo.

A teimosa insistência em não saber evita a queda promovida por estéreis definições teóricas que, em lugar de problematizar, buscam apagar contradições e desossar as dificuldades acarretadas por tudo aquilo que não se permite sistematizar. Ao mesmo tempo, possibilita manter o vigor do “isso” em sua plural abertura semântica, em suas infinitas possibilidades de preenchimento, porque, uma vez nomeada como “isso”, a poesia se mostra esquiva a qualquer tipo de enquadramento. Portanto, sua captação não pode ser submetida à natureza do ensino, já que “Não pode nenhum poeta — nem ninguém— ter a pretensão de estabelecer rumos e regras para a poesia” (GULLAR, 2006, p.157). A indefinição acerca do que vem a ser poesia é também uma questão para os poetas, como se pode observar no poema de Wislawa Szymborska e nas palavras de Ferreira Gullar. Apenas para efeito de ênfase, vale conferir a declaração de Guiseppe Ungaretti (1888-1970), em **Razões de uma poesia e outros ensaios** (1994), no capítulo intitulado “Indefinível aspiração”:

Não sei se a poesia possa ser definida. Creio e professo que seja indefinível, e que se manifeste nos momentos da nossa expressão, quando o que nos é mais caro, que mais nos inquietou e atormentou em nossos pensamentos, que mais profundamente pertence à própria razão da nossa vida, nos aparece em sua verdade mais humana; mas numa vibração que parece superar a força do homem e que não pode jamais ser conquistada nem pela tradição nem pelo estudo, embora seja substancialmente solicitada a se alimentar de uma como de outro. (UNGARETTI, 1994, p. 187-188)

Embora as palavras do poeta italiano reiterem a impossibilidade de encontrar uma definição para poesia, ela pode ser sentida como um movimento de forte agitação e cuja presença se faz notar através de uma fonte de potência sobre-humana: um furacão. Ressalta Ungaretti que não há como se ter a posse da poesia, ainda que ela busque nutrientes na “tradição” e no “estudo”. Para ele, a poesia decorre de uma “experiência estritamente pessoal” (p.188), porque contém traços da subjetividade de quem a vocaliza; mas também deve comportar as marcas de “anonímia” (p.188), orquestrando, assim, uma espécie de canto coral.

Uma vez mais, chama-se à cena o verso de Transtömer: “o que será para uma borboleta rebocar um batelão!” (p. 97), a fim de reforçar densidades e medições de forças presentes à formação de leitores de poesia. O sentido do verso do poeta sueco pode bem dar forma ao que vem ocorrendo nas aulas de leitura, quando se transformam poemas canônicos em meros objetos veiculadores de informação conservados em arquivos universitários; apenas justificáveis pelas notas de rodapé e pelos glossários que, despindo a poesia de imediatez, de visão total, “de categorias e de tom”, de “familiaridade” e de subjetividades (STEINER, 1991), colocam-na “fora de proporção na página real”.

4. Hoje: poesia, ciência, tecnologia

Poesia hoje, um risco a correr. As fronteiras da arte foram expandidas e esbatidas de tal forma que a pergunta “o que é literatura?” parece ter perdido todo o sentido. O melhor, talvez, seria perguntar o que pode ser considerado literatura nesta primeira década do século XXI, já que o momento cultural reforça postulados teóricos que enfatizam mobilidade e porosidade do texto literário.

Até aqui, foram colocados em destaque alguns pontos nevrálgicos que costumam orquestrar o coro dos que se propõem a levantar diariamente um “batelão”: ensinar poesia. Leitura, leitor, conceito de poesia, gosto e voz poética são pontos que, de fato, não podem ser excluídos de uma proposta didática voltada para o ensino do gênero já mencionado. O estabelecimento do cânone também não pode ficar de fora do rol dos pontos nevrálgicos já referidos, à medida que os processos de legitimação e consagração de obras foram sendo interrogados, acarretando a abertura do cânone ou mesmo o seu estilhaçamento. Mas, aos que temem o desaparecimento das vozes legitimadas, não há com que se preocupar, pois, sem que se espere, autores canônicos reaparecerem em outros suportes que não o livro e ultrapassam

os limites dos espaços acadêmicos. Um significativo exemplo, hoje, encontra-se no documentário intitulado (*o vento lá fora*). Além de inserir no circuito fílmico uma criteriosa seleção de poemas de Fernando Pessoa, conta com as leituras magistrais de D.^a Cleonice Berardinelli e Maria Bethânia. O encontro entre a professora especialista em Fernando Pessoa e a *diseuse* promove não só a audição das diferentes vozes que habitam a obra do poeta português, mas também vale por uma aula sobre como se deve ler poemas. Os espectadores mais atentos irão ouvi-los como uma espécie de música nas vozes das leitoras, tendo ainda a oportunidade de comprovar que a leitura de poemas exige estudo dos textos, observação de claves, tons, compassos, tempo, ritmo, prosódia, projeção e expansão de voz, etc...

Sobre a constatação de todos os tempos de que leitores de poesia são escassos, a coleção “Leve um livro”, organizada por Bruno Brum e Ana Elisa Ribeiro, sob a chancela da lei de incentivo à cultura de Belo Horizonte, quer reverter este quadro, pois tem por meta distribuir gratuitamente 2.500 exemplares de cada título publicado “em 20 pontos da capital mineira — bares, cinemas, Mercado Central, rodoviária —”, sendo que “os PDFs ficam disponíveis para baixar, também de graça, no site “leveumlivro.com.br”, de acordo com a reportagem de Alice Sant’Anna (O Globo, 2014, p. 4).

Os exemplos acima ilustram muito bem que as teses alarmistas sobre a situação da poesia parecem estimular saídas para impedir que elas se instalem confortavelmente. Há sempre confronto e movimentos de reversão contextual. Não se pode negar que foi a própria crise da leitura que desencadeou políticas públicas mais inclusivas e que incentivou parcerias entre artistas, bibliotecários, contadores de histórias, estudantes, médicos, pedagogos, professores, voluntários, com o propósito de desenvolver projetos leitura de cunho educacional, social e terapêutico. A esta mesma crise se deve ainda a ampliação dos espaços de leitura. Bares, centros culturais, hospitais, igrejas, instituições asilares, teatros, entre outros, exigiram novas configurações e novos formatos para que a leitura se realizasse em suas respectivas dependências.

Outro ponto que a princípio é visto com reserva diz respeito à relação entre poesia e tecnologia. Homens e mulheres, hoje, vivem assistidos por máquinas. Computadores, celulares, televisores, vídeo-reprodutores, tablets, i-pads. i-phones regulam, monitoram, otimizam, entre outras possibilidades, as vidas de muitos habitantes da Terra. Por isso, com

toda razão, a acesso ao espaço digital veio a se constituir em um importante item no IDH (Índice do desenvolvimento humano).

Face à visível relação entre vida humana e tecnologia, já era esperado que as convergências entre literatura e tecnologia também viessem a vingar, promovendo um forte abalo nas definições canônicas de texto, livro, autor e leitor, bem como reivindicando novas configurações para a criação poética. Nesta perspectiva, a passagem do tátil para o digital irá desmontar a conhecida definição de texto como “corpo discursivo estruturado segundo certas leis concretas de composição” (SIMONE, 1998, p. 243), pois o texto vai adquirir uma estrutura aberta enquanto reescritura intertextual conectada a redes, nexos e percursos que rompem com o modelo de pensamento linear e promovem diferentes formas de interação, como destaca George P. Landow (1995, p. 15).

A hipertextualidade, além de introduzir uma nova concepção de texto, repropõe para os clássicos conceitos de autor e livro reconfigurações, já que as “funções do escritor e do leitor se entrelaçam de forma mais estreita que em qualquer outro momento” (LANDOW, 1995, p. 95), porque a desestruturação e a descontinuidade ferem o conceito de centro legitimado pela forma do livro, enquanto objeto acabado. Sublinha-se ainda que a concepção de autoria, antes resguardada de qualquer suspeição pelas normas de impressão e pelos mecanismos legais e jurídicos, perde a soberania e submete-se às manifestações da subjetividade do leitor.

Destaca-se que as concepções de leitor e leitura passam também por reconfigurações. O leitor mais ativo é também um escritor que vai interagir com o texto alheio, o que, da óptica hipertextual, interfere diretamente na composição das obras que lê ou apenas visita, pois escolhe fragmentos, realiza montagens ou lê sem a preocupação de seguir protocolos de leitura estabelecidos para o texto impresso, ou seja, “o leitor pode escolher seu próprio centro de investigação e experiência” (LANDOW, 1995, p. 25).

Em resumo, o leitor não se enclausura em nenhuma forma de organização e tampouco se submete à rigidez dos padrões hierárquicos. Ao decidir buscar um determinado poeta ou poema, ao leitor lhe são dispostas infinitas redes que vão desde trabalhos acadêmicos, compras dos livros de autores até “leituras” não-canônicas de obras realizadas pelos *bloggers*, pelos usuários do *SKOOB* e pelas comunidades do extinto *Orkut*.

Isto posto, redirecionando as observações para o tema central deste artigo, vale observar a estreita convergência entre poesia e tecnologia. Aqui, talvez, aborda-se um ponto delicado, porque a poesia sempre encontrou abrigo nas redomas que a defendem, por assim dizer, de se

inter-relacionar com áreas de conhecimento aparentemente sem chances de diálogo. Entretanto, a pesquisa sobre poema e tecnologia, neste sentido, reserva surpresas, pois vários experimentos resultam em promissoras parcerias, como o que foi realizado em 1992, no laboratório de Sistemas Integráveis (Escola Politécnica da USP), denominado de “Vídeo Poesia – Poesia Visual”. Este projeto dedicou-se a transpor poemas para a tridimensionalidade, investindo na dimensão sonora e no movimento colorizado. O projeto visava promover o diálogo entre poesia, computação gráfica e teoria da Poesia Concreta, configurando-se, pois como um trabalho de feição interdisciplinar, porque agregava poetas e pesquisadores das áreas de Engenharia Eletrônica e de Arquitetura. Os poemas selecionados para esta experiência, de acordo com Ricardo Araújo (1999) foram: “Bomba” e “SOS”, de Augusto de Campos; “Femme”, de Décio Pignatari; ”Parafísica”, de Haroldo de Campos; “Dentro” de Arnaldo Antunes; “O arco-íris no arco curvo”, de Júlio Plaza.

Se o projeto mostrava que as possibilidades oferecidas pela tecnologia favorecem uma realização mais materializada da proposta verbivocovisual, ele também expõe a distinção entre engenheiros que podem fazer programas para criar poemas conforme esquemas tradicionais (SPASMO – programa de *computer poetry*; POETEACH – software de criação de haicais) e os poetas que têm, por outro lado, uma obra e que se utilizam do computador para realizá-la. Por este motivo, é igualmente importante destacar que, se os poetas desejam aliar perfeição técnica à estética, o profissional de engenharia traça objetivos mais pragmáticos, o que pode gerar, durante o processo, intervenções e divergências, como esta relatada por Ricardo Araújo:

No processo de animação das imagens é que se evidencia a diferença de concepções entre poeta e técnicos. É nessa fase que se concretizam alguns choques que já estavam previstos no roteiro. [...] No primeiro caso, aos técnicos não agradava um vermelho puro (*magenta*) como cor dominante no poema. Alegavam, com toda a razão, que para o vídeo, o vermelho (*magenta*) acarretaria uma série de problemas (ocasiona manchas, provoca distorções) e comprometeria a nitidez dos significantes “Poema/Bomba”. Augusto de Campos, por questões estéticas, insistiu no vermelho: para espanto dos engenheiros, as manchas e as distorções comprometeram minimamente a nitidez. (ARAÚJO, 1999, p.24)

Através da reconstituição de um episódio entre Augusto de Campos e os técnicos, fica muito claro como se desenvolvem as relações entre poetas e engenheiros e como as divergências podem ser ultrapassadas, quando está em jogo o estético. Entretanto, o diálogo entre poesia e tecnologia não se realiza apenas através de projetos que necessitam ser assistidos por técnicos especializados.

O diálogo pode realizar-se de outros modos. Assim, entre os poetas contemporâneos, por exemplo, Ramon Mello (1984), em **Vinis Mofados** (2009), promove o diálogo com a tecnologia pelo acionamento de um léxico tipicamente digital, como se consta nos poemas “Internerd” e “Poema digital”. Já em **Poemas tirados de notícias de jornal** (2012), utiliza o *sampler* como procedimento estético e de criação poética, tão bem explicitado no “Poema atravessado pelo manifesto sampler”; ou no “Poema tirado de um jornal virtual”, dando uma clara amostra da voz de Manuel Bandeira em versão tecnológica. Angélica Freitas (1973) também, em seu último livro, **Um útero é do tamanho de um punho** (2012), reafirma o diálogo que vem encetando de diferentes modos com a tecnologia. Na série “3 poemas com o auxílio do Google” pratica a googlagem — um modo de compor já bem difundido por *Flarf poetry* que investe em entradas aleatórias, embora este movimento não esteja exclusivamente relacionado ao Google.

Insistindo na relação entre poesia e tecnologia, não se pode omitir, hoje, o nome de Eduardo Kac (1962), que ficou conhecido nos anos 80 ao trabalhar com holografia digital. De acordo com as palavras do artista, “Vídeo, holografia, programação, dispositivos portáteis e Internet têm expandido as possibilidades e o alcance da nova poesia” (KAC, 2008, p. 327). Se o poeta pensa assim, o ensino de poesia parece não dar a devida atenção à poesia que se realiza em diálogo com a tecnologia e com as ciências. Como muito bem diz o poeta, “Agora, diante de um mundo de clones, quimeras e seres transgênicos” assume ele que há que se buscar novos caminhos “para a poesia *in vivo*”, através da utilização da “biotecnologia e de organismos vivos como um novo campo para a criação verbal.” (Idem).

Sem dúvida, são muito inquietantes e provocadores os experimentos apresentados por Eduardo Kac, se inseridos ao corpus paradigmático do ensino de poesia. Como seria, talvez, a reação de alunos, acostumados às concepções canônicas sobre o texto literário e sobre a literatura, ao se depararem com as seguintes propostas² de Eduardo Kac:

3) Interação dialógica com mamíferos marinhos: componha um texto sonoro manipulando parâmetros gravados de tom e frequência da comunicação de golfinhos, para uma audiência de golfinhos. Observe como uma audiência de baleias responde e vice-versa.

4) Poesia transgênica: sintetize ADN de acordo com códigos inventados para escrever palavras e frases usando combinações de nucleotídeos. Incorpore essas palavras e frases de ADN no genoma de organismos vivos, os quais, então, serão passados aos seus descendentes, combinando com as palavras de outros organismos. Por meio da mutação, perda natural e do intercâmbio de ADN, novas palavras e

² Estas propostas se relacionam à Biopoesia (Biopoetry). Cf. “Poesia que é criada para ser realizada *in vivo*.” (KAC, 2013, p.322). Trata-se de uma proposta que utiliza a biotecnologia e organismos vivos “como um novo campo para a criação verbal.” (KAC, 2008, p.327)

sentenças surgirão. Leio o transpoema novamente como sequenciamento do ADN mutante. (KAC, 2008, p.328)

Não se pode negar que tais propostas criam uma área de desconforto, porque ferem consideravelmente certas convicções tidas como aceitáveis no âmbito da poesia. Ainda há muita reação quando se topa com essa expansão de limites da arte de maneira geral. Se o projeto de Silvio Romero, ao aproximar a poesia da ciência no século XIX, gerou reações muito afetadas, o que dizer quando a poesia dialoga com campos da biologia, da robótica e da computação, de modo mais radical possível. Muita perplexidade, dirão. Contudo, se o ensino de poesia assumir um perfil mais ousado, alunos e professores poderão trilhar por esses caminhos ainda não bem demarcados (por isso plenos de insegurança!) no âmbito dos planos, das ementas, das linhas de pesquisa e dos planejamentos, buscando abrir mais uma porta — sem desconsiderar as já existentes — que possa franquear o desenvolvimento de “novos modelos filosóficos e políticos” (bem como educacionais; interferência do autor do artigo) e “influenciar novos tipos de sinergias que vão surgindo na fronteira em que o orgânico e o digital se encontram (KAC, 2013, p. 246).

Então, para o encerramento dessa palestra, o verso do poeta sueco Tomas Tranströmer torna a esvoaçar sobre essas notas acerca do ensino de poesia hoje: “o que será para uma borboleta rebocar um batelão!”. Agora, no melhor dos exercícios propostos pela perversidade contemporânea, desconstrói-se o sentido que a ele se deu inicialmente, pois o ensino de poesia, inspirado pela “Poesia espacial”³, poderá libertar-se do peso, das densidades, das forças, ao se aventurar por “uma nova linguagem poética que participa da criação de uma nova cultura espacial através da exploração das potencialidades criativas da hipogravidade e da ausência de peso.” (KAC, 2008, p.336)

³ Cf. “Poesia espacial é a poesia concebida, feita para e vivida em um contexto de microgravidade ou de gravidade nula. Em outras palavras, a poesia espacial é aquela que exige e explora a ausência de peso como meio de escrita.” (KAC, 2008, p. 336)

”A poesia espacial é baseada no tempo, no sentido de que cada poema contém sua própria lógica temporal. Ela é performativa, pois o corpo do leitor é sem peso e está, portanto, engajado em uma experiência de leitura de uma sinestesia particular. Os poemas espaciais estão naturalmente ligados às artes visuais e a outras disciplinas porque eles não podem existir em um livro, e sim na ausência de gravidade.“ (Idem)

5. Em sala de aula

Para transpor a dimensão teórica dessa sequência de notas sobre ensino de poesia, convém apresentar orientações de cunho prático⁴, que possam ser vivenciadas no espaço-tempo da sala de aula. A intenção é criar oportunidades didático-pedagógicas para que alunos e alunas experimentem encontros estéticos e possam manter uma relação mais direta com um dos modos pelos quais a espécie humana utiliza a linguagem: a poesia. Que sejam, então, observadas as seguintes propostas:

- a) Sobre o poema em sala de aula, merece destaque o modo pelo qual alunas e alunos interagem com ele. A este respeito, cabe destacar que a recepção do poema faz aflorar preconceitos e questões de gênero que se manifestam através de construções culturais assentadas sobre teses sexistas e falácias cognitivas, como, por exemplo, a ideia de que o poema destina-se à comunidade feminina, porque no imaginário social liga-se à sensibilidade e ao espírito sonhador — traços supostamente atribuídos às mulheres. E se para comunidade feminina, as construções culturais reservam o poema; entre a comunidade masculina, ele enfrenta rejeições e impedimentos, já que o gosto pelo poema pode ser entendido como marca de efeminação. Em parte, tal concepção remonta à Antiguidade, período histórico em que as habilidades guerreiras, tão bem representadas pelo senso varonil, muitas vezes se sobrepunham a quaisquer outras. Aqui, a interferência do professor torna-se fundamental para que tais construções culturais sejam postas em questão, de forma a elaborar uma base sólida para o trabalho com o poema em sala de aula;
- b) A interferência não se restringe tão-somente às teses sexistas e às questões de gênero. Ela torna-se importante no esclarecimento do juízo de que o poema veicula mensagens herméticas, só compreendidas por “iniciados”. Não que tal juízo seja um equívoco, pois nele se encontra entranhada uma concepção muito antiga, na qual as relações entre poema, magia e sagrado eram muito estreitas e as mensagens, cifradas. Porém, em espaço escolar, as razões são de outra natureza, porque o juízo de que o poema traz mensagens herméticas decorre de fatores diversos que impedem a realização do pacto entre leitores e composição poética. Dentre os muitos fatores que concorrem para a quebra do pacto, destaca-se a frequência com que a prosa aparece nos planejamentos, nos livros didáticos, nos projetos de contação de histórias e nas aulas de língua portuguesa. Contos, crônicas, fábulas tomam a posição dianteira em quaisquer projetos de leitura e, conseqüentemente, alunos e alunas adquirem maior redundância em formas narrativas canônicas, com princípio, meio e fim, cujos princípios de coesão e coerência (internas ou externas) fornecem as garantias de sentidos controlados pelo exercício da razão. Para que se visualizem as diferenças entre a prosa e poema, tenha-se em vista a seguinte descrição: “A figura

⁴ Para uma visão mais detalhada, consultar: “Sobre o poema, o poeta, o livro”. *In*: **Literatura infantil e juvenil na prática docente** (2010).

que simboliza a prosa é a linha: reta, sinuosa, espiralada, zigzagueante, mas sempre para diante e com meta precisa” (PAZ, 1982, p. 83). Contudo, não se veja em tais considerações uma visão negativa acerca da prosa, mas que se entenda que a prosa se distancia dos princípios agenciadores do poema, por se apresentar “como círculo ou esfera __ algo que se fecha sobre si mesmo, universo autossuficiente no qual o fim é também um princípio que volta, se repete e se recria.” (PAZ, 1982, p. 83-84);

- c) A concepção de que um poema veicula mensagens herméticas advém não só de uma falta de familiaridade com a forma literária, mas também da ausência de protocolos de leitura que possam franquear a efetivação de pactos entre a comunidade leitora e o poema, de forma que a referida comunidade possa manter com o poema um jogo de infinitas possibilidades instigado pela linguagem poética. Por isso, o pacto de leitura não pode deixar de prescindir do entendimento de que este jogo consiste em um misto de sentidos, sons, ritmos, vozes que causa estranheza e surpreende, porque opera com o imprevisível e com usos da linguagem notadamente fora da escala das regularidades linguísticas;
- d) A fim de que a classe tenha uma visão mais objetivada da representação de poetas, pode lançar-se mão da pintura ou da fotografia. Através da exposição do retrato do poeta inglês Percy Shelley, pintado por Joseph Severn, no século XIX (cf. byron-shelley.blogspot.com/2009/07/gnostic-shelley.html), alunas e alunos podem ser solicitados a empreender a reconstituição da imagem do poeta romântico. Certamente, irão observar que se trata de um jovem sentado próximo a umas ruínas (Termas de Caracala, em Roma). O poeta faz pose de descontração e com ele estão os objetos de seu ofício: o pequeno tinteiro, o caderno de anotações colocado sobre a perna e a pluma para escrever, na mão direita. Vê-se que o poeta está posando para o retrato, toda a descontração é diligentemente estudada. Repararão, ainda, alunas e alunos que o poeta faz pose de inteligente, ao apoiar a cabeça entre os dedos, indicador e polegar. Suas roupas são informais e o chapéu de palha é um acessório adequado à indumentária para passeios em espaço aberto. No retrato de Joseph Severn, Shelley incorpora atitudes românticas: o gosto pelas ruínas italianas e pelo espaço natural. O perfil do poeta captado pelo retratista foge ao padrão clássico do poeta contido e sisudo. Além de documentos visuais tais como pintura e fotografia, a comunidade leitora pode ser exposta a poemas que apresentem retratos de poeta. Nas obras de Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade, Augusto dos Anjos, Haroldo de Campos, Mário de Andrade, Fernando Pessoa, por exemplo, encontram-se poemas metalingüísticos e artes poéticas que patrocinam à referida comunidade concluir que a imagem do poeta: (I) acompanha ou não o movimento do tempo em que ele se encontra; (II) pode materializar uma construção literária desejada por um grupo; (III) reflete conceitos sobre a criação poética e preceitos sobre a atividade literária de uma época;
- e) Ainda sobre o perfil de poetas, professoras e professores poderão avaliar também o perfil das poetisas e colocar em debate as questões de gênero que se interpõem ao percurso da mulher

quando opta pelo “ofício do verso”. Para dar curso a esta investigação, as biografias, os retratos, os poemas e as entrevistas oferecem farto material a este respeito;

- f) Com o advento da era digital, as propostas dos livros contemplam o oral e o escrito. Neles, há a possibilidade de ler e ouvir os poemas, como na edição de *O semelhante*, de Elisa Lucinda, que se faz acompanhar de um CD. Outras vezes, os livros oferecem a possibilidade de ler e ver os poemas, como bem ilustra obra de Augusto de Campos, intitulada *Não*. Nela se encontra um CD com poemas animados e sonorizados que descerram novos caminhos para o poema em espaço digital. Os *blogs* e os *sites* de poetas, por sua vez, apresentam-se como espaços para divulgar, publicar e fazer circular poemas;
- g) Para estimular a imaginação criadora e a experimentação no âmbito da linguagem, vale investir em jogos com as palavras e com os cinco sentidos. O livro de Teresa Guedes (1999) traz exercícios com sons, perfumes, cores que funcionam muito bem como aquecimento ou como desbloqueio. Ao estímulo de uma cor, de um perfume, de um sabor, de uma textura, de uma linha melodia, alunas e alunos escrevem o que sentem;
- h) A fim de experienciar os deslizamentos de sentido, alunas e alunos podem escrever um poema no qual o mundo se apresente de ponta-cabeça ou que nele haja correlações entre coisas díspares (*coincidentia oppositorum*); por exemplo, peixes e pássaros, tendo por provocação visual a xilogravura de Escher, intitulada *Céu e Água* (Sky and Water, 1938);
- i) Com a finalidade de apurar a escuta, podem ser solicitadas leituras expressivas de poemas. Por exemplo, realizar uma proposta de leitura de “Rio na sombra”, de Cecília Meireles, de forma a ressaltar os sons nasais e o jogo dos sons vocálicos como imagem acústica de reverberação e de extensão do “som frio”;
- j) Estudar edições com projetos gráficos diferenciados. O livro *Zoo* (2008), ilustrado por Roger Mello e com frases selecionadas na obra *Ave, palavra*, de João Guimarães Rosa, por Luiz Raul Machado, entre muitas obras disponíveis no mercado, atende a esta intenção didática. Trata-se de um livro-objeto que recebe tal denominação, pois sua arquitetura destoa da estrutura a qual os leitores estão habituados. O livro vem dentro de uma “luva” sobre a qual se vazou a silhueta de um rinoceronte. Ao retirar o livro da “luva” que o envolve, leitores e leitoras abrem o livro, propriamente dito, e se deparam com dois blocos que se desdobram à medida que se realiza a leitura. Ambos os blocos podem ser lidos da direita para esquerda e da esquerda para direita, o que implica que o leitor tenha de adotar outros protocolos de leitura que não os habituais. As frases de João Guimarães Rosa são exemplos de linguagem poética. E mais: através das frases (verdadeiros mundos poéticos concentrados), as crianças podem aproximar-se de um autor cuja obra é considerada inacessível à infância. Após a leitura da obra e o exame da linguagem poética de Guimarães Rosa, alunos e alunas podem desenvolver um projeto que vise à interferência na

arquitetura do livro, experimentando suportes variados e uma paginação que não reproduza o gesto convencional de folhear;

- k) Por fim, fomentar a constituição de grupos que se reúnam para lê-los e escrevê-los. As reuniões podem acontecer em qualquer espaço de convivência e nelas os membros dos grupos estabelecem, por exemplo, um tema e depois partem para transformar este tema em poemas. O passo seguinte se destina à leitura das primeiras versões produzidas e ao debate sobre o material produzido. Reescrever poemas, ouvir críticas feitas ao texto produzido, sem tomá-las como algo pessoal dirigido às autoras e autores, e buscar modos não-convencionais para divulgar poemas são procedimentos e atitudes recomendáveis a quem se aventura pelo universo da escrita, e lembrando que ser poeta não é um dom.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Ricardo. **Poesia Visual-Vídeo Poesia**. São Paulo: Perspectiva, 1999. Coleção Debates; n. 275

BARROS, Manuel. **Retrato do artista quando jovem**. Desenhos de Millôr Fernandes. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso**. Organização de Calin-Andrei Mihailescu. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CAMPOS, Augusto de. **Não poemas**. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Signos; 35)

DOMENECK, Ricardo. **Bruit Pur Pour Les Brutes - Dos sentidos do som**. In: _____. **Sons: Arranjos: Garganta**. São Paulo: Cosac Naify; Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2009. (Coleção Ás de colete; v. 22)

DUFRENNE, Mikel. **O poético**. Tradução de Luiz Arthur Nunes e Reasylyvia Kroeff de Souza. Supervisão e apresentação de Angelo Ricci. Porto Alegre: Globo, 1969.

ESCHER, Maurits Cornelis. **The complete graphic work**. London: Thames and Huddson, 1982.

FREITAS, Angélica. **3 Poemas com auxílio do Google**. In: _____. **Um útero é do tamanho de um punho**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

GULLAR, Ferreira. **Poesia e realidade**. In: _____. **Sobre a arte Sobre poesia: (uma luz do chão)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LANDOW, George P. **Hipertexto: la convergência de la teoria crítica contemporânea y la tecnologia**. Barcelona: Paidós, 1992. Hipermedia; n. 2

KAC, Eduardo. Biopoesia; Poesia Espacial. In: **Alea: Estudos neolatinos**, Rio de Janeiro, v.10, n.2, p.327-336, jul./dez., 2008.

_____. **Telepresença e Bioarte: humanos, coelhos & robôs em rede**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

LUCINDA, Elisa. **O semelhante**. São Paulo: Massa Ohno, 1994.

MARTINS, Georgina; WERNECK, Leonor dos Santos; GENS, Rosa (orgs.). **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010.

MELLO, Ramon. Poema atravessado pelo manifesto sampler; Poema tirado de um jornal virtual. In: _____. **Poemas tirados de notícias de jornal**. Rio de Janeiro: Móbile, 2012.

MELLO, Ramon. **Vinis mofados**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009. (Coleção Língua real)

PAZ, Octavio. **A outra voz**. Tradução de Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ROSA, João Guimarães. **Zoo**. Seleção e organização de Luiz Raul Machado; ilustrações e projeto gráfico de Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SANT'ANNA, Alice. A poesia vai aonde o povo está: nas ruas de BH. In: **O Globo**, Rio de Janeiro, 12 dez. 2014. Segundo Caderno, p. 4.

SIMONE, Raffaele. El cuerpo del texto. In: NUNBERG, George (comp.). **El futuro del libro**. Barcelona: Paidós, 1998. Multimedia; n. 8

STEINER, George. Linguística e poética. In: _____. **Extraterritorial**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SZYMBORSKA, Wislawa. Alguns gostam de poesia. In: _____. **Paisagem com grão de areia**. Tradução de Júlio Sousa Gomes. Lisboa: Relógio d'Água, 1998.

TRANSTRÖMER, Tomas. Furacão islandês. In: _____. **50 poemas**. Tradução do sueco e nota introdutória de Alexandre Pastor. Lisboa: Relógio d'Água, 2012.

UNGARETTI, Guisepppe. **Razões de uma poesia e outros ensaios**. Organização de Lúcia Wataghin, tradução de Liliana Laganá, Lucia Wataghin, Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imaginário, 1994.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS-PORTUGUÊS: NOVAS PERSPECTIVAS

Cláudia Lopes Nascimento (UEL)

RESUMO: O grande desafio do Estágio Supervisionado Obrigatório é constituir-se como espaço de aprendizagem que ajude o professor em formação inicial a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de compreender o fazer pedagógico e de conviver com ele. Tendo como foco da conferência apresentada, durante o evento II ESTAGIAR - Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, no período 29-31 de outubro de 2018, na Universidade Estadual de Londrina, promovido pelo Departamento de Letras Português pela mesma instituição de ensino superior público, pretendemos discorrer sobre o Projeto Político Pedagógico do curso Letras Vernáculas Clássicas, da Universidade Estadual de Londrina/PR (UEL), aprovado em 2017 e implementado em 2018, pautado em sua elaboração pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (BRASIL, 2004), mas também refletir sobre a maneira como o Projeto Político do curso de Letras da UEL está em consonância com o que é prescrito na Base Nacional Curricular (BRASIL, 2017), documento norteador das práticas pedagógicas no Ensino Básico brasileiro e, finalmente, apresentar discussão sobre como o Estágio Supervisionado Obrigatório se articula em relação às mudanças implementadas com base nas orientações do novo PP (2017) do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular; Letras Vernáculas; Formação do Professor.

1. Introdução

Com a promulgação da Constituição brasileira de 1988, a democratização da escola se consolidou e, desde então, a educação brasileira vem lutando em prol da democracia por direito, ou seja, de acordo com a LDB do Decreto n.º 319, de 20/12/2007 luta-se por uma educação que consolide o “direito de todos como um dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, de acordo com o estabelecido na Constituição Federal”.

Com a implantação de uma educação democrática, o ensino brasileiro apresentou significativas mudanças nas duas últimas décadas: queda da taxa de analfabetismo, aumento do número de matrículas e, em consequência, o crescimento das taxas de escolaridade média da população. Atualmente, a preocupação é a de desvendar e subsidiar métodos para não perder

essas conquistas, principalmente, pela evasão escolar e pela falta de junção entre conhecimento e prática social relevante ao sujeito.

Dessa forma, a produção de um currículo que expresse concepções sobre o sujeito, o ensino e a aprendizagem contextualizados socialmente, inseridos em um método condizente com as práticas pedagógicas forma a pauta atual de prioridades de problemas a serem enfrentados; demandas a serem atendidas; objetivos a serem perseguidos e ações de políticas educacionais a serem instauradas, priorizando discussões sobre a educação que formem cidadãos reflexivos e engajados para com o seu contexto social, em que se busca dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da tomada reflexiva do próprio processo em que vai se descobrindo, manifestando e configurando uma tomada de consciência (FREIRE, 1985, p.15)

Segundo Cunha (2012), a manutenção de uma educação democrática cabe aos organismos internacionais, aos governos, mas também à academia com suas pesquisas a cerca do ensino/aprendizagem e métodos de ensino, entre outras, e responsável pela formação inicial e continuada do professor.

Tendo como foco dessa conferência a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, pretendo discorrer sobre o Projeto Político Pedagógico do curso Letras Vernáculas Clássicas, da Universidade Estadual de Londrina/PR (UEL), aprovado em 2017 e implementado em 2018, pautado em sua elaboração pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (BRASIL, 2004). Pretende-se também refletir sobre a maneira como o Projeto Político do curso de Letras da UEL está em consonância com o que é prescrito na Base Nacional Curricular (BRASIL, 2017), documento norteador das práticas pedagógicas no Ensino Básico brasileiro. E, finalmente, apresento discussão sobre como o Estágio Supervisionado Obrigatório se articula em relação às mudanças implementadas com base nas orientações do novo PP (2017).

2. Curso de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina

Como se sabe, os cursos de Letras no Brasil podem apresentar-se sob a modalidade de “bacharelado” e “licenciatura”, embora na Universidade Estadual de Londrina, apresenta-se apenas na modalidade de licenciatura. De acordo com o Projeto Pedagógico de 2017, sua construção teve como orientação as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, documento federal em que se afirma, como objetivo maior do curso o de “formar profissionais interculturalmente, competentes e capazes de lidar, criticamente, com as mais diversas

manifestações de linguagem, sempre cientes e respeitando o papel do outro” (BRASIL, 2001, p. 30).

Sendo assim, pode-se considerar o Estágio Curricular Obrigatório como o momento em que o graduando experimentará a atividade docente nas salas de aula. No novo Projeto Pedagógico do curso de Letras Português a sua carga horária passa a ser de 3120 horas, que o graduando deve cumprir ao longo de quatro anos, sendo que das 3120 horas/aula, 400 horas são dedicadas às atividades do Estágio Supervisionado (180 horas nas 4ª e 5ª séries, e 220 horas nas 7ª e 8ª séries).

Assim, do total de 3.420 horas exigidas como cumprimento da carga horária do curso (divididas em 3.120 horas para disciplinas; 204 horas para a participação em atividades complementares e 60 horas para cursar disciplinas especiais programadas), o Estágio Supervisionado corresponde a quase 10% da carga horária total, não considerando as disciplinas de Metodologia de Ensino, que são cursadas nos 3º e 4º semestres e que dão suporte teórico e metodológico para o desenvolvimento das atividades de estágio.

Sendo assim, não há preparação mais ligada à licenciatura em Letras do que o Estágio Curricular Obrigatório, como o próprio PP vigente afirma. Entre as diversas formas de inserção na escola, como o PIBIC, PIBID, participação de projetos de extensão e pesquisa, é ele que “figura como a mais relevante para a formação docente, sendo exigida sua realização para que se confira ao estudante a certificação do curso de licenciatura.” (UEL, 2017, p. 177).

3. O Estágio Curricular Obrigatório (ECO)

Como afirma Pimenta e Lima (2004), o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia. É, nessa fase da graduação, que os alunos podem por em prática aquilo que aprenderam. Além disso, o próprio desejo de seguir no magistério pode ser testado; quais conteúdos, como trabalhar, formas de avaliação, tudo isto e mais será posto em prática nesta fase do curso.

Pode-se concluir que o Estágio Supervisionado Obrigatório constitui-se em uma fase transitória entre ser aluno e ser professor, passando-se a vivenciar a realidade da futura profissão. No próprio Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Graduação em Letras (PP de 2017), há indicações sobre o que os estágios devem oferecer aos estagiários,

ou seja, a possibilidade de vivência de situações de ensino e de aprendizagem para que suas atitudes e habilidades sejam desenvolvidas, bem como a melhor aplicação dos conhecimentos recebidos durante sua formação.

Nesse mesmo documento, são apresentadas as prescrições para o cumprimento do Estágio Curricular Obrigatório. Nele também são previstas as atribuições da supervisora do estagiário, dentre elas, auxiliar o graduando a organizar os conteúdos de que já dispõe, ou seja, fazer a “transposição teórica” para a “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991) dos conhecimentos adquiridos quando cursou as disciplinas teóricas do curso, mas também estimular o graduando a organizar-se para as aulas e a elaborar os planos de aula.

3.1. A dura realidade enfrentada pelos estagiários

Não apenas durante o Estágio, mas durante todo o período da graduação, a participação crítica e reflexiva são orientações prioritárias da formação de professores em contextos sociais em transformação. Contudo, tomando por parâmetro a escola pública brasileira, apesar das novas tecnologias (que a passos lentos entram nas escolas), da modernização dos parâmetros e orientações curriculares nacionais e estaduais, da renovação das ideias pedagógicas com contribuições de pesquisadores internacionais e nacionais, evoluiu de forma muito lenta o trabalho real (CLOT, 2010) dos professores e o que fazem em sala de aula.

Nas atividades de formação, surgem questionamentos que demandam reflexões: professores reconhecem o trabalho que lhes é prescrito e sabem agir por iniciativa própria nos contextos em que atuam, com os recursos e limitações do cotidiano escolar? A ação do professor, no espaço singular de sua escola e de sua sala de aula, permite-lhe compreender o que está acarretando dificuldades, o que representa obstáculos para a eficiência do ensino e aprendizagem? Se cada escola, cada turma, cada aluno constitui um contexto da atividade, como é que o professor se adapta às diferentes situações? Como focar essas questões nos cursos de formação que ministramos?

Como se tem observado, em alguns momentos, os professores da escola pública têm agido em condições de isolamento, gerado por conta da própria forma de organização escolar: a fragmentação das disciplinas no conjunto curricular, a ausência de projetos coletivos, a falta de comunicação com os colegas a respeito dos problemas relacionados à escola, à turma, a

um aluno específico. Também a ausência de projetos interdisciplinares, a fragmentação dos currículos escolares em disciplinas estanques são, em parte, responsáveis pelas condições de isolamento do professor.

Machado (2007) se refere à complexidade do trabalho do professor, uma vez que se realiza a partir de uma série de prescrições: do sistema educacional, do sistema de ensino, do sistema didático, da instituição (escola) em que se encontra; mobiliza o uso de inúmeros artefatos disponíveis no coletivo de trabalho que podem ou não se transformarem em instrumentos para sua ação; é dirigido a “outrem” que não é apenas o aluno, mas também seus pais, a sociedade e mesmo o próprio professor; é um trabalho contínuo de reconcepção das prescrições em função do contexto particular de ensino e se realiza dentro da sala de aula (o que é visível) e fora da sala de aula, o que muitas vezes é invisível.

Nesse conjunto de aspectos que constituem a complexidade do trabalho docente, vemos o estágio como um espaço em que o estagiário tem a oportunidade de articular uma postura crítica frente ao trabalho observado e também o de construir uma relação de parceria para que possa fazer trocas com o profissional mais experiente – que o ajudará a ir descobrindo o real da atividade do professor.

Além disso, o trabalho educacional sofre o impacto das avaliações em alta escala, a PROVA BRASIL, o ENEM e o PISA, entre outras, que demonstram resultados desalentadores sobre a eficácia do que tem sido feito no campo da educação básica, o que exige reflexões e participação crítica consistente, sobretudo às que se relacionam à formação inicial de professores e ao ensino e aprendizagem da língua materna.

O professor se encontra diante de coerções que surgem, por exemplo, na forma de Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e, mais atualmente, da Base Nacional Curricular (BRASIL, 2017). Assim, desde a primeira série, observa-se a recomendação de propostas que impõe condutas para os (multi) letramentos ligados ao ingresso dos gêneros textuais na escola, o que também se observa em livros didáticos “recomendados” pelo PNLD (Programa Nacional para o Livro Didático).

Esse conjunto de aspectos multifacetados é o contexto com o qual o professor em sua formação inicial vai se deparar ao ir fazer o seu Estágio Supervisionado Obrigatório nas escolas conveniadas com a UEL. O que pensar das representações que esse professor irá fazer diante dessa realidade? Será que o professor em formação não será tentado a reproduzir um modelo de aula tradicional, em que o livro didático, o giz e a lousa lotada são as únicas

ferramentas didáticas a serem utilizadas, uma vez que parece que tudo está perdido, que nada mudará essa situação?

O estudo das relações entre linguagem e trabalho (MACHADO, 2004)⁵ tem contribuído para um novo posicionamento sobre as relações entre a linguagem e o agir do professor, constituindo nova possibilidade de abordagem para os pesquisadores que têm como objeto o ensino da língua portuguesa e a formação inicial e contínua de professores. Nesse duplo enfoque, tem-se buscado aportes teóricos e metodológicos para apoiar as reflexões – tanto sobre a problemática da “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991) dos conteúdos que dizem respeito ao ensino da leitura e da escrita –, como também sobre o “sujeito que intervém nesses processos” (DOLZ; OLLAGNIER, 2004).

Nessa perspectiva de investigação sobre o trabalho educacional, são distintas a “atividade e ação” no agir humano (BRONCKART, 2008), o que abre novos horizontes para a questão da formação de professores e sobre os estudos sobre a linguagem em situações de trabalho. Começando pela noção de conflito, que passa ser entendido como propulsor de desenvolvimento ao observarmos as situações-problema que propomos aos sujeitos em formação, conduzidas a partir da nossa mediação, na expectativa de levá-los à revisão, reconstrução ou ressignificação de conceitos de pensamento e negociação de significados.

Tomando o conflito como um possível desencadeador do processo de desenvolvimento (VIGOTSKY, [1925]2003), temos tentado compreender as representações sobre o agir educacional, que estão sendo consolidadas em nossos alunos estagiários.

Nos encontros e (re)encontros com as crenças e representações do agir docente, as análises discursivas (MACHADO; LOUSADA, 2010) descortinam tensões e conflitos vivenciados por nossos alunos em formação inicial durante o Estágio Supervisionado Obrigatório, no momento em que observa, nas escolas conveniadas com a UEL, o trabalho real, efetivamente, realizado pelos professores da educação básica da rede pública.

Os professores em exercício vivenciam o contexto atual das prescrições oficiais que demandam a abordagem da língua e da linguagem pelo viés dos gêneros discursivos que

⁵ As questões relativas ao trabalho têm sido objeto de estudo para vários pesquisadores. Uns concentram-se na observação externa e se preocupam com a relação homem-máquina, outros se inscrevem na análise ergonômica, incorporando conhecimentos de outras ciências para entender o trabalho em seus múltiplos aspectos. A ergonomia tem como objeto de estudo “a atividade do trabalho” e dela nos interessa a linguagem e o trabalho como atividade situada e compartilhada, sua história, seus valores e os diferentes discursos inseridos em determinada esfera de atividade social (SOUZA-E-SILVA, 2002, p.64-65). Nessa perspectiva, situa-se a “clínica de atividade”, que método procura compreender a dinâmica das ações dos sujeitos no trabalho (CLOT, 2010; NASCIMENTO, 2014).

emergem nas práticas sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992) e nas possibilidades práticas abertas sobre os “ multiletramentos” (ROJO, 2017).

O Ministério da Educação e Desporto orienta para o ensino de LP os eixos de trabalho: **Leitura:** leitura para fruição estética de textos/obras literárias; pesquisa de trabalhos escolares, conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes, etc. (p. 70-71); **produção de Textos:** produção de textos de diversas esferas, relação com os contextos e práticas de uso dos textos, análise de condições de produção, estratégias de revisão, edição e avaliação dos textos (p.75); **oralidade:** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face (p. 76); **análise linguística/semiótica:** reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização das práticas anteriores (p. 76); Sobre o ensino da “gramática”: as práticas de outros eixos devem oportunizar situações de reflexão sobre a língua e as linguagens. (BRASIL, 2017, p.19).

Nesse documento prescritivo, consta que o trabalho pedagógico no Ensino Básico deve procurar: combater a desigualdade, respeito às diferenças, promover a contextualização social do conhecimento escolar, formar para atuação social, autonomia e o protagonismo na vida social; tentar relacionar textos a seus contextos de produção, bem como o desenvolver de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos (cf. BRASIL, 2017, p. 65).

Em conformidade com esses dois documentos oficiais, observa-se um diálogo muito produtivo abordados no Projeto Pedagógico de 2017, do curso de Letras Português da UEL. Com base neles, o curso de Letras Português assume determinada postura e se posiciona em relação aos eixos de ensino de LP, deixando constar no Projeto Pedagógico que:

- A Prática de Leitura é vista como um processo interativo; em que é contemplada a interdisciplinaridade do texto literário com outras áreas; propiciando o desenvolvimento de uma atitude crítica perante o que se lê, etc.;
- a Prática de Escrita ressalta a importância de o aluno criar o hábito de planejar, escrever, revisar e reescrever seus textos. A escrita é vista como processual, construída por fases, o que prevê o trabalho com diversos gêneros e sua função social;
- a Prática de oralidade e a Concepção de linguagem adotada apontam para a importância de se trabalhar com diferentes gêneros discursivos; relação intrínseca com as práticas sociais; adequação da linguagem conforme as circunstâncias;
- a Prática de análise linguística está ancorada no texto enquanto prática situada, o que implica a discussão sobre norma padrão e não padrão.

Fica evidente o cuidado daqueles que, direta ou indiretamente, contribuíam para elaboração do novo Projeto Político e Pedagógico, no que tange à preocupação em contemplar o que preconizam os dois documentos oficiais- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (BRASIL, 2018) e Bases Nacionais Curriculares (BRASIL, 2017), que é observar no conteúdo a ser desenvolvido nas várias disciplinas ofertadas no decorrer da graduação e, no momento de sua transposição didática, contempladas nas atividades desenvolvidas no período do Estágio Supervisionado Obrigatório..

4. Considerações finais

À medida em que o Estágio Supervisionado Obrigatório se articula em relação às mudanças implementadas com base nas orientações do novo PP, do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina (2017), novos conhecimentos sobre essa atividade tem sido trazidos para o debate, o que torna possível evidenciar a importância do estágio ao favorecer o contato com o ensino, enquanto objeto de trabalho de professores e futuros professores.

É evidente que, no contexto da organização escolar, o Estágio Supervisionado Obrigatório se desenvolve de forma singular, mas não menos determinado pelas condições históricas que abrem possibilidades concretas do exercício da docência. Dessa forma, é crucial que reconheçamos a necessidade de envolvimento dos futuros professores com a efetivação dos estágios de ensino, pois sem este envolvimento tais atividades servirão apenas para cumprir os rituais impostos pelo curso de formação de professores, não guardando nenhuma relação com o processo de aprender a ensinar.

Ainda que a importância do Estágio Supervisionado Obrigatório seja sempre discutida dentro dos cursos de Licenciatura, e de que alguns estudantes não valorizarem esta etapa do aprendizado, a possibilidade de aliar a teoria com a prática é um fator de importância fundamental para a formação de novos professores – e esse tem sido o objetivo do Estágio Supervisionado Obrigatório da UEL.

Referências

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 28 de outubro de 2018

BRONCKART, J-P. O quadro do Interacionismo discursivo (ISD). In: _____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de letras, 2008. (p.109-117)

BUENO, L. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. 2007. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) –, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Regulamenta o Estágio de Graduação da Universidade Estadual de Londrina. Resolução n.0166/2008. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/Regulamento_do_Estagio_de_Graduacao_UEL-resolucaoCEPE_166_08.pdf> Acesso em: 25 de setembro de 2018.

> Acesso em 10 de outubro de 2018.

Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>> Acesso em 25 de outubro de 2018.

CHEVALLARD, Yves. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Trad. Guilherme de Freitas, Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, A. R. ; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier . In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010

FRANCISCO, C. M. e PEREIRA, A.S. Supervisão e Sucesso do desempenho do aluno no estágio, 2004. Disponível em internet. <http://www.efdeportes.com/efd69/aluno.htm>. Acesso em

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, Parecer, CNE/CES 492, 09/07/2001.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em 20 de Jun de 2018.

NASCIMENTO, E. L. O agir do professor (re) configurado nos gestos profissionais. In: _____; ROJO, Roxane. (Org.). Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2014. p. 121-141

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. ed.2 São Paulo: Cortez, 2004.

Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do curso de graduação em Letras. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/RegEstagioObriga_2007-2.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

ROJO, R. 2017. Entre plataformas, ODAS, e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB 2. *The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, 38 (1):1-20.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1925]2003.

TRABALHOS



A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Fernanda Cristina Viana (UEL)

Jéssica Brandet Alves (UEL)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo discutir conceitos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, entre eles maneiras de abordar certos conteúdos em sala de aula, fazendo uma reflexão sobre nossa própria experiência de estágio curricular obrigatório na disciplina de Língua Portuguesa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II e sobre o próprio papel do professor em sala de aula. Também explanaremos os conteúdos trazendo exemplos de atividades feitas em sala de aula, mostrando em quais delas obtivemos êxito e quais precisam ser melhoradas, visando nosso crescimento como profissionais nessa área. Por fim, será feito um relato pessoal sobre como a falta de experiência pode afetar na regência de maneira positiva ou negativa.

PALAVRAS-CHAVE: ensino fundamental, sala de aula, experiência de estágio.

1. Introdução

O estágio curricular obrigatório supervisionado foi realizado no Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, com a orientação da supervisora de estágio Cristina Simon. Os conteúdos trabalhados nas fases de observação, auxílio e regência foram escolhidos pela própria regente da escola. Foram trabalhados substantivos, adjetivos, HQs e acentuação.

No decorrer das aulas e orientações, trabalhamos propostas de ensino e elaboração de planos de aula sobre esses assuntos com duas turmas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, pois cursamos o terceiro ano de Letras Português e ele exige que trabalhem com ensino fundamental. Optamos por propostas de ensino que priorizassem o uso e colocassem esses alunos em contato direto com textos que pudessem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo abordado.

Durante a fase das regências, com destaque para a aula de avaliação, ocorreram algumas inseguranças, provavelmente originadas pela falta de experiência. Nesse sentido, este trabalho traz como centro de discussão refletir sobre o quanto esse tipo de insegurança pode afetar nas aulas e, conseqüentemente, na explicação dos conteúdos abordados em sala. Também abordaremos nossa experiência, mostrando o que foi passado aos alunos em nossas

aulas, fazendo uma crítica sobre o que funcionou e o que não funcionou em nossa metodologia, dando margem para reflexões sobre como ensinar daqui para frente.

2. A experiência de conhecer o colégio e os alunos

O Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros – localizado na rua Serra do Roncador, no Jardim Bandeirantes, Londrina, Paraná – atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além de oferecer ensino a jovens adultos no período noturno. Também oferta atividades complementares à comunidade, como aulas de idiomas, por exemplo, o espanhol.

As duas turmas com as quais trabalhamos pertenciam ao período da tarde, sendo as duas de 6º anos, com alunos de faixa etária de 11 a 13 anos. A carga horária da disciplina de Língua Portuguesa com essas turmas é de cinco horas aulas semanais e participávamos de três delas.

Os dois 6º anos (D e E) foram escolhidos para nós pela direção da escola. Apesar de possuírem a mesma faixa etária e das aulas serem ministradas pela mesma professora, o perfil das turmas era muito distinto. Enquanto os alunos do 6º ano D eram mais dependentes e exigiam mais a atenção da professora regente, os alunos do 6º ano E quase não faziam perguntas e procuravam resolver todos os exercícios, quase sempre, sem auxílio.

Entre os alunos do 6º ano D, havia uma aluna portadora de necessidades especiais. Para acompanhá-la dentro da sala de aula, a escola disponibiliza uma professora especializada que a auxilia nas atividades e é responsável por transportá-la quando necessário. A interação dessa aluna com o restante da turma é muito saudável. As crianças, com o incentivo das professoras, sempre a incluíam em brincadeiras e procuravam ficar perto dela. Muitas vezes, até mesmo, auxiliavam a professora nos cuidados mais específicos que essa aluna necessita.

Como dito anteriormente, o perfil das turmas é muito distinto, o que, conseqüentemente, afetou na maneira de ministrar nossas aulas, pois o que funcionava muito bem em uma das turmas, poderia não funcionar muito bem na outra. Observando essas características, procuramos elaborar nossas aulas de uma maneira que pudessem ser adaptáveis aos dois perfis das turmas, visando um bom aproveitamento do conteúdo que é direito de todos os alunos.

3. Elaboração e execução dos planos de aula

Nosso estágio curricular obrigatório teve início em maio de 2018 e se encerrou em agosto de 2018. Foi dividido em três fases. A primeira delas foi a fase observação, em que pudemos conhecer os alunos e observar a maneira como a professora conduzia suas aulas. Notamos um grande uso do livro didático, porém, era feito um estudo crítico dele em que a professora procurava, como afirma José Carlos Libâneo, em sua obra *Didática*:

(...) analisar os textos, verificar como são enfocados os assuntos, para enriquecê-los com sua própria contribuição e a dos alunos, comparando o que se afirma com fatos, problemas, realidades da vivência real dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 140).

A segunda fase, de auxílio, nos permitiu um contato maior com os alunos e nos ajudou a nos adaptarmos melhor a eles e às diferenças entre as turmas. A terceira e última fase, foi a fase da regência, em que nós trabalhamos os conteúdos escolhidos pela professora e ministramos nossas próprias aulas. Nessa fase, também, ocorreram as orientações para a elaboração dos planos de aulas com os quais trabalharíamos. O plano de aula é um elemento de alta importância no ensino, pois se trata da “proposta do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas” (VASCONCELLOS, 1995, p. 124).

A seguir, relataremos com mais detalhes o que foi abordado e quais foram as metodologias utilizadas, tanto pela professora, quanto por nós.

3.1. Fase de observação e auxílio

Durante a fase de observação e auxílio, foram trabalhados os conteúdos relacionados à definição e classificação de substantivos e adjetivos. O material distribuído pelo Ministério da Educação este ano e trabalhado com as 6^a séries é o livro didático PORTUGUÊS LINGUAGENS, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cocar Magalhães, da editora Saraiva, livro este que está na 9^a edição, reformulada em 2015. Durante o trabalho da professora com os alunos, ela usou o livro didático para aplicar as teorias e alguns exercícios presentes no livro, porém, muitas vezes, a professora apoiava-se em algum livro ou material particular que ela mesmo trazia, junto com alguns exercícios elaborados por ela. Podemos observar abaixo um exercício não presente no livro didático que foi preparado pela professora regente:

Escreva os coletivos e, depois, complete a cruzadinha abaixo com eles.

HORIZONTAL

3. quinhentas folhas de papel quinhentos

5. flores floricultura

8. coleção de poesias antologia

10. animais de uma região fauna

13. chaves chaveiro

VERTICAL

1. montanhas serra

2. elefantes, búfalos mamíferos

4. quadros, telas quadros

6. plantas de uma região flora

7. peixes cardume

9. objetos usados no serviço de mesa bricóla

11. fotografias álbum

12. árvores frutíferas pomar

Neste exercício acima, a professora preparou uma cruzadinha de coletivos, assunto tratado nas aulas anteriores. O objetivo era escrever os coletivos referente aos substantivos em questão e, logo em seguida, completar corretamente os quadrinhos da cruzadinha.

Com o nosso auxílio, o exercício foi aplicado nas duas turmas, 6^a (D e E). Ambas executaram as atividades em sala e como exercício para casa, entretanto, a dificuldade maior foi percebida no primeiro exercício (cruzadinha), mas apesar disso, o desempenho dos alunos foi notado e parabenizado pela professora, que sempre destacou que exercícios deste modelo eram os preferidos dos alunos, pois além de ser uma forma diferente de aprendizado, era divertido para as crianças e auxiliava no desenvolvimento de sua criatividade e percepção.

Após as aulas da professora sobre adjetivos, sugerimos a ela que nos deixasse fazer uma atividade diferente com os alunos das duas turmas. Preparamos um bingo de adjetivos, onde a proposta era sortearmos orações soltas e através disso eles teriam que identificar o adjetivo presente nestas mesmas frases/orações e marcar este adjetivo nas cartelas que levamos impressas a eles. Este bingo foi uma forma muito divertida e dinâmica, pois levamos prêmios para aqueles que preenchessem corretamente a cartela e foi uma forma de nos aproximarmos mais dos alunos e, ao mesmo tempo, conseguimos sanar algumas dúvidas sobre a

identificação dos adjetivos. Os alunos gostaram bastante do formato da aula deste dia, principalmente os alunos do 6º D, os mesmos eram mais concentrados, focados, atentos as orações sorteadas. Já o 6º E, apresentou um pouco de resistência no início dos exercícios, eles se perdiam bastante durante o sorteio e dispersavam com facilidade, alguns alunos nem quiseram participar, mas ficaram em sala presenciando a tarefa dada.

Abaixo temos um exemplo das cartelas distribuídas em nosso bingo.

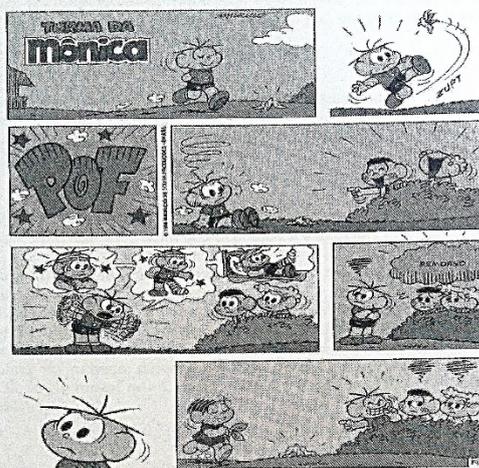
BINGO DOS ADJETIVOS				CARTELA Nº 1
AGRESSIVO	CHATA	CUIDADOSA	INCORRETO	FIEL
ALEGRE	AVENTUREIRO	DEDICADO	INDECISO	RABUGENTO
ANTIPÁTICO	COVARDE	FRACO	INJUSTO	FORTE
ANTISSOCIAL	BONDOSA	DISCIPLINADO	MALICIOSO	MEDROSA
ATENCIOSO	CARINHOSO	DISCIPLINADO	ESFORÇADO	MALANDRO

3.2. Fase da Regência

Para a nossa regência, preparamos as nossas aulas baseadas nos planos de ensino da professora regente dos 6º D e E. Ela solicitou que iniciássemos nossas aulas com o ensino de histórias em quadrinhos, desta forma, aplicamos em sala de aula as características presentes nas HQs e mangás. Após uma dinâmica inicial com os alunos, na qual podemos observar o que eles entendiam sobre o assunto em questão, passamos de forma teórica no quadro negro as particularidades e regras para a criação de quadrinhos.

A seguir temos a primeira atividade elaborada por nós e aplicada em sala:

Observe os quadrinhos abaixo e responda as perguntas a seguir.



1. Quais são os personagens desta historinha?

R: Os personagens são o Cebolinha, Cascão, Xaveco e a Mônica.

2. O que a expressão no rosto do Cebolinha no primeiro quadrinho indica?

R: No primeiro quadrinho, Cebolinha parece estar tranquilo, feliz, despreocupado.

3. O que está acontecendo no segundo, terceiro e quarto quadrinho?

R: No segundo quadrinho, Cebolinha escorrega em uma casca de banana, no terceiro quadrinho ele cai, este tombo é representado pela onomatopeia "POF", e no quarto quadrinho, Cebolinha está caído no chão e seu amigos Cascão e Xaveco estão escondidos atrás de uma moita rindo do acidente que acaba de acontecer com o Cebolinha.

4. No quinto quadrinho, Cebolinha aparece falando com os amigos. O que ele está dizendo? Como você acha que ele está se sentindo?

R: No quinto quadrinho, Cebolinha está dizendo aos amigos que ele poderia ter se machucado muito sério, poderia ter ferido a cabeça, quebrado o pé e ter ido parar no hospital para ficar internado. Cebolinha demonstra que está muito bravo com a situação, além da bronca que ele dá nos amigos, ele gesticula bastante com os braços, demonstrando irritação.

5. No sexto quadrinho, o que Cebolinha, Cascão e Xaveco demonstram estar sentindo? Como é possível notar esses sentimentos?

R: No sexto quadrinho, Cebolinha parece estar bastante bravo com os amigos, além dele estar com a cara virada, ele apresenta um símbolo acima da cabeça, um símbolo comum nos quadrinhos para demonstrar raiva. As expressões do Cascão e Xaveco demonstram arrependimento pelo ato deles, além disso, o balão de sentimentos presente no quadrinho aponta remorso da parte dos dois, Cascão e Xaveco.

6. Por que o Cebolinha parece espantado no penúltimo quadrinho?

R: No penúltimo quadrinho, Cebolinha percebe que alguém está se aproximando, ele nota que quem está vindo é a Mônica.

7. Observe o último quadrinho. Descreva as expressões dos personagens, o possível motivo dessas expressões e o que você acha que acontecerá a seguir.

R: No último quadrinho, Mônica aparece caminhando distraída, ela sofrerá o mesmo acidente que o Cebolinha, escorregará na casca de banana e cairá. Cebolinha se esconde atrás da moita com o Cascão e Xaveco. A expressão de Cebolinha demonstra que ele está feliz com o que vai acontecer com a Mônica e pede para que os amigos façam silêncio para que ela não perceba. Cascão e Xaveco se olham com a expressão de desprezo pela atitude do Cebolinha, o símbolo acima da cabeça deles demonstram que estão bravos, pois depois de toda a reprovação e lição de moral que Cebolinha deu nos amigos, ele quer que aconteça a mesma coisa com a Mônica.

Essa atividade ensinou aos alunos a contar de forma correta os números de quadrinhos, aprenderam a analisar a história do início ao fim, e a identificar, através das onomatopeias e expressões dos personagens, o que a história nos diz quando está em uma linguagem não verbal.

No seguimento desta aula acima, levamos aos alunos as características e os formatos dos balões presentes nas maiorias das HQs e mangás, apresentamos o que são as onomatopeias e qual a importância delas para os quadrinhos e, não menos importante, o que é a linguagem verbal e não verbal existentes nas historinhas. Novamente iniciamos a aula com uma conversa sobre o assunto que seria abordado aquele dia, para sabermos o nível de conhecimento que eles carregavam. Os exercícios abaixo são os que levamos em sala para desenvolvermos o trabalho. O exercício número um foi sobre os tipos de balões, pedimos para que eles pudessem identificá-los relacionando os desenhos com a coluna. O exercício número dois foi voltado para as onomatopeias, primeiro, pedimos para que eles completassem as lacunas com as onomatopeias apropriadas, em seguida que lessem a tirinha e respondessem a duas perguntas dadas, por último levamos quatro onomatopeias e pedimos para eles ilustrarem dentro do quadro o que significavam cada uma delas.

Exercício número um:

Observe os balões a seguir e relacione com as descrições abaixo.

Tipos de Balões

1 	2 	3 	4 	5 	6 
A fala do personagem.	O cochicho do personagem.	O pensamento do personagem.	O grito do personagem.	A fala de mais de um personagem.	O personagem teve uma ideia.
7 	8 	9 	10 	11 	12 
O personagem está com dúvidas.	O personagem está admirado.	O personagem não consegue se expressar.	O personagem está choroso, triste.	O personagem está cantando.	O personagem está zangado.

- 3 - O pensamento do personagem.
- 11 - O personagem está cantando.
- 7 - O personagem está com dúvidas.
- 1 - A fala do personagem.
- 6 - O personagem teve uma ideia.
- 12 - O personagem está zangado.
- 4 - O grito do personagem.
- 9 - O personagem não consegue se expressar.
- 5 - A fala de mais de um personagem.
- 10 - O personagem está choroso, triste.
- 8 - O personagem está admirado.
- 2 - O cochicho do personagem.

Exercício número dois:

EXERCÍCIOS

1) As onomatopeias são palavras utilizadas para expressar os sons que geralmente escutamos: socos, pancadas, toques de telefone, batidas na porta, os barulhos que fazem os animais e os objetos. Complete os espaços abaixo com as onomatopeias que expressam o que é pedido entre parênteses

Toc-Toc	Trilim-Trilim	Bléééém	Au-Au-Au
Piuúú-Piuúú	Zzzzzzzzz	Poc-Poc	Piu-Piu-Piu

a) Cuidado! Olhe o trem. Escute o _____ (Trem) **R: lullii-piuúú.**
 b) _____ (Sino). Escute o sino. É hora da Missa. **R: Bléééém**
 c) Não aguento mais o _____ (Salto Alto) dos sapatos da vizinha de cima. **R: poc-poc**
 d) De longe já se escuta o _____ (Ladido) dos cachorros que presentem a chegada de seus donos. **R: au-au-au**
 e) Nada me agrada mais do que o _____ (Passaros) dos passarinhos da floresta **R: piu-piu-piu**
 f) _____ (Batidas na Porta). – Mariana, atenda a porta, por favor?! **R: Toc-toc**
 g) _____ (Toque de Telefone). – Consultório médico, boa tarde! **R: Trilim-trilim**
 h) Que barulho estranho! _____ (Dormir). Já sei! Meu pai está dormindo. **R: Zzzzzzzzz**

2) Leia a tirinha a seguir e responda às questões 1 e 2.

1) No primeiro quadrinho, o personagem Cebolinha usou duas onomatopeias para tentar reproduzir sons comuns em carros. Que sons ele tentou reproduzir? **R: A primeira reproduz o ronco de um motor ("Vrummm!"). Já a segunda, representa uma buzina ("Biiibiiibii").**

2) Considerando a situação da tira, explique:

a) Por que as letras do nome Cebolinha, no segundo quadrinho, estão maiores e em negrito (mais escuras)? **R: Porque indicam que o pai de Cebolinha está gritando com ele, chamando sua atenção.**
 b) Por que Cebolinha não deveria brincar de carrinho perto do amigo de seu pai? **R: Porque ele tinha sido atropelado e, provavelmente, ainda estaria traumatizado**

3) Elabore uma ilustração para cada uma das onomatopeias abaixo:

a) Buaáá
 b) Nhac
 c) Auau
 d) Bang!

Para finalizarmos o nosso estágio, a pedido da professora, nossa regência foi voltada para as sílabas tônicas. Apresentamos aos alunos o significado de cada uma delas (oxítônica, paroxítônica e proparoxítônica) e aplicamos as principais formas de identificá-las por meio das palavras acentuadas ou não. Em seguida, aplicamos um trabalho em sala de aula, levamos jornais e pedimos para os alunos recortarem 5 palavras de cada sílaba tônica que encontrassem e colassem em uma folha de sulfite separando pelas classificações que elas se encaixavam. Esta atividade foi muito bem elaborada e aceita pelos alunos, a professora regente da sala também aprovou a dinamicidade do exercício e disse que aplicaria nas demais turmas que ela leciona.

Abaixo temos a foto de um dos trabalhos elaborados:



4. Considerações finais

O estágio curricular obrigatório é uma das experiências mais importantes na vida de um graduando de licenciatura. É no estágio que um graduando começa a aprender de fato o que é necessário para ser um bom profissional e os resultados que ele traz podem definir completamente como será a carreira de professor.

Apesar de ser extremamente necessário, o estágio pode colocar um pouco de medo e pressão no estagiário, principalmente na aula de avaliação. Em nossas regências pudemos sentir isso muito bem. A insegurança de se estar diante de uma turma pode ser grande, mas também pode ser superada e usada a favor do próprio estagiário.

Como já dito anteriormente, as turmas com as quais trabalhamos eram muito distintas. As aulas no 6º ano D costumavam ocorrer de maneira mais participativa, porém a agitação dos alunos acabou por dificultar a explicação dos conteúdos na regência de avaliação. No 6º ano E, uma turma menos participativa, a explicação do conteúdo na regência de avaliação ocorreu de forma mais tranquila.

A falta de experiência, com certeza, contribuiu, dentre outros fatores, para certa insegurança na hora de explicar os conteúdos, porém essa insegurança pode ser usada a favor do estagiário quando, dessa maneira, estudamos mais o conteúdo e nos preparamos melhor para aplicá-lo.

O mais importante é não permitir que a insegurança atrapalhe o profissional que se pretende ser. É necessário acreditar, ainda mais em tempos tão difíceis como o que estamos vivendo, que a educação tem poder transformador no mundo e que o papel do professor é essencial na construção de um futuro melhor para nossa sociedade.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 119-194.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

TOMADA DE CONSCIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM PRÉ SERVIÇO: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Cláudia Lopes Nascimento (UEL)

RESUMO: Partindo do pressuposto de que o trabalhador se constitui durante a experiência de trabalho e, por meio dela, os processos reflexivos são centrais para a tomada de consciência da sua identidade e do seu estilo profissional, é que pretendemos, nesse trabalho, apresentar reflexões sobre a atividade do professor de Letras, em formação inicial, considerada tanto do ângulo das normas e rituais ligados ao coletivo desse fazer profissional como também pelas ações de um sujeito para planejar, adaptar, organizar e definir as tarefas e os instrumentos materiais e psicológicos utilizados. Para tanto, teremos como base os pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006), a teoria dos gêneros (BAHKTIN, 1997) e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (AMIGUES, 2004). O design metodológico foi a etnografia de sala de aula com coleta de dados baseados em observações durante a produção do trabalho de planejamento e elaboração colaborativa da aula de avaliação da regência do estágio obrigatório, em anotações de aulas na educação fundamental e entrevistas de autoconfrontação às anotações. A análise foi feita através da triangulação de dados emergentes desses três momentos da pesquisa. Os resultados mostram impactos nos gestos de ajustamento ao contexto (NASCIMENTO, 2014) observáveis nos esforços de três professores/estagiários que, no trabalho efetivamente realizado e visível (CLOT, 2010) em sala de aula, se submetem apenas até certo ponto à postura prescritiva, descendente e impositiva dos apelos sociais à inovação das práticas. Observam-se deslocamentos e reconfigurações no agir que podem ser tomados como indícios de discordância e contradições entre o gesto prescrito e o seu próprio gesto, ocasionando mudanças no trabalho planejado que demonstram serem constitutivas do trabalho educacional. Os resultados mostram impactos nos gestos de ajustamento ao contexto, observam-se deslocamentos no agir que podem ser tomados como indícios de discordância e contradições entre o gesto prescrito e o seu próprio gesto, ocasionando mudanças no trabalho planejado.

PALAVRAS- CHAVE: estágio supervisionado; formação inicial; gestos profissionais.

1. Introdução

Partindo do pressuposto de que o trabalhador se constitui durante a experiência de trabalho e, por meio dela, os processos reflexivos são centrais para a tomada de consciência da sua identidade e do seu estilo profissional, é que pretendemos, nesse trabalho, apresentar reflexões sobre a atividade do professor de Letras, em formação inicial.

Como sabemos a atividade educacional representa um processo de mediação em que sujeitos (alunos e professores) interagem com vistas ao desenvolvimento humano. Nesse processo, instrumentalizado material e simbolicamente (NASCIMENTO, 2014), são

identificadas indissociáveis dimensões (MACHADO, 2007), em que subjazem os gestos profissionais.

Em se tratando da esfera educacional, observamos que é por meio dos gestos didáticos que o professor alcança, delimita, transforma, enfim, tange o objeto de ensino. Assim sendo, o estudo ou análise da ação docente tem como elementos essenciais os gestos desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

2. O gênero profissional – instrumento do agir docente

O agir do profissional da educação é pautado por dispositivos normativos que constituem um conjunto de restrições e prescrições de ordem epistemológica teórica e metodológicas pertinentes à “matriz do agir profissional” (NASCIMENTO; BRUN, 2017, p.48). Nesse sentido, o agir profissional é informado pelo “coletivo do trabalho” onde se configuram gêneros de atividade profissional, ou seja, maneiras de fazer que se tornam comuns naquele coletivo de trabalho.

Pelos gestos de um profissional podemos encontrar marcas daquele coletivo de trabalho, indícios das variações estilísticas do gênero profissional. As análises das suas marcas constituem os gestos fundadores da profissão (NASCIMENTO, 2012) que o constituem, enquanto que as variações estilísticas desse gênero configuram gestos específicos de ajustamento/adaptação/recriação que podem ajudar na compreensão da construção de um métier profissional.

Assim, consideramos os gestos fundadores do métier educacional e os gestos específicos do estilo pedagógico (OLIVEIRA, 2012) como elementos simbólicos que, atrelados ao uso de instrumentos técnicos e semióticos compõem o instrumental da atividade docente. Assim, ao estudarmos o gesto de um profissional da educação buscamos, de um lado o “toque social” do coletivo de trabalho (CLOT, 2010) e, de outro as variações estilísticas dessa atividade nas formas de agir de um sujeito singular. Como os gêneros de discurso de Bakhtin (1992) são constituídos por “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros de atividade também são relativamente estáveis e compreendem os enunciados convencionados pelo coletivo - os gêneros de discurso - e também os gestos pragmáticos que constituem gêneros de técnicas individuais desenvolvidas pelo trabalhador na execução da tarefa.

Nesta pesquisa, interessa-nos a atuação do professor/estagiário que ciente de seu papel, executa tarefas, mobiliza técnicas, enfrenta imprevistos, faz adaptações; enfim, mobiliza seu “saber-fazer”, na medida do possível.

3. As macropreocupações do trabalho educacional e os gestos didáticos

As questões que nortearam as análises do conjunto de dados aqui apresentados estão relacionadas ao objetivo maior da pesquisa que é o de compreender como se dá a construção da prática docente tendo em vista as disputas entre teorias, prescrições oficiais, autoprescrições e métodos de ensino. São distintas as prescrições descendentes, vindas da estrutura organizacional oficial, cujos autores buscam cristalizar as regras institucionais dos modos de fazer do coletivo de trabalho (MACHADO; BRONCKART; 2009).

No diálogo entre os enunciados/textos que prescrevem os saberes, competências e capacidades para o exercício da docência; entrecortado pelo diálogo permanente entre os saberes experienciais contidos na bagagem de vida do professor, busco respostas às questões que emergem de dois campos de observação dos gestos: 1. Quais gestos profissionais aparecem no trabalho real? 2. Quais gestos didáticos de recriação e ajustamento são acionados no trabalho real? Sob quais dimensões do objeto eles se materializam? Sob quais formas eles se apresentam? Quais sentidos e efeitos a ação do professor/estagiário são tomados como momentos de autocrítica e autorregulação?

Com base em Aeby-Daghé e Dolz (2008), Nascimento (2012; 2014) classifica os gestos didáticos fundadores a partir do objeto de ensino como referência para o agir do professor: 1) **Presentificação** – consiste em mostrar aos aprendizes o objeto de ensino com os suportes adequados; tem por finalidade apresentar aos alunos os objetos do saber que passarão por um processo de didatização, por meio de dispositivos adequados; 2) **Elementarização** – consiste no dimensionamento particular do objeto, o que implica a desconstrução e a colocação em evidência de certas dimensões que são ensináveis em um contexto determinado; Focalização de uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto a ensinar – desconstrução e colocação em evidência dessas dimensões; 3) **Formulação de tarefas** – possibilita a entrada do objeto no dispositivo didático, por esse gesto o professor apresenta consignas/comandos de trabalho pelos quais o objeto é presentificado. É a porta de entrada dos dispositivos didáticos; sua concretização envolve a utilização de comandos; 4) **Implementação de atividades pelos**

dispositivos didáticos - consiste na colocação em cena dos dispositivos didáticos no quadro de uma atividade escolar (textos de apoio, exercícios, objetos diversos etc.). São os meios para enquadrar uma atividade escolar – pressupõe a mobilização de suportes (textos, esquemas, objetos reais, etc.); 5) **Memória didática** – gestos para resgatar objetos já trabalhados e permitir a articulação com o novo objeto de saber; ou memória didática). Pressupõe a colocação do objeto de ensino na temporalidade escolar para permitir convocar a memória das aprendizagens. A memória didática faz parte do *métier* do professor, consciente ou inconscientemente; 6) **Regulação** – gestos para diagnosticar dificuldades em relação a uma etapa do processo, visando ao estabelecimento de metas para provocar o desenvolvimento de capacidades; Regulação Refere-se à “[...] coleta de informação, interpretação e, se necessário, a correção do objeto de ensino de uma sequência de ensino” (SCHNEUWLY, 2009, p. 38). Inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as regulações internas e as regulações locais. As regulações internas, centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), podem estar no início, durante ou no fim de uma atividade didática. As regulações locais operam durante as atividades didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação; 7) **Institucionalização** – constituída pelos gestos direcionados à fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos. Apresenta-se sob a forma de uma generalização, envolvendo a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e especialmente colocando em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender.

Ademais, conforme proposto por Bucheton e Soulé (2009), entendemos que os gestos didáticos são ancorados em ações (operações) que desvelam as macropreocupações da agenda profissional ou do trabalho educacional, a priori, implícitas.

Nesse sentido, Nascimento (2014, p. 121) postula que “[...] a multiagenda de preocupações deve percorrer, implicitamente, toda a gama de estratégias e técnicas que os profissionais da Educação Básica acionam para desenvolver o trabalho”. Assim, acreditamos que as macropreocupações (cf. Figura 1) atuam como elementos que fundamentam a ação docente numa dinâmica que as mobiliza com maior ou menor ênfase, fazendo emergir os gestos didáticos fundadores e específicos de recriação do *métier* de um professor que trabalha com o ensino e aprendizagem da linguagem.

A seguir, apresentamos o procedimento metodológico que permitiu mostrar o agir docente fundamentado implicitamente nas macropreocupações que o constituem: a tessitura dos saberes, a pilotagem dos projetos e ações, a criação da atmosfera didática que promova o envolvimento interpessoal e o monitoramento constante do agir dos aprendizes.

4. Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de buscar indícios dos gestos de recriação/transformação e ajustamento dos gestos fundadores do gênero profissional que possam ser relacionados a impactos nas práticas profissionais provocados pelos objetivos e conteúdos oriundos das atividades desenvolvidas durante o estágio obrigatório, supervisionado por nós.

Pelos recursos acionados, nesse período, pretendemos refletir sobre o trabalho no percurso de formação inicial, no trabalho planejamento de uma determinada aula, aquela que será avaliada. Assim sendo, nossa reflexão recai no trabalho prescrito/ trabalho planejado/ trabalho realizado. Interessa-nos, sobretudo, o fazer educacional em seu triplo estatuto: 1. o que o professor/estagiário planeja; 2. como o faz; 3. o que pensa sobre o que faz (NASCIMENTO, 2014). Essa complexidade nos impulsiona a atravessar a passagem de uma didática dos saberes a ensinar para uma didática da compreensão e da explicação do agir educacional.

5. Resultados

Em seguida, apresentamos o relatório que deriva da análise efetuada com base na comparação entre o planejamento ou autoprescrição (aula planejada) e o agir com o uso dos dispositivos de implementação (efetivação da aula).

No desenvolvimento da aula que corresponde à atividade (objeto desta análise) identificamos uma série de gestos mobilizados em prol do cumprimento do objetivo proposto para a aula. A esses gestos subjazem macropreocupações que, na medida do possível, serão apresentadas vinculadas aos gestos correspondentes. É importante enfatizar que a menção de uma ou outra macropreocupação predominante não a dissocia das demais, posto que, na prática, essas macropreocupações e os gestos que as concretizam se articulam concomitantemente.

Na prática, analisando os quinze relatórios de estágio, a aula de regência a ser avaliada, pudemos concluir que: **a)** iniciada com gestos fundadores clássicos com consignas de

pilotagem “fazer sentar nas carteiras da sala de aula” que revelam também uma mediação voltada para a ancoragem que prepara o ambiente físico de modo clássico, ou seja, com a disposição de alunos enfileirados, sentados e o professor em posição de exposição frontal.

Frente a esse gesto de natureza disciplinar, não há resistência por parte dos alunos, talvez pela presença do professor supervisor ou mesmo pela condição de produção da aula (avaliação do professor/estagiário).

Nesse ínterim, quando a aula a ser avaliada é continuação da anterior, o professor/estagiário imprime um gesto de apelo à memória didática, buscando relacionar o início da aula corrente com a última aula.

No ambiente caracterizado por conversas paralelas, o professor/estagiário imprime outro gesto de pilotagem, de modo apelativo e dócil, alcançando o objetivo almejado. Ao escrever no quadro negro, procura manter uma atmosfera dialógica, envolvente, dando respostas a alguns alunos que se reportam a ele com assuntos transversais.

Em seguida, é mobilizado o gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático por intermédio de consignas que implementam a pilotagem e a ancoragem noutro gesto pedagógico específico: a formulação de tarefa (fazer ler) material (dispositivo) em mãos distribuído anteriormente. Essa tarefa evoca uma prática tradicional (leitura “em voz alta” na sala de aula) em convívio ou cooperação com práticas constituintes do modelo comunicacional integrado a focalização do gênero de texto como unidade de ensino-aprendizagem e a exposição frontal permeada de gestos que visam a uma atmosfera dialógica (entonações e comandos) que requerem um retorno por parte do público (alunos), no fomento à interação, à participação da turma.

Essa busca por implementar e manter espaços dialógicos é uma macropreocupação do métier educacional, bem evidenciada em todo decorrer da atividade analisada, posto que a professor/estagiário faz uso recorrente de gestos específicos que visam instigar a participação dos alunos. Esses gestos são revelados pelas entonações, variações de ritmo e pausas estratégicas que demonstram ênfase interrogativa no meio ou no final de períodos verbalizados oralmente.

Na realização da leitura coletiva, viabilizou uma ancoragem e uma pilotagem por intermédio de um gesto que segmenta os alunos em grupos, obtendo como resultado uma boa adesão da turma. O gesto de acompanhar a leitura verbalizando em parceria com os alunos foi bastante produtivo e teve uma força muito consistente na ancoragem da aula.

Ao fazer referência ao conteúdo do quadro-negro a professora implementa outra atividade por meio do dispositivo didático dando significado ao seu uso naquela situação de ensino-aprendizagem (tessitura). Esse gesto é mobilizado também com o uso de gestos corporais dêiticos⁶ (como apontar para a lousa apontando para trás), que se articulam ao discurso interativo implicado (BRONCKART, 2003) na situação de produção acionado pelo professor/estagiário.

O encerramento da aula materializa-se com dois gestos pedagógicos que desvelam a pilotagem institucional, sendo eles “a chamada” para o controle de frequência e a consigna de “liberação” dos alunos que os autorizam a se mobilizarem em direção à parte externa da sala.

As aulas analisadas, em sua íntegra, indicam uma ação dos professores que representam a tentativa de implementação do “modelo comunicacional integrado, a focalização nos gêneros textuais e na textualização” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2009), assim como as possibilidades de convívio entre práticas mais tradicionais.

6. Considerações finais

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) nos proporciona os pressupostos teóricos e os percursos metodológicos que podem evidenciar as macropreocupações e os gestos que as revelam como forças motrizes que impulsionam as operações em sala de aula num determinado sistema didático.

Reverberando Dolz (2009) e Nascimento (2012), enfatizamos que o conhecimento e a apropriação dos gestos didáticos é indispensável para formação do professor, pois traduzem a complexidade que envolve o trabalho em sala de aula. Portanto, esses gestos devem pautar o currículo e ação dos profissionais da linguagem com vistas a fomentar a apreensão das posturas e dos fenômenos que ora podem amputar, ora podem promover o conhecimento em sala de aula.

Referências

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O.

⁶ A transposição didática de objetos de ensino a objetos a ensinar podem ser interpretados pelas condutas verbais e outros modos semióticos, o que pressupõe os gestos corporais (NASCIMENTO, 2012).

(Èds.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation.** Bruxelles: De Boeck, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Um retour nécessaire sur La question Du développement. IN: M.Brossard & J. Fijalkow (Orgs.). **Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques.** Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2006, p. 237-250.

CLOT, Y. Gêneros profissionais e estilos da ação. In: _____. **Trabalho e poder de agir.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010, p. 117-154.

MACHADO, A. R. ; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do Trabalho do Professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. . In: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

NASCIMENTO, E.L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014.

NASCIMENTO; E. L.; BRUN, E. P. Transposição didática e gestos profissionais: a construção do objeto de ensino pelo professor. In: BARROS, E. Merlin Deganutti; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a língua. Agir docente e gêneros textuais.** Campinas, SP: Pontes, editores, 2017, p. 47-83.

OLIVEIRA, M.A.A. Os gestos profissionais do professor e a construção dos objetos de ensino por meio do livro didático de língua. **Anais do SIELP.** Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français.** Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO E OS DESAFIOS A SEREM SUPERADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Cléa dos Reis (UEL)
Gabrielly Champi Duarte (UEL)
Andréia da Cunha Malheiros Santana (UEL)

RESUMO: O presente trabalho é um relato do Estágio Curricular obrigatório realizado no 3º ano do curso de Letras Vernáculas e Clássicas/UEL em um Colégio Estadual da cidade de Londrina. Por meio deste artigo, buscamos descrever nossa experiência juntamente com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, bem como a recepção da instituição e da professora regente, peças fundamentais para a colaboração de uma boa relação entre educação básica e universidade. Tal relato é acompanhado de reflexão teórica sobre a temática e também propõe ressaltar a importância do estágio para os graduandos e Letras, uma vez que nesse momento o estudante articula a teoria à prática num contexto diferenciado: a educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; aprendizagem; educação.

1. Introdução

O presente artigo tem o objetivo de analisar o estágio realizado durante o ano de dois mil e dezoito e evidenciar a importância desse momento para a formação do professor. Essa etapa é fundamental para a aprendizagem do aluno de Ensino Superior, além de fazer parte do currículo disciplinar previsto na grade acadêmica, é o primeiro contato que o graduando tem com a realidade prática da docência. As etapas que compõem o período do estágio como: observação, participação efetiva e regência são fundamentais para que o aluno aplique os conhecimentos adquiridos durante o curso, muitas são as atividades que essa última etapa exige, como o planejamento de aula, o uso de ferramentas como quadro-negro, *data show* e a interação entre estagiário e aluno, solicitando que o graduando alie prática e saber teórico. O contato proporcionado pelo estágio possibilita ao estagiário uma percepção de como será sua futura profissão, os conhecimentos necessários para o bom exercício dela e um olhar mais detalhado para a realidade educacional brasileira.

2. A relevância do estágio

Como afirma Fávero (1992), a importância do estágio se dá pelo fato de efetivar o processo da aprendizagem contribuindo para a construção de conhecimento. Além disso, o estágio ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades por meio de supervisão. O autor ressalta a dificuldade que os graduandos de licenciatura têm em unir teoria e prática, por isso aponta a relevância disso ser, senão resolvido, ao menos suavizado durante o processo de formação, para que não reflita mais tarde no trabalho do futuro professor.

Pimenta e Lima (2012) apontam que tradicionalmente o estágio é identificado como a parte prática dos cursos de formação de futuros profissionais, como se fosse uma atividade contrária à teoria. As autoras revelam que é comum os alunos de cursos superiores terminarem a graduação e dizerem que seus cursos são teóricos demais e que, na realidade, o aprendizado da profissão vem mesmo é com a prática.

Para Paiva (2004), muitas vezes, o estágio não está articulado ao projeto do próprio curso, a dimensão da prática transcende a questão do estágio e deve permear o curso como um todo, promovendo a articulação entre diferentes práticas e disciplinas, ela não pode ficar apenas centrada no estágio.

Há muitas maneiras de se realizar o estágio, no nosso curso fazemos o estágio de observação, de participação efetiva e de regência. Um dos problemas apontados por Paiva (2004) é que, na maioria das vezes, o estágio é realizado no modelo antigo, no qual a observação e a regência acontecem sem a utilização da tecnologia de formação, sem comunicação com nenhum projeto mais amplo de formação e sem nenhuma ação-reflexão-ação.

Para Smith (1992) (apud Arruda e Gimenez), há quatro etapas para a reflexão crítica: na primeira, há o “descrever”, o professor descreve o que faz (descrição concreta do que ele fez durante a aula). Na segunda, há o “informar”, a busca pelos princípios que embasam a sua prática (conscientemente ou não), o professor busca respostas para a pergunta: “qual é o significado das minhas ações?”.

Na terceira etapa, há o “confrontar”, o professor submete as teorias formais que fundamentam as ações, passa a compreender/entender como as forças sociais e institucionais influenciam o seu modo de ser/ de agir e de pensar, ele responde à pergunta “a que interesses a minha prática está servindo?” “Acredito nos interesses que defendo mesmo ou só estou reproduzindo algo externo, que por ser muito comum eu me apropriei?”.

Na última etapa, há o “reconstruir”, a sua prática e a sua atuação como professor é transformar a nossa prática com vistas à emancipação através do que “viu” nas outras etapas, o professor passa a encontrar alternativas para suas ações e construí-las, adquirindo maior controle sobre sua prática através de autogerenciamento, autorregulação e autorresponsabilidade.

Sem a reflexão proveniente destas etapas, o estágio não terá cumprido plenamente o seu papel.

Outra função do estágio é complementar a formação docente, dessa forma, ele será uma instância de formação continuada, resultado de uma interação contínua entre a educação básica (escolas) e a universidade através de projetos de formação compartilhados. O estagiário pode participar das classes de aceleração, das oficinas de redação, dos clubes de leitura e de conversação, conhecer pesquisas de estudo de caso, pesquisa-ação e projetos de educação continuada.

Todo aluno que intenciona exercer a profissão docente imagina como será seu futuro em um ambiente escolar. Enquanto graduandos, em sala de aula, muitas vezes, idealizamos uma realidade escolar que não existe. Um exemplo disso é quando refletimos sobre as teorias metodológicas e seus objetivos, visamos aplicá-las de maneira efetiva, mas facilmente percebemos, ao primeiro contato com uma sala de aula real e não hipotética, que o exercício da profissão exigirá de nós muitos mais do que imaginamos, pois, esperar que os alunos estejam sempre dispostos e entusiasmados a participarem ativamente das aulas, a se comportarem corretamente (segundo nossos próprios preceitos) e a alcançarem os resultados que esperamos é uma utopia. Tais tipos de pensamento são formas de idealização da profissão, visto que estamos lidando com indivíduos únicos, com contextos sociais variados, em uma fase de suas vidas que o seu conhecimento próprio ainda está em construção.

Por esta razão, a inserção dos estudantes no contexto escolar se faz necessária, para que assim seja possível evitar o desencadeamento de frustrações desnecessárias tanto para o professor quanto para o aluno. É preciso ter em mente que muitas das teorias assimiladas durante a nossa formação poderão não atingir seu propósito exatamente como planejamos, no entanto podemos adaptá-las a nossa realidade e ao que é possível de ser realizado em sala de aula.

3. Ambiente escolar e metodologia

Nosso estágio foi desenvolvido durante todo o mês de junho com duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, escola pertencente a região central da cidade de Londrina. Assim que procuramos a instituição, fomos aceitas para participarmos como estagiárias. Primeiramente, conhecemos a estrutura da escola que se revelou muito boa, o colégio conta com uma biblioteca bem organizada, sala de informática, sala de vídeo, salas de aula com carteiras novas e banheiros bem cuidados. Conhecemos também a equipe pedagógica e a sala dos professores, onde fomos bem recebidas.

A carga horária total que o estagiário deve cumprir dentro do espaço escolar é de quarenta horas, divididas entre: dez horas/aula de observação, dez horas/aula de participação efetiva e vinte horas/aula de regência, sendo que uma hora/aula é reservada para a avaliação da orientadora da disciplina “Prática de Ensino de Língua Portuguesa e literaturas de língua portuguesa I: Estágio”, da nossa instituição de ensino. Além dessas horas, também há 40 horas destinadas ao estudo da temática ou grupo de estudo, no nosso caso, essas horas são descontadas através de atividades realizadas no ambiente moodle.

Temos também um tempo destinado para a pesquisa escolar (10 horas), nesta etapa, lemos a Proposta Pedagógica da Escola, destacando o contexto escolar/o perfil dos estudantes e o sistema de avaliação adotado pela instituição. Temos também o planejamento das aulas/atividades (20 horas), um momento para conversarmos com o professor supervisor do estágio (20 horas) e para a elaboração do relatório (30 horas).

Durante o período de observação, notamos que a professora regente utilizava bastante o livro didático para o desenvolvimento das aulas e ficamos atentas às matérias que os alunos estavam aprendendo no momento. Para Paiva (2004), o estágio supervisionado deve incluir a preparação e o manejo de diferentes materiais didáticos, não apenas o livro didático.

Não se trata de negar a contribuição do livro didático, mas de usá-lo como um instrumento útil, não como um substituto do professor. Para Barbara Freitag (1997), dentre os livros didáticos há pouca diversidade, todos são muito semelhantes (padronizados) e tentam se aproximar da norma definida pelo Estado. Outra característica desvantajosa é sua perecibilidade, as indústrias produzem para que haja uma substituição rápida por novos produtos gerando um consumo excessivo (“sociedade do desperdício”).

Para a autora, a importância e influência do livro didático na sala de aula são inegáveis, por isso é importante que a universidade contribua para a melhor utilização deste, formando bons

profissionais nos cursos de licenciatura e pesquisando sobre as questões críticas do sistema educacional.

Além disso, durante esse período, conseguimos notar algumas dificuldades da professora regente em conseguir a atenção de todos os alunos. Em algumas atividades propostas, percebemos que a maioria dos alunos teve dificuldade para a execução, fato este que nos deixou surpresas, pois se tratavam de conteúdos já trabalhados nas séries anteriores.

Ao término do período de observação, questionamos a professora acerca do conteúdo que ela nos indicaria para aplicarmos durante a nossa regência, pois não queríamos interferir em seu cronograma, a sua resposta foi que estávamos livres para a escolha do tema.

Os alunos ficaram surpresos com a nossa presença, percebemos que tanto o colégio quanto os alunos não estão habituados a receberem estagiárias, mesmo assim foram bem receptivos. Com a liberdade que a professora nos proporcionou em relação aos conteúdos a serem trabalhados, pensamos em contemplar algo quase não abordado em sala de aula nas aulas de português: a variação linguística. Levando em conta as dificuldades notadas durante o período de observação, escolhemos também contemplar o conteúdo de tipos e gêneros textuais.

Utilizamos para as primeiras aulas conteúdos relacionados à linguagem, conceituamos os tipos de gramática, ressaltando a importância do domínio da gramática normativa, abordamos as diferenças entre língua e linguagem, os tipos de linguagem, a variação linguística e seus tipos, o preconceito linguístico, juntamente com atividades relacionadas a tais assuntos.

Utilizamos a lousa para a explanação de tais conteúdos, descrevemos o conceito de língua como “um conjunto de elementos organizados voltados à comunicação”, explicamos questões acerca da nossa própria língua, o porquê de ser chamada de língua portuguesa, a influência de outras culturas e línguas, como a indígena, a italiana e a francesa. Diferenciamos língua de linguagem, também utilizando a lousa, deixando explícita a maior abrangência da linguagem, desenhamos na lousa textos não verbais como placas de trânsito para demonstrar a diferença entre linguagem verbal e não verbal. Expusemos as peculiaridades de linguagem formal e informal, deixando claro que a Gramática padrão e culta relaciona-se à linguagem formal e que há contextos em que essa linguagem é cobrada e o fato de ser de suma importância saber utilizá-la, abordamos os tipos de Gramática, diferenciamos a culta da padrão. Para a exposição do conceito de linguagem informal, usamos frases muito utilizadas no dia a dia, como “Caramba, tô muito atrasado”. Explicamos aos alunos que as diferentes

formas de falar existem por determinados motivos e que isso é um fenômeno chamado variação linguística, explicamos os tipos de variação: geográfica; sociocultural; situacional e histórica, dando exemplos de cada um deles, também explícitos na lousa.

Notamos que os alunos ficaram surpresos com os conteúdos, uma vez que se tratavam de conceitos novos e diferentes do que eles estavam acostumados (mesmo o tema estando presente no livro didático).

Com o intuito de conhecermos um pouco da escrita dos alunos, apresentamos um poema de Mário Quintana:

O Tempo – Poema de Mário Quintana

*A vida é o dever que nós trazemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são seis horas!
Quando se vê, já é sexta-feira!
Quando se vê, já é natal...
Quando se vê, já terminou o ano...
Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
Quando se vê passaram 50 anos!
Agora é tarde demais para ser reprovado...
Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...
Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo...
E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.
Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.
A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.*
(Disponível em: <http://contobrasileiro.com.br/o-tempo-poema-de-mario-quintana/>).

Perguntamos quem gostaria de fazer a leitura oral, depois pedimos que fizessem uma tarefa: 1. Interpretação do poema. 2. Redação (texto narrativo) baseada no poema. Com a aplicação da atividade, percebemos que a maioria não sabia o que era um texto narrativo e o que deveria ser feito para a interpretação do poema, isto é, não sabiam fazer uma interpretação. A partir dessa dificuldade, tivemos a ideia para a formulação das próximas aulas, todas relacionadas a texto e interpretação textual.

Em duas aulas, trabalhamos com coesão e coerência, elementos básicos de um texto. Nas duas aulas seguintes, levamos os alunos à sala de vídeo para aula expositiva com o auxílio do *data show* sobre tipos, gêneros textuais e noções de interpretação de texto, realizamos exercícios juntamente com os alunos. Na última aula, levamos uma música para ouvirem e fizemos um debate que fez os alunos refletirem acerca do tema da seguinte canção:

Até Quando Esperar - Plebe Rude

*Não é nossa culpa nascemos já com uma bênção
Mas isso não é desculpa pela má distribuição*

Com tanta riqueza por aí, onde é que está

Cadê sua fração? (2x)

Até quando esperar?

*E cadê a esmola que nós damos
Sem perceber?
Que aquele abençoado
Poderia ter sido você*

*Com tanta riqueza por aí, onde é que está
Cadê sua fração? (2x)*

*Até quando esperar a plebe ajoelhar
Esperando a ajuda de Deus (2x)*

*Posso vigiar teu carro, te pedir trocados,
Engraxar seus sapatos? (2x)*

*Não é nossa culpa nascemos já com uma bênção,
Mas isso não desculpa pela má distribuição*

*Com tanta riqueza por aí, onde é que está
Cadê sua fração?*

*Até quando esperar a plebe ajoelhar
Esperando a ajuda de Deus*

*Até quando esperar a plebe ajoelhar
Esperando a ajuda de um divino Deus*

(Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/plebe-rude/ate-quando-esperar.html>).

4. Observações relevantes sobre o estágio

Durante todo o período de regência, averiguamos comportamentos distintos, mas nenhuma surpresa: maioria desinteressada e minoria interessada. Já sabíamos que a realidade da sala de aula seria difícil, que teríamos de lidar com diversas situações problemáticas. Quando as posições de aluno/professor foram invertidas, a nossa visão se

ampliou, conseguimos imaginar quais são os desafios diários de um professor, não éramos tão alheias a tal assunto, mas ao vivenciar a realidade de uma sala de aula, em um colégio que é bem conceituado dentre tantos outros, constatamos a situação que se encontra o ensino em nosso país, com uma visão “de dentro” desta realidade, conseguimos entender o desânimo dos docentes ao ter de lidar com tanto desinteresse e falta de apoio no exercício do seu trabalho.

A maioria dos jovens não percebe a importância da aprendizagem escolar, não compreendem que dessa formação depende o seu futuro, muitos não pensam em exercer ensino superior e frequentam a escola por pura obrigação, isso explica o grande desinteresse. Além disso, o governo não presta o devido auxílio aos docentes, não dá suporte para que o professor exerça sua profissão com qualidade e eficiência. Entende-se, então, o desânimo de muitos professores das escolas públicas do Brasil, pois sabemos que esta realidade não é específica, não acontece apenas em nossa cidade.

Conforme afirma Libâneo (1992), o nível de educação em nosso país é desigual, o direito a todos à educação, a disseminação de ensino de qualidade não está disponível à rede de ensino pública, uma vez que estão presentes conflitos de interesses que são pautados pelas classes dominantes:

Na sociedade capitalista, o saber se torna propriedade dos grupos e classes que detêm o poder e que controlam a sua difusão: para os seus filhos oferecerem o ensino das ciências sociais e exatas, além de uma preparação intelectual; para os filhos dos trabalhadores limitam e simplificam os conteúdos, destinando-lhes uma débil formação intelectual, pois se trata de prepará-los para o trabalho físico. Na sociedade atual, portanto, há uma distinção dos conteúdos de ensino para diferentes grupos sociais: para uns, esses conteúdos reforçam os privilégios, para outros fortalecem os espírito de submissão e conformismo.
(LIBÂNEO, 1992, p.139).

Diante disso, temos a necessidade de repensar o papel do professor frente a uma realidade tão difícil. É fato que toda profissão tem seus aspectos positivos e negativos e, se quisermos exercer a docência, devemos sempre ter isso em mente e, também, infelizmente, encarar a realidade e não esperar apoio do governo, tentar, acima de tudo, fazer a diferença no ensino e pensar nos objetivos que cumprimos durante a profissão, pois como aponta Libâneo:

[...] a prática educacional se orienta, necessariamente, para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática. Os objetivos educacionais expressam, portanto, propósitos definidos explícitos,

quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade. O caráter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicitar fins e meios que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção. Em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos.

(LIBÂNEO, 1992, p.120).

Sendo assim, fica nítido que devemos focar nos nossos objetivos enquanto futuros educadores, o aluno que se depara com um professor com uma postura crítica, que questiona assuntos relevantes para seu aprendizado e conhecimento, reflete em sua formação não somente enquanto aluno, mas enquanto ser humano. Como aponta Libâneo (1992), não podemos esquecer que a principal tarefa da escola na sociedade é a democratização dos conhecimentos, garantindo uma cultura de base para todas as crianças e jovens, portanto, nossos objetivos enquanto docentes devem estar pautados em dar o nosso máximo para formação de futuros cidadãos pensante com senso crítico, respeito e empatia.

5. Considerações finais

A experiência do estágio curricular obrigatório é uma etapa muito importante para o aluno da graduação, pois além da experiência real com o cotidiano do professor, dos alunos e da instituição de ensino, é um divisor de águas para aquele que ainda tem dúvidas quanto a sua verdadeira vocação, sim, vocação. Para esclarecer um pouco mais o nosso ponto de vista, pensemos em nosso futuro como professores iniciantes, ministrando aulas; podemos ter a teoria, podemos adquirir a prática, mas se não é isso que queremos, se não gostamos do que fazemos, estaremos fadados à negligência. A profissão de professor requer algo mais do que um diploma, do que uma graduação, pois seremos responsáveis pela aprendizagem de adolescentes que estão em formação, não apenas escolar, mas formação enquanto sujeito crítico, com capacidade de combater e principalmente reconhecer os problemas da sociedade em que está inserido.

De fato, estamos conscientes de que existem, além da formação acadêmica, vários fatores externos que compõe essa formação do aluno enquanto sujeito, mas não podemos culpabilizar esses fatores e desistir. É necessário que se façam mudanças, o Estado negligencia seus professores, negligencia o espaço escolar e não incentiva a educação, pois seu interesse é que continue como está, uma educação tradicional ou, como foi denominada por Freire (1987), uma educação bancária, em que o conhecimento é transmitido do professor

para o aluno, sem que o aluno se manifeste ou dialogue, sem que ele exponha seu ponto de vista, seus conhecimentos, o professor é detentor do conhecimento, questiona e responde, ou seja, uma educação automatizada.

Por isso, o uso do termo vocação como um elemento diferencial para se exercer a profissão de docente, uma vez que, não contando com apoios externos, a metodologia do professor deverá ser pautada por seus princípios. Como afirma Libâneo (1992), é necessário que o docente saiba qual metodologia utilizar em sala de aula, pautada em qualidade, lembrando o quanto é importante exercer a docência para a formação do sujeito crítico na sociedade, com interação que seja profícua e bem sucedida para que os alunos não se tornem cidadãos alienados com a sociedade a sua volta.

O estágio é a referência dos graduandos de licenciatura para seu futuro profissional, a partir desse contato com o ambiente de sala de aula real e não imaginário, teremos um maior entendimento da nossa responsabilidade como agentes transformadores de sujeitos cientes de seu lugar na sociedade, críticos diante das injustiças sociais, com perspectivas positivas para o seu próprio futuro, sujeitos capazes de mudar uma realidade social que se torna cada vez mais hostil.

Ser professor vai além da vocação e estarmos cientes do nosso dever e dos desafios os quais teremos que superar é essencial para obtermos sucesso em nossa futura profissão.

Referências

ARRUDA, Nalini Iara Leite; GIMENEZ, Telma Nunes. O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 7, n. 2, p. 29-41, 2004.

CONTOBRASILEIRO. **O Tempo - Poema de Mario Quintana**. Disponível em: <contobrasileiro.com.br/o-tempo-poema-de-mario-quintana/>. Acesso em: 09 out. 2018.

FÁVERO, Leonor Lopes. **A Dissertação**. São Paulo: USP/VITAE, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues Ferreira de. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**, v. 5, n. 1, p. 193-200, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VAGALUME. **Até Quando Esperar - Plebe Rude**. Disponível em:

<www.vagalume.com.br/plebe-rude/ate-quando-esperar.html>. Acesso em: 09 out. 2018.

A OBSERVAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR DURANTE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Isabella Valentini Daher (UEL)

RESUMO: O presente trabalho visa descrever o período do primeiro estágio curricular obrigatório e supervisionado de formação inicial, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e Clássicas, pela Universidade Estadual de Londrina. Também apresentar uma reflexão sobre as atividades realizadas, entre agosto e setembro de 2016, em duas turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, de uma escola particular do município de Londrina-PR. Por fim, baseados nos documentos norteadores de ensino (Parâmetros Nacionais Curriculares, Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Política Nacional de Educação Especial) e autores da área, também apresentar uma breve explanação sobre como a cultura escolar influencia no ensino e aprendizagem do aluno. O intuito de um estágio curricular obrigatório supervisionado, nos cursos com habilitação em Licenciatura, é acompanhar e guiar o aluno de graduação a uma vivência escolar na qual ele aprende, em primeira instância, observando outro professor em seu exercício para, posteriormente, pôr em prática técnicas e conceitos aprendidos durante este período e também em seu curso. Portanto, é considerada uma etapa de extrema importância na formação do futuro professor.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; ensino fundamental; cultura escolar

1. Introdução

O intuito de um estágio curricular obrigatório supervisionado nos cursos com habilitação em Licenciatura é acompanhar e guiar o aluno de graduação a uma vivência escolar na qual ele aprende em primeira instância observando outro professor em seu exercício para, posteriormente, pôr em prática técnicas e conceitos aprendidos durante este período e também em seu curso.

Este processo se desenvolve na escola ou em outra instituição social, em que os conteúdos da aprendizagem são produtos sociais e culturais. O professor é um agente mediador entre o aluno e a sociedade, e o aluno, por sua vez, é um sujeito ativo na construção do seu conhecimento por meio da sua interação com o mundo físico e social que o rodeia. (LAKOMY, 2014)

Estes conhecimentos obtidos durante os primeiros anos de graduação, com base fundadora nos Parâmetros Nacionais Curriculares, são de suma importância quando aplicados, em uma realidade, na qual é muito diferenciada em cada ambiente escolar, cada situação com aluno, com os recursos disponibilizados e o nível da turma.

O primeiro estágio curricular obrigatório exigido pela Universidade Estadual de Londrina, posto em prática no terceiro ano da Licenciatura, confere 180 horas na carga

horária total da matéria. Esta é dividida em 10h em pesquisa escolar; 40h em estudos e compartilhamento de informações em grupo; 10h em observação da regência da professora em sala de aula e do comportamento da classe; 10h em participação efetiva do estagiário junto ao professor; 20h em planejamento das aulas e atividades; 20h em avaliações dos trabalhos feitos em sala; 20h em reunião com o professor supervisor de estágio, para alinhamento de metodologias, orientações, divulgação de informações; e, por fim, 30h para confecção do relatório final, contendo todos os dados coletados durante a prática pedagógica.

2. A importância da cultura escolar

Para que o ensino e o aprendizado ocorram plenamente, o ambiente escolar deve possuir sintonia e concordância entre seus colaboradores, espaços físicos e metodologias em sala, ou seja, a cultura escolar (união dos elementos externos, materiais, sociais e principais valores envolvidos) estabelece uma atmosfera positiva e propícia ao desenvolvimento de todos. De acordo com Brunet (1999), são os atores que fazem da organização aquilo que ela é. Deste modo, seguindo o pensamento interacionista;

[...] a ‘cultura escolar’ é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. (BARROSO, 1995)

A conceituação de cultura escolar de Vinão Frago (1998) também se faz pertinente para a complementação do assunto:

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe, interatuar com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se à vida cotidiana do centro docente. Tais jeitos de pensar e atuar constituem ocasionalmente rituais e mitos, mas sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa cotidiana. (VINÃO FRAGO, 1998)

Segundo o autor, a necessidade organizacional é de extrema importância para a construção da cultura escolar.

A cultura de uma organização manifesta-se a três níveis fundamentais: artefactos observáveis, valores manifestos e pressupostos básicos. Ao nível dos artefactos encontram-se as estruturas e os processos organizacionais visíveis. Também são considerados artefactos da organização a sua

tecnologia, o seu espaço, a sua linguagem, os seus mitos e histórias e os seus rituais. Os valores manifestos são os valores partilhados pelos elementos da organização, os objectivos e as estratégias da organização. O nível mais profundo é o dos pressupostos básicos e inclui as crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes sobre a natureza do tempo e espaço, da realidade e verdade, da actividade humana e das relações humanas no contexto da organização. (VINÃO FRAGO, 1998)

3. Estágio supervisionado: relato

O estabelecimento de ensino onde foi realizado o estágio supervisionado obrigatório situa-se na região norte do município de Londrina. Possui uma infraestrutura bem organizada, limpa, clara, dividida em blocos.

Ao lado esquerdo da entrada principal da escola, encontra-se o bloco 1, onde localiza-se a Educação Infantil, salas de musicalização, atelier de artes; ao meio dos blocos 1 e 2, separando-os, uma quadra poliesportiva, o pátio com alguns brinquedos de parque, sanitários, Sala dos Professores, Sala de Coordenação e, ao lado, a Sala de Orientação Educacional; à direita, o bloco 2: o Ensino Fundamental; à frente, no bloco 3, encontram-se as salas do Ensino Médio, Laboratórios de Informática e Ciências; ao lado do bloco 2 localiza-se o refeitório (todos os alunos podem se servir de um lanche, uma fruta e um suco; podendo também levar lanche de casa, se preferirem), lavatórios e mesas grandes, onde todos sentam juntos. O Setor Financeiro e biblioteca ficam no bloco ao lado do refeitório.

Pode-se observar por toda a instituição frases motivacionais e interações linguístico-visuais; como também uma forte cultura de triagem de lixo, todos os alunos depositam corretamente seus descartes nas lixeiras espalhadas pelo local.

Nesta perspectiva, a cultura escolar desta instituição é claramente positiva para um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e boa convivência. Todas as salas contam com *wi-fi* próprio, *AppleTV*, quadro branco, um espaço na parede para exibição de atividades produzidas, ar-condicionado, carteiras em ótimo estado de conservação dispostas em trio (separáveis); cada sala é nomeada com um grande nome das ciências: 1) Roy Litchenstein; 2) Nikola Tesla; 3) Wassily Kandinsky; 4) Andy Warhol; 5) Albert Einsten; 6) Alfred Wegener, com suas principais frases inspiradoras como decoração.

Obedecendo o que preconiza Antunes (2014), em um capítulo intitulado *Linguagem como Interação Social*, a mesma postula sobre a dialogia da linguagem e que nada é mais intrínseco ao ser humano que a linguagem. Deste modo,

(...) nenhuma língua é apenas um “instrumento de comunicação”, no sentido que se destina à passagem linear de informações, e se esgota no simples ato de dizer. A atividade verbal permite a execução de uma grande pluralidade de propósitos, dos mais sofisticados aos mais corriqueiros (...) (ANTUNES, 2014),

Tendo como mito fundador a integração de conteúdos e a aplicabilidade da teoria à prática, o colégio possui uma sequência didática dotada de interdisciplinaridade, acompanhamento pedagógico/familiar individualizado (onde o aluno é tratado como aluno e não como um cliente) havendo uma excepcional comunicação entre todos dentro do ambiente escolar.

Trata-se do modo escolar de socialização e de formação de cidadãos que se torna dominante nas formações sociais modernas e que, gradativamente, vai se estendendo a todas as crianças e jovens. O que aprendem as novas gerações e a que determinadas regras obedecem ganha uma importância fundamental. (FALSARELLA, 2018)

Com baixo índice de evasão e reprovação, o ensino é muito forte, totalmente interdisciplinar; o material didático de cunho internacional é dividido bimestralmente em apostilas.

Acompanhando o fluxo intenso e dinâmico das informações modernas, Rojo (2013) postula que “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”.

Possui parcerias com a UNESCO, Apple, Animal Planet, Discovery Education, Cambridge, TOEFL, entre outros, há alguns anos a escola desenvolve seu próprio evento científico-tecnológico para incentivo dos alunos e, conseqüentemente, participa de feiras nacionais e internacionais concorrendo e obtendo vários prêmios com seus projetos; estímulo sempre presente para um melhor aprendizado e engajamento dos alunos na participação em iniciações científicas que visam uma melhoria na sociedade e na Educação.

Nestas atitudes, pode-se observar uma base na Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel (1985), citada por Lakomy (2014) na qual postula que a ressignificação do conceito é através de ponto de ancoragens.

Quando isso ocorre, essa nova informação é assimilada pela nossa estrutura. Por exemplo, para que um novo conceito seja assimilado ela nossa estrutura cognitiva, segundo a teoria piagetiana, é necessário que o conceito já esteja lá como ponto de ancoragem. Se isso acontece, os pressupostos da teoria de Piaget serão assimilados e servirão de pontos de ancoragem para as novas informações. (LAKOMY, 2014)

As observações e as regências, feitas em salas de 8º e 9º anos do período matutino, em aulas de 70 minutos, possuem uma pedagogia formativa e não somente informativa como dispõem os documentos oficiais como as DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) – Diretrizes Curriculares da Educação Básica – e os PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) – Parâmetros Curriculares Nacionais.

A distribuição das turmas, mista, são todas muito comunicativas, empenhadas, unidas e acolhedoras, alguns alunos destacaram-se (notavelmente ou por indicação da professora regente) por possuir alguma necessidade especial cognitiva ou por física e cognitiva.

Os colegas não praticam *bullying*, priorizam a inclusão, ajudam e encorajam a todos igualmente em sala de aula; ponto de extrema importância para a cultura escolar desta instituição, visto que, possuindo normalização para tal, esta escola já tem a quebra do paradigma da exclusão intrínseca em seus princípios.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

Apesar de ser um ensino com avaliações tradicionais (provas e atividades), a professora regente (assim como toda a escola) utiliza-se de uma plataforma de Ensino Digital disponibilizada pelo sistema de ensino adotado para complementar a matéria dada e também aplicar provas somativas *online* em sala de aula de um modo mais interativo e menos tradicionalizado (geralmente os testes são em duplas ou trios e feitos via *iPad*, disponibilizados pela escola).

Esses dispositivos [tablets], com telas sensíveis ao toque, possibilitam uma maior interatividade entre leitor e texto, reunindo recursos que vão muito além de um simples virar de página com o toque dos dedos: é possível navegar por hipertextos e explorar hiper mídias, estando apto a interagir com figuras e infográficos interativos, acessar vídeos e gravações de áudio, vivenciar uma experiência de leitura multimodal que requer letramentos múltiplos. (AZZARI E LOPES, 2013)

A predominância de uma aula didaticamente tradicional pela professora regente (para correções posturais e estudantis), interrupções durante a aula para avisos, compromissos escolares (palestras, Hino), como também ao alto índice de alunos participantes de projetos de iniciação científica e ao estímulo de projetos sociais, as aulas são, com frequência,

interrompidas para exercer tais atividades, os alunos estão acostumados a buscar o conteúdo por si próprios.

O que é mais um ponto positivo na cultura escolar, já mencionado no início deste estudo, a instigação da autonomia do aluno e o deslocamento da figura central do professor, destituindo a o sistema bancário de ensino.

Almeida (2002), em seu artigo sobre ensino e aprendizagem discorre que “quando a escola não é capaz de estimular essas duas componentes básicas da aprendizagem (motivação e cognição), dizemos que ela exige do aluno aquilo que não lhe dá. O aluno que não aprende a aprender na escola vê-se impossibilitado de nela obter sucesso”.

4. Considerações finais

Muito tem se falado sobre a inclusão de alunos especiais, a diminuição do distanciamento do professor como foco e fonte de ensino, inserção de novas tecnologias na aprendizagem, mas em muitas escolas esquecem que o aluno está ali para aprender a estudar, a buscar seu próprio método de estudo, bem como aprender a ser cidadão, construir caráter e identidade.

Os estudos sobre a cultura escolar tendem a tomar destaque em instituições que buscam a autonomia do aluno em formação, uma vez que possui papel principal na formação do aluno. Resta às instituições superiores formarem bons profissionais, dotados de metodologias que possam ser adaptáveis a cada situação proposta, bem como um quadro de profissionais diversificados como apoio.

Entretanto, a oportunidade de desenvolver o estágio supervisionado obrigatório em escolas com o perfil e uma estrutura dessa escola no qual podem-se realizar tais atividades é algo difícil de acontecer, uma vez que se trata de uma instituição privada de ensino básico e de referência na região.

Referências

ALMEIDA, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (2).

ANTUNES, I. (2014). *Gramática Contextualizada; limpando "o pó das ideias simples"* (1 ed.). São Paulo: Parábola Editorial.

AZZARI, E. F. (2013). Interatividade e Tecnologia. In: R. Rojo, **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, pp. 193-208.

BARROSO, J. (s.d.). *Cultura, Cultura Escolar e Cultura de Escola*. Acesso em 28 de setembro de 2018, disponível em

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf

BRASIL, M. d. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília.

BRUNET, L. (1999). Clima de trabalho e eficácia na escola. In: A. NÓVOA, **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, pp. 123-140

CARVALHO, R. G. (s.d.). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. Acesso em 29 de 09 de 2018, disponível em

https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/SP/Cultura%20escolar/Carvalho_Cultura%20de%20escola.pdf

FALSARELLA, A. M. (Abril de 2018). Os Estudos sobre a Cultura da Escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. *Educação e Sociedade* .

Fundamental, S. d. (1998). Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília.

LAKOMY, A. M. (2014). **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: InterSaberes.

Paraná, S. d. (2008). Diretrizes Curriculares da Educação Básica: língua portuguesa. Paraná.

ROJO, R. (2013). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs** (1 ed.). São Paulo: Parábola.

THADEI, J. (2013). Multiletramentos em ambientes educacionais. In: R. ROJO, **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, pp. 135-158

VIÑAO FRAGO, A. (1998). Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. *Culturas y civilizaciones: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* Valladolid, 1998. ISSN 84-7762-833-5..

A CONSTRUÇÃO DO *MÉTIER* DOCENTE DOS ESTAGIÁRIOS DA UEL SOB DOIS PONTOS DE VISTA: EXTERNO E INTROSPECTIVO

Camila Maria da Silva (UEL/CAPES)

RESUMO:

Considerando que o estágio é um período prático, intenso e decisivo na formação inicial, esse estudo justifica-se pela necessidade em dar voz aos principais envolvidos nesse processo: o estagiário. Em vista disso, buscamos identificar a concepção do *métier* docente adotada pelo grupo de discentes que compõem o terceiro ano do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL por meio do instrumento Questionário fechado, onde foram feitas perguntas sobre a formação oferecida pela UEL, a concepção da profissão docente e o impacto do estágio na formação profissional dos sujeitos. A pesquisa é caracterizada por uma abordagem metodológica qualitativa dos dados e pelo procedimento etnográfico de análise, ademais, o olhar teórico que deu suporte à análise está pautado no modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo. Os resultados obtidos evidenciaram o reconhecimento dos sujeitos sobre a relevância do estágio na graduação, bem como o efeito dos modelos profissionais dos mesmos na construção de si mesmos enquanto professores de Língua Portuguesa. Não obstante, verificamos também como as lacunas apresentadas estão na organização curricular e dentro das atitudes dos próprios estagiários.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial; Estágio; *Métier* docente.

1. Introdução

No contexto atual de ensino, fala-se muito na necessidade de melhorias na educação, nesse cerne, a formação inicial é colocada como uma das principais responsáveis por um ensino de qualidade no futuro, pois é a base para futuros professores que posteriormente conduzirão as salas de aulas no país. Considerando que o estágio é um período prático, intenso e decisivo nessa formação inicial, justificamos essa pesquisa pela necessidade em dar voz aos principais envolvidos nesse processo: o estagiário. É preciso ouvir esse professor em formação e considerar suas perspectivas, expectativas, autocríticas, apontamentos e emoções ligadas à formação que a Universidade Estadual de Londrina⁷ enquanto instituição formadora oferece. Desse modo, poderemos contribuir para a formação do sujeito e empoderá-lo também. Pensando nisso, definimos como objetivo geral: apresentar o olhar do futuro professor de Língua Portuguesa⁸ sobre a docência.

⁷ Doravante UEL

⁸ Doravante LP

E como objetivos específicos: a) ressaltar a relevância do contexto e das condições de produção nas respostas que constituem o *corpus* da pesquisa; b) expor expectativas dos estágios para o exercício da função docente em contexto real de ensino e c) destacar o papel da formação oferecida pela UEL pelo viés/olhar da universidade e dos estagiários;

A presente pesquisa foi desenvolvida inicialmente como requisito para cumprimento dos créditos referente à disciplina “Gêneros Textuais: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa”⁹ do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, constituindo também uma ramificação da minha dissertação de mestrado¹⁰. Ao expandir nossos estudos para além da sala de aula da pós-graduação ou da produção solitária do pesquisador, almejamos um compartilhamento que apresente, de modo ético e verdadeiro, a opiniões dos futuros professores que a universidade está formando.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2. Metodologia

A abordagem metodológica desse estudo pode ser definida como Qualitativa, pois teve um desenvolvimento imprevisível e o “o objetivo da amostra foi o de produzir informações aprofundadas e ilustrativas” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32)¹¹. Nossa amostra, ainda que pequena, foi capaz de produzir novas informações, ao passo que as reflexões estiveram voltadas para “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (p. 32) que existem nos ambientes do Estágio. Em relação aos procedimentos, classificamos como uma pesquisa etnográfica construída a partir da “visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências” enquanto professores em formação e em ação no estágio. Ressaltamos também a “não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado”, pois procurávamos ter um *corpus* que representasse ao máximo os sujeitos participantes..

Dito isso, apresentamos nosso instrumento de pesquisa: um questionário lotado de cinco perguntas relacionadas às informações básicas sobre o participante, mais seis perguntas fechadas e objetivas sobre o estágio, a formação inicial e a concepção do que é “ser

⁹ A disciplina 2LET807 foi ministrada pela Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento.

¹⁰ Em construção, sob o título provisório “A construção do *métier* docente do professor em formação inicial: da miniaula à autoconfrontação simples”

¹¹ As autoras se referem à DESLAURIERS (1991, p. 58) na versão completa do texto citado.

professor” na visão desse sujeito/participante de pesquisa. Esse instrumento foi destinado a 48 graduandos do terceiro ano do curso de Letras (vespertino e noturno) que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Realizamos uma análise qualitativa das respostas do questionário, essa fase antecede a próxima etapa desse estudo que adotará as contribuições do modelo do Interacionismo Sociodiscursivo¹² para análise de textos empíricos, com justes e ressalvas ao gênero Questionário.

3. O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e o Estágio Curricular Obrigatório

Buscando compreender a organização curricular do curso de Letras Vernáculas e Clássicas¹³ da Universidade Estadual de Londrina e a descrição e orientação para o Estágio Obrigatório do curso, nos debruçamos sobre seu principal documento norteador: o Projeto Pedagógico¹⁴ vigente. Dentro desse documento, nos atentamos para o Estágio Curricular Obrigatório apontando suas regras e funcionamento para compreender como a universidade prevê o funcionamento dessa etapa da formação do futuro professor.

O PP (2017) que nos embasamos é caracterizado pela busca em articular teoria e prática à realidade da educação básica, ele está marcado por fortes influências das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (2001) e de postulados *bakhtinianos*, citados explicitamente no texto. O documento reconhece que as melhorias na educação precisam começar com uma formação de professores sólida, e garante que o profissional prestes a exercer a docência está sendo formado por uma licenciatura que:

[...] visa possibilitar ao aluno uma formação orientada para o domínio linguístico-discursivo, pragmático-cultural e literário, com capacidade de reflexão crítica sobre as teorias de ensino aprendizagem e sobre o papel da língua portuguesa na sociedade. (2017, p. 8, *grifos meus*)

A preparação desse sujeito em formação inicial deve ser voltada para a ação em escola, ou seja, para o exercício do *métier* docente em um contexto de realidade escolar, nesse sentido, não há preparação melhor para esse contexto do que o Estágio Curricular Obrigatório. Sabemos que existem diversas formas do graduando em Letras-Português adentrar na escola profissionalmente, sendo pelos Programas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou participação voluntária

¹² Doravante ISD

¹³ Doravante reduzido e simplificado para “Letras Português”

¹⁴ Doravante PP

em projetos de extensão e pesquisa, contudo, o PP prescreve que o estágio curricular “figura como a mais relevante para a formação docente, sendo exigida sua realização para que se confira ao estudante a certificação do curso de licenciatura.” (UEL, 2017, p. 177). Isto é, sem o Estágio, o graduando não está licenciado para agir enquanto professor em sala de aula.

O Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório da Graduação em Letras-Português¹⁵ indica que os estágios (sendo curriculares ou não) devem oferecer aos estagiários a possibilidade de vivência de situações de ensino e de aprendizagem, para que assim suas atitudes e habilidades sejam desenvolvidas, e haja melhor aplicação dos conhecimentos recebidos durante sua formação seja feita. Em outras palavras, o sujeito deve levar para o estágio aquilo que aprende em sua formação e também extrair dessa experiência aprendizados para seu crescimento pessoal e profissional.

Em relação à carga horária do Estágio, as seguintes prescrições apresentadas são as seguintes:

Quadro 1. Carga horária do Estágio Curricular Obrigatório.

1. Devem ser cumpridas no Estágio Obrigatório “200 horas no 3º ano, destinadas ao Ensino Fundamental, e 200 horas no 4º ano, destinadas ao Ensino Médio, perfazendo um total de 400 horas de Estágio Supervisionado.” (p. 178);	2. “No mínimo 30% da carga horária de estágio deve ser cumprida em atividades de observação, participação e direção de aulas.” (p. 178);
3. “Constituem Campos de Estágio, as entidades de direito privado, os órgãos da administração pública, as instituições de ensino e/ou pesquisa, as próprias unidades da Universidade Estadual de Londrina, e a comunidade em geral, desde que apresentem as condições necessárias para sua realização” (p. 179);	4. O estágio em sala de aula é constituído por 10 horas de observação, 10 horas de participação/atividades junto ao professor regente e 20 horas de regência. As demais horas devem ser cumpridas na construção do relatório de estágio, nas reuniões de orientação junto à supervisora e demais atividades extraclases envolvendo o estágio.

Fonte: A autora, com base em UEL, 2017, p. 178-179.

Ainda no PP, o capítulo X, Art. 12, apresenta as atribuições dos estagiários:

¹⁵ Doravante ECO ou simplesmente “Estágio”.

Quadro 2. Atribuições do estagiário de Letras-Português.

I.	Frequentar as aulas das disciplinas de estágio;
II.	Realizar todas as atividades previstas nas atividades acadêmicas;
III.	Registrar todas as atividades de estágio;
IV.	Entregar um documento final ao Supervisor em data fixada, contendo os seguintes aspectos: planos de aula, exercícios propostos, modelos de materiais didáticos utilizados, estratégias, avaliação crítica do trabalho realizado e observações gerais;
V.	Entregar ao Coordenador Geral de Estágios o Termo de Compromisso com as devidas assinaturas do aluno e do responsável pelo campo de estágio;
VI.	Informar-se, junto ao Professor Supervisor, de todas as atividades a serem desenvolvidas para o cumprimento integral do estágio;
VII.	Comprovar as atividades de observação, participação e direção de classe por meio de relatórios apresentados ao Professor Supervisor de Estágio;
VIII.	Apresentar o planejamento de conteúdo e das atividades didáticas, com antecedência, ao Professor Supervisor de Estágio, para análise e acompanhamento;
IX.	Ministrar, individualmente, ao menos 2 (duas) aulas na presença do Supervisor de Estágio em cada atividade acadêmica.

Fonte: A autora, com base em UEL, 2017, p. 181.

O documento também prevê as atribuições da supervisora do estagiário, dentre elas destacamos a mais ampla e relevante: ministrar a disciplina¹⁶ de Estágio, orientando, acompanhando, discutindo sobre o desempenho e avaliando o estagiário.

4. Discussão e resultados

4.1. Análise de dados: primeiro momento do questionário

A primeira etapa do questionário nos forneceu dados pessoais e informativos relacionados aos participantes, nesse momento não houve expressão de opinião e/ou julgamentos por parte dos mesmos, pois as perguntas exigiam apenas informações sobre faixa etária, escolaridade, etc.

A visão que temos da turma analisada é que a divisão por turnos é feita quase pela metade, há um número considerável de alunos tanto no vespertino quanto no noturno. Observamos também que esse 3º ano é uma turma com a média de idade pequena, em sua

¹⁶ Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental: Teoria, Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental: Orientação e Prática, Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio: Teoria e Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio: Orientação e Prática.

maioria são alunos de 18 a 25 anos, enquanto de 26 a 35 anos e acima de 36 anos estão, quase que igualmente, em minoria.

Quando questionados sobre alguma experiência de exercício docente ou de qualquer outra função desde que ligada à área educacional, obtivemos um número alto de alunos (75%) que nunca tiveram contato profissional com a educação, esse número revela a probabilidade desses sujeitos ainda estarem construindo suas identidades profissionais. Por outro lado, os 25% que já atuaram na área abrem duas possibilidades de reflexão: são profissionais que possuem modelos de agir sólidos ou podem estar a procura de uma reinvenção em seu agir diante na formação recebida na UEL/na atuação no estágio.

É interessante destacar que durante a aplicação do questionário, muitos discentes me questionaram em relação a essa pergunta, a dúvida em comum era se o Estágio contaria como experiência profissional para aqueles que já o cumpriram. Isso destaca o sentido que tais sujeitos dão a essa prática. O ECO é caracterizado como um processo acadêmico, necessário para obtenção do título de licenciado/a, no entanto, o discurso desses sujeitos ao levantarem essa questão indica também uma visão dele enquanto trabalho e prática profissional efetiva.

Ao final desse primeiro momento, destacamos também que a grande maioria dos graduandos não está cursando outra licenciatura no momento em que responderam ao questionário, ou seja, 99% dos sujeitos dedicam-se somente ao curso de Letras-Português e as exigências ligadas a ele. Ademais, notamos que para 94% dos discentes, essa é a primeira graduação cursada, ou seja, primeira experiência universitária, e mesmo que 4% já possuam outra graduação, é na modalidade bacharelado, ao passo que somente 2% estão formados em outra licenciatura, podendo apresentar vestígios de outras ações, concepções e perspectivas didático-metodológicas da profissão.

4.2. Análise de dados: segundo momento do questionário

A segunda etapa do questionário consiste nas perguntas relativas à formação recebida na UEL, reflexões sobre estágio obrigatório e as concepções defendidas acerca do agir docente. As questões foram feitas propositalmente diretas, possuindo alternativas fechadas como opções de respostas, entretanto, tiveram momentos em que alguns discentes manifestaram suas opiniões adicionando pequenos comentários às respostas. A partir dessa segunda etapa de análise dos dados, optamos em apresentar os resultados identificando o número de sujeitos, e não mais a porcentagem em vista do todo.

Responsável por apresentar a perspectiva dos discentes sobre o exercício da profissão docente, as respostas dadas à questão 1 indicam um número alto de sujeitos que acreditam que a profissão está associada ao profissionalismo. Essa questão originalmente trouxe apenas duas opções de respostas, no entanto, cinco alunos escreveram no questionário que acreditavam que a profissão seria uma junção de sacerdócio ao profissionalismo adquirido na universidade e nas experiências no mundo do trabalho, exprimindo uma necessidade em posicionar-se para além daquilo que o questionário permitia. Aqui também é interessante destacar como a crença de que “ser professor é um dom” ainda está enraizada, uma vez que nove discentes defenderam esse ponto sem pestanejar.

Na questão 2, buscamos colocar o dedo na ferida, permitir que esse sujeito refletisse sobre suas capacidades em vista da formação recebida e/ou experiências práticas de docência, queríamos tirar dele as expectativas trazidas tentando mensurá-las dentro de três opções. Além de termos aqui dois sujeitos desinteressados pela docência, notamos um número relativamente alto de discentes (dez) que não acreditam estarem preparados para a docência. Não coube a nós desvendar os motivos por trás disso, mas é importante evidenciar como a insegurança e talvez o receio perpassa as emoções do futuro professor, e também como isso precisa ser abordado no estágio afim de que as expectativas sejam mais positivas.

As respostas dadas à segunda questão indicam que 36 discentes - a maioria - acreditam estar preparado ou no caminho para o exercício da função, e esse resultado está em diálogo com o da quarta questão, onde a grande maioria (35 discentes) também acredita que a formação oferecida pelo curso seja capaz de desenvolver capacidades docentes necessárias para o exercício da função, ainda que haja lacunas. Ainda nas respostas da questão 4, observamos as duras críticas ao curso quando sete sujeitos alegam que a formação não seria capaz de capacitá-lo suficientemente para o exercício docente, e, além disso, notamos também como alguns alunos fizeram comentários extras logo à frente da palavra “lacuna” no questionário. Seus comentários eram quase sempre reduzidos à palavra “muitos”, evidenciando ainda mais as falhas do antigo currículo, agora reformulado.

Retomando a ordem das questões, os dados obtidos na questão 3 revelam como a formação em outra licenciatura ou até mesmo modelos profissionais tidos no ensino básico aparecem nas perspectivas dos estagiários. Aqui destacamos que a grande maioria dos graduandos (29) acredita que seu agir estará embasado tanto nos modelos profissionais que conheceu quanto na formação oferecida pelo curso de Letras-Português, ainda que haja problemas no currículo. Entretanto, há um conflito nas respostas das questões 2 e 3, uma vez

que na segunda, dois sujeitos alegaram não terem o propósito de exercer a docência e por algum motivo os mesmos desaparecerão nas respostas da questão três, onde a opção para aqueles que não pretendiam atuar como professor não teve uma escolha sequer.

Ao final, quando questionamos sobre a opinião desses sujeitos sobre o papel do estágio na formação profissional e sobre a inserção desses sujeitos no estágio, obtivemos resultados que não condiziam com o que esperávamos.

Na questão 5, notamos como, negativamente, quatro discentes acreditam que o estágio é pouco relevante para sua construção profissional docente, por outro lado, destacamos que 28 estagiários consideram que essa fase da graduação desempenha um papel importante e, mais do que isso, para 16 futuros professores, o estágio é primordial para seu desenvolvimento profissional. Esses resultados permitem concluir que a maioria dos sujeitos - aparentemente - acreditam no estágio e na sua importância dentro da formação inicial.

Justificando esses resultados, os dados da questão 6 revelam que a maioria dos graduandos (30) tem uma relação bastante interativa com seus supervisores, sendo presentes e se posicionando ativamente nas interações presenciais ou virtuais. É importante destacar dois pontos que enfraquecem o estágio: primeiro, um número relativamente alto de sujeitos (12) que se inserem parcialmente na organização de seu supervisor do estágio, e segundo, e mais grave, os três estagiários que sequer têm reuniões formativas com sua supervisora, reduzindo suas interações a simples discussões burocráticas.

Por fim, a última, mais complexa e extensa questão é a 6, ela revela, por meio de uma autoavaliação, os índices de comprometimento dos discentes em relação aos momentos de Observação, Participação, Regência e Reunião de orientação. Aqui buscamos saber qual relevância os estagiários dão às fases dessa “disciplina” do curso. Nesse sentido, fizemos uma escala de 1 a 5 os resultados foram os seguintes:

Quadro 3. Demonstrativo dos resultados obtidos na questão 6

Momentos	Reunião de orientação	Observação	Participação	Regência
Nível de engajamento/ Comprometimento				
1. Nenhum comprometimento	1 estagiário	Nenhum	Nenhum	Nenhum
2. Comprometimento mediano	6 estagiários	2 estagiários	2 estagiários	1 estagiário
3. Comprometimento satisfatório	13 estagiários	8 estagiários	6 estagiários	2 estagiários
4. Comprometimento considerável	6 estagiários	10 estagiários	7 estagiários	10 estagiários
5. Comprometimento intenso	14 estagiários	20 estagiários	23 estagiários	22 estagiários
Não iniciaram o estágio	6 estagiários	7 estagiários	9 estagiários	12 estagiários
Não responderam a questão	1 estagiário	O mesmo da questão anterior	O mesmo da questão anterior	O mesmo da questão anterior
Exceção* *Afirma frequentar somente as reuniões, mas não avalia o grau de comprometimento.	1 estagiário	1	1	1
Exceção* *Afirma frequentar somente as reuniões, mas não avalia o grau de comprometimento.	1 estagiário	1	1	1
Total:	48 estagiários	48 estagiários	48 estagiários	48 estagiários

Fonte: A autora, 2018.

O quadro 3 demonstra as respostas estagiários em relação ao engajamento nas fases do Estágio. Esse momento de autocritica revelou que a maioria dos estagiários alega ter um comprometimento intenso (14 sujeitos) ou satisfatório (13 sujeitos) em relação às reuniões formativas junto à supervisora, entretanto, ainda há um estagiário que informa não ter nenhum comprometimento com as orientações que fazem parte da disciplina de ECO. Na fase de Observação, grande parte (20 sujeitos) também informa que se comprometem intensamente, a

partir desse momento notamos que nenhum aluno assume não ter comprometimento com parte prática do Estágio em sala de aula. As respostas em relação às fase de Participação e Regência seguem a mesma linha, nelas, a maioria dos estagiários informam que se comprometem intensamente.

Por fim, vale ressaltar um dado preocupante: o número alto de alunos que ainda não iniciaram o estágio. O quadro indica que sete graduandos não cumpriram a primeira fase do Estágio que é a Observação, esse número somado ao de outros graduandos que já passaram dessa fase, resulta no total de nove alunos que não cumpriram a etapa de participação, no total, 12 ainda não chegaram à regência. Isto é, no mínimo, sete sujeitos ainda não fizeram nada do Estágio - visto que o processo é constituído de fases sequenciais que dependem uma das outras -, mesmo o questionário tendo sido aplicado em julho, no final do primeiro semestre.

5. Considerações finais

Durante a aplicação dos questionários diversos sentimentos me rodearam, dentre eles a ansiedade, a curiosidade e expectativas acerca das crenças daqueles sujeitos sobre o estágio, a profissão e a formação recebida: será que seriam semelhantes às minhas em minha época de estágio? Há pouco tempo atrás era eu, pesquisadora e autora, quem passava por essa experiência e também ansiava por algo em que eu pudesse expor minhas opiniões, crenças e emoções. Esse estudo, mesmo que breve, permitiu que eu me desenvolvesse enquanto pessoa, profissional da educação e pesquisadora filiada ao ISD. Em momento futuro, pretendo apresentar a análise dos resultados das produções empíricas considerando todo o contexto que as rodeiam, conforme perspectiva descendente indica, pautada no modelo de análise de textos (Bronckart, 1999)¹⁷, mas aqui, atingi objetivos precedentes essenciais, sendo eles a compreensão da concepção desses sujeito sobre o *métier* docente, e o ato de dar ao professor em formação a voz que têm direito, revelando a realidade do estágio na prática, sem máscaras ocultando uma realidade de eventuais descasos e pouco interesse. Pude constatar nessa pesquisa que a construção do *métier* docente desses sujeitos está marcada por influências da formação acadêmica e de modelos profissionais, e embora eu tenha encontrado sujeitos que não desejam exercer a profissão, trata-se de um número reduzido e não alarmante, como tive

¹⁷ Devido ao curto limite de páginas estimulado pelo evento, optei em não trazer a análise das respostas do questionário pautadas no modelo do ISD.

receio de encontrar. A sinceridade contida nas respostas permitiu que eu conhecesse a turma de verdade, mas acima tudo, viabilizou a exposição das queixas sobre as falhas da formação oferecida pela UEL e do comprometimento e inserção insuficientes que alguns sujeitos têm com/no o Estágio.

Referências

BRONCKART, J. M. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org.s Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um sócio-interacionismo-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. BRONCKART, J. M.. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org.s Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis (Rio de Janeiro): Editora Vozes, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Ed. da UEL, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

Deliberações e resoluções do curso de Letras Português. Disponível em:

<<http://www.uel.br/prograd/?content=pp/pp.html>> Acesso em 10 de maio de 2018.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DE CONTOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Michele Monique Oliveira
Thaylis Manuella Faria

RESUMO: Este trabalho apresenta um projeto de leitura de contos, elaborado e desenvolvido no Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina, Professor José Aloísio Aragão, com turmas das 7^o séries do Ensino Fundamental II, como minicurso do Estágio Obrigatório do curso de Letras Vernáculas e Clássicas, da Universidade Estadual de Londrina. Como primeiro objetivo, buscou-se desenvolver práticas de leitura de contos, incluindo os contos de fadas, durante as aulas de português, apresentando aos alunos autores como Mia Couto, Marina Colasanti e Irmãos Grimm, cujos textos são representativos para a faixa etária dos alunos. Como estratégia, o estudo dos contos fora direcionado por meio de questões que levassem os alunos a descobrirem, por si sós, os elementos constantes no texto, usando, para isso, suas capacidades de inferência.

PALAVRAS-CHAVE: minicurso; leitura; contos.

A produção deste trabalho visa apresentar nosso projeto de estágio, mostrando o passo a passo das aulas planejadas e ministradas e como recebemos a devolutiva dos alunos. Sabemos que a leitura não é vista como uma atividade prazerosa pelos nossos alunos, e tem sido alvo de discussão por parte de educadores que buscam estratégias para melhorar a capacidade de leitura deles. Com isso, eles vêm apresentando dificuldades na compreensão e interpretação de textos, demonstrando insegurança ao falar, tornando o ato de leitura algo desagradável e obrigatório. Cabe aos educandos buscarem diferentes formas para mudar esse quadro. Nesse sentido analisa Silva (2008):

A aprendizagem e o aprimoramento da leitura têm uma relação direta com a qualidade do trabalho escolar. Ainda que a escola não possa garantir a formação integral e definitiva dos leitores, cabe a ela a responsabilidade de inserção formal das crianças no universo da escrita (manuscrita, impressa e virtual) por meio da alfabetização e do letramento. (...) o ato de ler também é um pré-requisito para as diversas aprendizagens previstas no currículo escolar (...). Pode-se até mesmo afirmar que o desempenho escolar de um estudante depende, fundamentalmente, da sua formação como leitor (SILVA, 2008, p. 9).

Como os contos trabalham o imaginário infanto-juvenil, apresentando-se como fortes aliados para o desenvolvimento à socialização, às trocas de experiências e inserção em

grupos, trabalhando com a percepção de mundo, construção de identidade, oralidade e escrita.

La Fontaine afirma:

Se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história. Dessas onde não falem animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é assim suave e docemente que se despertam consciência. (Jean de La Fontaine, século XVII).

O presente estágio teve como objetivo geral enfatizar a importância da leitura, por meio de contos, no processo de aquisição de leitura e na construção de leitores, de forma a desafiar o imaginário deles e estimular-lhes a criatividade. O estímulo do imaginário humano é uma das formas mais fortes da produção de sentidos, que em meio a contextos históricos e sociais, impele as pessoas à construção de suas identidades, tanto individuais quanto em grupo.

Por meio de atividades lúdicas, propomos leituras dinâmicas para incentivá-los, realizamos diários de leitura para melhorar a escrita, a busca de palavras para aumento de vocabulário e trabalhos em grupos para melhorar a socialização. Com isso, houve um melhor encantamento e prazer para as aulas de Língua Portuguesa.

Conforme Soares (2006) o conto é a forma narrativa, em prosa, escrita de forma concisa e breve, que apresenta unidade dramática, cuja ação concentra-se em único ponto de interesse. Possui número reduzido de personagens e todos participam da ação, envolta em apenas um foco temático. Por meio da análise documental de obras literárias existentes, pudemos observar a contextualização dos contos e sua importância na construção do imaginário, em relação à realidade, e sua influência no desenvolvimento da identidade humana.

Falar sobre contos é entrar no imaginário humano de maneira histórica, pois eles sempre fizeram parte da vida das pessoas, em toda parte do mundo. A relação deles com o ser humano é notória e reconhecida fonte de estudos, norteando análises desde antropológicas até no campo da psicanálise. Como literatura, trazem conteúdos que podem contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, e para formação de sua identidade.

Para Bettelheim (2002), “através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em quaisquer sociedades, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil” (p.13). Vemos aqui quanta importância atribuída ao significado dos contos no desenvolvimento humano, como instrumento de formação de identidades, individual e coletiva.

Não há uma data histórica do surgimento dos contos, a grande maioria dos contos eram contados oralmente, em rodas ou na beira da cama das crianças, como função de distração ou de acalanto de sono, assim sendo transmitidas de geração em geração, possuindo inúmeras versões para uma mesma história, cada uma com um toque de crença e experiência do contador.

A partir do século XVII, com o francês Charles Perreault (1628–1703) e os alemães irmãos Grimm (1785–1863), surgiram os primeiros contos escritos. Ambos viajaram em seus países de origem, França e Alemanha, em busca dessas inúmeras versões e fábulas populares, para criar suas coletâneas, surgindo os originais famosos contos como “Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, A Bela Adormecida, João e Maria, Branca de Neve e os Sete Anões, Rapunzel e tantos outros conhecidos mundialmente até os dias de hoje. O conto popular evoluiu, passou do oral ao escrito, conquistou espaço privilegiado no meio da literatura e teve como seu público alvo as crianças. Por essa importância, que nosso trabalho foi desenvolvido de uma forma mais prazerosa e de grande aceitação pelos alunos.

A metodologia utilizada para a realização deste projeto foi definida a partir da mágica que a leitura de contos pode trazer na imaginação do leitor infanto-juvenil. Assim, trabalhamos com os alunos três autores diferentes, sem uma linha exata de cronologia ou alguma analogia.

Para melhor compreensão do nosso projeto de leitura, utilizamos de uma “sacola de leitura”, contendo sempre um texto com a apresentação do autor, o conto e o diário de leitura. Segue abaixo como nossas aulas foram ministradas, através dos planos de aula.

Quarta-Feira

15/08/18

Projeto de Leitura

2 horas/aula

Conteúdo: Contos - O dia em que explodiu Mabata-Bata – Mia Couto

Objetivo: Trazer uma leitura dinâmica em grupo, desenvolver um diário de leitura, registrando pontos relevantes sobre o conto.

Desenvolvimento: Reunir os alunos em círculo e dividir em grupos para a dinâmica da leitura em grupo. A dinâmica terá 5 grupos (leitores, detetives, investigadores, adivinhos e sábios). Função de cada grupo: Leitor – ler o texto, mas o final da história só deverá ser lido após os adivinhos darem a opinião. Detetive: sublinhar palavras desconhecidas pela sala.

Investigador: procurar nos dicionários as palavras desconhecidas que foram sublinhadas pelos detetives. Adivinho: dizer o que acha que irá acontecer no final da história. Sábio: contar o que entendeu da história.

Recursos: livro, dicionário e caderno de leitura.

Primeiramente foi trabalhado o conto “O dia em que explodiu Mabata-bata”, de Mia Couto, escritor moçambicano nascido em Beira, em 1955. Mia Couto é um “escritor da terra” que escreve e descreve as raízes do mundo, explorando a natureza humana na sua relação umbilical com a terra. Sua linguagem é extremamente rica e muito fértil em neologismos, possibilitando-nos a trabalhar o rico vocabulário existente em seus contos. Mia Couto é um excelente contador de histórias. O autor evoca a intuição de mundos fantásticos e um tanto surrealistas, implícito no mundo em que se vive, que nos envolve em um mundo vivo das histórias e sonhos. Depois dos alunos terem conhecido o autor, dividimos a sala em cinco grupos para a realização da dinâmica. Foi uma atividade muito interessante, na qual os alunos se envolveram e trabalharam em conjunto, aprendendo novos vocabulários, inclusive moçambicanos, conseguimos que eles se interessassem pela aula.

Quarta-Feira

22/08/18

Projeto de Leitura

2 horas/aula

Conteúdo: Contos – A menina do futuro torcido – Mia Couto

Objetivo: Fazer uma leitura dinâmica, desenvolvendo o senso crítico por meio de debate em sala de aula.

Desenvolvimento: Leitura do conto; dividir a sala em dois grupos para o debate, no qual um grupo será o acusador (que acusa o pai) e o outro defensor (que defende o pai), para finalizar abordaremos alguns pontos relevantes retirados do texto para decretar a sentença de Joseldo Bastante, com o veredito da professora titular da turma.

Recursos: Conto, papel, marca-texto e dicionário.

Nessa segunda aula, trabalhamos outro conto do autor Mia Couto, “A menina de futuro torcido”. Nesse conto tivemos a oportunidade de trabalhar o quanto a ambição pode ser

prejudicial a uma pessoa e a uma família. O conto escolhido relata a história de uma família muito pobre e a filha mais velha daquela família, a Filomeninha, foi obrigada por seu pai a seguir um futuro no qual não lhe cabia, foi submetida a vários treinos excessivos e dolorosos, causando-lhe tonturas, dores e mal estar, levando-a à exaustão, para virar contorcionista e ganhar muitas riquezas para aquela família. Seu pai consumido pela ganância ignora o estado da menina e segue com seu plano, mas a garota é rejeitada pelo empresário, porém seu pai orgulhoso não assume a culpa, culpando o destino pelo futuro torcido. Por fim, Filomeninha exausta e doente, cai nos braços de seu pai. Como atividade para a articulação do conto, fizemos um debate em sala.

Quarta-Feira

29/08/18

Projeto de Leitura

2 horas/aula

Conteúdo: Contos – A Moça tecelã – Marina Colasanti

Objetivo: Fazer uma leitura dinâmica, registrar pontos relevantes no caderno de leitura.

Desenvolvimento: Dividir a sala em grupo, com 6 alunos em cada grupo. Faremos a leitura do conto em voz alta e discutiremos sobre o que cada um entendeu. Feito isto, entregaremos uma cartolina para cada grupo e, através de um jogo de memorização, eles terão que montar o texto sem ajuda da professora na ordem correta.

Recursos: cola, dicionário, canetinhas e cartolina.

Nessa aula foi trabalhado o conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. Marina nasceu em Asmara, na Etiópia, em uma colônia italiana, nos dias de hoje reside no Brasil. Sua obra, “A moça tecelã”, o leitor é convidado a entrar no mundo da fantasia, no qual a moça, com sua máquina de tear, é capaz de dar vida a seres, construir elementos da natureza e até mesmo tecer um marido de carne e osso. Tivemos a oportunidade de trabalhar a Teoria da Dualidade de Freud, simplificando a eles a dualidade entre bens materiais e afetividade, que é encontrado no conto, a moça procura por afeto ao contrário do seu marido que só quer os bens materiais que ela pode dar. Depois com o auxílio das professoras foram montados os textos na cartolina, trabalhando a memorização e a sequenciação.

Quarta-Feira

05/09/18

Projeto de Leitura

2 horas/aula

Conteúdo: Contos – À procura de um reflexo – Marina Colasanti

Objetivo: Fazer uma leitura dinâmica, trabalhar vocabulário e auto aceitação.

Desenvolvimento: Dividir a sala em dupla. A professora fará a leitura em voz alta, cada aluno receberá um conto e terá que preencher as lacunas com palavras que estão faltando que serão colocadas no quadro e discutir sobre o que cada um entendeu.

Recursos: caixa, espelho e dicionário.

Em nossa quarta aula, trabalhamos outro conto de Marina Colasanti, “À procura de um reflexo”. Marina em suas obras tem preferência por abordar temas de natureza existencialista, mesclando situações ilusórias com âmbito real. O conto trata de uma moça que certo dia não vê seu reflexo no espelho, aflita, sai à procura de sua imagem. Seguindo o trajeto de um córrego, ela chega em uma caverna escura, onde era habitada pela Dama dos Espelhos, num enorme salão de grutas com paredes cobertas por centenas de espelhos, diante os quais estavam postas bacias de prata com água. A Dama, roubava reflexos para continuar jovem, a moça que foi aprisionada quebra o espelho que impedia sua saída da gruta, jogando a bacia em que continha seu reflexo, assim consegue fugir e reconquista seu reflexo. Pedimos para um aluno por vez vir à frente, abrir a caixa que tinha um espelho escondido, e falar uma qualidade e um defeito da pessoa que estava vendo, a dinâmica foi bem aceita pelos alunos.

Quarta-Feira

12/09/18

Projeto de Leitura

2 horas/aula

Conteúdo: Contos – João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e A Bela e a Fera – Irmãos Grimm

Objetivo: Fazer uma leitura dinâmica, trabalhar em grupo e desenvolver habilidades de intertextualidade.

Desenvolvimento: Dividir a sala em 8 grupos com 4 alunos por grupo. Entregaremos um conto para cada dois grupos, após a leitura dos contos, serão entregues diferentes manchetes da atualidade para que cada grupo encontre quatro manchetes que há semelhanças com o conto lido.

Recursos: manchetes, cola, cartolina.

Em nossa penúltima aula, procuramos levar aos alunos uma atividade com mais de um conto dos Irmãos Grimm, já que era de conhecimento de todos os contos levados à sala de aula. Mostramos a eles o que os contos dos Irmãos Grimm tinham de diferente dos contos recriados por outros autores, os contos que eles já conheciam. Os contos dos Irmãos Grimm surgiram de histórias contadas por camponeses. Seus contos são enquadrados no gênero fantástico por apresentarem personagens e cenários imaginários. Na maioria dos textos dos irmãos, são encontrados personagens como lobos, monstros, bruxas, entre outras criações folclóricas da população. Com o passar do tempo, os finais dos contos foram modificados com histórias felizes e não trágicas, para se tornar mais leve a leitura às crianças.

Durante a atividade realizada em aula, os alunos puderam compreender as diferenças contidas nos contos dos Irmãos Grimm, encontraram as manchetes que tinham semelhanças com os contos lidos e usaram muito de sua criatividade para enfeitar seus cartazes segundo o conto recebido.

Quarta-Feira

19/09/18

Projeto de Leitura

2 horas/aula

Conteúdo: Retomada de todos os contos trabalhados

Objetivo: “Imagem e Ação” - Trazer uma dinâmica, mais conhecida como uma brincadeira de mímicas.

Desenvolvimento: Dividiremos a sala em grupo, com 6 alunos em cada grupo. Será levantada questões sobre todos os contos trabalhados, inclusive sobre o autor que também foi

levado a sala de aula uma breve biografia sobre cada. O grupo que adquirir mais pontos ganha um livro para sortear entre os participantes.

Recursos: livros (sorteio).

Nesta última aula, fizemos uma retomada de conteúdo através da dinâmica elaborada, um integrante do grupo vinha à frente, sorteava um conto aleatório e tinha que fazer a mímica do conto para o seu grupo dentro de 1 minuto, se caso o grupo acertasse ganhava um ponto e se errasse passava para o próximo grupo, assim o grupo que fez mais pontos, foi sorteado com um livro.

Foi possível perceber o conhecimento adquirido, sendo notória a empolgação deles referente ao projeto de leitura. O anseio por conhecer novos autores e histórias foi fundamental para a aprendizagem em sala de aula. Os alunos assumiram seu papel crítico nas leituras, a experiência da compreensão foi tão profunda que foi possível visualizar o entendimento não somente do sentido dos contos mas o que eles queriam passar ao mundo através das palavras, também conseguimos identificar que a leitura precisa de três motivos básicos para chamar atenção dos alunos: informação, conhecimento e prazer, que estão associados ao fato de que o texto a ser lido e analisado por um leitor é sempre um salto para uma compreensão mais profunda e objetiva do contexto humano, de modo geral amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo e da vida como um todo. Com isso, percebemos que o conto por ser uma narrativa curta, de um enredo simples, proporciona o interesse e o gosto pela leitura, concluindo que uma das funções do professor é desenvolver para os seus alunos a capacidade desse domínio de linguagem, que é adquirido por meio da leitura e da escrita em diversos contextos e gêneros.

Referências

BETTLEHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlete Caetano. 16ª edição. Paz e Terra. 2002.

LA FONTAINE, Jean. **Fabulas de La Fontaine: “obra-prima da literatura universal”**. V, 02. Tradução e adaptação de René Ferri. São Paulo: Editora Escala.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org). **Leitura na escola**. São Paulo, SP: Global: ALB – Associação de Leitura no Brasil, 2008.

SOARES. A. **Gêneros Literários**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/literatura/historia-dos-contos-fadas.htm>, acessado em 15/10/2018.

PROCESSO DE LEITURA: PROPOSTAS DE REALIZAÇÃO

Ana Flávia Tavares (UEL)
Amanda Maria Damasio Teixeira (UEL)

RESUMO: O debate sobre novas formas de abordagem sobre o processo de leitura na sala de aula tem, a cada dia, se ampliado. Usando as teorias de Eni Orlandi (1987) (2006), María Teresa Andruetto (2017) e Ricardo Azevedo (2004), e baseadas na nossa experiência de estágio obrigatório, propomos aqui uma nova maneira de compreender o texto, evitando a ideia de que ele é um objeto fechado em si mesmo. Considerando os espaços que o texto atravessa, suas dimensões históricas, culturais e sua pretensão comunicativa, o objetivo é apresentar ao aluno todas as relações que circundam o texto, suas causas e consequências. Deste modo, Andruetto direciona suas propostas a um elogio dos livros difíceis, definidos por ela como aqueles que provocam rupturas. Provocando nos alunos a capacidade de interpretações múltiplas e da crítica da cultura, podemos formar, através da leitura, jovens com uma visão de mundo ampliada, abertos para inúmeras exigências da sociedade e da arte.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Literatura; Discurso;

1. Introdução

É sabido que a leitura no espaço escolar tem sido cada vez mais discutida entre os cursos de licenciatura. Já se sabe sua importância em relação ao desenvolvimento da criatividade, da capacidade de interpretação e de geração de pensamento crítico. Sendo assim, a abordagem levada aos nossos alunos sobre a leitura deve ser amplamente debatida e estudada, para podermos cultivar com eles, de forma efetiva, essa prática.

Para Eni Pulcinelli Orlandi (1987, p. 193), a leitura é *produzida*. Pensada a partir da perspectiva da Análise do Discurso, é fruto de um processo de interação verbal, quando os interlocutores se identificam como tal, partindo, então, para um processo de significação. Quando se reconhecem em seu momento interacional, se definem a partir de suas condições de produção que influenciam, então, a configuração do processo de leitura.

Para que tudo isso ocorra, existe uma relação indissociável entre o texto e a exterioridade: o contexto de enunciação e o contexto sócio-histórico, por exemplo, que definitivamente afetam a configuração das significações apreendidas no processo de leitura. Essa exterioridade implica também no elemento que Orlandi batiza de *incompletude* do

discurso; a multiplicidade de sentidos possível. Os inúmeros sentidos que podem ser atribuídos a um texto são produto de uma situação discursiva, determinada pelo social. O discurso sempre se estabelece sobre um discurso prévio, produzido pelos contextos e pelas relações que são exteriores ao texto.

Interessa-nos pontuar, também, que o texto não é um mero lugar de informações - já completas ou por preencher - mas é fruto da linguagem, da vontade de comunicação. É um lugar de sentidos, um processo de significação. Orlandi propõe que mudemos nossa compreensão do texto como um objeto acabado em si mesmo. A partir do conhecimento por parte do aluno dos mecanismos discursivos que fazem parte do uso da linguagem, múltiplas interpretações se tornam possíveis - ainda carregando contextos específicos - mas que podem facilitar o processo de leitura em aberto, tornando-se sujeito de sua experiência.

Ainda pensando na incompletude do texto, Orlandi também afirma que esse conceito se relaciona estreitamente com os implícitos da *intertextualidade*:

A noção de intertextualidade é uma noção complexa. Segundo essa noção, sabemos que um texto tem relação com outros textos nos quais ele nasce (sua matéria-prima) e/ou outros para os quais ele aponta (seu futuro discursivo). (ORLANDI, 1987, p. 194)

Além disso, a intertextualidade também implica no fato de que um texto sempre tece relações com outros textos (suas paráfrases) que poderiam ser produzidos naquela dimensão histórica ou não. Deste modo, isso é *aquilo que poderia ser dito mas não foi*, e mesmo assim constitui o espaço discursivo daquelas condições.

Traçar a intertextualidade refere-se a refletir que o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela sua relação com outros textos, que pode ser implícita ou não.

Tomando o desenvolvimento das múltiplas interpretações como o ideal, também buscamos em nosso trabalho valorizar os desafios que o exercício da leitura pode nos apresentar.

Utilizando o texto de María Teresa Andruetto, *O elogio da dificuldade*, podemos ver que uma das funções da literatura é sua capacidade de suscitar inquietação e insatisfação, o que pode nos ajudar a questionar alguns fatos sociais e contribuir para um pensamento próprio, desenvolvendo outras possibilidades. Um bom leitor, segundo Andruetto, é aquele que se sente desconfortável perante o mundo e procura signos para construir seu sentido. A autora se preocupa, principalmente, em como deve se ler e como convidar outros à leitura - o que acontece dentro da sala de aula, com o professor. A partir de seu texto, é desconstruída a

ideia de que a leitura é puro prazer, de que deve ser feita para entretenimento ou distração. Segundo ela, o processo poderia ser mais efetivo ao oferecer certa resistência, ao exigir treinamento, aprendizado e concentração, provocando a curiosidade.

A dificuldade de leitura se deve a inúmeros fatores: pelo ritmo da narrativa, pelo tema polêmico, pelas descrições cruas de acontecimentos difíceis, pela linguagem, às vezes, muito distante, entre outros. Mas todas têm em comum o fato de que são exercícios para que o leitor preencha a "incompletude", antes citada por Orlandi. A dificuldade pode ter a ver também com a ausência de contato com a condição de produção do texto, com uma sociedade que já se desenvolveu em outras ações e relações - cabe ao leitor a opção de preencher essas lacunas com sua criatividade e/ou sua curiosidade. Instiga-se, então, no leitor, o desafio de compreender outra dimensão histórica, a relação com o tempo, e com a história da literatura em si e suas várias continuações, desvios e rupturas.

O discurso literário, desde sempre, foi exigente e pediu uma exigência recíproca dos leitores. É justamente por suas dificuldades específicas, e não por sua simplicidade, que a sociedade continua apreciando a literatura acima de outras práticas culturais. (JARKOWSKI apud ANDRUETTO, 2017, p. 87)

Deste modo, a relação entre o indivíduo e o texto é sempre atravessada pela cultura que opera através de ambos. Sendo a escola um grande veículo social de valores culturais, uma leitura crítica é imensamente desejável e necessária, principalmente quando nos dá a capacidade de nos vermos representados, ou, melhor ainda, nos mostra os caminhos daqueles diferentes de nós, provocando a empatia. Essa qualidade é uma resposta saudável ao desejo existencial humano de se compreender e de compreender o outro.

Andruetto também diferencia o que seriam bons e maus livros, levando em conta que os segundos produzem e reproduzem "mandatos, estereótipos e superficialidades que mudam e se reciclam de mil maneiras" (2017, p. 93). A boa literatura é "outra coisa, é um lugar onde se produzem rupturas" (2017, p. 94). O ideal seria aquela construção que é sempre singular e que não proponha tópicos e representações uniformizadas de mundo e dos personagens - muitas vezes resultado de estratégias mercadológicas. O que buscamos é a escrita que provoque uma experiência de linguagem, um percurso de leitura singular, que permaneça com o leitor. Por ser improvável que uma criança ou um jovem se esforce para acessar lugares que se apresentam exigentes, o professor, tomando o papel de orientador e condutor do processo de leitura, deve ser também um bom leitor, dividindo a experiência nobre da dificuldade com o aluno. Assim, contribuímos para um naco de liberdade "A boa literatura quer leitores

capazes de ler a sério, leitores capazes de compreender que a única liberdade de pensamento é a liberdade que se constrói. " (ANDRUETTO, 2017, p. 94).

É preciso, então, levando em conta os trabalhos de Orlandi e Andruetto, potencializar o efeito da literatura através daquilo que está além dela: o social, a dimensão discursiva presente e o que ela pode exigir do leitor. Utilizando esses e outros elementos, o processo de leitura pode levar ao aluno uma nova consciência sobre o que vive, sobre suas compreensões do mundo, das suas relações e de si mesmo.

2. Desenvolvimento

O processo de estágio foi supervisionado pela docente Andréia Cunha Malheiros, atual professora da disciplina Linguística Aplicada, na Universidade Estadual de Londrina, instituição de ensino superior pública, localizada na Rua Celso Garcia Cid – Pr 445 km 380, na cidade de Londrina, Paraná.

Este estágio teve como objetivo proporcionar às discentes Ana Flávia Rodrigues Tavares e Amanda Maria Damasio Teixeira várias experiências na área de licenciatura, como a avaliação do comportamento dos alunos em sala de aula, aplicação de disciplina, entre outras funções. O campo de prática e observação de estágio realizou-se no Colégio Estadual Vicente Rijo, situado na Avenida Juscelino Kubitscheck, 2372, no bairro Boa Vista, em Londrina – Paraná, e foi realizado com duas classes do 9º ano do ensino fundamental. O estágio, com carga horária de quarenta horas totais, teve início com dez horas de observação, onde tivemos a oportunidade de observar os alunos, o professor de língua portuguesa titular e suas interações. Logo após, tivemos dez horas de participação para orientar os alunos em suas atividades e por fim, vinte horas de regência, onde aplicamos a matéria proposta pela professora regente, Luzia. Esta carga horária teve início no dia 28/05/2018 a 16/07/2018, de segunda à quinta, no período matutino.

De acordo com o que a professora regente havia proposto e a partir das necessidades observadas em sala de aula, formulamos as atividades a fim de atender a abordagem temática regente e a escolha de gêneros textuais específicos. As turmas com a qual trabalhamos pertenciam ao nono ano, salas A e B, compostas de no máximo 30 alunos por classe, com faixa etária de 13 a 15 anos. A professora titular nos entregou seu planejamento de aula do momento. As questões abordadas pela professora tratavam do “Encadeamento da narrativa, a

construção do texto e como organizar o texto”, com base na obra de Rachel de Queiroz. Pudemos observar que a professora regente estava bastante presa ao livro didático, cujo material era do Projeto Teláris 9º ano Ensino Fundamental anos finais – Língua Portuguesa, das autoras Ana Trinconi Bertin, Terezinha Bertin e Vera Marchezi; 2016 2º edição. Não havia diversidade em suas propostas de aula, que sempre estavam relacionadas à execução de exercícios do livro didático.

A princípio, a professora Luzia pediu para que fossem abordadas em nossa regência as propostas apresentadas pelo material de apoio. Segundo suas orientações, deveríamos abordar o gênero crônica, exemplificando com textos da escritora Rachel de Queiroz.

De início, a partir das horas de observação, sentimos que ambas as turmas tinham uma boa relação com a professora. Ao entrar na sala de aula, cumprimentava os alunos, escrevia o tema a ser tratado naquele momento na lousa e, logo após a entrega dos livros, pedia para que abrissem em determinada página. Fazia uma explicação superficial do tema proposto e, em seguida, propunha a facção de uma lista de exercícios do material didático e, quando terminados, poderiam ir até a sua mesa para tirar dúvidas e fazer a correção individual das propostas. Desta forma, a professora não tomava conhecimento das dificuldades exatas dos alunos, pois a grande maioria não se dirigia até a sua mesa para tirar as supostas dúvidas, somente iam para que se efetuasse o visto a nota para o final fosse completa.

Desta forma, observamos que os alunos, apesar de uma boa relação com a professora, não tinham muita interação com ela na questão de aplicação de matéria. Os alunos ficavam dispersos, pouco concentrados na proposta dada pela professora, distraídos pelas conversas paralelas entre eles. Mediante a este desafio, a professora ficava em sua mesa tirando supostas dúvidas sobre a atividade, dando visto em seus cadernos e por fim marcando em seu livro de chamada.

Logo após o período de observação, tivemos na semana seguinte a tarefa de cumprir dez horas de participação, em que tivemos uma interação maior com os alunos. A professora regente propôs aos alunos um trabalho com o tema indicado no livro didático, "Discriminação e preconceito", e com isso pediu que apresentassem um seminário e que fosse entregue um trabalho escrito abordando o assunto. Mediante a isso, pudemos tirar supostas dúvidas dos alunos, orientamos, e debatemos como deveriam se comportar durante a apresentação do seminário. Nesta semana de participação, onde tivemos um contato maior com os alunos, percebemos que muitos tinham dúvidas a respeito com outras matérias já apresentadas. Tinham dificuldade de entender a didática da professora e as propostas

definidas por ela. Notamos também que os alunos tiveram uma grande dificuldade com a apresentação do seminário, pois isso nunca havia sido proposto antes. Apesar disso, ao final do cumprimento do período de participação, os alunos fizeram uma boa apresentação do tema proposto, a maioria desenvolveu muito bem as ideias e conseguiu tratar do assunto de forma coerente e eficaz. A partir de pesquisas realizadas pela internet e pelo uso de livros diversos, seu trabalho fez com que a própria professora ficasse surpresa com tamanha criatividade das turmas.

Na semana seguinte, logo após o cumprimento das horas de observação e participação, tivemos o cumprimento das vinte horas de regência. De acordo com a proposta da professora regente, abordamos os gêneros textuais, tratando especialmente da crônica. Na primeira semana, começamos a tratar tipos de gêneros, e, logo, passamos a abordar as classificações de cada um deles, até iniciar o tipo textual narrativo crônica, seu conceito e características, ou seja, neste tempo trabalhamos a teoria com os alunos para que depois começássemos a trabalhar as crônicas especificamente.

Na última semana de regência com os alunos, demos início à leitura de crônicas variadas. A professora regente havia pedido que abordássemos as crônicas da escritora e cronista Raquel de Queiroz. Apesar disso, sentimos que a linguagem da autora seria muito formal para introduzir as leituras e discussões em grupo. Decidimos, então, começar por outros autores, inclusive para começarmos com textos mais leves, para que a dificuldade fosse gradualmente apresentada, depois chegando à escrita de Queiroz.

A constatação de que livros didático-informativos têm sido muito úteis, seja na divulgação de informações, seja como instrumento pedagógico importante, mas, certamente, não formam leitores. (AZEVEDO, 2004, p.45)

Começamos, então, com algumas crônicas de Luiz Fernando Verissimo: “Aprenda a chamar a polícia”, “Aquela bola”, “Minhas férias”, além de outro texto do escritor Antonio Barreto: “ Meu primeiro beijo”. Um dos nossos desafios era fazer com que os alunos conseguissem se concentrar para fazer a leitura, mediante a esta dificuldade, decidimos, ao entregar uma versão impressa do texto para cada um, discutir o tema sem que eles houvessem lido o texto, para provocar curiosidade e ouvir suas vivências sobre o tema; se, por exemplo, alguém já tinha passado por algo relacionado ao título do texto no seu cotidiano.

Para que a formação do leitor ocorra, é necessário que haja, entre a pessoa que lê e o texto, uma espécie de comunhão emocional que pressuponha prazer, grande identificação e, sempre, a liberdade para interpretar. (AZEVEDO, 2004, p.45)

As propostas com as turmas foram com o intuito de mostrar o papel fundamental da leitura e seus processos de reflexão e de construção do saber, fazendo com que os alunos percebessem essa importância, para que houvesse uma ação transformadora. O objetivo desse estágio foi trabalhar o processo de leitura para desenvolver a capacidade crítica e interpretativa, de realizar a leitura compreensiva do texto e aprimorar a fala em público usando a linguagem escrita em funções das exigências e situações.

Para esse objetivo, uma postura produtiva é a de considerar que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação. (ORLANDI, 2006, p.193)

Nesse período de regência, todas as aulas foram muito eficazes e com bastante resultado. Nossa maior interação ocorreu a partir da leitura do texto "Meu primeiro beijo", do escritor Antonio Barreto. Inicialmente, entregamos as impressões do texto, depois contextualizamos a vida do autor e suas obras. Antes de iniciar a leitura, perguntamos ali quem não havia vivenciado o primeiro beijo. Com isso, todos, sem exceção, participaram, querendo responder. Então, pedimos para que levantassem as mãos, quase todos levantaram conseqüentemente, e até mesmo a professora regente entrou na brincadeira. Em meio a tantas mãos levantadas, achamos um aluno que não havia levantado as mãos, seu nome é Leonardo, um aluno extremamente tímido. Respondeu algumas de nossas perguntas, participando da brincadeira, fazendo toda a sala rir, e assim, pudemos passar para a leitura do texto, que ocorreu silenciosa e com muita atenção por parte dos alunos.

Esse processo de interação de aluno e professor, compartilhando vivências do cotidiano, fez com que eles tivessem curiosidade para efetuar a leitura com atenção. A leitura da crônica foi feita em coletivo, com a participação de todos. A cada frase, um aluno diferente fazia a leitura e parava para fazer suas considerações e contar sua experiência acerca do tema. Logo após as leituras, houve um debate do texto e sobre suas respectivas interpretações. Pedimos aos alunos que fosse feita uma produção de crônicas, tratando de histórias individuais. A princípio, ficaram muito empolgados para a produção, porém tivemos outro desafio: a professora regente não havia ainda dado produção de texto e, portanto, eles sentiram muita dificuldade de produzir uma simples narrativa; isso fez com que gastássemos mais aulas do que havíamos premeditado. Depois de produzidos os textos, pedimos para que os alunos fizessem uma breve pesquisa sobre crônicas de diversos escritores utilizando a internet, levassem na aula para ler a todos e fizessem suas considerações. Ficamos muito

contentes com o resultado da proposta, pois a maioria levou textos com os quais haviam se identificado e fizeram suas interpretações mediante a turma, provocando certa animação e disposição pelo processo de leitura e suas representações.

3. Considerações finais

Nossa maior crítica se formula a partir da pouca interação da professora regente com seus alunos durante o processo de aprendizado e da mínima variedade de propostas de avaliação ou de abordagens trazidas à sala de aula. Conversando com Luzia, ela nos disse que tinha "dó" de pedir dos alunos tanto como nós pedimos ao darmos nossas aulas. Reconheço que nossas propostas poderiam ser vistas, em longo prazo, como trabalhosas, mas todas obtiveram resultado e boas respostas dos alunos. A crença da professora de que as exigências "matariam" os alunos, como ela mesma pontuou certa vez numa conversa particular, se choca com a ideia de elogio à dificuldade que foi tratada nesse texto. A nosso ver, também tomando em conta as leituras que fizemos nas aulas de Metodologia e as orientações que recebemos, as propostas de aula poderiam se diversificar e sair um pouco do gesso "material didático", que poderia ser utilizado como um apoio, não como um mapa a ser seguido. Durante a experiência acadêmica de estágio, tivemos a oportunidade de observar em parte a realidade da prática pedagógica na escola pública, e com isso percebemos como a disciplina de Língua Portuguesa é de suma importância para a formação dos alunos. Verificamos também a dura realidade do professor e seus desafios dentro da sala de aula, sendo o celular seu maior concorrente. A disciplina de estágio curricular de Língua Portuguesa foi de suma importância para que pudéssemos vivenciar a realidade de um professor e pensar nas possíveis soluções que podemos proporcionar para quando entrarmos na sala de aula efetivamente. Mediante a isso, verificamos que não basta ter apenas o conhecimento teórico e ficarmos presos somente ao livro didático, é preciso ter o conhecimento prévio de mundo para que os alunos tenham a interação e façam relação com a teoria; a pesquisa fora do livro didático só tem a acrescentar e contribuir para a formação deles. Apesar de encontrar situações decepcionantes na escola pública e na dura realidade do professor e até mesmo do aluno a nossa experiência como estagiárias no ponto de vista foi enriquecedora e uma sensação de dever cumprido, porém com gosto de querer fazer mais para formar grandes alunos.

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições Sesc São paulo, 2017.

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de Leitores e Razões para a Literatura**. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) Caminhos para a Formação do Leitor. São Paulo: DCL, 2004. 38-47 p.

ORLANDI, Pulcinelli Eni. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 160 p.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP: Editores pontes, 1987.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino. Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998

PRODUÇÃO DE TEXTO E LEITURA: UM RELATO DO ESTÁGIO NO 8º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline Luiz Prestes (UEL)
Ana Cristina Pereira da Silva (UEL)
Andréia da Cunha Malheiros Santana (UEL)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise reflexiva acerca das experiências e atividades durante a realização da disciplina - Prática de ensino de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa I: Estágio. O estágio foi realizado em dupla num 8º. Ano, numa escola pública de Londrina. Neste artigo, partimos da ideia de que o estágio é uma etapa importante da formação docente, pois é, principalmente, nele que o futuro professor refletirá e vivenciará a realidade da educação de modo mais completo (Gatti, 2003). Durante o período de observação, foi possível identificar como os conteúdos foram trabalhados pela professora regente, as práticas de leitura empregadas e quais foram os caminhos utilizados para fomentar a leitura e as práticas de escrita, além de identificar como cada adolescente tem adquirido autonomia, independência e habilidades no campo da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que pode ser classificada como Observação/Participante (Bortoni, 2015). Como conclusão, foi possível perceber que algumas práticas atingem um resultado satisfatório e estimulam os alunos a adentrarem no caminho da leitura e da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de texto; Leitura; Estágio Curricular Obrigatório.

1. Introdução

O presente trabalho agrega o relato da experiência vivenciada durante o estágio à reflexão teórica realizada na disciplina “Prática de ensino de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa I: Estágio” no 8º ano de uma escola pública de Londrina, durante o período do estágio curricular obrigatório.

O estágio é uma parte importante no processo de formação do futuro professor, neste sentido, Paiva (2004) relata os resultados de uma pesquisa realizada com egressos de cursos de Letras, tal pesquisa evidencia a frustração destes futuros professores frente aos cursos recebidos, os estudantes consideraram os currículos tradicionais (sem reflexo com os avanços na área), permeado por referências que não promovem o diálogo da teoria com a prática, os estudantes ainda apontaram problemas na realização do estágio supervisionado e propuseram uma revisão dele com ênfase na relação teoria e prática, numa perspectiva que entenda que a teoria se constrói ao lado da prática.

Gatti (2003) corrobora com Paiva e afirma que é impossível pensar numa formação de professores com qualidade sem um estágio adequado, pois é no estágio que o futuro professor refletirá e vivenciará a realidade da educação de modo mais completo.

O momento do estágio é essencial para a formação de professores, pois é nele que iremos relacionar a teoria com a prática e a partir dessa prática refletir acerca dos conhecimentos teóricos adquiridos, ou seja, a teoria e prática num movimento dialético proporcionarão a formação necessária à profissão docente.

Uma das formas de promover esta articulação entre teoria e prática é adotar uma prática reflexiva. Para Arruda e Gimenez (2004), a realização do estágio deve estar aliada a uma metodologia presente no curso de formação, um exemplo de uma metodologia bastante pertinente é a abordagem reflexiva defendida por Schön e Zeichner. Schön(2009) trabalha com dois conceitos de reflexão: reflexão na ação e reflexão sobre a ação. A reflexão na ação ocorre no instante que o profissional toma as decisões a respeito de situações repentinas no momento em que está trabalhando.

A nossa experiência mostrou que para que esta decisão seja tomada de maneira eficaz e surta efeitos positivos, o professor deve ter pleno domínio do conteúdo e estar com a aula devidamente preparada, esta decisão, mesmo que seja tomada “naquele momento” não é fruto de algo aleatório. Se o professor não estiver bem preparado, quer do ponto de vista do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, quer do ponto de vista do conhecimento didático sobre o tema a ser trabalhado, a decisão tomada não conseguirá bons resultados com os estudantes.

A reflexão sobre a ação baseia-se na reorganização ou na reconstrução da experiência na ação, que leva a um novo entendimento da situação da prática. É preciso que o graduando olhe retrospectivamente para a sua sala de aula, sobre as ações e as suas próprias observações descrevendo-a para clarear questões surgidas durante o estágio, trata-se de uma técnica de “mapeamento do problema” (problem setting) e resolução de problemas (problemsolving).

Para Schön, (apud Péres Gomez, 1992), nesta reflexão, o graduando deve aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas teorias e categorias de expressão, novas formas de enfrentar e resolver os problemas.

Tendo como foco a nossa experiência, este olhar para o estágio de uma outra perspectiva e poder trocar/discutir experiências com a professora supervisora e com os colegas é muito valioso, nos ajuda a pensar os problemas e as estratégias utilizadas para resolvê-los. Na nossa experiência, a professora regente foi bastante receptiva, ela conversava

conosco todos os dias quando terminavam as aulas acerca do que ela estava fazendo, das metodologias que ela usava e acerca da realidade na sala de aula, o que proporcionou uma troca de experiências muito rica para nós.

Zeichner (1994) complementa o raciocínio de Schön, ele defende a ideia de diferentes níveis de reflexão de acordo com a intervenção que é proposta, há a reflexão técnica, a prática e a crítica. A reflexão técnica se concentra na eficácia dos meios usados para fins educacionais que, muitas vezes, não são questionados. Levamos isto em consideração e preparamos o material a partir de dois instrumentos para propor a produção textual: as imagens das quais seria o ponto de partida para a produção foram exibidas na TV (de maneira digital) e foram entregues também impressas para cada aluno.

A reflexão prática consistiria em explicar e tornar mais claro os pressupostos que embasam a atividade pedagógica e avaliar a adequação dos fins educacionais almejados pelas ações. Na nossa experiência, tentamos ativar o conhecimento prévio dos estudantes realizando perguntas como: O que é uma lenda? O que caracteriza uma lenda? Por que as lendas existem? Qual a sua função enquanto gênero? E assim, a partir das respostas deles fomos colocando no quadro todas as informações que eles falavam sobre o gênero para depois discutirmos sobre o que haviam falado.

Por sua vez, a reflexão crítica incorpora valores morais e éticos ao questionar se os objetivos, atividades e experiências educacionais são mais socialmente justos. O professor capaz de realizar uma reflexão crítica sobre a sua própria prática se torna capaz de avaliar o contexto em que os alunos e as escolas estão envolvidas e assim esclarecer algumas ações e promover mudanças. Esta reflexão crítica foi feita de diferentes formas, conversamos entre nós, com a professora regente, com a professora supervisora e trocamos experiências com os outros colegas.

Este artigo tem como foco socializar as reflexões feitas durante o estágio, bem como o processo de elaboração e aplicação de algumas práticas utilizadas para a leitura e a produção de texto em sala de aula que foram utilizadas pela professora regente e por nós.

2. Leitura em sala de aula: importância e relato da experiência no estágio

Na primeira semana de observações, a professora regente trabalhou com os alunos o gênero textual “notícia”, nas duas primeiras aulas os alunos foram levados até a “sala de

mídias”, e de forma expositiva a professora apresentou o gênero, ilustrando exemplos no meio em que circula. No dia seguinte foram propostas atividades, em que os alunos foram estimulados à leitura jornalística, os levando a produção textual. Durante as aulas seguintes, a professora avaliou de forma eficaz a competência dos alunos, obtendo um resultado satisfatório. A professora diversificou as estratégias e os instrumentos utilizados durante as aulas, ela utilizou o livro didático, usou jornais, usou a sala de multimídia, os estudantes se envolveram com a temática.

Na etapa seguinte, iniciamos a participação efetiva junto ao professor, durante aquela semana, mais especificamente no dia em que a mesma trabalha leitura e literatura, a professora aproveitava o momento da leitura para trabalhar os “Direitos dos cidadãos” e desta vez seria o “Direito do idoso”. Em um primeiro momento a professora levou os alunos até a sala de mídia e o exibiu um vídeo que retratava a vida de um idoso e a partir disso levantou reflexões sobre o assunto, ela estimulou a participação de todos. Em seguida, e de volta à sala de aula, foi entregue a cada aluno um exemplar de um livro distribuído pela FTD Educação, intitulado “Meu avô e eu”, o livro narra a história de um idoso que vivia em asilo, e o relacionamento que mantinha com a família e o neto.

Os alunos formaram um círculo e iniciaram uma leitura coletiva junto à professora e em seguida uma leitura silenciosa. O livro além da história trazia diversas ilustrações, possibilitando ao aluno uma melhor compreensão da história narrada.

A proposta da professora, a partir da leitura do livro “Meu avô e Eu”, era de um projeto que atrelasse a literatura aos direitos dos cidadãos (Direito do idoso) e que teria como culminância um passeio com ambas as turmas em um asilo da cidade. Os alunos se organizariam em grupos e arrecadariam produtos de higiene pessoal, além de preparar um “café” para os idosos. Este projeto, nós acompanhamos apenas a fase de leitura e exploração do texto, visto que ele teria uma duração de um bimestre.

O que nos chamou muita atenção durante esta atividade foi à importância e os reflexos que a leitura causou em seus leitores, através deste projeto de leitura, foi despertado em cada aluno o interesse e o hábito, eles gostaram da leitura, queriam falar sobre as suas impressões e contar situações vividas com algum idoso da família.

3. Observar, contribuir, refletir e aprender: a primeira etapa do estágio

No primeiro dia de estágio, já evidenciamos a proximidade que a prática docente da professora regente tinha com a teoria. O abismo entre teoria e prática tão falado e questionado pelos pesquisadores da educação, estava ali minimizado, por uma prática que na maioria das vezes estava de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná e com as teorias educacionais estudadas por nós.

Usamos a expressão “Na maioria das vezes” porque é muito difícil o tempo todo estar articulando diferentes estratégias de ensino, levando os estudantes para visitas, e também não podemos afirmar que a professora regente faz isto em todas as aulas, diante de tantos problemas que a educação brasileira (como falta de infra-estrutura, falta de professores, falta de recursos, falta de apoio para os alunos inclusivos, falta de suporte pedagógico), dentre muitos outros que os documentos oficiais não levam em consideração e, por isso mesmo, se tornam documentos que regem uma educação utópica que não condiz com a realidade em sala de aula.

Mesmo diante de tudo isso, a professora regente conseguiu desenvolver suas aulas tendo o texto como ponto de partida, possibilitando aos alunos contato com os diversos gêneros discursivos numa perspectiva dialógica, em que a interação com esses textos acontece de fato, levando em consideração suas funções sociais e a partir delas explorando os conhecimentos gramaticais.

O trabalho com a leitura pressupõe um trabalho com o texto, que embora possa acontecer de diferentes formas, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Paraná (2008), terá como base teórica as reflexões do Círculo de Bakhtin. Para Bakhtin (2003) não se pode entender a língua isoladamente, é preciso levar em consideração o contexto no qual ela está inserida, quem está envolvido nela e o momento histórico. Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos.

As diretrizes compreendem a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo tem um papel ativo no processo da leitura, busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa,

cultural, enfim, as várias vozes que o constituem, por isso os estudantes queriam comentar suas experiências.

Outro fator importante percebido foi o papel do livro didático, ele foi utilizado pela professora regente como material de apoio e não como único instrumento de ensino e as metodologias utilizadas por essa professora não eram sempre as mesmas, ela se utilizava de vários métodos, demonstrando domínio sobre eles o que possibilita a interação do aluno com o texto, com ela enquanto professora e com os outros alunos, prática esta que vai de encontro com as teorias de Libâneo (1992) em seu livro “Didática”.

4. A nossa vez: o estágio de regência e a produção de texto em sala de aula

A produção de texto nas turmas de 8º ano em que estagiamos era uma prática muito frequente, bem como a exposição de suas produções para a turma por meio da leitura em voz alta ou para escola por meio de exposição dos textos em murais.

Quando iniciamos o estágio, a produção de um cartaz para arrecadar doações para uma visita que os alunos fariam a uma Casa-abrigo de Londrina já havia sido proposta aos alunos pela professora. Cada turma, de forma coletiva, deveria produzir cartazes e caixas para a arrecadação que ficariam espalhadas pelo colégio. Esta produção de um cartaz informativo foi feito de forma independente pelos alunos que depois de terminarem o trabalho levaram os cartazes produzidos para que a professora pudesse corrigir, antes de fixá-los pelo colégio.

As orientações foram dadas antecipadamente pela professora e após esse processo os cartazes foram fixados em vários pontos do colégio junto com caixas que serviriam de depósito das doações. Este trabalho de produção de texto, bem como a visita que seria feita pelos alunos à Casa-abrigo, era a finalização de um projeto que já vinha sendo realizado pela professora e que teve como ponto de partida a leitura do livro infanto-juvenil “O amor não tem cor”, de Giselda Naporta Nicolelis e Lucia Brandão.

A atividade de produção textual do cartaz esteve em consonância com os documentos oficiais, pois de acordo com o DCE a prática da escrita deve estar dentro de uma perspectiva dialógica, sendo necessário “que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o dizer”. (PARANÁ, 2008, p. 56).

O documento ainda aponta para uma prática da escrita que leve em consideração:

[...] a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc. (PARANÁ, 2008, p. 68)

A prática da escrita do cartaz estabelece essa relação de interação e a função do texto é exercida a partir do momento em que as pessoas são informadas por meio texto e as doações acontecem. Assim, a escrita possibilitou a esses alunos atuar e agir sobre o mundo. É preciso que o aluno se envolva com o texto que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito e tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si e de sua leitura de mundo.

Outra prática de escrita realizada pelos alunos que contempla essa visão dialógica foi aplicada por nós na regência ao tratarmos do gênero “lenda”. Visto que a lenda originalmente era uma narrativa oral, de cunho fantástico, utilizada antigamente para explicar fenômenos da natureza, surgimento de animais ou plantas, dentre outros acontecimentos que não se tinham explicação, foi solicitado aos alunos, que a partir de obras de arte que representavam a natureza e seres fantásticos, produzissem uma narrativa criando uma lenda que explique algum fato sem explicação, escrita em duplas, e que depois contassem para a turma oralmente.

Nessa atividade, a função do gênero “lenda” (explicar fatos que não se tinham explicações), que a princípio eram passadas oralmente e depois passaram a ser registradas pela escrita, foi desempenhada de maneira interativa, pois na produção além da função do gênero, a relação entre o uso e a aprendizagem da língua acontece de fato.

No entanto, durante o período de observação do estágio, a professora regente trabalhou em sala com o gênero notícia, a produção de uma notícia foi a última atividade de uma sequência didática riquíssima em termos de conteúdo e explicação, com vários métodos utilizados pela docente e atividades diferentes que fazia com que os alunos se interessassem pelas aulas, mas que ao finalizar com a produção da notícia não atendeu às abordagens teóricas bakhtinianas de ensino dialógico.

Mascuschi (2007, p. 20) afirma que os gêneros discursivos “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”, dessa forma, o ensino de língua materna pautado numa concepção que vê a linguagem como processo de interação conforme afirma Bakhtin (1986, p. 123 apud Travaglia, 2009, p. 23), que a linguagem se constitui por um fenômeno social da interação verbal, sendo essa interação “a realidade fundamental da linguagem”, não

devendo privilegiar a forma ou a estrutura e sim as características sócio-funcionais dos gêneros discursivos.

Diante do exposto pelos estudiosos citados e pelos documentos oficiais que corroboram com a concepção de linguagem apresentada por Bakhtin, a atividade de produção do gênero “notícia” pelas turmas fugiu dessa perspectiva de ensino interacional e remeteu a uma concepção estrutural.

Na atividade, foi solicitado que os alunos, em grupos de quatro alunos, criassem uma notícia com base em figuras de revistas e jornais que lhes foram entregues. A função da notícia como o próprio nome já diz a sua função é noticiar, e o que os alunos fizeram foi uma criação, o que passa a ser então ficção. A produção deveria contemplar as partes que compõem uma notícia também, pois é de extrema importância também que eles tenham conhecimento desses elementos composicionais, mas nesse caso a funcionalidade do gênero não aparece.

Uma produção de uma notícia vivenciada por todos os alunos, (a visita a Casa-abrigo ou ao asilo) e depois expor através de um mural os textos produzidos, ou a criação de um jornal coletivo das turmas que foram ao passeio, contendo notícias sobre a visita, seriam atividades que abordam situações de uso real da língua.

Fica claro que os objetivos da professora eram de que os alunos conseguissem identificar as partes composicionais do gênero, numa perspectiva estrutural, mas, no entanto, a concepção de ensino abordada pelos documentos oficiais não é essa.

As Diretrizes Curriculares do Paraná nos mostram ainda que as propostas de produção textual devem corresponder àquilo que se escreve fora da escola, de acordo com as práticas vigentes na sociedade. É por isso que relatamos essa experiência, não como uma crítica, mas como um ponto a refletir, tal como defende Zeichner e Schön, acerca da produção textual e do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, visto que todo o processo e sequência didática apresentado pela professora regente tinha como base essa visão dialógica, por isso essa prática de escrita nos chamou atenção, pois ela atendia a uma outra concepção de língua.

Durante o período inteiro de estágio esse foi o único momento em que as propostas da professora divergiram do que foi e é estudado por nós, enquanto conhecimento teórico na Universidade, pois as aulas de Língua Portuguesa e literatura dessas duas turmas de 8º ano realmente contemplavam um ensino de língua materna de qualidade, e foi muito fácil ver a partir da prática dessa professora a teoria em consonância com a prática, e como a teoria é tão

importante quanto a prática para a formação do professor, devendo as duas andar de mãos juntas.

5. Considerações finais

As experiências que tivemos nesse primeiro contato com a sala de aula foram de extrema importância para mudar a nossa forma de pensar a educação e o ensino de língua portuguesa e literatura.

Antes de iniciar a nossa expectativa era negativa, pois muito se houve falar que a realidade é muito diferente da teoria, realmente a teoria muitas vezes não leva em consideração as dificuldades, os problemas infra-estruturais e político-sociais enfrentados pela educação brasileira, no entanto, a realidade que encontramos na sala de aula foi bastante articulada com tudo que estávamos estudando na universidade, conseguimos unir teoria e prática.

A postura da professora perante a classe e o domínio que ela tem dos métodos e conhecimentos teóricos deram a ela suporte para enfrentar situações como o uso do celular e a indisciplina que muitas vezes são citados como os vilões da sala de aula. Mas nessas turmas, o celular não aparecia enquanto não fosse solicitado para realização de alguma atividade em sala, a disciplina e o respeito mútuo construídos por ela com a turma minimizavam essas questões de indisciplina, e os alunos realmente participavam com entusiasmo das aulas.

Tudo isso permitiu que as práticas de leitura, de escrita e de oralidade se desenvolvessem da forma adequada para favorecer a aprendizagem dos alunos e permitiram que eles tivessem um ensino de qualidade. A dedicação dessa professora e a consciência que ela tinha acerca da importância de sua profissão também contribuía para essa prática eficaz.

A valorização da leitura e das produções textuais é algo importante e que se faz presente na ação docente dessa professora. Todos os alunos lêem em voz alta, a leitura coletiva funciona na sala de maneira dinâmica e interativa, e as produções de texto são apresentadas não só à professora, mas a toda a classe, quando não à escola. Dessa forma, a importância da autoria explorada por Oliveira (2006), em que o sujeito e sua historicidade devem estar presente na prática escrita, se faz presente nessas produções, conferindo-lhes situações reais de uso da língua a partir do momento em que há um autor e um interlocutor, há para quem se escrever para além da professora que irá corrigir.

Foi muito importante essas experiências vivenciadas por nós, pois contribuiu muito para a nossa formação e para que pudéssemos ver que uma educação de qualidade é possível na escola pública é possível.

Referências

ARRUDA, Nalini Iara Leite; GIMENEZ, Telma Nunes. O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 7, n. 2, p. 29-41, 2004

AZEVEDO, R. **Aspectos de literatura infantil brasileira hoje**. In: Revista Releitura. Belo Horizonte, 2001, nº15. Disponível no site: www.ricardoazevedo.com.br.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2015

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três amigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

GATTI, B. A. Formação de professores: licenciaturas, currículos e políticas. In: **Movimento: revista de educação**. Universidade Federal Fluminense. Ano 2, nº. 2, 2015.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *Os professores e a sua formação*, v. 2, p. 93-114, 1992.

LEITOR: Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/leitor/>. Acesso em: 15/09/2018 às 23h19min.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**. Tubarão, v. n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/324/346

. Acesso em 15 de set. 2018 às 20:25h.

PAIVA, VLMO. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. Revista do GELNE, v. 5, n. 1, p. 193-200, 2004.

PARANÁ. Diretrizes curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. SEED, 2008.

Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf.

Acesso em: 15 set. 2018 às 19:35h.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Penso Editora, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

ZEICHNER, Kenneth. Rethinking the practicum in the professional development school partnership. **Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 296-307, 1992.

TRABALHANDO A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO UNIVERSO DO TEXTO DRAMÁTICO: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanira de Souza (UEL)

RESUMO: Este artigo apresenta o relato da experiência vivenciada no período do estágio supervisionado realizado no Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes na cidade de Londrina, Paraná. Em consonância com os objetivos apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), dentre eles, que o ensino da língua portuguesa deve contemplar uma diversidade de textos e gêneros, e que os alunos devem ser capazes de conhecer as diferentes variedades do português; interpretar e usufruir de produções culturais em diferentes contextos e posicionar-se contra discriminação de qualquer natureza, julga-se relevante o desenvolvimento deste trabalho cuja proposta é a junção de dois temas: o ensino da variação linguística e do gênero de texto dramático. Para tanto, expõe a análise de variações linguísticas em textos literários e a reflexão sobre uma peça teatral exibida de forma virtual. Ao final, apresenta resultados significativos e motivadores, tanto para a prática de regência como para a aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; texto dramático; variação linguística.

1. Introdução

Refletir sobre a experiência de estágio no curso de Letras é tomar consciência de que, além do exercício e da prática de regência em sala de aula, é de primordial importância, a programação e seleção minuciosa dos conteúdos a serem trabalhados, de forma que, por meio das atividades realizadas em torno da língua, os estudantes possam ter a oportunidade de expandir o seu universo intelectual, social e cultural.

A partir dessa premissa, torna-se essencial fazer a formulação do elementar questionamento: “Para que dar aulas de um determinado tema numa disciplina de Português?”. Para Geraldini (1997, p. 46), “a reflexão sobre o “para que” de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem –, porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula”. Sob esse raciocínio e o desejo de uma atuação iluminada, no sentido de clarificar e contribuir para o desenvolvimento da competência linguística, comunicativa e literária dos estudantes, optou-se por abordar o tema: gênero textual, no caso específico o dramático, e concomitante a este, discorrer sobre a diversidade de linguagem produzida no Brasil em suas mais variadas formas, ou seja, sobre o tema: variação linguística.

A experiência apresentada, pertence ao trabalho de estágio desenvolvido durante o primeiro semestre de 2018 no Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes, de Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Londrina, no estado do Paraná, sob a supervisão da Prof.^a Viviani Aline Alves, professora regente das turmas do 8º ano A e B do período vespertino. O estágio supervisionado faz parte da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa: Estágio, da Universidade Estadual de Londrina, do curso de Letras Vernáculas e Clássicas, e ocorreu sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Valéria Bulhões Simon.

2. O contato em sala de aula

Inicialmente, ao constatar que os estudantes já estavam trabalhando o gênero de texto dramático com a professora regente e haviam realizado a leitura das obras: *Dom Quixote*, de Miguel Cervantes, e *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, procurou-se nas primeiras aulas do período de regência, explorar o tema e dar prosseguimento ao conteúdo.

A leitura de texto dramático se caracteriza como uma apresentação artística em que um texto é lido de uma forma expressiva para um público, e a voz é um elemento fundamental, pois por meio dela, é que são impressas as intenções e emoções dos personagens. Segundo a teoria dos gêneros e considerando uma das maneiras de distinguir as formas de poesia, Cara (1985) explica que essa percepção se dá através do modo como o poeta se apresenta,

[...] o gênero lírico seria o poema de primeira pessoa ou de primeira voz; o gênero épico seria quando existe um narrador, uma voz épica que conta alguma coisa para alguém; e o gênero dramático incluiria todas as peças teatrais em versos, quando os personagens é que falam e não o poeta (CARA, 1985, p. 12).

Assim, recorrendo ao texto do livro didático como apoio, foi realizada a leitura do fragmento de texto dramático da 4ª cena da peça: *João e Maria*, de Maria Clara Machado, e como complementação e enriquecimento do conteúdo foi efetuada a análise de outro gênero textual e literário de tema homônimo, no caso, o conto de fadas: *João e Maria*, dos Irmãos Grimm. Com essa atividade, por meio de uma abordagem de questionamento e interação, os estudantes foram levados a participar, observando e reconhecendo as características do texto

dramático; identificando vocabulários pertencentes ao campo semântico da dramaturgia; percebendo os tipos de linguagens e simbologias literárias contidas no texto; distinguindo estruturas, semelhanças e diferenças entre os respectivos gêneros, no caso, o texto dramático e o conto; interpretando e estabelecendo relações entre fantasia e realidade; e ainda, alguns estudantes, mais propriamente os da turma A, foram instigados e oportunizados de forma breve e modesta a encenar ao final da aula o fragmento dramático da cena estudada, o que ocorreu de maneira muito criativa e descontraída. E como bem salienta Travaglia (1997, p. 18), visando atender o objetivo de desenvolvimento da competência comunicativa, “é necessário propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa por meio de um trabalho de análise e produção de enunciados ligados aos vários tipos de situações de enunciação”.

Percebeu-se então, uma gama de possibilidades que poderiam ser trabalhadas em sala de aula na junção dos temas de gênero de texto dramático e da variação linguística, pois nas atividades anteriormente realizadas pela professora regente, os estudantes já haviam refletido e discutido sobre algumas características de linguagem formal, culta, e arcaica que continham as obras de dramaturgia. Nesse sentido, julgou-se oportuna a aplicação da proposta de harmonização e interligação dos temas pela viabilidade de poder contribuir para um maior conhecimento de obras literárias e teatrais, bem como pela perspectiva de explorar no interior desses mesmos textos as muitas formas de variações linguísticas que ocorreram e ocorrem constantemente na língua portuguesa.

3. O trabalho desenvolvido

Para a introdução do tema variação linguística, foram realizadas aulas expositivas permeadas de leituras, análises, reflexões e exercícios. Inicialmente, foi traçado um breve panorama sobre a colonização do Brasil e a formação da língua portuguesa brasileira, enfatizando as muitas influências sofridas pela ocasião da convivência de povos de diversas línguas, sendo elas: a portuguesa, indígena, africana, as dos imigrantes europeus, dentre outras. Foram reforçados junto aos estudantes, os aspectos do expansionismo português, motivo oriundo de nossas raízes e às de outros países que também falam a língua portuguesa, embora apresentando diferenças e variações. Assim, foram levados a perceber que o

português do Brasil, de Portugal e de outros países, apresenta uma perceptível diferença, ou seja, falamos a mesma língua, mas falamos diferente. Nesse sentido, Orlandi (2005) afirma:

Se, empiricamente, podemos dizer que as diferenças são algumas, de sotaque, de contornos sintáticos, de uma lista lexical, no entanto, do ponto de vista discursivo, no modo como a língua se historiciza, as diferenças são incomensuráveis: falamos diferente, produzimos diferentes discursividades (ORLANDI, 2005, p. 30).

Dando continuidade ao tema, e considerando que toda língua é resultante de uma construção histórica e cultural que está em constante transformação, e que além da língua culta, há uma pluralidade de variações linguísticas que são utilizadas em diferentes situações e de diferentes modos, partiu-se para uma abordagem concreta sobre algumas dessas variações. Nessa visão, os PCNs orientam, “o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (PCN, 1998, p. 82).

Nesse sentido, foram tratados todos os tópicos detalhadamente e para cada um deles foi utilizado um texto complementar concernente aos conceitos aplicados, dentre eles, o poema *Correspondência*, de Millôr Fernandes, e um recorte da crônica *Antigamente*, de Carlos Drummond de Andrade. Foram também realizadas diversas atividades de leitura, reflexão e interpretação de textos para fixação do tema, pois como ressalta Libâneo (1994, p. 137), “pelo estudo ativo das matérias, portanto, os alunos vão formando estruturas mentais, métodos próprios de estudo e de pensamento para a compreensão crítica da realidade”.

Então, foram selecionados e abordados os seguintes temas:

- a) Arcaísmo – esse tema está intimamente ligado ao tipo de variação chamada histórica, e diz respeito às palavras, expressões ou construções que perderam o seu uso e que ficaram confinadas ao uso de gerações mais antigas. Como exemplo, as palavras: “ósculo” com o sentido atual de beijo; e a palavra “ludopédio” que foi substituída pelo termo futebol.
- b) Neologismo – sinteticamente conceituando, pode-se dizer que é um fenômeno linguístico que consiste na criação de palavras, expressões ou na atribuição de um novo sentido a uma palavra já existente. Ressalta-se que são considerados termos neológicos somente aqueles que ainda não foram registrados em dicionários. Como exemplo: “turistar”, “debilóide”, “bebemorar”, etc.

- c) Estrangeirismo – é um fenômeno linguístico que se caracteriza como um processo de introdução de palavras vindas de outros idiomas substituindo termos da língua nativa, nesse caso, a língua portuguesa. Como exemplo, as palavras: “marketing”, “ranking”, “booktuber” etc.
- d) Regionalismo – essa variação linguística, também chamada de variação geográfica, remete-se às diferentes formas de falar numa grande comunidade linguística e onde todos falam o mesmo idioma, ou seja, por motivos de comportamento histórico-cultural próprio de uma região são utilizados vocabulários, pronúncias e construções sintáticas distintas. Como exemplo, pode-se citar que no sertão baiano, a palavra “oito” é pronunciada “oitcho”.
- e) Tecnicidade – basicamente, essa variação é caracterizada como uma linguagem técnica, ou seja, ocorre quando um falante profere um volume de informações ou conhecimentos acreditando que o seu interlocutor tem domínio e conhecimento do assunto. Exemplificando, um professor utilizará linguagens distintas se estiver numa sala de aula, num congresso entre seus pares, ou ainda, numa reunião de pais de alunos.
- f) Idade – com relação a essa variação, a caracterização se dá pela diferença no modo de usar a língua de pessoas de idades diferentes. No decorrer da vida a pessoa vai passando de um grupo para outro, ou seja, adotando novas formas de falar e abandonando outras. Como exemplo, podem ser citadas as gírias, que os jovens geralmente criam buscando um ideal de independência e afirmação, e que as gerações mais antigas não compartilham.

Também foi abordado o assunto de preconceito linguístico, por acreditar em sua relevância, considerando particularmente o contexto do ambiente escolar, espera-se que os falantes usem uma língua padrão e culta, no entanto, existirão situações em que essa norma não será exatamente cumprida por alguns falantes, e sim a utilização de algum tipo de variação linguística, nesse momento então, será provável alguma manifestação de discriminação, exclusão ou preconceito. Nesse sentido, Oliveira (2011) reflete:

Sentimos o preconceito racial ou de gênero, lutamos contra ele, mas a maioria não sente uma discriminação tão efetiva como pouco tematizada, a discriminação decorrente do preconceito linguístico, um dos únicos preconceitos absolutamente livres, não legislado, da nossa sociedade neste início de século. (OLIVEIRA, 2011, p. 1).

Nessa direção, preconizam os PCNs, que “o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia” (PCN, 1998, p. 82). Sob esse direcionamento, o tema foi abordado de forma expositiva, porém não necessariamente monológica, e nem passiva por parte dos estudantes, pois por meio de reflexões sobre situações cotidianas foram convidados a dialogar, comentar e a fazer ponderações sobre o assunto.

Importante ressaltar, que durante a explanação de todo o conteúdo procurou-se sempre resgatar o tema do gênero de texto dramático, evocando conceitos e ideias que coadunassem com o assunto da variação linguística, realizando assim, uma efetiva união dos temas. Dentro dessa abordagem, visando um aprimoramento e consolidação do conteúdo aplicado, bem como a oportunidade de relacionar os temas tratados, buscou-se a proposição de apresentação de uma peça teatral em forma de vídeo para que assim os alunos fossem despertados a fazer suas próprias relações, inferências e reconhecimentos da matéria aprendida, pois conforme ressaltam os PCNs, a linguagem por meio do vídeo toca os sentidos, projeta outras realidades, “responde à sensibilidade dos jovens e possibilita desenvolver múltiplas atitudes receptivas”. (PCN, 1998, p. 92). Nessa análise, dentre as muitas obras disponíveis para estudo, houve a preocupação de eleger uma que fosse adequada à faixa etária dos estudantes e que apresentasse uma história próxima ao cotidiano deles. Nesse sentido, atendendo a todas essas expectativas, foi escolhida a peça: *Cócegas – Adolescente*, de Heloísa Périssé e Ingrid Guimarães.





A peça é composta por nove esquetes e mistura drama e comédia. Retrata várias personagens femininas, dentre elas, uma adolescente carioca interpretada pela atriz Heloísa Périssé, que passa os dias reclamando da mãe, fofocando com as amigas, e contando suas investidas amorosas. A encenação da história dessa personagem é a que foi escolhida para exibição aos alunos. Num discurso de aproximadamente doze minutos, a atriz apresenta o monólogo da personagem *Tati*, com um sotaque tipicamente carioca desenvolve um texto marcado por gírias e construções linguísticas próprias de uma adolescente. De forma clara, leve, divertida e muito original no sentido de retratar as situações cotidianas vividas por uma adolescente, o texto possibilita reflexões importantes para análise, tanto de características singulares da dramaturgia, quanto de aspectos pertencentes ao tema de variação de linguagem.

No dia definido para a apresentação, os alunos foram conduzidos à sala de multimídias da escola, alternadamente turmas A e B, e a exibição foi realizada com o uso de projetor datashow. Inicialmente, julgou-se oportuna a ocasião para ressaltar e dar conhecimento aos alunos e alunas sobre os tipos de comportamentos e posturas apropriadas num ambiente de teatro, pois para muitos deles, era o primeiro contato com a visualização de uma peça teatral, ainda que de forma virtual. Nesse sentido, considerando que no Brasil o teatro é uma manifestação artística considerada elitizada e que grande parte da população não tem acesso, aproveitou-se para promover uma aproximação com essa expressão artística e fazer a divulgação do FILO – Festival Internacional de Londrina, um evento que ocorre anualmente na cidade e que exhibe espetáculos de diversas companhias nacionais e internacionais. Corroborando essa ideia, dentre os estudantes das duas turmas, apenas um manifestou ter conhecimento do evento, e os demais ficaram surpresos em saber que durante o festival são

apresentadas peças teatrais de forma muito acessível, ocupando espaços públicos, ruas e praças da cidade. Por se tratar de um texto cômico e contemporâneo, a apresentação proporcionou uma aula de grande descontração, pois os estudantes se identificaram com as atitudes e a linguagem da *Tati*, e mesmo sendo uma personagem típica de outra região, com um sotaque diferente, perceberam que ela é uma adolescente como eles, divertida, pretensiosamente independente, pois não dá a menor atenção às palavras da mãe, e possui as mesmas dúvidas, anseios, dilemas e inquietações amorosas.

O resultado da aula foi muito positivo, pois após a exibição, por meio de interação e discussão, averiguou-se que os estudantes foram capazes de identificar os aspectos do gênero de texto dramático, observando particularidades da personagem, da estrutura do texto, do tema, produção, cenário, sonoplastia, figurino, entre outros, e o mais interessante foi constatar a capacidade que tiveram de observar a linguagem, estabelecer relações entre os dois temas e reconhecer os tipos de fenômenos e variações linguísticas presentes no universo do texto dramático, tais como: regionalismo no caso do sotaque carioca; gírias próprias da idade; estrangeirismo; neologismo etc. E ainda, de forma divertida e espontânea, alguns alunos fizeram alusão à presença do tema arcaísmo em relação à linguagem da mãe da personagem, que na peça, ironicamente está representada por um som, como um grunhido de dinossauro.

Um fato importante e curioso, é que grande parte dos alunos e alunas, até o momento dessa atividade, relacionavam a ideia de gênero de texto dramático somente ao tema trágico cujo enredo devesse necessariamente apresentar alguma fatalidade. Isso provavelmente ocasionado pela influência de leituras outrora realizadas, como por exemplo, a obra *Romeu e Julieta*. Ou ainda, por motivo da própria significação da palavra drama, que remete à noção de situações de sofrimento e aflição, assim, julgou-se propício o momento para elucidar o equívoco e clarificar o conceito que abarca uma diversidade de temas. Dessa forma, por intermédio da exibição, puderam perceber que um texto dramático pode ser apresentado por vários outros gêneros, tais como: cômico, infantil, drama, musical, tragédia, etc.

4. Conclusão

De acordo com as atividades realizadas no período de estágio, foi possível concluir que os objetivos propostos foram atingidos de forma satisfatória, porém, não sem esforço, pois atrair e conservar a atenção dos estudantes é um árduo desafio, isso provavelmente, por

tratar-se de turmas numerosas, aproximadamente trinta e cinco alunos em cada uma, e também pela particularidade da faixa etária. Sobre esse aspecto, bem salientam os PCNs, que pensar sobre o ensino nesse período, “requer a compreensão da adolescência como um período de vida explicitamente marcado por transformações em várias dimensões” (PCN, 1998, p. 45). Assim, percebeu-se que é preciso muita criatividade por parte dos docentes, e para que objetivos sejam atingidos é imperativo tornar as atividades interessantes e prazerosas. Entendendo essa necessidade, Geraldi (1984, p. 86) tece o seguinte comentário, “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura”.

Acredita-se, portanto, que as atividades foram produtivas para as duas turmas, pois ambas com suas características e particularidades, em momentos de dinâmicos exercícios, demonstraram uma resposta positiva de aproveitamento do conteúdo aplicado, o que torna essa experiência gratificante, embora breve e modesta, foi motivadora no sentido de contribuir de alguma forma para o enriquecimento cultural, intelectual e social dos alunos, pois além de trabalhar a linguagem de uma forma geral, ainda foi possível ressaltar a importância da arte na vida humana e correlacioná-la às experiências do dia a dia dos estudantes.

Referências

ALVES, Ieda M. **Neologismo – Criação lexical**. São Paulo: Ática, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 04 de Out. de 2018.

CAMACHO, Roberto G. **A variação linguística**. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus; coletânea de textos. São Paulo, SE/CENP, 1988.

CARA, Salete de A. **A poesia lírica**. São Paulo: Ática, 1985.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. Org./por/João Wanderley Geraldi. 2 ed. Cascavel, ASSOESTE, c 1984.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Gilvan M. **Políticas linguísticas como políticas públicas**. IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística e UFSC Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://docplayer.com.br/6934526-Politic-as-linguistic-as-como-politic-as-publicas.html>. Acesso em: 04 de Out. de 2018.

ORLANDI, Eni P. **A Língua Brasileira**. Línguas do Brasil / Artigos, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a16v57n2.pdf>. Acesso em: 03 de Out. de 2018.

PEREIRA, Camila S. **Universos: Língua portuguesa, 8º ano: anos finais: ensino fundamental**/ Camila S. Pereira, Fernanda P. Barros, Luciana Mariz; Editor responsável Andressa M. Paiva. – 3ª ed. – São Paulo: Edições SM, 2015 – (Universos).

PÉRISSÉ, Heloísa; GUIMARÃES, Ingrid. **Cócegas – Adolescente**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7nZOSAq21Ls>. Acesso em: 06 de Out. de 2018.

PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN & OUTROS. **Contos de Fadas**. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. A. Borges. – Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Imagens:

Cócegas. Disponível em: <https://santoturismo.wordpress.com/2011/10/06/peca-cocegas-no-teatro-coliseu/>. Acesso em: 06 de Out. de 2018.

Cócegas – Adolescente. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GUFp7pTKeb8>. Acesso em: 06 de Out. de 2018.

O ENSINO DA GRAMÁTICA TRADICIONAL: UMA EXPERIÊNCIA EMPÍRICA DE ESTÁGIO

Mayara Cristina Aparecido Santos
Vanessa Gomes Schineither

RESUMO: O ensino da gramática nas escolas públicas é um assunto em voga nos principais cursos de licenciatura principalmente em letras, mas também em outras disciplinas. O distanciamento entre o português tradicional e a realidade linguística do aluno é um dos principais responsáveis pela dificuldade do ensino e aprendizagem. O resultado disso é a rejeição do aluno frente a disciplina de português e a intranquilidade dos professores no que se refere ao ensino da gramática tradicional. Buscando levantar algumas questões sobre os temas supracitados, evidenciaremos como o ensino da gramática tradicional vem sendo tratado nas escolas, sob as perspectivas dos alunos e professores, além disso, veremos como o livro didático pode contribuir (ou não) com essa aprendizagem. Para isso, serão analisadas duas turmas do ensino fundamental em aulas de gramática tradicional no estudo de verbos e advérbio, buscamos informações por meio de entrevistas com professores e questionário para alunos. A experiência ocorreu durante o estágio supervisionado do Curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, provando-nos que este é o principal viés de como a universidade lida com esses embates, tendo por enfoque detectar como as novas teorias vêm tratando essas problemáticas.

1. Introdução

O percurso histórico da língua portuguesa serviu para consolidar o distanciamento entre a norma culta e as diversas variações linguísticas presentes no Brasil contemporâneo. Esse distanciamento fica cada vez mais evidente nas escolas públicas em regiões periféricas, cujo dialeto difere-se dos padrões impostos pela norma culta.

Segundo o PCN (1998), mesmo adotando uma didática voltada para a produção e interpretação de texto não é justificado tratar o ensino da gramática desprezado das práticas da linguagem. O ensino descontextualizado torna a linguagem emblemática, distante da realidade do aluno e não funcional longe do contexto escolar.

Todavia, nem sempre isso é transferido para as salas de aula. Ainda há ensino da gramática que implica em conhecer as nomenclaturas, as divisões e subdivisões das classes de palavras e suas terminologias.

Surgem então perguntas como: Por que as escolas não se atualizam? As estratégias adotadas pelos professores são boas? O livro didático auxilia, ou são necessários outros materiais de apoio? Afinal como ensinar a gramática nas escolas?

Compreendemos que o problema em questão não é atual, e que muitos outros fatores também entram em jogo quando se trata de ensinar gramática. Além disso, um estudo apenas seria insuficiente para sanar um problema que provém de anos de práticas pedagógicas incorretas. Ainda assim, procuraremos levantar algumas hipóteses, buscando possíveis respostas para algumas destas questões. O presente trabalho visa elencar as dificuldades enfrentadas por alunos e professores frente ao ensino de gramática, sua importância, e o seu distanciamento da realidade linguística do aluno por meio de uma análise realizada em duas escolas públicas, uma na cidade de Cambé (1), Antônio Raminelli, e outra da cidade de Londrina, Colégio Estadual Albino Feijó Sanches (2), ambas no Paraná.

Tomando por base o ensino das classes gramaticais, em especial as classes dos verbos e advérbios, por meio das perspectivas dos professores e as opiniões dos alunos do 8º. e 9º. anos do ensino fundamental, buscaremos levantar questões sobre a abordagem adotadas nas escolas, frente às dificuldades que o ensino da gramática tradicional acarreta.

2. Materiais e métodos

A metodologia defendida nesse trabalho procura contextualizar o ensino da gramática tradicional a fim de que o aluno possa estabelecer relações entre o estudo da GT (gramática tradicional) e sua própria habilidade linguística, compreendendo as funções da linguagem e adotando o conhecimento proporcionado pela sua visão funcionalista, lançando mão desses conhecimentos no ato da produção e interpretação textual.

Para isso, utilizamos o funcionalismo de Neves (1994), que trará os conceitos de Jakobson sobre as funções da linguagem que nortearão as atividades desenvolvidas nas escolas. Segundo a autora, a teoria funcionalista é essencial para a compreensão da linguagem pois:

[...] distingue o sistema da língua e o uso da língua, mas evita estudar cada um deles fazendo abstração do outro. A forma dos enunciados não é entendida, pois, independentemente de sua função: uma descrição completa inclui referência ao falante, ao ouvinte e a seus papéis e estatuto dentro da situação de interação determinada socioculturalmente. (NEVES, 1994:120)

Segundo o PCN (1998), nas sociedades letradas existe a tendência de tomarem regras para o sistema da escrita como correção e nomeação das formas linguísticas, sistematizando a

língua, o que, por sua vez, distancia-se da linguagem falada, que é o reflexo da fluidez do falante, e que, portanto, distancia-se da primeira.

Embora haja uma língua nacional, o Brasil é um país amplo e repleto de variedades linguísticas (diferenças de pronúncias, empregos de palavras, e organizações sintáticas) que identificam o falante de uma comunidade. As variações são o reflexo de nossa diversa realidade cultural. A escola deve levar em conta esses fatores para elaborar suas práticas pedagógicas.

Ensinar o aluno a linguagem oral, entretanto é, de certo modo, inútil, visto que ele já domina sua variedade específica. E por outro lado, compreender a norma culta como gramática de prestígio acentua o distanciamento e desvaloriza a variação que identifica o aluno e sua realidade. E isso dificulta seu aprendizado. Deve haver, portanto um elo entre esses dois polos, visando-os não como opostos, mas sim como complementares.

Sendo assim, os materiais selecionados para as análises do presente artigo são basicamente divididos em dois principais blocos: a parte que corresponde à docência e a parte que corresponde à discência.

Neste primeiro grupo incluem-se dois principais condutores: Os professores das escolas públicas – através de depoimentos e posturas adotadas diante das dificuldades encontradas.

Neste segundo grupo, relacionado à parte da discência, teremos a visão dos alunos por meio dos depoimentos recolhidos e das atividades aplicadas que servirão como parâmetro para analisarmos a compreensão e opinião deles perante a matéria proposta.

3. Ensino dos verbos imperativos

Na experiência de estágio na escola 01, Antonio Raminelli, em Cambé, propomos o ensino dos verbos no imperativo, seguindo a teoria funcionalista de Jakobson. Esse estudo, como já mencionado, visa analisar a linguagem de acordo com a função que ela desempenha. Esse material encontramos no artigo de Moura Neves (1994) intitulado: “Uma visão da gramática tradicional”.

Para a atividade desenvolvida, foi apresentada a música admirável chip novo da cantora e compositora Pitty que é uma intertextualidade com a obra “Admirável mundo novo” de Aldous Huxley. Observemos um trecho da letra:

Pense, fale, compre beba,
leia, vote, não se esqueça!
Use, seja, ouça, diga, tenha
More, gaste, viva!¹⁸

No trecho acima podemos identificar traços relativos a função da linguagem apelativa que, segundo Neves (1994) tem como principal objetivo persuadir e apelar ao leitor do texto na esperança de que ele realize algum intento. Os verbos imperativos denotam uma ação transmitida que tem por objetivo um convite, um pedido, uma exortação, ordem, comando, etc. Portanto, são elementos linguísticos destaques dentro dessa função, compreendê-los permite que o aluno também compreenda melhor o que está sendo lido, e identifique a intenção que se dá por trás do texto.

As atividades propostas relacionaram-se à organização da música e ao seu objetivo. A música, assim como a obra, trata de uma crítica a um sistema de vida mecanizado, a relação de domínio e ao capitalismo crescente, trazendo uma relação com nossa atualidade. O aluno em contato com essa temática, identifica seu próprio contexto e estabelece relações entre a canção e sua realidade.

As questões elaboradas permitem que os alunos identifiquem o verbo imperativo e também façam uma reflexão sobre a letra da canção, posicionando-se criticamente frente a ela. Também foi observado em sala (o que era já esperado, e mesmo desejado) que nem todos os alunos concordaram com a crítica proposta na letra, rendendo debates que favorecem a reflexão do assunto proposto.

Foi observado pela estagiária, no período de observação, que a turma utilizava primordialmente o livro didático como único material. Não cabe a nós estabelecer críticas sobre a importância do livro didático e seus rendimentos, ou a ausência, nas práticas de ensino. Afirmaremos porém, que somente o livro, como único e inalterável material, usado ano após ano, sem reajustes, sem atualizações, acaba sendo insuficiente no aprendizado, principalmente quando levamos em conta o contexto de nossos jovens cada vez mais expostos a novas mudanças.

18 Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/pitty/admiravel-chip-novo.html> Acesso em: 25/10/2018

4. O ensino dos advérbios

Na experiência de estágio na segunda escola, colégio Albino Feijó, na cidade de Londrina, foi utilizado o gênero conto, com o intuito de trabalhar a formação do leitor literário ainda no ensino fundamental. Assim, as aulas de advérbio e adjunto adverbial serviram para instrumentalizar os alunos para tal leitura, considerando a função da classe adverbial para o direcionamento da leitura do texto, marcação das circunstâncias, das ações, relatos e apreciação de valor.

O conto analisado foi “Nós choramos pelo cão tihoso” de Ondjaki que é uma intertextualidade com o conto “Nós matamos o cão tihoso de Luís Bernardo Honwana. O planejamento da aula tinha como intuito trabalhar o contexto histórico, os elementos da narrativa, de intertextualidade, conceito adverbiais e correntes literárias dos ”Autores Moçambicanos”.

Visto que no bimestre anterior os alunos estudaram o conto de “O dia em que explodiu o mabata – bata de Mia Couto, e os conceitos de verbos e figuras de linguagem. Em sequência com a aplicação da regência foram ministradas aulas com o intuito de complementar o estudo de literatura africana.

Foram realizadas leituras e debates entre os alunos a respeito do contexto histórico do conto, uma vez que retrata a “guerra civil de Moçambique” e analisado as palavras e adjuntos adverbiais presentes no conto, além de verificar as variações do Português brasileiro e angolano como: “Alcunha” que significa apelido no português brasileiro. E corresponde com o conto, pois os personagens são retratados por apelidos como: Jacó o personagem principal, a barata da Sibéria, Joana voa- voa, E – tê, Cão tihoso, Serpente, Cabrito, Pacaça, Serpente, Scubidú. Somente a Aina, Rafaela e Isaura são retratadas pelo nome.

O conto realiza uma narrativa em primeira pessoa, a construção textual remete a uma lembrança da época de escola, no qual é possível analisar e interpretar a utilização de locuções adverbiais de tempo. Logo os alunos relacionam o conteúdo gramatical a leitura do poema e suas circunstâncias na interpretação e compreensão.

No entanto, o livro didático utilizado pela turma de 8º não apresenta o texto de maneira contextualizada para o ensino de gramática, ainda traz o pretexto que não é muito efetivo para o aprendizado do aluno. Os exercícios são poucos, as explicações fragmentadas e

não há uma continuidade, são atividades artificiais que não corresponde ao uso da língua em situações reais e de práticas sociais. Só com o estudo do livro didático, o aluno não consegue compreender o porquê de certas estruturas gramaticais.

Como afirma a professora da turma em entrevista:

O livro didático não contribui para o ensino de gramática, é pouco exercício e com informações muito fragmentadas. Nas aulas de língua portuguesa os alunos apresentam grande dificuldade com relação às aulas de gramática, há uma complexidade em relacionar a nomenclatura com o fenômeno linguístico, principalmente de aspectos que se distanciam da variedade linguística utiliza por eles. (Professora da escola 02).

Assim, o livro didático não é o único instrumento base para uma aula, o professor de língua portuguesa acaba estudando e analisando novos métodos para uma aula dinâmica e interativa. O intuito é transmitir o conteúdo de acordo com a realidade social e linguística do aluno. Como afirma Libâneo (2003):

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos, para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

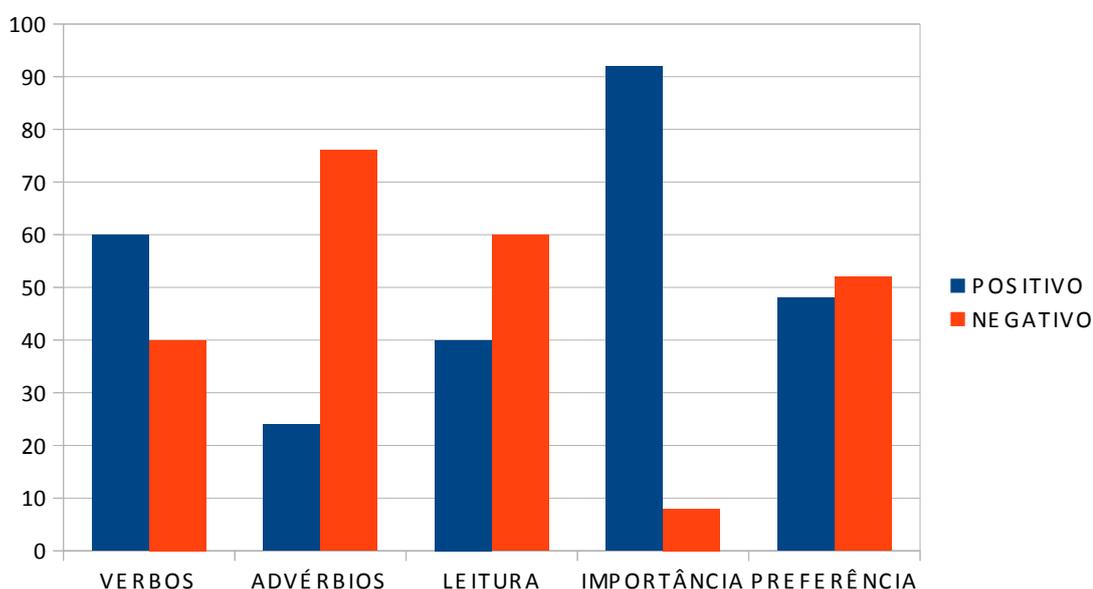
5. Corpo discente

Com base nessas informações, uma entrevista foi realizada com o intuito de compreender a recepção dos alunos quanto ao ensino de advérbio e verbo nas aulas de língua portuguesa. É importante ressaltar que questionário foi aplicado sem a necessidade do aluno se identificar e somente para aqueles que desejam expor suas opiniões.

Na escola 01, foram entrevistados 25 alunos do 9º da turma D. A pesquisa foi feita anonimamente. Perguntamos a eles, no que se refere a gramática, seus conhecimentos de verbo e advérbio, e pedimos que dessem exemplos dos mesmos.

Na parte da leitura, perguntamos se os alunos tinham o costume de ler textos fora da escola. A coluna “importância” que perceberemos no gráfico se refere a importância que o aluno considera que o português tenha para a sua vida. Já a coluna de preferência, refere-se ao gosto do aluno pela disciplina em relação as outras matérias.

O gráfico em questão retrata o resultado da pesquisa realizado com a turma da 9º serie do Colégio Antonio Raminelli em Cambé:



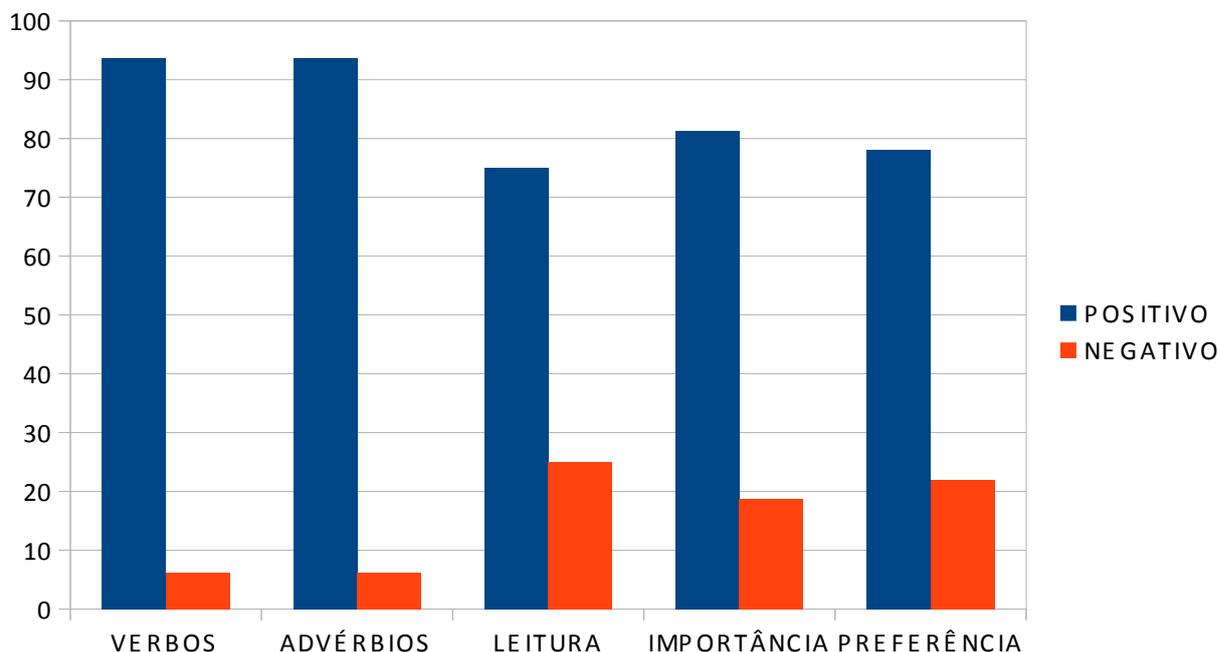
Percebemos com a pesquisa, além da correção das atividades supracitadas, que esses alunos têm certa dificuldade em compreender a gramática, embora considerem importante seu ensino.

A pesquisa nos mostra que muitos ainda não sabem ou não se lembram sobre as classes gramaticais dos verbos, e quando se trata da classe do advérbio o resultado é ainda pior.

Também evidencia-se que os alunos possuem mais preferências por texto fora do âmbito escolar, ou seja, mais próximos de seu contexto. Essas afirmações, embora já esperadas, são importantes para compreendermos a melhor postura a ser adotada no que se refere ao ensino da língua de modo geral.

De um modo geral, embora não gostem da matéria e prefiram outras como inglês, história, educação física, etc, sabem que aprender a língua é primordial para o seu sucesso acadêmico.

Na escola 02 foram entrevistados 32 alunos com as mesmas questões supracitadas. Vejamos o segundo gráfico que apresenta melhores resultados. A figura em questão retrata o resultado da pesquisa realizado com a turma da 8º série do Colégio Albino Feijó Sanches:



A turma reconhece que estudar advérbio é muito importante para compreender as circunstâncias do verbo e a intensificação dos adjetivos na oração. Como destaca o aluno em questão:

A importância de aprender o advérbio é que todas as vezes que observamos uma palavra que modifica o sentido do verbo temos compreensão que é um advérbio, seja ele de tempo, modo, intensidade ou dúvida. (Aluno 8ºD)

Desse modo, para obter uma compreensão do estudo foram entrevistados trinta e dois alunos da 8º série D com o intuito de obter opiniões dos discentes a respeito do ensino do verbo e advérbio, que demonstra a mesma proporção de interesse por parte deles, pois o estudo de verbo foi realizado no bimestre anterior, portanto o conteúdo estava recente na memória dos alunos. Em decorrência disso, as aulas de advérbio foram mais evolutivas, visto que somente dois alunos da turma não apresentou interesse em relatar seu conhecimento a respeito do assunto.

Como demonstra o gráfico acima o menor número está relacionado a leitura de texto e a identificação das classes gramáticas no momento da leitura e interpretação, sendo que dos trinta e dois alunos entrevistados 24 alunos corresponderam positivamente. Para isso os alunos deveriam ler o poema “Canção do exílio” de Gonçalves Dias e analisar as palavras adverbiais presente no poema, além de ressaltar a capacidade interpretativa no momento da leitura.

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que **aqui** gorjeiam,
Não gorjeiam como **lá**.

Após o término da atividade os alunos realizaram discussões a respeito das palavras adverbiais presente no poema, que remete a uma interpretação de lugar. Isso contribuiu para discussões a respeito do contexto da época e vida do eu-lírico, assim a turma compreendeu a importância de analisar verbo e advérbio nos textos literários.

No entanto, com o resultado da pesquisa percebemos que os alunos têm uma preferência entre aprender o verbo e advérbio, dos trinta e dois entrevistados, apenas dez demonstram desinteresse em relacionar uma predileção, enquanto que vinte e dois relatam uma preferência entre as duas.

Mas vinte e seis alunos demonstraram interesse e expressaram a suas opiniões a respeito da importância de aprender verbo e advérbio nas aulas de língua portuguesa, como demonstra o aluno na entrevista:

“É importante aprender advérbio para identificar palavra e circunstâncias de tempo e lugar no texto.” (aluno da 8º).

É importante destacar que ensinar a gramática de maneira descontextualizada realiza no aluno um interesse momentâneo do conteúdo, ou seja, memorizar conceitos e regras que não poderá relacionar com o seu contexto social, se aprende o conteúdo somente para avaliações bimestrais.

Desse modo, para complementar o estudo de advérbio e a formação do leitor literário ainda no ensino fundamental, foram comparadas as circunstâncias e locuções adverbiais presentes no poema “Canção do exílio” de Gonçalves Dias e Vozes Mulheres de Conceição Evaristo, como na última estrofe do poema:

O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
Se fará ouvir a ressonância
O eco da vida – liberdade.

Vozes Mulheres do livro Poemas da recordação e outros movimentos, 2008, de Conceição Evaristo.

O poema destaca a locução adverbial de tempo, no qual remete a uma lembrança ou memória do eu-lírico acerca de seus antepassados. Desse modo, o estudo dos dois poemas contribuiu para uma compreensão da classe adverbial, mas resultou a uma discussão a respeito do sentimento e desejo do eu- lírico: a renovação, nacionalismo e o contexto histórico que ambos ressaltam. A comparação entre as duas resultou na diferença de época e escrita, pois a palavra “gorjeiam” que significa “cantar” foi obtida com um sentido muito desconhecido entre os alunos que logo realizaram uma comparação de palavras semanticamente diferente nos poemas.

Sendo assim, as aulas aplicadas na experiência empírica de estágio resultou na compreensão de ensinar gramática relacionada com o contexto social do aluno, ou seja, instigar o discente a capacidade de ler e compreender a gramática nos textos de sua esfera cotidiana ou escolar.

6. Resultados e discussão

Após o levantamento dos materiais supracitados e adoção de nosso referencial metodológico, ponderamos já estarmos aptos para realizar algumas discussões acerca dos resultados encontrados. Primeiramente, detectamos desconforto por parte dos professores no que se refere ao ensino da gramática tradicional.

Segundo o professor do colégio 01, no ensino fundamental o grande desafio é a imaturidade dos alunos. Eles não entendem muito o sentido da gramática. Uso, necessidade, aplicação diária do texto. Eles a veem como uma matéria isolada que necessita ser fixado no cognitivo somente para obtenção de notas.

O mesmo professor critica o livro didático dizendo que ele é muito isolado. Há tentativa de contextualizar o ensino, porém não conseguem o resultado esperado.

O ensino do advérbio se deu, em nossa experiência, de maneira contextualizada de acordo com a realidade do aluno, ou seja, ensinou-se a classe gramatical utilizando recursos que certificassem o aprendizado. Segundo Antunes (2014) não convém utilizar somente frases soltas para demonstrar ou exemplificar o advérbio, o ideal é que o aluno obtenha domínio da classe em sua oralidade e escrita.

Assim ao ler e escrever um texto o aluno não terá dificuldades, visto que saberá identificar o advérbio nos diversos textos impressos e orais. Desse modo, as aulas de língua

portuguesa devem ser dinâmicas e com materiais que correspondam com a realidade do aluno como: revista, jornais, contos e poemas. Como afirma Irlandé Antunes:

Convém ressaltar que uma gramática contextualizada requer, também e sobretudo, que as descrições que dela são feitas encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos, do português contemporâneo, ou seja, nos textos que ouvimos e podemos ler na imprensa, nos documentos oficiais, nos livros ou revistas de divulgação científica etc. Implica, pois, ter como respaldo o que, de fato, pode ser comprovado nos textos que circulam aqui e ali por esse Brasil afora. (ANTUNES, 2014, p.111).

Os livros didáticos, por sua vez, apresentam a gramática de forma isolada, como uma matéria desconexa de sua função textual. Há a divisão do tema “gramática” e o tema “interpretação” o que faz com que o aluno não utilize a primeira na resolução da segunda e vice-versa. Os ensinamentos da língua, no livro didático, são tratados como assuntos desconexos o que desfavorecem o aprendizado do aluno. Reafirmamos que somente o livro didático é insuficiente para a aprendizagem do aluno.

7. Conclusão

Percebemos na escola que comumente se ensina por meio de métodos antiquados, cujo valor recai mais sobre critérios da nomenclatura e decoração do que a reflexão da linguagem propriamente dita. O aluno utiliza a função da linguagem de maneira automática, porém não a compreende, não reflete sobre ela, ora por dificuldade com os nomes atribuídos, ora pela distância entre a interpretação textual e a aplicação da gramática que a descreve.

Desse modo, tanto na primeira regência quanto na segunda o intuito de trabalhar textos literários foi com o desejo de despertar a curiosidade do aluno no momento da leitura e interpretação. A capacidade compreender a presença de elementos gramaticais no texto.

O livro didático como único material, proporciona um ensino deficiente no que se refere à gramática tradicional, e também, traz um ensino descontextualizado, e se apresenta de forma desconexa dos textos de análise.

Os dois professores entrevistados mostraram desconforto ao tratar das dificuldades de se ensinar a GT e confirmam as dificuldades que os alunos encontram em seu aprendizado. A escola ainda mantém antigos paradigmas por diversos motivos como falta de verba para trazer

novos materiais e métodos. Há também a falta de entendimento de um modo geral, e a dificuldade de se desprender de antigos padrões que ainda são considerados prestigiados.

A gramática apresenta conceito e nomenclaturas difíceis de relacionar com o contexto social do aluno, em decorrência disso, o intuito é ressaltar a contextualização das classes gramaticais para o processo metodológico da aula, trazendo para a sala de aula novos materiais, assuntos em destaque, aproximando o ensino da língua a própria linguagem do aluno.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**?. São Paulo: Parábola, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NEVES, Maria Helena de. **Uma visão geral da gramática tradicional**. São Paulo: Atlas, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos . **Didática** .2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) EM CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Dayane Maria Souza Delfino (UEL)

Larissa Vieira da Silva (UEL)

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo discutir os processos pedagógicos de inclusão dos alunos portadores de transtornos de déficit e atenção e hiperatividade (TDAH) e quais as abordagens docentes facilitadoras no processo de ensino da língua materna para estes alunos especiais. Por isso, este artigo, diante da metodologia de pesquisa bibliográfica em livros, artigos eletrônicos e sites do planalto.gov.br, fará a descrição teórica e legal sobre a inclusão no ensino a portadores de necessidades especiais e também descreverá as importantes práticas de inclusão com vistas a incluir os alunos especiais e a eles lecionar a língua materna, língua de contexto mais que importante na vida dos indivíduos. Com vistas a comprovar as teorias explanadas, um relato de caso vivido no estágio das autoras será apresentado e sobre ele se fará a conclusão necessária sobre a importância da educação inclusiva em sala de aula.

Palavras-chave: Inclusão; TDAH; língua materna

1. Introdução

O TDAH (Transtorno de *déficit* de atenção e hiperatividade) é uma patologia bastante discutida em âmbito escolar, no entanto algumas controvérsias são ainda discutidas sobre a existência ou não do transtorno e quais sintomas mais eficazes para a detecção da doença. Algumas anomalias são observadas em alunos que possivelmente tenham esse transtorno, como problemas no rendimento escolar sem explicações intelectuais, sensoriais ou físicas, dificuldades no relacionamento interpessoal entre colegas, familiares e professores, inquietações explosivas ou falta de concentração ou até mesmo perda do interesse por algum assunto e interesse por outro de maneira momentânea.

Para tanto e mais importante do que a medicalização, recurso utilizado para normalizar as condutas não alinhadas ao comportamento padrão dos alunos em sala de aula, a educação inclusiva é o processo que aproxima os alunos com distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino, e esta integração pertence a uma gama de ações que agrega o aluno, até então deslocado, em atividades que diminuem as suas diferenças diante do contexto e padrão e normal.

A inclusão escolar destes alunos na rede regular de ensino está amplamente assegurada pela legislação brasileira, no entanto a prática da inclusão no dia a dia escolar deve superar a legislatura e ser efetiva em seus atos, não só por parte dos professores, mas por todo o corpo pedagógico, influenciando assim os alunos em trata-los tal qual tratam os outros colegas.

Diante disto, o presente artigo vai abordar as principais legislações que defendem a inclusão de alunos com TDAH, conceituar este transtorno em crianças e seus distintos comportamentos em sala de aula. Também, descreverá a língua materna e sua importância, assim como as ações inclusivas que facilitem o aprendizado deste conteúdo para alunos diagnosticados com TDAH, visando demonstrar a importância da educação inclusiva como ferramenta facilitadora no ensino da língua materna nas escolas. Sendo assim, este trabalho exporá as principais ações de inclusão ligadas à docência e à pedagogia, trazendo dois relatos de caso presenciados durante o estágio das autoras.

2. Educação inclusiva

A inclusão é o processo social que envolve os indivíduos de determinada sociedade em tarefas conjuntas de aproximação, vinculação e tratamento igualitário por todos e para todos, sem nenhum tipo de distinção.

Cidade e Freitas (2002) conceituam inclusão como o processo social que modifica a sociedade e dá aos indivíduos plenas condições de desenvolvimento e de exercer sua cidadania. Estas mudanças deverão acontecer não só nos ambientes físicos, mas também na mentalidade de todas as pessoas, sendo estas mudanças necessárias para que as diferenças individuais sejam valorizadas e que todos aprendam a conviver com a diversidade humana, meio a compreensão e cooperação mútua.

A integração tem por objetivo agregar o indivíduo com limitações ao meio social ao qual pertença, oferecendo a ele oportunidades iguais de educação, saúde, cultura e lazer, também ofertar conhecimentos relacionados à cultura como Religião, Medicina, Psicologia e Sociologia (MARQUES, 1997).

A educação inclusiva para alunos especiais garante a eles um direito já constitucional de ter acesso a um ensino de qualidade, assim como é para todos os outros alunos, no entanto o que ditará o sucesso da inclusão será, não apenas o apoio didático que envolve esta classe de

ensino, mas a preparação do corpo docente que estará lidando com estas diferenças (MANTOAN, 2003).

A legislação brasileira fornece amparo legal a alunos que demonstrem necessidades de receber uma educação diferenciada, através de leis como a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional 9394/96 (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Decreto n° 7.611/11 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Resolução CNE/CEB n° 4/2009 que institui as diretrizes operacionais para o AEE. Todas elas nomeiam o professor como mediador da boa aprendizagem e educação inclusiva e sugerem um ajuste na didática, tratamento e igualdade de oportunidades no âmbito escolar e social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

De acordo com Giroto, Poker e Omote (2012), o AEE (atendimento educacional especializado) tem a função de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos para que a acessibilidade exista e elimine as barreiras participativas dos alunos, dentro de suas necessidades específicas. O AEE será efetivado nas escolas por meio de ações de formação continuada de professores, adaptação de espaços para se aplicar o Atendimento Educacional Especializado, desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem, atualização da didática dos docentes para a construção de conhecimentos dos alunos e desenvolvimento da participação dos mesmos na vida escolar.

O art. 3 desta mesma Resolução define a Educação Especial e orienta quanto às práticas pedagógicas a serem adotadas para o pleno desenvolvimento intelectual dos alunos, e em seu Parágrafo há a determinante que explana como será a estrutura do sistema de ensino para atender estes alunos:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001).

No que tange a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Capítulo V da Educação Especial, a definição da Educação Especial contida no art. 58 e 59 amparam os

portadores de TDAH (transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e demais portadores de outras doenças, e define esta modalidade de educação como aquela oferecida na rede regular de ensino aos portadores de necessidades especiais, contendo em seus Parágrafos 1, 2 e 3 especificidades sobre a conduta do atendimento a esses indivíduos em prol da inclusão dos mesmos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

O art. 59 da Lei nº 9394/96 (LDB) explana qual o papel do sistema de ensino aos deficientes e quais as tarefas aplicadas para respaldar o ensino a estes educandos:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Carvalho (2004), sobre todos os dispositivos legais acerca da inclusão escolar dos portadores de necessidades especiais, enfatiza que por mais que a lei assegure os direitos destes indivíduos a uma educação igualitária, serão as ações do dia a dia que farão possíveis uma inclusão coerente a todos direitos previstos em lei, também mediante todas as providências políticas, administrativas e financeiras adotadas em compasso com a realidade

individual de cada PNE, para que se torne possível a adoção de um sistema educacional adequado a todos estes educandos especiais.

3. O TDAH e a criança

A OMS (Organização Mundial de Saúde), no que tange a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (CID-10, 1993), caracteriza o Transtorno de Hiperatividade ou Transtorno Hipercinético a partir de alguns principais sintomas:

Falta de persistência em atividades que requeiram envolvimento cognitivo e uma tendência a mudar de uma atividade para outra sem completar nenhuma, junto com uma atividade excessiva, desorganizada e mal controlada. Esses problemas usualmente persistem através dos anos escolares e mesmo na vida adulta [...] (CID-10, 1993, p. 256).

Outras anormalidades são também citadas pela OMS (1993) como aspectos comuns do TDAH em crianças, como a imprudência, a impulsividade, problemas em seguir regras, relacionamentos com adultos sem restrições ou inibições e isolamento diante de outras crianças, comprometimentos cognitivos e atrasos no desenvolvimento da linguagem e motricidade. Os sintomas secundários mais comuns são baixa autoestima, comportamento antissocial, dificuldades de leitura ou outros problemas escolares, sendo este transtorno mais comum em crianças do gênero masculino.

Luengo (2010) comenta que a dificuldade no aprendizado, o mau comportamento e o desinteresse por parte de alguns alunos merecem atenção e um diagnóstico que disponha de tratamentos medicamentosos, como em casos de dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e TDAH (Transtorno de *Deficit* de Atenção e Hiperatividade), sendo este último considerado o de maior agravo quanto à dificuldade em aprender, desatenção e desobediência em âmbito escolar.

A atenção fica comprometida e em decorrência dela está a não conclusão de tarefas e a mudança de foco para outras atividades, deixando de lado a prática anterior. A hiperatividade caracteriza-se pela inquietação em níveis elevados (correr, gritar, pular etc.), mesmo em situações onde a calma prevaleça. A imprudência é outra característica do TDAH, assim como a desinibição em relacionamentos sociais e alguns importantes transtornos de aprendizagem (LUENGO, 2010).

O CID-10 (1993) é o que caracteriza o TDAH, sendo ele dificilmente detectado antes da idade escolar, pois existe uma variação aceitável do comportamento antes desta fase, mas que há casos onde o diagnóstico só é percebido na fase adulta decorrente do uso de alguma substância ou transtornos da personalidade antissocial. Para que sejam detectados estes diagnósticos, o CID-10 (1993) elabora algumas diretrizes relativas à observação destes indivíduos cujos comportamentos são falhos quanto à atenção, hiperatividade e imprudência, seja em casa ou na escola.

A patologização escolar, de acordo com Collares e Moysés (1994, p. 10) “consiste na busca de causas e soluções médicas, a nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social”, questão esta sempre presente na instituição escolar e que determinou, até os dias atuais, nosso contexto educacional.

No entanto, em casos onde as anormalidades e as patologias sejam casos verídicos, o pediatra deverá estar atento a alguns sinais clínicos do comportamento, que segundo Grillo e Silva (2004), poderão ser percebidos: 1) quando houver problemas no rendimento escolar que não sejam explicados por fatores intelectuais, físicos ou sensoriais; 2) quando problemas de relações sociais com colegas, familiares e professores forem percebidas; 3) quando reações comportamentais ou sentimentos inapropriados forem presentes diante de situações comuns, ou até mesmo tristeza e depressão e 4) quando houver tendências de desenvolvimento de medos e sintomas físicos associados a problemas comuns.

Segundo Grillo e Silva (2004), é importante que os pais sejam orientados quanto ao prognóstico em longo prazo que resultará em expectativas coerentes no tratamento da criança, considerando as suas capacidades individuais ou até mesmo situações que envolvam questões genéticas.

Os sintomas de transtornos invasivos do desenvolvimento podem assim ser elencados, segundo Cox *et al.*, (1999): 1) repertório limitado de atividades, interesses e comportamentos; 2) prejuízo do desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal; e 3) interação social mínima ou nenhuma, incluindo o contato visual.

Os pais e os pediatras, na maioria das vezes, só conseguem detectar tais manifestações invasivas do desenvolvimento após os dois anos de idade, pois a maioria dos sintomas relacionam-se com a comunicação e interação social, já as demais ações ligadas ao interesse e comportamentos só podem ser vistas depois dos três anos (COX *et al.*, 1999).

No caso do TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), esta patologia é vista como o transtorno de maior frequência de encaminhamentos de crianças a centros de

neurologia pediátrica, sendo considerado pelos neurologistas uma adversidade mental crônica e que evolui com o passar do tempo (MOYSÉS; COLLARES, 1994).

4. A língua materna e a educação inclusiva

A língua materna é conhecida como a primeira língua, sendo conceituada como a primeira aquisição linguística herdada pelo indivíduo. É a língua utilizada no dia a dia e esta aquisição da Primeira Língua ou da Língua Materna, é uma parte que integra a formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais (LENNEBERG, 1967).

A prática da inclusão escolar consiste no reconhecimento e entendimento do outro e está voltada ao privilégio de compartilhar e conviver com pessoas diferentes, acolhendo-as sem nenhum tipo de critério de exclusão. Para tanto, a escola inclusiva deve estar provida de estruturas e pessoas que apresentem competências diferenciadas para receber e tratar a todos de maneira especial, minimizando sempre as diferenças, no entanto sempre respeitando o portador de necessidades dentro de suas limitações (SÁ, 2012).

A educação inclusiva é um processo que contribui para uma nova sociedade meio às transformações nos ambientes físicos e na mentalidade das pessoas. Aranha (2002) afirma que a inclusão é sinônimo de afiliação, compreensão, combinação, envolvimento e proximidade, uma ação que convida a todos, sem distinção, a compartilhar suas capacidades, independente de qual sejam elas, desenhando assim novos sistemas que encorajem as pessoas a participar e garantir seus direitos de maneira igual.

Todos os defensores da inclusão devem se unir em prol da verificação das necessidades especiais e individuais de cada aluno para assim incluí-los regularmente no ensino. Não seria assim a busca por associações a proposta mais aceita pela educação inclusiva, uma vez que ela por si só separa os alunos especiais das demais pessoas consideradas “normais”, o ideal seria que os profissionais da educação trabalhassem juntos para implementar práticas sólidas de inclusão no ensino regular, o que resultaria em um sistema educacional mais forte e alheio às diferenças sociais (STAINBACK & STAINBACK, 1999).

Neste sentido, Giroto, Poker e Omote (2012) observam que o principal critério a ser revisado e readaptado é o da reorganização do sistema educacional numa perspectiva

inclusiva, o que conseqüentemente aponta para um novo modelo de escola e formação docente. O professor deverá estar preparado para uma nova concepção de mundo e docência, além da quebra dos conceitos excludentes e seletivos da escola tradicional, tendo seu foco sempre na valorização da diversidade.

5. Relatos de caso

Os estágios foram feitos no Colégio Dr. Gabriel Carneiro Martins, com a professora regente Maria Leonor, nos 6º anos B e C de trinta alunos cada e no Colégio Estadual Antônio Moraes de Barros com a professora regente Sylvia, nos anos 7 A, B e C, com também 30 alunos cada turma. Na primeira escola, o ensino da língua materna fora trabalhado em todas as salas através de exercícios buscados no livro didático Português Linguagens de William Cereja e Thereza Cochar, já no segundo colégio, a língua materna foi ensinada com bases neste mesmo livro e voltados à gramática aplicada em análise sintática de frases que contivessem verbos transitivos, intransitivos e de ligação e Objetos direto e indireto.

Em todas as salas lecionadas haviam crianças diagnosticadas com hiperatividade (TDAH) e problemas emocionais, com históricos, desde a infância, de situações que envolviam o diagnóstico e problemas sérios na família. Segundo relatos da professora regente, essas crianças recebiam um acompanhamento de perto por professoras especializadas em educação inclusiva, em uma sala de recursos em que esses alunos eram auxiliados em suas tarefas e pra atenderem suas necessidades. No 6º ano C, o número de alunos com TDAH era maior, e para todos eles eram necessários um tratamento individualizado em que o professor precisasse explicar de perto o que a atividade pedia, e muitas vezes, fazer junto ao aluno as atividades em sala. Alguns deles faziam uso do medicamento Rivotril, e quando este não era tomado pelas crianças, as mesmas não conseguiam realizar suas atividades, pois não paravam quietos e não prestavam atenção na aula, causando alvoroço com os outros alunos.

Mesmo com as dificuldades em concentração para a resolução dos exercícios em sala, as demais tarefas eram compartilhadas entre todos os alunos e não havia distinção entre esses alunos especiais e os outros. Eles não eram excluídos em nenhum momento pela turma e professores, todos eram tratados igualmente. Havia casos de alunos com transtorno de hiperatividade e atenção em outras turmas, mas o nível do TDAH deles era maior, por isso

precisavam casos que necessitam de uma professora especializada o tempo todo, que auxiliam na leitura, na compreensão da atividade, em provas e trabalhos.

Os alunos com o transtorno de hiperatividade precisam de atenção, pois são mais ativos e, de certa maneira, já se sentem excluídos dos demais, só pelo fato de tomarem remédio e seus amigos não, por isso eles precisam se sentir importantes para lutar contra esta situação desvantajosa, que é ser “diferente”, precisam se sentir iguais aos outros alunos.

As práticas inclusivas que presenciamos no estágio e em ambos os colégios foram as de integração entre aluno e professor, dando aos docentes a atenção que precisavam e contornando suas ações de “rebeldia” sem brigar em voz alta, e de certa forma, não os expondo diante da turma. Em uma das regências de estágio, tratamos de dar responsabilidades a um destes alunos e fazê-lo uma peça importante durante a aula, um coordenador da “bagunça” juntamente conosco, os estagiários. Esta atitude obteve ótimo retorno, ele passou a administrar a turma de maneira positiva e não mais queria chamar atenção dos outros com ações de “baderna”, mas pedia para os outros alunos ficarem em silêncio e não atrapalhem o andamento da aula. Ele ganhou uma caneta e com ela copiou tudo o que estava no quadro, a caneta foi presente nosso e, diante dos amigos, ele se sentiu importante, pois ela foi a recompensa por ele ter nos ajudado com a coordenação da turma, o que de certa forma o tirou da condição inferior (por ter TDAH e ser diferente) para uma nova postura de superioridade diante da turma, o que trabalhou positivamente sua autoestima e o fez participar ativamente dos exercícios em sala e se aprofundar no assunto que era explicado.

6. Considerações finais

Através da experiência do estágio, pudemos compreender como é lidar com uma criança diagnosticada com TDAH, hiperatividade e problemas emocionais, são crianças normais, mas que precisam de uma ajuda maior, de uma atenção maior. Para tanto, é essencial que ao preparar à aula, os professores planejem a matéria com foco na inclusão destes alunos, para que eles não se tornem um tropeço durante o ensino, mas sim um complemento nas atividades. A linguagem utilizada também deverá ser clara e simples para que todos possam entender e participar igualmente das aulas, enfatizando assim a forma diferenciada do tratamento dos alunos especiais e a abordagem inclusiva.

Os portadores de TDAH precisam de atenção? Então é o que o professor deve dar. São diferentes? Sim, mas diminuir as desigualdades vai aproximá-los dos demais alunos e diminuir a sua baixa autoestima e a busca por atenção (representada por baderna e desconcentração). O tratamento destes alunos deve ser inclusivo e deve-se delegar funções a ele de ajuda ao professor durante as aulas, como se eles também fossem os professores e assumissem níveis de maior responsabilidade dentro da sala de aula.

Referências

ARANHA, M. L. **História da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de Setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:<
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução n° 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 10 de out. 2018.

BRASIL. **LEI N° 9.394, DE 20 DE SETEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 janeiro. 2018.

CARVALHO, R. É. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Integração**, Local, v. 14 - Edição Especial - Educação Física Adaptada -, p. 27-30, 2002.

COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS M.A.A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)**. São Paulo: FDE, 1994.

COX, A.; KLEIN, K.; CHARMAN, T.; BAIRD, G.; BARON-COHEN, S.; SWETTENHAM, J. et al. Transtornos do espectro do autismo aos 20 e 42 meses de idade: estabilidade do diagnóstico clínico e ADI-R. **J Child Psychol Psychiatry**, v. 40, n. 5, p. 719-32, 1999.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S.: **As tecnologias nas práticas pedagógicas**

inclusivas. Marília. Oficina Universitária; São Paulo. Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf>.

Acesso em 10 de out. 2018.

GRILLO, E.; SILVA, R. J. M. Manifestações precoces dos transtornos do comportamento na criança e no adolescente. J. Pediatr., Rio Janeiro, v. 80, n.2, apr. 2004. Disponível Em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000300004>.

Acesso em 09 de out. 2018.

LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language.** New York, NY: John Wiley & Sons. 1967.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância.** Assis: UNESP (Universidade Estadual Paulista). 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª Edição. São Paulo. Moderna: 2003.

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In M. T. E. Mantoan, et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** 1997

MENDES, E.G., **Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. xx-xx, set/dez, 2006.

OMS - Organização Mundial de Saúde. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da C.I.D. 10 (Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas). Porto Alegre: ARTMED, 1993.

SÁ, E. D.: **Necessidades Educacionais Especiais na Escola Plural.** Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/plural.htm>>. Acesso em 08 out. 2018.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E O 6º ANO: INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE E PRODUÇÃO DE TIRAS CÔMICAS

Ana Clara dos Reis Tomaelli (UEL)
Leonardo De Mari Silva (UEL)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo relatar a experiência de estágio com alunos de 6º ano, realizado no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, descrevendo o processo de observação, de participação e a regência propriamente dita. Uma vez que o assunto abordado foi o hipergênero textual Histórias em Quadrinhos, explanando os diferentes subgêneros nele contidos – embora enfocando-se nas tiras cômicas – e as características da linguagem quadrinística, busca-se também defender a importância das HQs para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. O presente trabalho também analisa as tiras cômicas produzidas pelos alunos, como atividade final do estágio, observando as estratégias a que eles recorreram e a funcionalidade de tais artifícios para o efeito final por eles pretendido.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos; tira cômica; ensino.

1. Introdução

O ensino da língua materna tem, como objetivo primeiro, desenvolver e aprimorar a competência comunicativa dos alunos. Levando-se em conta que a comunicação ocorre por meio de textos, sejam orais ou escritos, que são a materialização de discursos, cabe ao professor de língua portuguesa a tarefa de refinar a capacidade de compreensão e produção de textos desses alunos. Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) afirmam que a unidade básica do ensino deve ser o texto, o qual se agrupa em gêneros textuais de acordo com algumas particularidades, tais quais o tema, a estrutura e os recursos estilísticos.

Ainda segundo os PCNs, devido ao grande número de gêneros textuais existentes, é impossível abordar todos na escola. Assim, faz-se necessário que se escolham, para o trabalho em sala de aula, “[...] aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem [...]” (PCNs, 1998, p. 24).

Nesse sentido, para a realização do estágio curricular obrigatório com as séries finais do Ensino Fundamental, levando em conta a faixa etária dos alunos e preocupando-se com o

desenvolvimento de sua competência comunicativa, foram adotadas as histórias em quadrinhos – doravante HQs – como ferramenta para este trabalho.

As HQs, todavia, não se resumem a um único gênero textual: elas caracterizam-se por ser um hipergênero. Ramos (2017), define o conceito, criado por Maingueneau, como um guarda-chuva, sob o qual encontram-se os variados gêneros de HQs. O que liga todos esses gêneros diferentes ao hipergênero HQs é a linguagem típica dos quadrinhos: a presença de vinhetas, o uso de balões, onomatopeias e interjeições, a presença concomitante dos códigos verbal e não verbal – isto é, o sincretismo – e a estrutura tipicamente narrativa, com elementos como personagens, cenário, tempo, enredo e desfecho.

Para o trabalho com as HQs na escola, foram escolhidas as tiras cômicas. A especificidade desse gênero é a quebra da expectativa ou, de acordo com Ramos (2017, p. 64), a inserção de “[...] uma situação até então imprevista, surpreendente, e que gera a comicidade”. Além disso, as tiras cômicas são compactas, formadas normalmente por 3 ou 4 vinhetas ou ainda de um único quadro. Por conta de seu tamanho reduzido, elas exigem do leitor conhecimento prévio, que deve ser acionado no momento da leitura, isto é, fica a cargo do leitor fazer as inferências que trazem o sentido humorístico das tiras cômicas.

Partindo dessas informações e contando com referencial teórico acerca das HQs, iniciou-se o estágio curricular obrigatório.

2. Experiência de estágio

A unidade escolhida para o exercício do estágio foi o Colégio Estadual Barão do Rio Branco, com as turmas B e C do 6º ano, cada uma com cerca de 35 alunos.

O estágio iniciou-se no dia 08 de maio e a modalidade de observação durou até 06 de junho, totalizando 10 horas-aula. Neste período, observou-se, além dos métodos utilizados pela professora regente, que ambas as turmas eram agitadas, porém participativas. No dia 06 de junho, findada a observação, deu-se início a participação junto à professora regente, em que os estagiários ficaram encarregados de passar exercícios no quadro, visar cadernos e corrigir avaliações.

A regência iniciou-se no dia 26 de junho. Como um dos assuntos sequenciais aos que a professora regente trabalhou durante a observação e participação dos estagiários era História

em Quadrinhos, respaldados pelas PCNs e utilizando como referência Ramos (2017), optou-se por abordar este tema durante a regência.

Na primeira aula, o tema foi introduzido de modo a incitar os alunos a falarem sobre suas experiências anteriores com as HQs: se apreciavam a leitura desse gênero textual, quais personagens já conheciam, em quais meios ou suportes costumavam encontrá-las. Na sequência, os subgêneros existentes dentro das HQs foram apresentados aos alunos, tais quais *graphic novel*, charge, cartum, mangá, *comics*, tira cômica, explicitando que seria esse último enfoque do trabalho durante a regência.

Explicadas as diferenças e levando em conta o conhecimento que os alunos já possuíam acerca das HQs, desencadeou-se a caracterização e conceituação da linguagem utilizada neste gênero. De acordo com Lins (2008), os dois tipos de linguagem empregadas nas HQs – verbal e visual – complementam-se e são igualmente importantes na composição do gênero. Com o objetivo de fazer com que os alunos reconhecessem a equidade na importância de ambas as linguagens, além das particularidades das tiras cômicas, foram selecionadas, entre outras, a seguinte tira para análise em sala de aula:

Figura 1 – Verduras e Legumes



Fonte: LEITE, W. Will Tirando. Disponível em: < <http://www.willtirando.com.br/verduras-e-legumes/> > acesso em 24 set. 2018

A partir da figura 1, com as expressões faciais das personagens aliadas ao texto verbal, os alunos puderam identificar que, excluída uma dessas duas linguagens, a tira não teria o efeito de humor pretendido. Além disso, foi possível perceber, pelo uso contraído da forma verbal *está* – “*tá*” – que as HQs prezam pela linguagem coloquial, próxima da oralidade.

Após a leitura das tiras selecionadas – inicialmente individual, e, posteriormente, em conjunto com toda a sala, acompanhada de uma análise cuidadosa – os alunos apontaram como características que se repetem nessas tiras cômicas – e, portanto, são típicas do gênero –

a linguagem coloquial, própria da oralidade; a presença de balões para indicar a fala das personagens; a existência de onomatopeias e interjeições e a quebra de expectativa ao fim da tira, atribuindo o sentido de humor para ela.

Munidos desses conhecimentos iniciais, os alunos estariam agora prontos para interpretação e análise de tiras. Assim, foram aplicados alguns exercícios, cujo objetivo era a compreensão e interpretação das tiras cômicas, além da observação das características típicas do gênero.

Posteriormente, a fim de abordar os diferentes tipos de balões e a função de cada um nas HQs, foi realizada uma atividade lúdica. Foram colados, no quadro negro, cinco tipos de balões – fala, pensamento, uníssono, cochicho e grito – e apresentadas frases. Coube aos alunos apontarem a qual balão cada frase pertencia. Essa atividade, por seu caráter recreativo, foi bem recebida por parte da turma.

Conceituadas também as onomatopeias e interjeições, sobre as quais os discentes já tinham conhecimento prévio e com mais alguns exercícios para assimilação do assunto, a atividade principal foi aplicada, objetivando avaliar a apreensão dos conteúdos. A proposta era confecção de uma tira cômica, que devia ser produzida aliando-se o conhecimento adquirido ao longo das aulas e a criatividade de cada aluno. A tira devia ser produzida em uma folha com quatro vinhetas e espaço para título, atentando-se sempre para a presença de onomatopeias e da quebra de expectativa no último quadrinho.

Na última aula da regência – que coincidiu com o último dia de aula do primeiro semestre, antes das férias de julho – como meio de fechar o conteúdo e despedida do estágio, os alunos produziram balões de fala com frases de sua própria escolha. Esses balões foram colados em palitos e transformados em plaquinhas com as quais eles poderiam brincar, imitando personagens de HQs, que se comunicam por meio dos balões.

3. Resultados das produções

A atividade avaliativa da regência teve resultados muito positivos. Com isso, foi possível avaliar que os alunos assimilaram efetivamente os conceitos e peculiaridades pertinentes às HQs. Os balões e as onomatopeias foram usados de acordo com o esperado e os enredos das tiras cômicas foram interessantes. Todavia, alguns alunos não trabalharam com a quebra de expectativa no fim da tira cômica, característica mais marcante desse gênero.

Algumas tiras trabalharam com a transposição de piadas para HQs, com a criação de personagens e diálogos, reafirmando o diálogo que Ramos (2011) propõe entre os dois gêneros. Segundo o autor, já que ambos contam com um final surpreendente, é como se a tira cômica fosse “uma piada feita em quadrinhos” (RAMOS, 2011, p. 11).

Exemplo dessas “piadas feitas em quadrinhos” são as figuras 2 e 3.

Figura 2 – Sapo dos desejos



Fonte: tira elaborada por aluno de 6º ano

Figura 3 – O jacarézinho



Fonte: tira elaborada por aluno de 6º ano

Além das tiras cujo enredo pertencia a piadas já conhecidas, alguns alunos recorreram à estratégia de personagens conscientes de que estavam ouvindo e/ou contando piadas, como na figura 4.

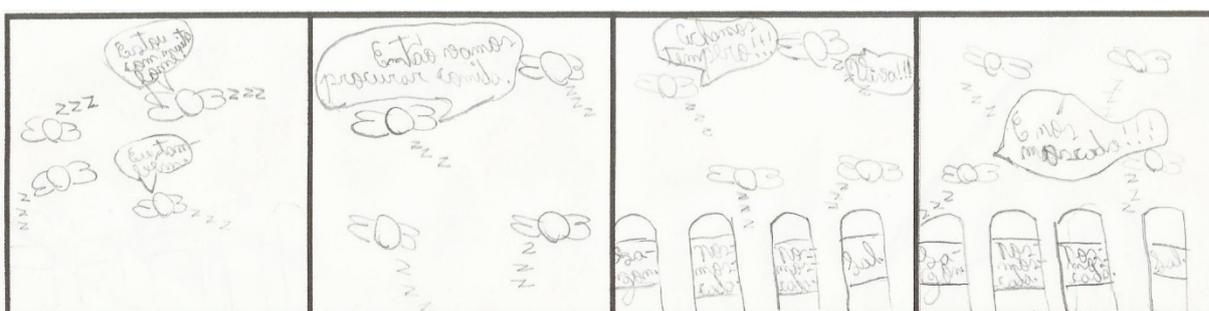
Figura 4 – A piada do pônei



Fonte: tira elaborada por aluno de 6º ano

Os trocadilhos, que, de acordo com Stein e Carmelino (2013) são geradores do humor nas piadas de criança, também apareceram muito nas tiras produzidas pelos alunos. As figuras 5 e 6 são exemplo da utilização desses jogos de palavras.

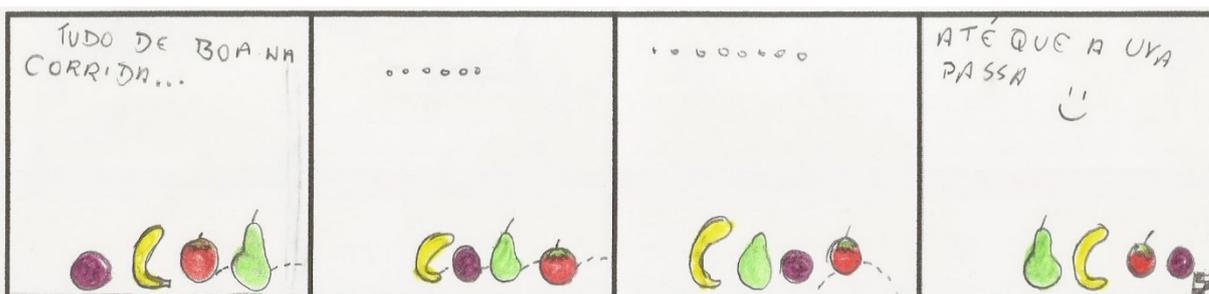
Figura 5 – As moscas



Fonte: tira elaborada por aluno de 6º ano

O trocadilho decorre, na figura 5, do fato de as personagens serem moscas famintas e encontrarem alguns temperos para comer, dentre eles, a especiaria noz-moscada. Uma das moscas, como meio de comemorar que encontraram comida, grita “É nós, moscada!!!”, referindo-se, concomitantemente, à especiaria e às suas colegas moscas.

Figura 6 – Corrida das frutas



Fonte: tira elaborada por aluno de 6º ano

Na figura 6, o trocadilho está relacionado com a uva-passa, tipo de uva desidratada, e com a ação de ultrapassar as demais frutas, realizada pela personagem uva. O aluno utilizou-se da ambiguidade no sentido da expressão “uva passa”.

Por fim, observou-se também a produção de metatiras, em que as personagens têm conhecimento de que são apenas personagens de uma tira cômica e, inclusive, utilizam-se dos recursos típicos dela para criarem o efeito de humor pretendido. Para Ramos (2017), a metatira constitui-se por brincar com a linguagem quadrinística. As figuras 7, 8 e 9 são ótimos exemplos de metatiras.

Figura 7 – Ele é esperto



Fonte: tira elaborada por aluno de 6º ano

Na figura 7, o aluno prevê a reação da mãe caso conte a ela que repetiu de ano e, consciente de que é um personagem de HQ, com um lápis, modifica sua própria fala, conseguindo fazer com que a mãe não fique brava com ele.

Figura 8 – “Balão” de fala

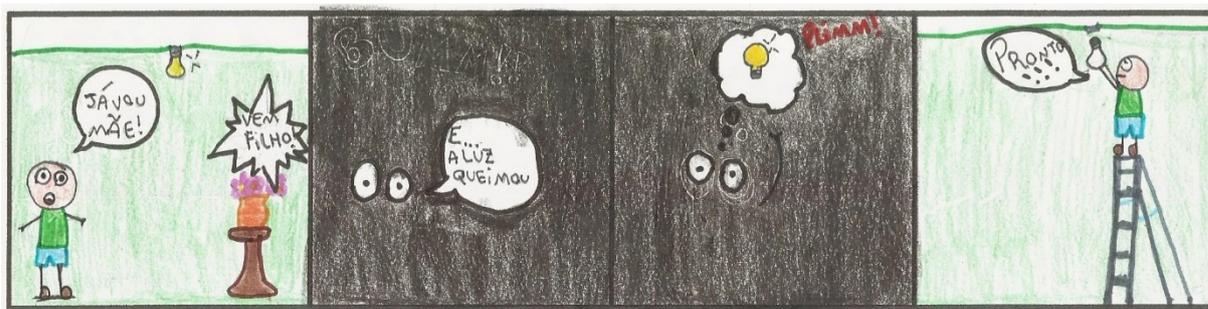


Fonte: tira elaborada por aluno de 6º ano

Na figura 8, além de brincar com um recurso típico das HQs, o aluno utiliza-se da ambiguidade da palavra balão, que pode indicar tanto o balão de fala – por meio do qual as

personagens se comunicam – quanto o balão de ar quente, que se mantém flutuando no ar. Quando a fala da personagem se prolonga e torna-se muito grande, as personagens começam a flutuar por meio dele.

Figura 9 – A idéia brilhante



Fonte: tira elaborada por aluno de 6º ano

Na figura 9, a metatira pode ser percebida quando, após a luz ter queimado, o personagem tem uma ideia – representada nas HQs por uma lâmpada – que resolve o problema da escuridão. A ideia é justamente a lâmpada que traz de volta a luz para o recinto.

4. Considerações finais

Diante do que foi exposto, conclui-se que o hipergênero HQs, sobretudo as tiras cômicas, constitui um ótimo material para ser trabalhado em sala de aula, dado o seu caráter lúdico. Todavia, é necessário realizar um trabalho que direcione a atenção às peculiaridades do gênero e a importância delas para a constituição dele. Segundo afirmam Menezes e Andrade (2016), muitas vezes as tiras aparecem nos livros didáticos com a mera função de complementar o estudo gramatical, o que acaba por retirar toda a importância do gênero em si.

Concordando com Vergueiro, “o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino” (VERGUEIRO, 2004, p. 26). Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa o incentivo para a observação da linguagem quadrinística e a possibilidade de construção de sentidos através dessas narrativas curtas. Além disso, as HQs também permitem uma leitura fruição, já que, muito mais que ferramentas pedagógicas, são também

instrumentos de diversão para crianças e adolescentes. Desse modo, em um trabalho consciente com as HQs, o professor colabora para que o aluno realize uma leitura crítica, reflexiva e, ao mesmo tempo, divertida, o que influenciará na formação de um leitor maduro.

Referências

LEITE, W. Will Tirando. **Verduras e Legumes**. Disponível em:

<<http://www.willtirando.com.br/verduras-e-legumes/>>. Acesso em 24 set. 2018.

LINS, Maria da Penha Pereira. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos**. EDUFES, 2008.

MENEZES, Tadmá Simone Azevedo Ralile; ANDRADE, Nair Floresta. Quando da tira pouco se tira. O uso da tira no livro didático de Língua Portuguesa: possibilidades e entraves. IN: **Letras & Letras**, [S.l.], v. 32, n. 4, p. 189-209, dez. 2016. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35270/20448>>. Acesso em: 24 set. 2018.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. Língua portuguesa. **Brasília: MEC/SEF**, 1997.

RAMOS, Paulo. Piadas e tiras cômicas: semelhanças entre gêneros. IN: **Revista USP**, n. 88, p. 50-59, 2011.

_____. **Tiras no Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

STEIN, Allan Costa; CARMELINO, Ana Cristina. Piadas de criança: em questão os recursos deflagradores de humor. In: **Diálogos Pertinentes**, v. 9, n. 1, 2013.

VERGUEIRO, Valdomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

NARRATIVAS MULTIMODAIS COM COERÊNCIA E COESÃO

Cristiane Takahara (Colégio Jardim Eldorado)

Raphael Soares Menten (UEL)

RESUMO: O presente artigo é o resultado das atividades desenvolvidas no estágio curricular obrigatório, enquanto atividade de formação do curso de Licenciatura na disciplina de Letras Português vinculada à Universidade Estadual de Londrina. Tendo como foco relatar a experiência de ensino com a utilização de filmes em sala de aula, enquanto ferramenta metodológica para o desenvolvimento da leitura e possibilidade de diálogo com outras disciplinas pensando na interdisciplinaridade presente neste recurso e partindo da abordagem das narrativas multimodais buscando a coerência e coesão. As atividades foram realizadas com alunos da 9ª das séries finais do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Jardim Eldorado no município de Londrina. Trabalhamos o gênero filme visando sua potencialidade de propiciar condições aos alunos de desenvolver interpretações, que possam criar um senso de crítica e percepção/interpretação indo além da linguagem verbal. Utilizamos filmes sem diálogos (mudo) com intento provocativo, onde o aluno deve buscar os sentidos em leituras estéticas, como audição e visão, supostos diálogos ativando seus conhecimentos prévios para alcançar uma análise e desenvolver sua interpretação.

PALAVRAS-CHAVE: Coesão e coerência; multimodalidade; linguagem.

1. Introdução

Pensando que estamos nos tempos em que o visual tem grande vantagem sobre o texto, fica mais do que evidente a necessidade de extrapolar os recursos didáticos a fim de que possamos alcançar o aluno e assim dar um start na prática da leitura com algo que seja mais dinâmico e atraente, que ao mesmo tempo de abertura para que possamos partir para os campos da leitura mesmo que em uma segunda oportunidade, portanto visamos o desenvolvimento do aluno mediado por recursos outros que não o texto propriamente dito, mas que possuem possibilidades de serem trabalhados da mesma maneira.

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em dezembro de 2017, estabelece competências que orientam as decisões pedagógicas para o desenvolvimento de tais. As competências são indicações claras do que os alunos devem saber no que tange a constituição

do conhecimento, habilidades, atitudes e valores, além do que deve ser oportunizado, provocando e mobilizando o conhecimento, das habilidades das atitudes e dos valores para resolver demandas das complexidades da vida cotidiana. As decisões pedagógicas devem priorizar, portanto, com seguridade as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Assim sendo, saber lidar com discernimento, responsabilidade, autonomia e proatividade com a informação é mais que um acúmulo de conceitos sendo, portanto, necessário conhecer elementos que compõem uma narrativa coesa e coerente em sua multimodalidade, haja vista que, sua interpretação bem como em sua produção dependem de alfabetismo.

2. Elementos de uma narrativa com coesão e coerência

A priori é necessário estabelecer um breve panorama sobre coesão e coerência textual, com a intenção de contextualizar e facilitar para o aluno a sua prática na interpretação de textos, estabelecendo assim um caminho, para então podermos adentrar ao campo da linguagem visual e aplicar os conceitos de coesão e coerência relacionados prioritariamente a linguagem verbal para então trabalhar com a linguagem não verbal. No que diz respeito à coesão e coerência textual, o presente escrito embasa-se, principalmente nos estudos Leonor Lopes Fávero, que propõem rever alguns conceitos e tratamento dos termos mencionados.

Em relação à coesão coloca que quando “... manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma sequência.” (FÁVERO, p. 9). Assim, de modo geral, entende-se por coesão textual a maneira com o qual elementos da língua estão ligados no campo textual, com a intenção de que ocorra a manutenção de seu sentido, a coesão garante que um texto não tenha palavras sem sentido ou mesmo com termos repetitivos.

Enquanto coerência para a autora se desenvolve da seguinte forma:

A coerência, por sua vez, manifestada em grande parte macrotextualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos. (FÁVERO, p. 10)

Desse modo, fica claro que a coerência está ligada a uma lógica das ideias, argumentações presentes no texto que estabelece a manutenção do assunto e a garantia do sentido textual, deixando claro a exploração do tema trabalhando.

Enquanto fenômeno que estabelece a construção de um texto, cabe colocar que entre coesão e coerência existem distinções que sua explicação se faz necessária, como colocado por Leonor Lopes Fávero o fato de haver coesão entre enunciados distintos não implica na construção de um texto, ou seja, mesma que haja um sequencia de itens lexicais não será o suficiente para instaurar coerência de enunciados distintos, logo a construção de um texto, para exemplificar a autora nos traz os seguintes exemplos:

Meu filho não estuda nesta Universidade.
Ele não sabe que a primeira Universidade do mundo românico foi a de Bolonha.
Esta Universidade possui imensos viveiros de plantas.
A Universidade possui um laboratório de línguas. (FÁVERO, p. 11)

No exemplo colocado o item lexical “universidade” deveria estabelecer uma ligação entre os enunciados, porem percebe-se a ineficácia em instaurar a coerência entre as quatro frases prejudicando a relação necessária para obtenção de um texto.

Essa característica se diferencia quando tratamos da coerência, pois há a possibilidade de “... haver textos destituídos de coesão, mas cuja textualidade se dá ao nível da coerência.” (FÁVERO, p. 11), para esclarecer fazemos uso mais uma vez dos exemplos explorados pela autora:

Luiz Paulo estuda na Cultura Inglesa.
Fernanda vai todas as tardes ao laboratório de física do colégio.
Mariana fez 75 pontos na FUVEST.
Todos os meus filhos são estudiosos. (FÁVERO, p. 11)

Neste caso a autora coloca que podemos chegar a três conclusões: 1ª retomar elementos não é suficiente para constituir relações entre enunciados, 2ª Não se pode buscar coerência na sucessão de linear de enunciados, antes se deve buscar na ordem hierárquica, 3ª coerência é dependente do contexto no qual o texto é produzido, ou seja, deve se considerar elementos como escritor/locutor, leitor/alocutário, lugar e tempo do discurso.

Para aplicação do conteúdo proposto escolhemos entre os três tipos de classificações da coesão colocados pela autora; a referencial, a recorrencial e a sequencial. Para nosso trabalho nos dedicamos à coerência referencial e sequencial onde segundo Fávero a ultima entende-se como:

Os mecanismos de coesão sequencial *strictu sensu* (porque toda coesão é, num certo sentido, sequencial) são os que têm por função, da mesma forma que os de recorrência, fazer progredir o texto, fazer caminhar o fluxo informacional. Diferem dos de recorrência, por não haver neles retomada de itens, sentenças ou estruturas. (FÁVERO, p. 33)

Essa coesão sequencial pode ocorrer de forma temporal tratada como indicativo onde só é possível quando a sequencia dos enunciados estejam ligadas a localização temporal e a ordenação relativa, ou por conexão onde todos os enunciados estão relacionados em uma relação de subordinação em que a compreensão se dá com a ajuda da ligação entre si.

Já em relação à coesão referencial que a explica como aquela que “... constitui um primeiro grau de abstração: o leitor/alocutário relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que vive.” (FÁVERO, p. 18).

Até aqui nosso trabalho está voltado para os processos linguísticos na interpretação e produção de textos literários para produção de uma narrativa, mas se observarmos bem se pode compreender que os processos aqui explanados também possuem grande capacidade de interpretação de sequencias de imagens que ao seguir uma ordem, podem ter a mesma característica do texto, pois assim como na linguagem verbal a não verbal também carece de elementos que obedeçam a uma sequência que tenha coesão e coerência.

3. Narrativa coerente, coesa e multimodal

Considerando que em teoria a educação básica brasileira está pautada na perspectiva de que o texto é o principal elemento da aula de língua portuguesa, e ao adentrar em sala de aula notamos que em alguns casos o professor se limita ao ensino de gramática, redação e literatura enquanto linguagem verbal, mas não explora outros tipos de linguagens que poderiam contribuir e enriquecer a aula, afim de que possamos atender a nossa proposta buscamos extrapolar esse formato de ensino e partimos em busca de uma linguagem que atendesse a demanda proposta pela BNCC, mas que também não se distanciasse da tratativa recorrente no ensino a fim de evitar situações constrangedoras.

Logo, se pensarmos nas características da Linguística Textual enquanto aparelho analítico, percebemos que nos estudos atuais o texto é visto como algo dinâmico, multifacetado, com características discursivas e sócio cognitivas. Pensando por este viés chegamos ao entendimento que e em toda essa versatilidade presente no texto, sua

constituição deixa abertura para elementos visuais, ou seja, assim como a linguagem verbal, a não verbal também tem a potencialidade enquanto construtora de sentidos, podendo ser vista como um texto.

A essa versatilidade presente no texto atribuímos a característica multimodal, pois tem em sua estrutura duas ou mais modalidades de formas linguísticas, sendo as que iremos utilizar a linguagem verbal e a não verbal, essa propriedade permite que haja uma interação e submersão mais abrangente por parte do leitor. Entendendo a linguagem como uma produção verbal coletiva e social que transmite uma mensagem estabelecida que produz um efeito de coerência sobre o destinatário, quando apoiada por uma linguagem não verbal, ou seja, a imagem, os símbolos, os sinais, os desenhos, os sons e etc., que contribuem grandemente para uma maior compreensão do texto.

Ainda podemos afirmar que toda a estrutura pertinente a um texto, bem como sua formatação, composição de elementos gráficos em conjunto com imagens contribuem para a compreensão do texto e o torna mais palatável, desta maneira quando temos contato com um texto explicativo que possui tanto elementos textuais verbais quanto elementos visuais ou sonoros, estes podem disparar uma série de estímulos sensoriais, que conduzem a prática da literatura multimodal.

As linguagens são dinâmicas e orgânicas resultando, portanto de determinações sócio comunicativas desenvolvidas em suas práticas, o que não significa dizer que tais práticas estão fora do âmbito científico acadêmico. Pelo contrário, elas devem ser abordadas de forma científica e em ambiente escolar. As adaptações à multimodalidade devem ser auxiliadas pela escola para o desenvolvimento de conceitos e competências que propiciem o domínio discursivo discente. A tecnologia e os recursos tecnológicos, bem como seu uso, ampliam as linguagens verbais, visuais e sonoras, sobretudo neste último século com as novas mídias. A multimodalidade seria desta maneira necessária para que o aluno se reconhecesse como pertencente ao contexto sócio-histórico-cultural de forma autônoma. O autogoverno, a autossuficiência são parte das principais preocupações para o desenvolvimento pessoal sendo um direito de aprendizagem e desenvolvimento.

A multimodalidade seria conseqüentemente uma forma de expressão de produção de sentido. Desta maneira, o processo de letramento multimodal aplicado nesta experiência de estágio e a apropriação de conceitos de coerência e coesão como ferramenta possibilitam a interpretação e o protagonismo discente num processo histórico cultural que congrega múltiplas linguagens mobilizadas por estesias como cor, som, imagens para além das

palavras. “No início deste século, os estudos em Linguística Textual, de perspectiva sociocognitiva e interacional, têm voltado a sua atenção para os textos não exclusivamente verbais.” (CAPISTRANO, p. 285, 2017).

4. Aplicabilidade do conteúdo

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica alinhando ações com caráter normativo definindo, desta forma, aprendizagens consideradas essenciais. Além dos princípios políticos, aborda também princípios éticos e estéticos visando, pois, uma educação integral, democrática e inclusiva, sendo assim, um instrumento fundamental na promoção da equidade. A BNCC reconhece que a educação afirma valores e estimula ações que contribuam para uma sociedade alinhada a AGENDA 2030 da ONU (BRASIL, 2017).

Reconhecendo a necessidade dos alunos e reiterando as aprendizagens essenciais, optou-se pela abordagem de uma narrativa multimodal coerente e coesa como conteúdo a ser abordado de acordo com os eixos Leitura, Produção de Texto e Análise Linguística /Semiótica.

Pensando em realizar uma aula onde atendesse as demandas da BNCC visamos um conteúdo que se voltasse principalmente no que é esperado com resultado e na construção das habilidades esperadas para as séries finais do Ensino Fundamental

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.). (BRASIL, p.143, 2017)

Para o início de aplicação do conteúdo proposto utilizamos uma aula com explicação e contextualização, exposta aqui anteriormente, sobre coesão e coerência considerando que os discentes já tenham um conhecimento prévio, pudemos aprofundar na conceituação dos elementos que formam o texto. Concluída essa etapa, partimos para a seguinte que foi projetar o curta de 5 minutos chamado “One Please” de 2014, dirigido por Jesse Burks.

Após a primeira exposição do curta foi realizada uma rápida discussão sobre os elementos visuais, sonoros e as relações de sentido, procurando identificar também a trama e o conflito através dos elementos estéticos. Os alunos foram mediados com o intuito de

identificar aspectos da coesão e coerência no curta apresentado. Como poderia ser feita uma relação entre texto e imagem? (no caso filme), O fato do curta escolhido não ter elementos verbais deu uma grande margem para trabalhar outras linguagens, ou seja, sua interpretação tirou o espectador de sua zona de conforto, da passividade receptiva tradicional baseada em narrativas exclusivamente verbais, fazendo com que este faça uma série de perguntas que levam a várias análises e conclusões a partir de leituras não verbais.

Para que se tornasse viável a análise em conjunto, com os alunos, careceu da retomada de alguns conceitos já tratados, no caso da coesão sequencial que, como já exposto, tem como característica ocorrer de forma temporal onde, nesse caso só é possível por haver uma sequência de enunciados que se ligam a localização temporal e ordenação, se estabelecendo assim uma relação de subordinação entre os elementos apresentados.

Antes mesmo de apresentar as imagens, o curta utilizado apresenta o som pulsante ritmado que identificamos a seguir como uma mãe que está na bancada de sua cozinha cortando legumes e temperos, fora de seu campo de visão está o pai que é apresentado sentado em uma poltrona na sala enquanto lê o jornal. Em seguida, a cena passa para uma garota na rua pulando corda, com o mesmo elemento sonoro pulsante ritmado representado pelas batidas de seus pés ao pular. Então, se houve a música de um carro de sorvete, a menina deixa de brincar e corre para casa, na cena subsequente vemos a menina pedir insistentemente para sua mãe o necessário para comprar o sorvete, o dedo de sua mãe. A menina, sem remorso, corre para buscar seu sorvete. Percebe-se a presença de outra criança na casa. Presença confirmada quando aparece pós-créditos a segunda criança numa fila de crianças com dedos para comprarem sorvetes, a menina (que se supõe ser a irmã mais nova da anterior pelas vestes) com dois sorvetes em mãos encerra o curta.

Além da linguagem visual notamos que outro recurso que auxilia na construção de sentidos no curta, é a linguagem sonora a qual vai tecendo toda uma trama cena a cena, o próprio filme é muito enfático quanto a essa questão, os sons mais singelos são aumentados, como no caso da primeira cena onde uma das personagens está cortando legumes e temperos e o próprio som emitido pela faca faz referência ao relógio, ou ao tempo que é contínuo.

Dessa cena para as demais cada elemento vai se desenvolvendo por meio deste referencial, dando aqui já a margem que precisaríamos para estabelecer uma ponte entre a coesão e coerência existente em todo o curta. A narrativa do tempo pelo som da pulsação ritmada, hora da faca hora da criança pulando corda. A culminância de narrativa temporal se dá, sobretudo quando elencamos a imagem de uma personagem do fim do filme, a outra

criança (membro da mesma família) com o som que narra a passagem do tempo como um dos sentidos a serem analisados pelo expectador. No caso da imagem final, a narrativa passa de sonora à visual fazendo também menção à passagem do tempo o hábito que se perpetua e se agrava, pois agora são dois sorvetes, dois dedos cortados sem que, no entanto, a criança demonstre remorso algum, pelo contrário, demonstra prazer gustativo na apreciação dos sorvetes.

5. Conclusão

Homologada em 20 de dezembro de 2017, com implementação prevista para 2018, a BNCC busca suprir demandas prementes da Educação Básica afetando além do currículo desta, a formação básica e continuada docente, assim como as matrizes de referência de avaliações como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo. Durante a o curso de formação inicial docente, enquanto estagiário, percebe-se que várias práticas podem tornar-se possibilidades no processo de ensino e aprendizado.

Assim, na prática de estágio realizado com o 9º ano do Ensino fundamental II, foi possível, através da abordagem das narrativas multimodais com coerência e coesão, desenvolver um olhar crítico em relação à formação inicial docente e a prática que possibilitou a percepção da importância do papel da escola, enquanto saber sistematizado, na ampliação da capacidade de percepção, análise e produção textual discente multimodal. Percebe-se ainda que, ao final da atividade aplicada, houve a contemplação das competências legisladas e previstas na BNCC selecionadas durante o planejamento docente.

Ao final do processo proposto pudemos identificar que os alunos não só participaram de forma ativa, mas também compreenderam a proposta elencadas e mediadas pelo professor, conseguindo assim realizar uma análise do curta identificando elementos na narrativa que obedecem as características da coesão e coerência usando recursos de leitura multimodas ficando evidente a ampliação da capacidade de leitura verbal e não verbal pelos alunos que ao concluir as atividades passam a ler não só estímulos visuais sonoros e verbais propostos em ambiente escolar como o mundo que os rodeia com olhos científicos, analíticos reforçando, assim, a importância do conhecimento escolar sistematizado e científico na adequação e

sucesso de adversidades da vida real onde as dimensões intelectual, física, afetiva, ética, moral e simbólica se apresentam.

Logo entendemos que o uso de linguagens não verbais para ensino colabora de forma substancial para formação e prática de leituras que tradicionalmente ficam presas apenas ao campo textual verbal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista.

Brasília: MEC, 2016. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao_revista.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

CAPISTRANO JUNIOR, Rivaldo, LINS, Maria da Penha Pereira, CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. **Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa**. Vitória, ES, v. 7, n. 17, p. 285-302. 2017. Disponível em:

<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/viewFile/18532/12555>. Acesso em 15/10/2018.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

KOCH, V. **A coesão textual**. 4. Ed.. São Paulo: Contexto, 1991.

ZULMIRA, Medeiros. **Gêneros, multimodalidade e letramentos**. Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 581-612, RBLA, 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n3/a05v14n3.pdf>. Acesso em 15/10/2018.

LITERATURA E ENSINO: UM OLHAR SOBRE O PODER DO TEXTO LITERÁRIO SOBRE O JOVEM DISCENTE

Giordana Di Paula Ferro (G. UEL)

RESUMO: Em seu trabalho “Formação de leitores e razões para a Literatura” (2009), Ricardo Azevedo aborda uma realidade recorrente sobre o clássico discurso imposto ao jovem futuro leitor a respeito da importância de ler determinadas obras literárias. Realmente há uma verdade nesta sentença, porém o “sermão” é geralmente pregado por adultos “não leitores”, assim essa relação pode não ser funcional pois, a visão de um adulto não leitor sobre uma produção literária não alcança a genuína riqueza de tal obra tomando-a por uma obrigação e fluindo por um viés “pedagógico”. Essa forma abrupta de incentivo à leitura é dispar a relação proposta da Literatura, sendo que o texto literário tem de entre como as inúmeras funções “abrir” possibilidades para novos horizontes, incomodar, “mexer com as estruturas” impostas pela sociedade, fazendo com que o indivíduo reflita sobre questões intimistas da humanidade. Porém levar obras consagradas ao “jovem leitor” é importante, sendo elas um retrato de aspectos sociais e históricos de uma determinada época, levando em consideração o fato de uma grande parte dos discentes só terão contato com esses textos na sala de aula. O foco do presente trabalho é no impacto que os textos literários causam em uma sala de aula por trazerem em sua estrutura essas questões que permeiam a natureza do homem com isso, a reação que as obras “Circuito fechado” de Ricardo Ramos e “A turma” de Domingos Pellegrini provocaram em alguns alunos foi importante para a primeira experiência “em campo”, pois foi possível vivenciar o “poder” da Literatura sobre o indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Texto; literatura; leitor.

1. Introdução

A partir da experiência proporcionada pelo estágio, o presente estudo é um relato sobre a vivência do primeiro contato com a sala de aula e não só como ocorreu a introdução de produções literárias como o seu impacto no jovem discente sendo ele um leitor efetivo ou não. Para a produção deste trabalho foram utilizadas informações recolhidas durante as atividades no período de estágio. Dentre as atividades efetuadas foram selecionados dois textos literários: um conto de Ricardo Ramos, “Circuito fechado” e uma crônica do autor londrinense Domingos Pellegrini, “A turma”. Para o embasamento foram selecionados textos sobre leitura lidos na disciplina de Metodologia, dentre eles: “Formação de leitores e razões para a Literatura” (2009) de Ricardo Azevedo, “Leitor: De analisador a reconstrutor” (1999)

de Mary Kato, “A leitura como retorno a si: Sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas” de Jouve, “A leitura, outra revolução” (2017) de María Teresa Andruetto e “A importância do ato de ler” (1989) de Paulo Freire.

2. Desenvolvimento

No texto “A importância de ler” (1989) Paulo Freire aborda o valor da leitura para a formação da “críticidade” de um indivíduo perante a sociedade, também ressaltando que as vivências desse indivíduo possuem um peso imensurável sobre a leitura do que é imposto pela escola. Jouve também fala sobre a carga de “subjetividade” que há na leitura e da relação em que o “leitor não apenas sai de si como também, retorna a si”. Essas ligações de “leitura de mundo” e “subjetividade” foram percebidas, e recebidas com muita satisfação no período de estágio com alunos do 9º ano de uma escola pública. Foram levados aos discentes obras de Clarice Lispector, Carlos Eduardo Novaes, Ricardo Ramos e Domingos Pellegrini. A proposta com os textos literários foi além de simplesmente trabalhar com os seus aspectos linguísticos, a ênfase era a questão da produção textual a partir do contato com as obras, pois foi através das criações dos alunos que ficou evidente a ação do discurso do autor sobre o jovem leitor. Este influxo apareceu em diversas situações das quais são elencadas as experiências com o conto de Ricardo Ramos “Circuito fechado” a crônica do autor londrinense Domingos Pellegrini “A turma”. A escolha do conto de Ricardo Ramos tem relação com a “estrutura” linguística e o sentido do texto que se completam sendo que o texto é constituído por substantivos, retratando uma rotina condicionada, “fechada”. Foram preparadas questões sobre o conto, sendo a primeira questão uma pergunta sobre o que seria o gênero textual “conto”, já as demais perguntas eram voltadas para a interpretação e compreensão do texto porém de uma forma mais “livre” e subjetiva sobre o que mais chamou a atenção no conto, sobre as palavras que não conheciam e por último a proposta com o texto “Circuito fechado” pedia que o aluno produzisse um texto contando a sua rotina utilizando a mesma estrutura linguística do conto, ou seja: o conto produzido em sala de aula deveria conter apenas palavras da classe gramatical dos substantivos de acordo com as ações do discente durante o seu dia.

A surpresa foi que nos textos de alguns alunos foram encontrados elementos que não faziam parte de um mesmo campo semântico das palavras utilizadas por Ricardo Ramos,

como por exemplo “risada” e “sonho”. Assim percebemos que os alunos fizeram uma leitura subjetiva da obra retratando essa subjetividade em seus próprios textos.

Outra surpresa, foi a participação durante a leitura em conjunto do conto “Circuito fechado” comentários como: “que vida chata”, “esse cara não vive” e “ele vai morrer de tanto fumar”. Tais comentários expõem as leituras feitas pelos alunos de uma forma “reconstrutora” ou seja, não tomando o texto como algo “estanque” e sim interagindo de uma forma funcional como se a narrativa naquele momento estivesse “viva”. Também foi percebida certa reação de “estranhamento” com palavras que não fazem parte do vocabulário dos alunos que pertencem ao contexto histórico do ano da primeira publicação do conto no ano de 1972. Palavras como “níqueis” e “memorando” eram desconhecidas para os alunos sendo assim, foi possível mostrar a eles a questão de palavras que caem no desuso ao serem substituídas por outras mais adequadas para o contexto.

A escolha da crônica “A turma” de Domingos Pellegrini não foi apenas pautada pelo assunto tratado pelo texto e sim o fato do autor ser londrinense, estar vivo e produzindo. Esses dados foram de extrema importância, pois é possível que tais informações aproximem o aluno de um autor de sua própria terra sendo que segundo Azevedo é comum que adultos, “não-leitores”, destaquem obras literárias já consagradas, porém tais produções de autores já falecidos e muitas vezes de outros estados brasileiros e até estrangeiros trazem uma realidade diferente do contexto em que o aluno se encontra, e muitas vezes a sua “riqueza”(estrutura linguística, contexto histórico, cultural e social...) não é bem trabalhada ou compreendida pelo jovem leitor. Esses tópicos também podem construir um certo “distanciamento” entre o texto e o leitor.

É importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida. (AZEVEDO, 2009, p. 39)

Para Azevedo o ato de leitura deve ser uma relação proveitosa e rica para o leitor, permitindo a ele “adentrar” no enredo e exercer a sua subjetividade. Para o autor essa correspondência “leitor e texto” requer empenho, porém o “prazer” oferecido pela leitura fundamenta qualquer esforço.

É riquíssimo imaginar um cenário onde, juntos, adultos e crianças – em casa, numa sala de aula, seja onde for – possam trocar ideias e

impressões sobre assuntos diante dos quais ninguém, seja qual for a faixa etária, pode “ensinar”. Neste cenário, só é possível compartilhar experiências. Suspeitar ou sugerir, por outro lado, que crianças não tenham experiência de vida suficiente a ser compartilhada com adultos é ignorar a existência humana completa. (AZEVEDO, 2009, p. 44)

Azevedo diz que a “troca de experiências” entre adultos e crianças não apenas na escola é algo que deve ser mais bem aproveitado, pois essa permuta é constituída de um valor inestimável, pois a criança também possui um conteúdo rico para se dividir em questões que surgem em suas vivências. O autor termina a citação em destaque dizendo que as crianças carregam experiências para serem divididas e permutadas e que ignorar tal fato é o mesmo que desprezar a “existência humana”. É interessante que na sala de aula o aluno sintá-se à vontade para expressar seus sentimentos diante do texto literário sendo que muitos infelizmente só terão contato com tais textos na escola, e assim sendo o professor deve estar “aberto” para tratar dos assuntos norteados pela Literatura e também pela vivência do discente.

A crônica “A turma” foi muito bem recebida pelos discentes que prontamente participaram das atividades propostas referentes ao texto. Durante a leitura em conjunto, um dos discentes emocionou-se com a temática abordada. Logo após a leitura e comentários sobre o assunto foram aplicadas as atividades. A primeira questão, de cunho linguístico, pergunta o que é uma crônica; a segunda solicita que o aluno retorne ao texto para segundo o autor dizer quais seriam as influências de uma turma sobre um único indivíduo; na terceira questão o aluno precisa dizer qual é a sua opinião sobre as frases: “cansamos de ter turma e passamos a ser gente” e “o tempo da turma passa.” A quarta questão propõe que o aluno produza uma crônica dando a sua opinião sobre a importância de uma turma em sua vida. Todos participaram na execução das questões e na produção da crônica. Muitos perguntaram sobre “qual turma” deveriam escrever: a turma do bairro, da escola. Assim, é notável que cada aluno interage com mais de um grupo e sendo a produção de cunho pessoal foi permitido a eles que escolhessem sobre qual “turma” escrever. Surgiu uma variedade de textos e opiniões diversas sobre a “importância de uma turma”, houve frases do tipo “eu amo a turma”, “sinto falta da minha turma” e também “eu odeio a turma”. Esse fluxo de passionalidade nos enunciados foi de uma imensa importância para a confirmação da escolha acertada desse texto literário por abordar um assunto tão típico da faixa etária dos alunos, pois a aceitação e influência do grupo sempre foi uma problemática na vida do ser humano.

[...] Tais temas e assuntos, em que pese não aparecerem em livros didático-informativos, nem nas matérias do currículo oficial, são da maior importância e complexidade e não podem ser abordados. Afinal de contas, na vida concreta, todos os seres humanos, queiram ou não, estão, por exemplo, permanentemente mergulhados num processo de aprendizado e busca de autoconhecimento. (AZEVEDO, 2009, p. 41)

A “busca pelo autoconhecimento” é um ato recorrente do ser humano, e essa “busca” é facilitada pela Literatura através da abordagem de diversos assuntos do universo do indivíduo, porém Azevedo declara que nos livros didáticos essas questões que são condizentes a subjetividade não são trabalhadas.

Os bons livros são construções de mundos, artificios que nos obrigam a perceber outras vidas, imaginar outros caminhos humanos; essa é uma das razões mais fascinantes de escrever e de ler: olhar o mundo com olhos alheios, tentar entrar em outras condições de vida para compreender os demais, espelho, por sua vez, do desejo de compreendermos a nós próprios. (ANDRUETTO, 2017, p. 92)

Andruetto discorre sobre o “poder” de criar e adentrar outros “mundos” através dos textos literários, e não só captar e assimilar as circunstâncias que marcam a vivência do outro como também, pelo viés do texto chegar ao autoconhecimento mediante a abordagem das questões humanas. Sendo assim é necessário que o leitor esteja disposto a “abrir-se” para o enredo trazido pelo texto literário. Jouve defende uma leitura subjetiva dos textos, insistindo que “cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si.”

3. Conclusão

O texto literário carrega em sua constituição além de seu tema principal um retrato da sociedade na época de sua produção, um discurso ideológico e histórico tornando assim um documento capaz de trazer às novas gerações uma visão de épocas passadas, linguagem, costumes possibilitando uma comparação de contextos. Uma outra função do texto literário é a abertura para várias leituras a partir do enredo. Também tratar de questões humanas de diversas esferas faz com que o aluno ao entrar em contato com uma multiplicidade de

vivências e situações tenha uma compreensão e uma visão esclarecida do outro e também de si próprio.

Para uma leitura mais “profunda” e sensível é necessário que o discente colabore permitindo-se à uma leitura não só como uma atividade “intelectual”, mas também uma experiência prazerosa. Esses tópicos foram observados graças à experiência em sala de aula com textos literários. O contato com a Literatura deve ser satisfatório e prazeroso, porém também implica provocar, instigar o leitor a tal ponto a de fazê-lo refletir sobre temas de cunho subjetivo.

Sobre a experiência com os textos literários foi possível perceber a participação efetiva dos alunos diante dos assuntos tratados. No conto “Circuito fechado” foi evidente o estranhamento diante da estrutura linguística do texto e também a rotina “fechada” representada com o auxílio da seleção lexical usada pelo autor, porém nas produções dos alunos houve textos em que palavras de um campo semântico mais lúdico, subjetivo, estavam presentes. Também na crônica “A turma” os alunos sentiram-se à vontade para produzir uma “releitura” de sua experiência com um grupo social de sua idade com os mesmos interesses.

Referências:

ANDRUETTO, Maria Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a Literatura**. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: Editora Dcl, 2009. p. 38-46.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora/ Autores associados, 1989.

JOUBE, Vincent. **A leitura como retorno a si: Sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas**. São Paulo: Alamedas, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PELLEGRINI, Domingos. **A turma**. Disponível em: <www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/colunistas/domingos-pellegrini/>. Acesso em: 09 out. 2018.

RAMOS, Ricardo. **Circuito fechado**. São Paulo: Revista Macondo, 29 fev. 2012. Disponível em: <revistamacondo.wordpress.com/2012/02/29/conto-circuito-fechado-ricardo-ramos/>.

Acesso em: 09 out. 2018.

A EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS

Adriane de Souza Peixoto (UEL)
Gecica Amanda da Silva Gentilio de Lucca (UEL)

Resumo: Este artigo tem como finalidade ressaltar formulações teóricas a respeito ensino de Literatura, sobretudo nas escolas, propostas por COSSON (2012), LAJOLO (1993) e das proposições das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) quanto à Literatura, com o objetivo de relacioná-las com experiências vivenciadas durante o estágio obrigatório, na disciplina de Língua Portuguesa, para desenvolver a possibilidade de uma reflexão sobre o modo de ensino de literatura, (usu)fruindo do texto literário como eixo norteador das aulas, apresentando as vantagens e limitações de se formar leitores críticos e humanizados.

Palavras-chave: estágio; ensino; literatura; escolas.

1. Introdução

LAJOLO (1993) em “No mundo da leitura para a leitura do mundo” enfatiza que o ideal a ser feito *com* ou *do* texto literário se baseia em uma concepção literária que geralmente não é valorizada em discussões pedagógicas, que acabam afastando as adversidades teóricas como algo sem importância e elitista, perante a situação precária que espera o professor de literatura em uma sala de aula.

Tal situação se resume em preconceitos e clichês a respeito de temas que relacionam jovem, leitura, professor, escola, literatura e similares, com o surgimento de típicos depoimentos de que há alunos que, por não possuírem o hábito/gosto pela leitura, apenas leem por obrigação, outros utilizam a justificativa de não ter tempo, sendo que para ver televisão sempre estão dispostos. Também existem relatos de que os discentes são preguiçosos, apenas realizando atividades contanto que sejam bem estimulados. A partir desses comentários, Lajolo ressalta que:

O que surge nas linhas e entrelinhas dos quatro depoimentos é um professor que se crê investido da função sagrada de guardião do templo: lá dentro, o texto literário; cá fora, os alunos; na porta, ele, o mestre, sem saber se entra ou se sai, ou se melhor mesmo é que a multidão se disperse... (LAJOLO, 1993, p. 12)

Cosson (2012), em “Letramento literário: teoria e prática” revela as divergências do modo de ensino de literatura entre os educadores, o que mostra que essas discussões só tornam a relação entre literatura e educação longe de serem pacíficas.

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2012, p. 9)

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), é imprescindível que o texto literário seja o guia de uma aula produtiva, pois a prática escolar geralmente desconsidera a “leitura propriamente e privilegia atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que a leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc.” (p. 70). É preciso dar ênfase ao texto literário e não se prender em contextos históricos, políticos e estilísticos, para que a aula não perca o foco.

A partir das considerações citadas acima, a experiência do estágio foi relatada a fim de apresentar as metodologias utilizadas no ensino de literatura em sala de aula pelas estagiárias, aliadas com as limitações que interferiram para a efetivação do letramento literário.

2. Fundamentação Teórica

Marisa Lajolo (1993), em relação aos questionamentos e problematizações exibidos pelos docentes, ressalta que o grande problema é que o texto literário, visto como culto e que precisa ser cultivado, “é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar.” (p.12)

Provavelmente por conta de uma divergência de expectativas, em que a linguagem que diz respeito ao ensino de literatura destile certa decepção e amargor de prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações, como as falas citadas na introdução ilustram, revelando um vocabulário para se referir ao ensino de literatura:

O vocabulário é repassado de obrigações e cobranças: *trabalho longo e árduo, atividade exigida, leitura obrigatória...* expressões cinzentas e duras, em harmonia com uma escola como a brasileira, amarga e curtida por políticas educacionais equivocadas. A função desse professor bem-sucedido confina-se ao papel de propagandista persuasivo de um produto (a leitura) que, sob a avalanche do *marketing* e do *merchandising*, corre o risco de perder, ao menos em parte, sua especificidade. (LAJOLO, 1993, p. 14)

Para a autora, ler não é sinônimo de decifrar o sentido de um texto, mas sim, a partir do mesmo, ser capaz de lhe atribuir significado, alcançar uma possível relação a todos os

outros textos significativos para cada um, identificar nele o tipo de leitura que seu autor pretendia, e entregar-se (ou rebelar-se) a ela. Lê-se para entender o mundo.

Para obter êxito nas aulas de leitura, é importante reavaliar todos os processos, pois o que está acontecendo é que a prática de leitura nas escolas tem como finalidade extrair do texto uma informação para responder a questões já formuladas.

Cosson (2012) “Letramento Literário – Teoria e Prática”, comenta sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, que se limita na História da Literatura Brasileira, e não da Literatura Brasileira em si.

Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes. Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito e ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considera-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje. (COSSON, 2012, p. 10)

Portanto, as atividades desenvolvidas exigem que o aluno tenha o domínio de informações sobre a literatura e o imperativo de que o imprescindível é que o aluno leia, não importa o que, predominando as interpretações de texto apresentadas pelo material didático, com textos incompletos, tarefas extraclases como resumo de textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, apenas com o objetivo recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.

O certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que essa experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele. (COSSON, 2012, p. 11)

Dando continuidade ao ensino de literatura com desprendimentos a contextos históricos, políticos, econômicos, períodos literários, etc. as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) destacam que é importante que sejam feitas atividades de metaleitura, porém com muita cautela, respondendo a perguntas como: “para quê?”, sendo necessário que o professor pense junto desse questionamento motivar os alunos à leitura.

Parece, portanto, necessário motivá-los à leitura desses livros com atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolas (por exemplo, que o aluno se *reconheça* como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores) e que tornem *necessárias* as práticas de leitura. (OCEM, 2006, p. 71)

Essas atividades evitariam que o jovem efetue a leitura apenas porque a escola exige, como uma obrigação, e sim por motivação a fazer algo que deseja e, simultaneamente começará a construir um saber sobre o próprio gênero, levantando hipóteses de leitura, a perceber a repetição e as limitações do que lê, os valores, as diferentes estratégias de narração, etc. As observações e vivências realizadas no âmbito do estágio curricular obrigatório tornam possível o levantamento de algumas reflexões sobre o ensino de literatura e a prática docente em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa.

3. Relato da Experiência de Estágio

O estágio curricular obrigatório foi realizado no Colégio Estadual Manuel Bandeira, município de Cambé/PR, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, com 10 (dez) aulas de observações feitas pelas estagiárias, 30 (trinta) horas de participação junto da professora, com realização de correções de atividades avaliativas e trabalhos, 30 (trinta) aulas de regências e planejamentos das estagiárias, supervisionadas pela professora regente.

Durante todo esse período, pôde-se observar que a maioria dos alunos eram repetentes e apresentaram dificuldades de aprendizagem em relação à Língua Portuguesa, sobretudo em Literatura. Ao observar as aulas ministradas pela professora regente, foi possível constatar que o material apresentado aos discentes era referente aos anos anteriores, por conta do atraso em que estavam na disciplina.

Para conseguir trabalhar tal complexidade com êxito, a professora regente pediu para que as estagiárias lecionassem apenas nessa turma, a fim de oferecer total atenção e dedicação para os educandos, em especial na área de Literatura, com o objetivo de desenvolver um gosto/interesse pela leitura, não apenas para “ler por ler”, mas sim fruir do texto literário em sua totalidade, por um viés analítico, que, segundo Cosson (2012):

No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. Por fim, não se trata de cercear a leitura direta das obras criando uma barreira entre elas e o leitor.

Ao contrário, o pressuposto básico é de que o aluno leia a obra individualmente, sem o que nada poderá ser feito. (COSSON, 2012, p. 13)

A finalidade a ser alcançada é que os educandos não extraíssem informações dos textos literários, para responder questões formuladas, e sim dar um sentido para seus mundos, como Lajolo (1993) diz que, ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. É preciso formar um leitor que tenha uma visão humanizada, conhecendo diversos pontos de vistas e perspectivas, aprendendo a respeitá-las e compreendê-las.

A princípio, foi trabalhado em sala o período literário que corresponde ao Romantismo e suas três fases. Foram destinadas 10 (dez) aulas. As estagiárias buscaram sempre mesclar trechos literários relacionados com características do período, contexto social, histórico, político, etc. e de suas três fases: “Iracema”, José de Alencar, “Noite na Taverna”, Álvares de Azevedo e “Navio Negreiro”, de Castro Alves, para que o foco fosse mantido no texto literário em si e suas reflexões, de acordo com as recomendações do OCEM (2006) de que, se o professor se prender a atividades de metaleitura não fará com que os discentes leiam, mas que reflitam sobre os vários aspectos da escrita, como a organização da língua, história literária dos textos, estrutura dos textos literários, o que também ressalta Cosson (2012):

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva pra lá de tradicional. (COSSON, 2012, p. 9)

Contudo, quando ainda não são leitores (o que geralmente acontece), é difícil fazer com que os discentes se interessem por atividades de *metaleitura* e, se não leram os textos, o trabalho será inútil, conseqüentemente gerando um desinteresse tanto pelas atividades quanto pela leitura do texto propriamente dito. Como avaliação final, as estagiárias propuseram que os alunos optassem por uma das três fases do Romantismo para encenação, em sala de aula, e como resultado tiveram um trabalho muito divertido e interativo, visto que eles aparentavam ser um pouco desanimados.

O segundo tema a ser proposto foi sobre o movimento literário seguinte ao Romantismo: Realismo/Naturalismo, no total de 8 (oito) aulas, sendo 4 (quatro) para o Realismo, e 4 (quatro) aulas ao Naturalismo. Para apresentar os dois períodos (que não são estanques), suas características, estilos, contextos, entre outros, trechos foram distribuídos,

seguidos de uma análise feita pelas estagiárias, que alternavam entre observação dos textos, junto das características do movimento literário.

Ao realizar as identificações estilísticas, comparações ao movimento anterior (Romantismo) foram feitas em relação ao período posterior, a fim de que reconhecessem as mudanças e aproximações. Foi escolhido como obra principal “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo, que tratava bastante sobre o descritivismo e a animalização dos seres humanos.

Foram distribuídos trechos da obra, solicitando leitura em voz alta pelos alunos e uma discussão em sala sobre as temáticas tratadas no livro. Os educandos expuseram suas opiniões sobre a característica de aproximação da realidade como, a atemporalidade das questões, como as dificuldades que grupos de classes mais baixas sofrem, o racismo, a traição, etc. também comparando com suas vivências diárias, o que Lajolo (1993) diz ser imprescindível para o letramento literário, pois lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Quanto mais abrangente for a concepção de mundo, mais intensamente se fará leituras do mesmo. A leitura transforma a visão de mundo, a partir do olhar do autor e das viagens possíveis de se fazer através da leitura.

Após tais reflexões, foi realizada uma brincadeira: uma seleção de trechos do Romantismo e suas três fases, junto do Realismo/Naturalismo, e, em sala, conforme a estagiária iria lendo os trechos, os alunos precisariam descobrir de qual período se refere o que foi lido, e por qual motivo. Como avaliação final, os discentes elaboraram um conto realista/naturalista, de acordo com as temáticas tratadas, junto da orientação das estagiárias.

Quatro aulas ministradas foram sobre o Simbolismo e suas “correspondências” e mistérios de Edgar Allan Poe em “O Gato Preto”, com a finalidade de desenvolver a capacidade de pensar sobre o texto em si, não para responder questões prontas, em que o único trabalho seria ir até o texto literário procurar determinadas respostas, mas sim gerar dúvidas/questionamentos nos discentes sobre as possíveis entrelinhas, preenchendo lacunas.

Posteriormente, 4 (quatro) aulas foram realizadas na sala de informática, para se tratar da fase Pré-Modernista, apresentando as vanguardas europeias, com exposições de telas produzidas, para que os discentes entrassem em contato com a arte. Depois foi solicitada uma pesquisa sobre, em grupos, sob a orientação das estagiárias e da professora regente, e por fim uma apresentação oral de cada grupo sobre as informações extraídas da internet. Em um último momento, por aula expositiva, uma apresentação dos principais autores do pré-modernismo e seus modos de escrita/temáticas, junto da exibição de partes do filme “A Guerra de Canudos”, filme inspirado em “Os Sertões”, de Euclides da Cunha.

Para o Modernismo, 4 (quatro) aulas foram destinadas para a obra “Macunaíma”, de Mário de Andrade. Infelizmente a biblioteca do colégio não disponibilizou exemplares do livro, o que dificultou muito para as estagiárias, pois os alunos não tinham condições para comprar. Alguns baixaram em PDF nos dispositivos móveis, porém outros não possuíam celulares com capacidade de armazenamento alta para baixar o conteúdo. Então, para “contornar” a situação, foram distribuídos vários trechos da obra, sempre como norteadora da aula e, a partir do texto literário, as estagiárias apresentaram as características do movimento literário, junto das observações e questionamentos feitos para os alunos sobre o porquê desses aspectos ressaltados.

4. Considerações Finais

De acordo com as experiências relatadas do estágio obrigatório, foi possível a percepção da dificuldade de manter os alunos interessados em literatura/leitura, pois várias vezes era preciso tentar “animar” a classe, que em um dia mostravam total interesse, outros desinteresse. O objetivo foi mostrar aos alunos o quanto a literatura pode nos humanizar, trazer à tona problemas sociais que muitas vezes, por não fazerem parte de nossas vivências, não é considerado, nem percebido. Outra finalidade seria a de tornar o texto literário como o foco principal de todas as aulas, e que nele há uma infinidade de aspectos que podem ser trabalhados, ao invés de se prender em contextos, estilos, períodos, etc. para que assim a aula seja produtiva, sempre em busca de formar alunos que não apenas procurem respostas, e sim formulem perguntas.

Referências

- LAJOLO, Marisa. *No mundo da leitura, para a leitura do mundo*. São Paulo, Editora Ática, 1993.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo, Editora Conteto, 2012.
- OCEM: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2006.

O DESAFIO DO ENSINO DE LITERATURA NA EJA: RELATOS DE PRÁTICAS DE ESTÁGIO

Thaís Artoni Martins (G-UEL)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo trazer uma análise reflexiva a respeito das atividades de estágio de docência na EJA, realizadas pela discente de graduação do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Londrina, Thaís Artoni Martins, durante o segundo semestre de 2018. O estágio foi orientado pelo Prof. Dr. Vladimir Moreira e supervisionado pelo Prof. Valentim Zazycki, regente das turmas de 3º ano noturno, do Colégio Estadual Tsuru Oguido, onde o estágio foi realizado. Pretende-se apresentar algumas experiências e reflexões sobre o estágio supervisionado, um momento de ensino-aprendizagem e prática de investigação essenciais ao fazer pedagógico e imprescindível para a formação profissional dos futuros docentes. Dar-se-á prioridade a alguns relatos vivenciados no que se refere a práticas de leitura e ensino de literatura, neste caso referente ao período e estilo literário Modernismo, e às dificuldades ocorridas no meio das tentativas de aproximação do texto literário com o aluno de EJA. Foi utilizado o Método Recepcional.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; literatura; estágio.

1. O ensino de jovens e adultos no Paraná

Segundo Almeida e Corso (2015), a Educação de Jovens e Adultos tem um curso histórico de ações caracterizadas por uma série de programas, muitas vezes não marcado como escolarização. A EJA passa a ser caracterizada, a partir da aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000, como modalidade da educação básica que diz respeito a jovens e adultos que não finalizaram a educação básica. Alterações e ampliações conceituais foram introduzidas por tais documentos e produzidas na década de 1980, ao se utilizar o termo Educação de Jovens e Adultos para caracterizar o que anteriormente se entendia como Ensino Supletivo.

Em 2006, foram apresentadas redefinições à proposta pedagógico-curricular de EJA da Rede Estadual de Educação, nas quais buscou-se manter as características de organização e metodologia que melhor se adequam à Educação de Jovens e Adultos. Os principais objetivos seriam: permitir aos educandos de EJA percorrerem caminhos de aprendizagem não-padronizados e que respeitem o ritmo de cada um no processo de apropriação do conhecimento; e dispor o tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-

trabalhador. Além disso, tal proposta pedagógico-curricular de EJA, vigente a partir de 2006, passa a contemplar cem por cento da carga horária total (1200h ou 1440h/a) na forma presencial e avaliação sendo disposta no processo.

O tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada. Ao contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida. De fato, os adultos não são crianças grandes e, portanto, têm clareza do porquê e para que estudar. (PARANÁ, Secretaria da Educação, 2006, p. 26)

Assim, os conteúdos estruturantes da EJA são os mesmos do ensino regular, nos níveis Fundamental e Médio; porém, com encaminhamento metodológico diferenciado, considerando as especificidades dos(as) educandos(as) da EJA, já que o público adulto possui conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais.

Segundo Parecer do Conselho Nacional de Educação (2000), através da EJA se expressa também a concepção do resgate de uma dívida social, partindo de uma herança colonial negativa, na medida em que se conservou uma educação que reforçava desigualdades sociais.

A heterogeneidade trazida por tal modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso, já comum no meio escolar, esteja imerso em riqueza social e cultural. Há aspectos que tornam ímpares os estudantes de EJA, pessoas que por através de suas histórias de vida, memórias e representações, preenchem o cotidiano da Educação e, por sua vez, necessitam ser preenchidos por escolas com metodologias adequadas e outros espaços que entendam as suas particularidades e necessidades.

O adulto, ao ser considerado como um sujeito em constante transformação e, portanto, inacabado (FURTER, 1981; SILVA, 2004; SOUSA, 2007, 2008; CORDEIRO, 2009), torna indispensável que o seu direito público subjetivo à educação seja assegurado, partindo de perspectivas, métodos e espaços que lhe possibilitem a educação dentro de condições que se efetivem ao longo de toda a vida, ou seja, que não tornem o conhecimento perdido ou esquecido, mas que o transformem em algo incrustado à vida do adulto.

2. A Estética da Recepção e encaminhamentos metodológicos

O ensino de Língua Portuguesa manteve a sua característica elitista até meados do século XX, quando se iniciou, no Brasil, a partir da década 1960, um processo de expansão do ensino primário público, o qual incluiu, entre outras ações, a ampliação de vagas e, em 1971, a eliminação dos chamados exames de admissão (FREDERICO E OSAKABE, 2004). Como consequência desse processo, a multiplicação de alunos, as condições escolares e pedagógicas, as necessidades e as exigências culturais passaram a ser outras bem diferentes.

[...] com a expansão quantitativa da rede escolar, passaram a frequentar a escola em número significativo falantes de variedades do português muito distantes do modelo tradicionalmente cultivado pela escola. Passou a haver um profundo choque entre modelos e valores escolares e a realidade dos falantes: choque entre a língua da maioria das crianças (e jovens) e o modelo artificial de língua cultuado pela educação da linguística tradicional; choque entre a fala do professor e a norma escolar; entre a norma escolar e a norma real; entre a fala do professor e a fala dos alunos (FARACO, 1997, p. 57).

No contexto da expansão da escolarização, o ensino de Língua Portuguesa não poderia dispensar propostas pedagógicas que levassem em conta as novas necessidades trazidas por esses alunos para o espaço escolar, dentre elas a presença de registros linguísticos e padrões culturais diferentes dos até então admitidos na escola.

A literatura veiculada na variedade brasileira da língua portuguesa foi retomada pelos modernistas que em 1922 defendiam a necessidade de romper com os modelos tradicionais portugueses e privilegiar o falar brasileiro. Tal estilo literário contribuiu para aproximar a língua escrita do falar cotidiano brasileiro, embora não tenha protagonizado uma revolução na linguagem. Esta contribuição é relevante para o trabalho em questão, que fez uso de tal aproximação do cotidiano para introduzir aos alunos novas maneiras de pensar e ler literatura.

A experimentação literária torna-se assim uma exigência ética da escola. É um momento do exercício de percepção e de incorporação de um tipo de discurso ou comportamento linguísticos que correspondem ao exercício pleno da liberdade criadora. Por seu acesso, o aluno conseguirá perceber e exercitar as possibilidades mais remotas e imprevisíveis a que a sua Língua pode remeter (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 79).

A literatura, enquanto produção humana, está diretamente ligada à vida social. Desta maneira, a compreensão do produto literário está submetida a modificações históricas, não podendo assim ser entendido somente em sua constituição, mas também em suas relações dialógicas com outros textos e com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, e, no caso de sala de aula, com o aluno.

Para Candido (1972), a literatura é entendida como arte que transforma e humaniza o homem e a sociedade. Ele lhe atribui três funções: a psicológica, a formadora e a social. A primeira permite ao homem a fuga da realidade, um mergulho num mundo de fantasias, o que lhe pode proporcionar momentos de reflexão, identificação e até catarse. Na segunda, o autor afirma que a literatura faz parte da formação do sujeito enquanto cidadão, pois atua como instrumento educacional ao retratar realidades que não são reveladas pela(s) ideologia(s) dominante(s). Já a função social é a maneira como a literatura retrata e representa diversos segmentos da sociedade, tornando-se representação social e humana.

Assim, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa sugerem que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito. A justificativa é que tais teorias buscam formar um leitor que seja capaz de sentir e de expressar o que sentiu um leitor que tenha condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades, e tais subjetividades se expressam pela tríade comum da leitura: obra/autor/leitor. Isto pode ser mediado através de uma interações vinculadas a práticas de leitura. Defende-se assim que a escola deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética.

Trata-se, de fato, da relação entre o leitor e a obra, e nela a representação de mundo do autor que se confronta com a representação de mundo do leitor, no ato ao mesmo tempo solitário e dialógico da leitura. Aquele que lê amplia seu universo, mas amplia também o universo da obra a partir da sua experiência cultural. (PARANÁ, Diretrizes Curriculares Estaduais)

Na Estética da Recepção, Jauss apresenta sete teses com a finalidade de propor uma metodologia para (re)escrever a história da literatura, quebrando o ensino linear comum. Na primeira tese, trata a relação entre leitor e texto, já que o leitor dialoga com a obra atualizando-a no ato da leitura. A segunda tese destaca o saber prévio do leitor, que reage individualmente diante da leitura, mas que é influenciado por um contexto social. Em seguida, o autor apresenta a ideia de que é possível medir o caráter artístico de uma obra literária tendo como referência a distância estética. A quarta tese aponta a relação dialógica do texto, já que para o leitor o objeto literário apresenta respostas para os seus questionamentos e novas possibilidades de visão de mundo. Na quinta, discute-se o enfoque agora diacrônico, refletindo sobre contextos de produção e de que maneira a obra foi recebida pelo público e pelas instâncias que compõem o cânone e também (re)produzida em diferentes momentos históricos; ou seja, o processo histórico de recepção e produção estética. A sexta tese, pelo contrário, refere-se ao corte sincrônico, no qual a obra literária é vista no viés atual. O autor

defende que os objetos literários são melhor compreendidos quando há uma união das leituras diacrônica e sincrônica. Já na última tese, Jauss parte da emancipação das obras literárias para relacionar a experiência estética com a atuação do homem em sociedade, o que lhe permite (por meio de sua emancipação) atuar ativamente no seu contexto social.

A partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, as professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar elaboraram o Método Recepcional. Tal método é sugerido nas Diretrizes Curriculares Estaduais como encaminhamento metodológico para o trabalho com a Literatura. Justificasse tal encaminhamento devido ao papel que se atribui ao leitor, que passa a ser visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto. No mais, este método proporciona momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, o que possibilita ao aluno, primeiramente, a ampliação dos seus horizontes.

Essa proposta de trabalho, de acordo com Bordini e Aguiar (1993), tem como objetivos: efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

Segundo as Diretrizes, alcançar esses objetivos é essencial para o sucesso das atividades. O trabalho é dividido em cinco etapas. A primeira etapa é o momento de determinação do horizonte de expectativa do aluno/leitor, no qual o professor toma conhecimento da realidade sócio-cultural dos educandos, observando o dia a dia da sala de aula. Na segunda, ocorre o atendimento ao horizonte de expectativas, o professor apresenta textos que sejam próximos ao conhecimento de mundo e às experiências de leitura dos alunos. Assim, é necessário que sejam selecionadas obras que com um senso estético aguçado, percebendo que a diversidade de leituras pode suscitar a busca de autores consagrados da literatura, obras clássicas. Depois, ocorre a ruptura do horizonte de expectativas, a hora de mostrar ao leitor que nem sempre determinada leitura é o que ele espera e que suas certezas podem ser abaladas. Para isso, o professor deve trabalhar com obras que, partindo do conhecimento prévio do aluno, abram os seus horizontes e os façam questionar, distanciando-os do senso comum em que se encontravam apresentando o entendimento do evento estético. O aluno realiza assim que os textos lidos em sala de aula lhe trouxeram dificuldades num primeiro momento, mas que a sua leitura lhe abriu um novo leque de conhecimentos. O que nos leva à quinta etapa do método recepcional, que é justamente a ampliação do horizonte

de expectativas. As leituras e o trabalho efetuado a partir delas “possibilitam uma reflexão e uma tomada de consciência das mudanças e das aquisições, levando-o a uma ampliação de seus conhecimentos” (PARANÁ, Diretrizes Curriculares Estaduais)

3. Relatos de estágio

O estágio que irei agora relatar foi realizado no Colégio Estadual Tsuru Oguido, no período noturno, durante o terceiro bimestre do ano letivo. O conteúdo temático que me foi atribuído pelo professor supervisor foi o período literário Modernismo.

Foi utilizado, durante todo o estágio, o Método Recepcional como base metodológica. O trabalho é dividido em cinco etapas e cabe ao professor delimitar o tempo de aplicação de cada uma delas, de acordo com o seu plano de trabalho docente e com a sua turma.

A primeira etapa do Método Recepcional, na qual o professor faz um diagnóstico externo e determina o horizonte de expectativa do aluno/leitor pode ser associada, no caso do estágio, ao momento de observação e em alguns momentos de participação efetiva junto ao professor regente.

O primeiro obstáculo observado durante o período de observação foi o não-entendimento do conceito de literatura por parte dos alunos e, como consequência, o não-entendimento do conceito de períodos literários. Pude observar, ao realizar a avaliação de atividades ministradas pelo meu supervisor relativas aos períodos literários Romantismo e Realismo, algumas respostas dentro do senso comum do que é romântico e do que é real, e da dualidade dos conceitos; porém, fora do entendimento literário. Outra característica observada foi a forte presença da religiosidade por parte dos alunos. Tal religiosidade, misturada ao senso comum, era trazida com vigor para as atividades de sala de aula e, em alguns momentos, de maneira preocupante. Um exemplo, foi a resposta de um aluno em relação ao Realismo, na qual ele trouxe como exemplo de obra realista a Bíblia pois “se baseia em fatos reais.”

Diante disso, partindo para a segunda etapa, me vi com dois objetivos centrais: que os alunos compreendessem o que é um estilo literário e que entrassem em contato com as obras literárias, ou seja, romper com um ensino historiográfico. Na primeira aula, desenhei no quadro o caminho percorrido pelos vanguardistas até a Semana de 22. Não pude usar aparelhos eletrônicos, pois a escola não tinha muitos recursos e a TV-pen drive não

funcionava. Colei no quadro-negro exemplos de pinturas das vanguardas europeias que serviram de inspiração para o Modernismo brasileiro. Esse tipo de visualização gráfica veio a facilitar o entendimento literário mais tarde, pela quebra de padrões de linguagem e a busca da simplicidade.

A seleção de textos feita em seguida acompanhava a historiografia da literatura, ou seja, demarcando o início do Modernismo e passando pelas três fase subsequentes. Foram eles: “Os Sapos” (Manuel Bandeira), “Pronominais” e “Canto de regresso à pátria” (Oswald de Andrade), “No meio do caminho”, “Poema de sete faces”, “Ausência” e “Quadrilha” (Drummond de Andrade), “Nem a Rosa, Nem o Cravo” (Jorge Amado) e, por fim, “Saudade” (Guimarães Rosa).

Nesta terceira etapa, o sujeito tenta encaixar o texto literário dentro de seu horizonte de valores, porém, a obra pode “confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o percebe, o julga por tudo que já conhece e aceita” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 87). Após esse rompimento, o leitor é direcionado a um questionamento do horizonte de expectativas e o professor orienta o aluno/leitor a um questionamento e a uma autoavaliação a partir dos textos oferecidos. Eu senti, neste momento, justamente o encaminhamento dos alunos no sentido de encaixar os textos dentro de sua esfera comum.

A avaliação era realizada em todas as aulas, continuamente, seja por meio de atividades em grupo, seja por meio de exercícios escritos no caderno. Não foi realizada prova, já que este método avaliativo não condizia com a classe nem com o método aplicado. O objetivo de todas as aulas era articular discussões orais e a própria leitura do texto literário. Um exemplo de atividade foi a discussão em grupo dos poemas acima citados de Drummond. A atividade foi feita em sala de aula e exigia a interpretação por parte dos alunos e a articulação com a Geração Modernista a que Drummond pertence. A apresentação oral dos resultados das discussões foi a avaliação desse dia. Isso ocorreu na terceira semana de regência e já pude perceber um crescimento forte nos alunos. Apesar de haver sentido, como foi dito acima, uma necessidade dos alunos de encaixar o texto no seu senso comum, já havia mais leitura e interpretações realizadas com base nas pistas do próprio texto.

Finalizando o conteúdo trabalhado no estágio (Modernismo), trabalhou-se com o poema “Saudade” de Guimarães Rosa (representante da Geração de 45), em conjunto com o curta-metragem japonês “A Casa de Pequenos Cubos” de Kunio Katō. O objetivo desta aula foi finalizar o trabalho de reflexão em cima de poemas modernistas, que acompanharam a trajetória das três gerações modernistas. Neste caso, os alunos relacionaram o poema de

Guimarães Rosa com o curta-metragem citado acima, conectando o objeto literário com outros meios artísticos. O objetivo é causar reflexão sobre o tema “lar e saudade” e despertar sentimentos a partir da apreciação das obras, desenvolvendo assim inteligência emocional. Nesta última etapa do Método Recepcional, já pude observar grande evolução por parte dos alunos. Esta etapa é voltada a ampliar os horizontes do aluno/leitor de fato. Foi com grande alegria que pude ver os alunos colaborando para a análise ativamente (mesmo que na última aula da noite, às 22h) e requisitando o nome da obra de onde o poema foi retirado.

4. Conclusão

A análise das propostas pedagógicas de EJA vigentes, bem como o estudo, a reflexão e os experimentos e práticas realizados demonstraram que é preciso que se repense o processo ensino–aprendizagem e aproximação do conteúdo ao aluno. Identificou-se que é preciso consolidar uma pedagogia que viabilize o acesso e o êxito educacional dos educandos de EJA.

Os conteúdos estruturados na EJA são os mesmos do Ensino Regular porém, segundo as Diretrizes de EJA, exigem encaminhamentos metodológicos distintos. Isso se deve ao fato de que o público adulto possui uma bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes. Assim, é possível tratar do mesmo conteúdo de formas e em tempos diferenciados, tendo em vista as experiências e trajetórias de vida dos educandos da EJA.

Defendo aqui que a aplicação do Método Recepcional no ensino de literatura para esta categoria de estudantes pode ser um êxito quando bem executada.

Referências

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura e Formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ALMEIDA, Adriana de, CORSO, Angela Maria. **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS.** EDUCERE, XII Seminário Nacional de Educação, 2015.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem.** Ciência e Cultura. São Paulo, Vol. 4, n. 9, PP. 803-809, set/1972. CAVALCANTE, M. C. B.; MELLO, C. T.

- FARACO, C. A. Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização. In:
KUENZER, Acácia. (org.) **Ensino Médio** – Construindo uma proposta para os que vivem do
trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. PCNEM – Literatura. Análise crítica. In: MEC/SEB/
Departamento de Políticas de Ensino Médio. Orientações Curriculares do Ensino Médio.
Brasília: 2004.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: **O texto na sala de
aula**. 5. ed. Cascavel: Assoeste, 1990.
- PARANÁ, Diretrizes Curriculares da Educação Básica. **Língua Portuguesa**. 2008.
- PARANÁ, Diretrizes Curriculares da Educação para Jovens e Adultos, 2006.

Realização



Apoio



Patrocínio



**ESPECIALIZAÇÃO EM
LÍNGUA PORTUGUESA
UEL**