

Volume 1, Número 3
ISSN 2594-5262

ANAIIS

30

ESTAGIAR

ENCONTRO DO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Universidade Estadual de Londrina
7 a 9 de outubro de 2019

Organizador
Núbio Delanne Ferraz Mafra

**Catlogação 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
(3. : 2019 : Londrina, PR)

Anais [do] 3º Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas
de Língua Portuguesa [livro eletrônico] / organizador: Núbio Delanne
Ferraz Mafra. – Londrina : UEL, 2019.

1 Livro digital : il.

Inclui bibliografia.

Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/estagiari/>
ISSN 2594-5262

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Congressos. 2. Literatura em
língua portuguesa – Congressos. 3. Estágios supervisionados – Congressos. I.
Mafra, Núbio Delanne Ferraz. II. Universidade Estadual de Londrina. III.
Título. IV. Anais do 3º ESTAGIAR.

CDU 806.90:37.02

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

3º ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa
Volume 1, Número 3

Universidade Estadual de Londrina | Centro de Letras e Ciências Humanas | 7 a 9 de outubro de 2019

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)

PATROCÍNIO:

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina
Curso de Especialização em Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Londrina

APOIO:

Núcleo Regional de Educação de Londrina/Coordenação de Língua Portuguesa
Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Sociedade da Universidade Estadual de Londrina

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Profa. Sheila Oliveira Lima (Coordenadora)	Profa. Cláudia Lopes Nascimento
Profa. Cristina Valéria B. Simon (Vice-coordenadora)	Prof. Jaime dos Reis Sant'Anna
Prof. Vladimir Moreira (Vice-coordenador)	Profa. Mariana Vidotti de Rezende Haully
Prof. Alexandre Vilas Boas da Silva	Prof. Núbio Delanne Ferraz Mafra
Profa. Ana Lúcia de Campos Almeida	Prof. Paulo Roberto Almeida
Profa. Andréia da Cunha Malheiros Santana	

MONITORES:

Agna Claudia de Lima	Karina de Alcântara R. Teixeira	Nicolly Nunes Novaes Nardes
Ana Gabriela de Azevedo	Khawe Augusto Zagato Soares	Paola Psibelsky do C. Pedro
Ariale Araujo de Souza	Luiz Pereira da Silva	Rafaela Rissardo
Giovana Campos	Maria C. Martins	Rita Rosa dos Anjos
Glausula S. Silva	Maria Fernanda G. Macedo	Robson D. Pinheiro
Jessica Caroline Costa Bezerra	Maricélia A. Lima e Silva	Sara Bolotaro Lopes
João Victor Pascual Ferreira	Miguel Felipe Pereira	Veridiana Pinheiro
Karen Caroline Ribeiro		

Site: <http://www.uel.br/eventos/estagiar/>

Facebook: <https://www.facebook.com/estagiar.uel>

E-mail: estagio.letrasportugues@uel.br

PROGRAMAÇÃO

7 DE OUTUBRO, SEGUNDA-FEIRA		
HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL
18h45 às 19h15	Credenciamento dos participantes	Anfiteatro Maior
19h15 às 19h30	Abertura	
19h30 às 21h15	Palestra "Ensino de língua e literatura: em que estágio nos encontramos?" Prof. Valdir Heitor Barzotto (USP)	

8 DE OUTUBRO, TERÇA-FEIRA		
HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL
14h00 às 15h30	Sessão de comunicações	Sala 102 e Sala de Eventos
15h30 às 15h50	Coffee break	Sala 104
15h50 às 16h10	Lançamento do livro "Mediações formativas para o ensino de língua portuguesa - Experiências do PROFLETRAS", volumes 1 e 2 Organizadores do volume 1: Profs. Andréia Cunha Malheiros Santana, Flávio Luís Freire Rodrigues, Sheila Oliveira Lima e Sonia Pascolati Organizadores do volume 2: Profs. Cláudia Lopes Nascimento Saito, Maria Isabel Borges, Elvira Lopes Nascimento, Jaime dos Reis Sant' Anna e Dircel Aparecida Kailer	Sala de Eventos
16h10 às 18h00	Mesa-redonda "O estágio supervisionado e os programas de iniciação à docência: muitas vias para um mesmo lugar" Profa. Sheila Oliveira Lima (Mediadora, Professora supervisora do estágio da UEL) Giuliano Tadeu Mattos de Alice (Estudante do estágio da UEL) Profa. Karen Alves de Andrade Moscardini (Professora do IFPR-Londrina e Professora supervisora do PIBID/UEL) Profa. Mariana Vidotti de Rezende Haully (Professora supervisora do estágio da UEL e Professora do campo de estágio Colégio de Aplicação UEL Prof. José Aloísio Aragão)	
19h00 às 20h50	Sessão de comunicações	Sala 102 e Sala de Eventos
20h50 às 21h10	Coffee break	Sala 105
21h10 às 22h30	Sessão de comunicações	Sala 102 e Sala de Eventos

PROGRAMAÇÃO

9 DE OUTUBRO, QUARTA-FEIRA		
HORÁRIO	ATIVIDADE	LOCAL
14h00 às 15h30	Sessão de comunicações	Salas 102, 103 e Sala de Eventos
	Reunião do Grupo de Pesquisa FELIP	Sala 1
15h30 às 16h00	<i>Coffee break</i>	Sala 104
16h00 às 18h00	Sessão de comunicações	Sala 102, 103 e Sala de Eventos
19h00 às 20h45	Palestra "Estagiar no exterior: uma possibilidade de internacionalização para os estudantes das licenciaturas em Letras" Profa. Valdirene Zorzo-Veloso (LEM/UEL)	Anfiteatro Maior
20h45 às 21h00	Fechamento	

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	2
PROGRAMAÇÃO	4
ABERTURA	9
Apresentação Sheila Oliveira Lima, Cristina Valéria Bulhões Simon e Vladimir Moreira (Coordenadores do 3º ESTAGIAR)	10
MESA-REDONDA	
O estágio supervisionado e os programas de iniciação à docência: muitas vias para um mesmo lugar	13
As contribuições dos programas de ensino na formação do professor Giuliano Tadeu Mattos de Alice (UEL)	14
O professor do século XXI: novos caminhos para a identidade docente Karen Alves de Andrade (IFPR)	18
TRABALHOS	24
O gênero entrevista em sala de aula: um relato de experiência na Residência Pedagógica por professoras em formação Alana de Andrade da Conceição (UEL) e Priscilla Vida da Costa (UEL)	25
Educar para a autonomia pelo caminho da afetividade Aline K. Makiyama (UEL) e Samara B. Carneiro (UEL)	31
A relação professor regente-estagiário e o uso do livro didático Aline Luiz Prestes (UEL) e Ana Cristina Pereira da Silva (UEL)	39
O texto dramático em sala de aula Amanda Maria Damasio Teixeira (UEL) e Ana Flávia Rodrigues Tavares (UEL)	48
A prática da Língua Portuguesa na Residência Pedagógica: o relato de uma experiência Ana Clara dos Reis Tomaelli (UEL)	55
Os desafios do estágio: o uso da literatura como meio de ensino e aprendizagem para o docente de Língua Portuguesa Ana Cléa dos Reis (UEL)	65
Relato das experiências vivenciadas no estágio supervisionado obrigatório no ensino médio Ana Paula Camacho Rosa (UEL) e Mayla Tais Silva Julio (UEL)	74
O ensino de Literatura e a formação do leitor crítico no ensino médio Ana Paula da Silva (SEED), Nara Carvalho (UEL) e Thaylis Manuella Faria (UEL)	81
A valorização dos conhecimentos de mundo do aluno no ensino-aprendizagem: uma experiência de estágio Beatriz do Prado Ferreira (UEL) e Giovana Tiemi Tatesuji Marques (UEL)	88
O ensino de Literatura nas escolas públicas Carolina Maciel de Souza (UEL) e Viviane Dias Ennes (UEL)	96
Literatura, leitura e poema na escola pública Caroline Nicolini Baptista (UEL)	104

SUMÁRIO

Olimpíada de Língua Portuguesa: o documentário como gênero textual e instrumento de (transform)ação social Danielle Bonifacio da Silva (UEL), Vanira de Souza (UEL) e Marcelo Francisco de Araújo (C. E. Benedita Rosa Rezende)	109
Educação pública: um desafio diário Danilo Cesar da Silva Carvalho (UEL) e Jean Carlo Barusso (UEL)	118
Relato de experiência: estágio supervisionado no ensino de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Emily Karoline Correia (UEL)	125
Experiência de leitura e produção poética em turma de ensino fundamental II Felipe Frasson Fusco (UEL)	131
O ensino de alunos portadores do transtorno de déficit de atenção-hiperatividade: o papel do docente e da universidade Fernanda Cristina Viana (UEL) e Jéssica Brandet Alves (UEL)	139
O estágio obrigatório em um colégio do campo: um olhar acerca do espaço e suas questões identitárias Fernando Leite (UEL)	146
Relato de experiência de estágio vivida no Curso Especial Pré-Vestibular da UEL Gabrielly Champi Duarte (UEL)	158
Produção de contos Geovana Galego Gomes (UEL)	164
O desprendimento do livro didático no 2º ano do ensino médio Giovanna da Costa Gregório (UEL) e Julia Rovaris Leme (UEL)	171
O trabalho lúdico com figuras de linguagem no ensino fundamental II Giovanna Rocha (UEL), Isabela Biazini Ribeiro (UEL) e Mariana Barroso Maroca (UEL)	179
O uso de tecnologia aliado no ensino de Literatura: análise e reflexão sobre as experiências de estágio no ensino médio Gustavo Aparecido Batista (UEL) e Leticia Gabriele Zilli (UEL)	186
O ensino de língua materna e desenvolvimento de pensamento crítico na sala de aula Isadora Berbel Gardenal (UEL)	196
A dificuldade dos alunos em interpretação textual Jean Carlos Vitorino (UEL), Liliane Cristina Lopes (UEL) e Michelle Naomi Yamashita (UEL)	203
Perspectiva do gênero teatral como recurso educacional para o trabalho com a oralidade Julia Franzon (UEL) e Manuela Serpeloni (UEL)	211
Repensando o ensino de gramática normativa e seus métodos para a sala de aula Julia Moreira Uehara (UEL)	220
Relação entre professor e aluno: a quebra do mito do professor carrasco Karina de Alcantara Rocha Teixeira (UEL)	231

SUMÁRIO

Relação “professor-aluno”: desafios e satisfações no trabalho interativo e dialógico	
Karoline de Rezende Pimenta (UEL) e Luísa Negrão de Sousa (UEL)	242
A lousa digital como recurso nas aulas de Língua Portuguesa	
Larissa Vieira da Silva (UEL)	252
Pow! Histórias em quadrinhos na sala de aula: relatos do estágio	
Lucas Matheus da Silva de Carvalho (UEL)	258
Fábulas em quadrinhos: a intergenericidade em sala de aula	
Maiara Caroline Gasparotto Zabini (UEL)	268
Vínculo professor-aluno: a importância do meio para a aprendizagem	
Manuela Stersa Versoza (UEL) e Sara Teles Cameli Rodrigues (UEL)	278
Quem conta um conto aumenta um ponto: refletindo sobre o trabalho de produção de contos em turmas de 9º ano	
Marcela Marques Carreiro (UEL)	287
A inclusão social dos imigrantes haitianos nas aulas de Língua Portuguesa: uma experiência empírica de estágio	
Mayara Cristina Santos (UEL)	298
Afetividade em sala de aula: oportunidade de aproximação no processo de aprendizagem	
Raphael Soares Menten (UEL)	305
Produção textual: um caminho fantástico	
Rosane de Carvalho Silva (UEL) e Valdenice de Almeida (UEL)	312
A indisciplina observada no espaço escolar durante o estágio obrigatório e as concepções de limites nos alunos	
Rubiana de Cassia Tureta Alcântara (UEL)	322
O jornal na sala de aula: gêneros textuais uma forma de interação e uma prática educativa para ler o mundo	
Sônia Maria Alves da Rocha (UEL) e Andréia da Cunha Malheiros Santana (UEL)	331
O porquê da dinâmica em sala de aula	
Stefany Cauany Santos Bernardo (UEL)	341

ABERTURA

APRESENTAÇÃO

O ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa –, em sua 3ª edição, põe em evidência a relevância das discussões sobre a formação docente e reafirma o reconhecimento da área de Metodologia do Ensino para o curso de Licenciatura em Letras.

Seguindo a tendência de 2018, neste ano de 2019, tivemos um número ainda maior de inscritos com comunicações, perfazendo um total de 40 trabalhos aprovados para apresentação no evento.

Outro dado relevante sobre o ESTAGIAR deste ano é a frequência maior de comunicações que contam com a parceria entre os estagiários e os professores das escolas-campo, o que indica que um dos principais objetivos do evento começa a se manifestar com mais vigor, isto é o fortalecimento dos laços entre a universidade e os campos de estágio.

O elevado número de propostas de apresentação de trabalhos, as quais são encaminhadas desde a inscrição em formato de artigo acadêmico, revela o grande interesse dos nossos alunos em compartilhar suas experiências por meio de um olhar crítico sobre a escola, sobre si e sobre o ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, vemos mais um dos objetivos do evento sendo amplamente abraçado: o desenvolvimento de um olhar crítico do aluno em relação a sua prática e à escola.

Outro ponto alto de nosso evento tem sido a divulgação das metodologias no âmbito do ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Entendemos que o próprio período de estágio já cumpre tal tarefa de modo amplo, entretanto, vemos que, ao longo dos anos, há um interesse cada vez maior dos professores das escolas de Londrina em participar como ouvintes, mantendo e intensificando ainda mais as possibilidades de diálogo entre universidade e escola.

Por fim, é preciso reafirmar que a insistência da área de Metodologia em incentivar os alunos da licenciatura a produzir artigos que contemplem uma discussão teórico-metodológica de suas práticas no período de iniciação docente tem trazido resultados que ultrapassam o sucesso do ESTAGIAR.

Se hoje temos essa quantidade de trabalhos a serem apresentados nas 10 sessões de comunicação do 3º ESTAGIAR, isso se dá, seguramente, pelo desejo dos alunos de refletir

sobre a própria prática, pelo entendimento da necessidade de estar consciente de sua ação, sendo o melhor caminho para isso a efetivação do diálogo entre teoria e prática e o compartilhamento dos resultados entre seus pares.

Nesse sentido, se vemos aqui todos esses trabalhos de qualidade sendo apresentados, sem dúvida, trata-se do empenho de um grupo de alunos cuja formação permitiu-lhes a crítica e a autocrítica. Mais ainda, alunos que sabem que uma educação de qualidade se faz coletivamente, com muito estudo, muita discussão e, sempre, em ambiente democrático.

Além das sessões de comunicação dos resultados das práticas de estágio dos nossos alunos, o evento conta, ainda, com atividades que têm por objetivo sofisticar os processos reflexivos de todos os envolvidos na formação docente dos licenciandos em Letras de nossa universidade. Sendo assim, neste ano, teremos a palestra de abertura “Ensino de língua e literatura: em que estágio nos encontramos?”, a ser proferida pelo Prof. Valdir Heitor Barzotto, livre-docente da Faculdade de Educação da USP.

Na terça-feira, teremos uma mesa-redonda intitulada “O estágio supervisionado e os programas de iniciação à docência: muitas vias para um mesmo lugar”, na qual o estudante do estágio da UEL, Giuliano Tadeu Mattos de Alice, a Profa. Karen Alves de Andrade Moscardini, Professora do IFPR-Londrina e Professora supervisora do PIBID/UEL e a Profa. Mariana Vidotti de Rezende Haully, Professora supervisora do estágio da UEL e Professora do campo de estágio Colégio de Aplicação UEL Prof. José Aloísio Aragão farão um debate a respeito dos diálogos entre o estágio supervisionado e os programas de iniciação à docência.

Por fim, na quarta-feira, teremos a palestra de encerramento “Estagiar no exterior: uma possibilidade de internacionalização para os estudantes das licenciaturas em Letras”, proferida pela Profa. Valdirene Zorzo-Veloso, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL.

Antes de encerrarmos esta apresentação, não podemos deixar de agradecer aos programas PROFLETRAS-UEL e Especialização em Língua Portuguesa da UEL, cujos apoios foram fundamentais para a realização deste evento. Fazemos, assim, um agradecimento especial às professoras Andréia da Cunha Malheiros Santana e Isabel Cristina Cordeiro, coordenadoras dos programas e intelectuais muito comprometidas com a formação docente em nossa universidade.

Também agradecemos a todos os professores da área de Metodologia e aos alunos e professores das escolas-campo, que, cada vez mais, prestigiam o ESTAGIAR.

Esperamos que este seja mais um evento de sucesso, no qual todos possamos compartilhar conhecimento e vigor na busca de uma educação pública, de qualidade e democrática.

Profa. Sheila Oliveira Lima

Profa. Cristina Valéria Bulhões Simon

Prof. Vladimir Moreira

(Coordenadores do 3º ESTAGIAR)

MESA-REDONDA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS
PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:
MUITAS VIAS PARA UM MESMO LUGAR

AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Giuliano Tadeu Mattos de Alice (UEL)

Meu nome é Giuliano Mattos, sou aluno do curso de Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina. Estou muito feliz em poder participar dessa mesa e ter o privilégio de debater um assunto que envolve toda a vida acadêmica de um estudante de licenciatura, o estágio supervisionado.

Cursar Letras sempre foi um anseio muito grande, sonho esse que tem se concretizado, faltando menos de quatro meses para eu me formar. Quando penso que sairei daqui carregando um diploma com o título de professor de língua portuguesa, me desespero e também me orgulho. O desespero vem à tona quando olho para a realidade do meu país e vejo o quanto a educação tem sido deixada de lado, tem sido desprezada e pouco valorizada por nossos governantes. Muitas vezes sinto medo, medo de encarar a realidade nua e crua. Ensinar é um desafio, ser professor é uma decisão louvável.

Orgulho-me quando lembro que todo meu esforço em quatro anos de graduação tem sido para um bem maior. Ensinar requer amor, tempo, estudo, determinação e uma vontade muito grande de ensinar aquilo que sabe e aprender aquilo que ainda não descobriu. Assim como disse Paulo Freire, “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Cresci em uma família de grandes mulheres educadoras, minha avó foi professora de Língua Portuguesa, assim como minha mãe e minhas duas tias. A vontade de ensinar sempre esteve presente dentro da minha casa. Quando eu era pequeno, sempre dizia que seria professor quando crescer, igual à vovó. Ainda me lembro da velha franzindo as sobrancelhas e sussurrando sem que minha mãe ouvisse, “tem coisa melhor para você nesse mundão.” Hoje minha avó tem 87 anos, aposentada, lúcida, ainda ensina a língua portuguesa para um pequeno grupo de alunos haitianos. Ao ver minha avó, com tanta idade e ainda tanta vontade de ensinar, repito a mim mesmo: “estou no caminho certo”.

Ensinar é um desafio, mais desafiador ainda é se formar um bom educador. E é exatamente nessa formação, que o estágio se torna fundamental em todo o processo de formação do professor. Um dos aspectos de grande relevância da prática de estágio nas licenciaturas é a integração das questões teóricas às questões práticas, o que possibilita a construção de conhecimento significativo o que é de grande importância para a vida profissional do aspirante a professor.

No meu primeiro ano de graduação, me inscrevi para participar em um programa de iniciação a docência, o famoso PIBID. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foi um divisor de águas na minha formação. Pude ter, através do programa, meu primeiro contato com a sala de aula, minha primeira vez ali, de pé, em frente aos alunos com um giz na mão e uma insegurança que fazia meu coração bater bem mais rápido que o normal. Lembro-me da primeira turma que entrei, as crianças me olhavam com cara de dúvida. No mínimo se perguntavam o que esse desconhecido estaria fazendo na sala deles. As regências em sala de aula eram realizadas em duplas, e os temas eram desenvolvidos antecipadamente, o objetivo era trabalhar a variação linguística junto ao conteúdo programático dos alunos.

As aulas sempre foram muito ricas e cheias de grandes reflexões, pois ao trabalhar a variação em sala de aula, era apresentado aos alunos um modo diferente de compreender a língua que, muitas vezes, era desconhecido por eles. Fora a experiência em sala de aula com os alunos, toda a rotina escolar, o contato com os professores, a dinâmica pedagógica que a escola está inserida, as realidades sociais e políticas que a escola pública vive hoje, todos esses fatores contribuíram em fazer o tempo que fiquei no PIBID muito especial.

Participei do programa por três anos, e duas foram às escolas que me acolheram nesse tempo, Escola Estadual Manuel Bandeira, que me proporcionou o primeiro contato com as turmas do ensino fundamental, e o Centro Estadual de Educação Profissional Professora Maria do Rosário Castaldi, onde pude ter contato com alunos do ensino técnico profissionalizante. O ensino técnico talvez tenha sido o meu maior desafio dentro do PIBID, pois me deparei não somente com alunos do ensino médio, mas também com alunos que estavam regressando aos estudos, e ali existiu um empenho muito grande da minha parte, visto que eu estava em uma turma de ensino técnico de informática, e aprender português não era algo que os alunos gostavam.

Após anos do PIBID acontecendo em muitas universidades brasileiras, o governo ameaçou dar fim ao programa, deixando alunos e professores sem saber o que aconteceria. Foi aí que chegou a famigerada hora de me despedir de todo esse projeto. Chegou até os alunos à informação de que as bolsas não seriam pagas e que os alunos teriam que apresentar seus resultados finais.

Como o PIBID não substituíria o estágio obrigatório, já no terceiro ano da graduação, fui me aventurar nas salas de aula do ensino fundamental de um colégio muito especial de Londrina, o Colégio Estadual Dr. Gabriel Carneiro Martins. Lá tive contato com o nono ano do ensino fundamental, onde pude encontrar uma professora que ama ensinar e tem paixão por seus alunos. Fui recebido tão bem que me senti íntimo dos alunos e dos professores logo no primeiro dia de aula. Eu e minha parceira de estágio tivemos a oportunidade de desenvolver muitas atividades de leitura e interpretação de texto, e conseguimos, com o apoio dos professores do colégio, realizar atividades interdisciplinares.

O estágio obrigatório exigiu de mim muito empenho e dedicação, pois são muitas horas e tarefas a serem cumpridas, regências, atividade junto ao professor geralmente realizada nas horas atividades, correção e elaboração de avaliações e atividades, fora poder vivenciar a dinâmica escolar e poder observar como as coisas funcionam, a relação dos professores cooperando um com os outros e como se estabelece a relação de professor e aluno. O Estágio Curricular Supervisionado foi à disciplina que oportunizou a reflexão de várias práticas e modos de ser professor. Desse modo, a disciplina proporcionou o estudo de documentos oficiais, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Cumprir a obrigatoriedade do estágio não está apenas em realizar o que a universidade exige, mas também é um tempo de troca de experiências e oportunidades, um tempo de escolhas e crescimentos. Ser estagiário é, acima de tudo, um tempo de grande reflexão e compreensão da realidade sociocultural do país em que se vive. Para mim, que desejo desde pequeno ser professor, passar pelo estágio obrigatório supervisionado foi um desafio e também uma grande conquista, e ao ser avaliado, tive ainda mais a certeza daquilo que vive dentro de mim, é isso que eu quero para minha vida.

Ainda no terceiro ano de graduação tive a oportunidade de me inscrever em outro programa de ensino, a Residência Pedagógica que é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado. Esse programa me levou a ter mais contato prático com a escola, indo mais vezes até a instituição, podendo ter mais contato com as turmas, alunos e material didático.

A Residência, na qual eu ainda estou fazendo parte, é desenvolvida no Colégio Estadual Marcelino Champagnat, na região central da cidade, com as turmas do ensino médio. Juntamente com os outros residentes, estamos iniciando o segundo trimestre, onde será trabalhado conteúdo gramatical e interpretação de textos.

Todos os programas de ensino que contribuem para a formação do professor são de suma importância, não há professor que não tenha passado pelo estágio, pelo menos não deveria. Programas que contribuem para a formação e capacitação do educador deveriam ser mais valorizados, pois em uma sociedade onde os próprios governantes não investem na educação, ser professor é uma forma de resistência.

REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

O PROFESSOR DO SÉCULO XXI: NOVOS CAMINHOS PARA A IDENTIDADE DOCENTE

Karen Alves de Andrade (IFPR)

Nascemos aprendendo. Seja por observação, imitação ou experimentação, desde nosso abrir de olhos iniciamos o – interminável! - processo de aprendizagem. O passar do tempo e a maturação física trazem consigo sistemas mais complexos a serem internalizados, todavia, não há como negar: em cada período de nossas vidas podemos dizer que houve construção de novos conhecimentos.

Talvez com o ato de ensinar não seja diferente. Ainda que não façamos de forma planejada, desde cedo contribuímos com o conhecimento do outro. Nos tornamos mais metodológicos quando percebemos que o saber compartilhado pode resultar em divisão de tarefas, em diálogos profícuos ou mesmo em formação de grupos de identidade.

Sendo assim, aprender e ensinar são ações que fazem parte do percurso do ser humano, necessárias à vida em família e em sociedade, mas, para alguns, é bem mais do que isso. O professor, profissional dedicado ao ensino, representa as duas facetas atreladas ao conhecimento: empenha-se ao muito aprender para, enfim, ensinar. Diferentemente dos saberes cotidianos – necessários, todavia primários para a prática social – o ensino escolar depreende esforços que transparecem na diversidade de estudos e pesquisas que visam à formação de professores e à proposição de metodologias de aprendizagem. Exige uma visão de mundo que transforma constantemente dados, imagens, manifestações culturais e linguísticas em material didático. O professor perceber seu entorno como uma sala de aula, na qual a informação está disponível, ansiando por tornar-se conhecimento.

A imagem é bela, mas o percurso, nem sempre. É possível perceber um esvaziamento nas licenciaturas, reflexo de uma sociedade que não quer ensinar – ao menos em nosso tempo e em nossas escolas. Ser professor sempre foi um desafio. Na atualidade, é possível que esse desafio tenha crescido exponencialmente. As revoluções tecnológicas alteraram a forma como acessamos a informação e, conseqüentemente, como construímos os conhecimentos. Juntamente com a internet, o saber acadêmico, desenvolvido ao longo de anos de formação,

passou a ser acessível por meio de pesquisas em sites de busca. Tudo isso, somado à diversidade de relações no ambiente escolar, transformou de forma significativa o papel do professor:

A conjuntura atual desafia os diversos sistemas educativos em todo o mundo, de modo a se repercutir nas reformas introduzidas na formação de professores. É um cenário que conclama propostas de formação inicial e continuada as quais contemplem o trabalho com a diversidade, com as diferentes formas de ensino e aprendizagem. (PANIAGO, 2018, p. 3)

A percepção desse cenário em transformação e as interferências que ele provoca nas relações sociais, em especial nas associadas ao ensino, requerem um olhar atento para a formação do professor, sendo a formação inicial – licenciaturas – e a continuada – com foco em docentes que já ingressaram na sala de aula sob outros contextos e perspectivas de ensino – indispensáveis no processo de revisão e reestruturação dos fazeres docentes do século XXI. Para (NÓVOA, 2013, p. 204), “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores”.

O PIBID e seus objetivos

Visando ao desenvolvimento das habilidades docentes desde o início dos cursos de licenciatura, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto de Lei nº 7.219/2010, é regido pelo Ministério da Educação e tem como propósito proporcionar aos discentes, ainda na primeira metade dos cursos de licenciatura, vivências com o cotidiano de escolas públicas de educação básica, bem como com o contexto em que elas se inserem. De acordo com o Portal da Capes, é um programa que concede bolsas para estudantes de licenciaturas que participem de projetos de iniciação à docência desenvolvidos em instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino básico. Esses projetos devem iniciar o licenciando no contexto escolar para estimular a observação e a reflexão sobre o dia a dia das escolas públicas e os afazeres relacionados aos profissionais que nela atuam, em especial, os professores.

A iniciativa de levar o estudante de licenciatura para a sala de aula no início de sua formação é uma ação que pode favorecer à formação de professores que percebam as mudanças ocorridas no contexto escolar, bem como suas novas demandas. Enquanto, na universidade, os alunos são instrumentalizados com os aparatos teóricos, fundamentais à

formação da área, na escola eles podem projetar esses conhecimentos na prática, identificando suas formas de manifestação no ensino e refletindo, principalmente, sobre os aspectos metodológicos a serem utilizados.

A concomitância entre a teoria e a prática parece produzir resultados positivos, já que as dúvidas, os embates, os ajustes, as críticas podem ser feitos e repensados em sincronia. Além disso, aspectos contextuais, relativos ao ambiente, aos sujeitos envolvidos, à organização burocrática, ao entorno escolar, dentre outros fatores, muitas vezes ignorados em teorizações, são percebidos pelos licenciados, assim como suas interferências no planejamento e na execução das atividades didáticas.

Com vistas à formação integral do licenciando, de forma a estar preparado para as demandas atuais da educação, o programa preza pelos seguintes objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

De forma prática, cada um deles é cumprido à medida que o bolsista se insere na realidade escolar, tornando-se ativo em sua realidade e construindo sua identidade profissional.

O PIBID no IFPR Campus Londrina: relato de experiência

De setembro de 2018 até a presente data, 11 estudantes do curso de Letras – licenciatura da UEL têm experimentado momentos da prática docente no Instituto Federal do Paraná – Campus Londrina.

Desde o primeiro contato, foi possível identificar, em cada um deles, o anseio pelo retorno à escola, mas, agora, ocupando um novo lugar social: não são professores, ainda, mas também não são alunos da instituição. Eles estão em um espaço intermediário, uma etapa de preparo para a efetivação de suas vidas profissionais.

Muitos deles relataram a força de suas vivências como alunos de ensino médio, tanto as desaprovações e frustrações quanto as pessoas e práticas que os motivaram nesse processo inicial da construção identitária docente. Se destituídos de experiências como as possibilitadas no programa, a tendência parece ser uma fixação por esses modelos anteriores; modos de ensinar, relacionar, avaliar e até perceber o conhecimento conforme seus professores faziam.

Já entendemos que a imitação é uma forma de aprender e que a observação do mais experiente é inerente à maturação, todavia, quando ela é realizada desprovida de qualquer alicerce conceitual – como ocorre quando observamos o professor sob o ponto de vista de aluno – é possível que a aprendizagem tenha lacunas significativas, que omitam aspectos importantes para a compreensão da docência.

Assim sendo, ao retornar ao ambiente escolar nessa etapa intermediária, os bolsistas puderam reconhecer a diversidade de influências e interferências que fazem parte das escolhas diárias de um professor, compreendendo desde seu planejamento até a execução da aula, que, para muitos, era vista como aquela que demandava mais tempo e dedicação do docente. Entretanto, ao acompanhar o professor em sua rotina, puderam perceber que o preparo para a aula, além de fundamental, pode demandar esforços bem mais intensos.

Além de acompanhar o docente, os bolsistas também tiveram a oportunidade de perceber a importância do trabalho em grupo, mesmo no ambiente profissional; desenvolveram projetos de extensão, relacionados ao ensino de literatura para o vestibular; elaboraram atividades; construíram critérios avaliativos; corrigiram atividades e até ministraram aulas. Cada vez mais, eles se perceberam parte da engrenagem no contexto escolar, vendo, também, como podem contribuir e fazer a diferença na vida dos estudantes.

No Programa, novos modelos de “ser docente” puderam ser percebidos. Um contexto real e dinâmico também pôde se construir para os bolsistas. Dessa forma, a sala de aula idealizada – ou apenas reduzida, pelo olhar de aluno – foi reconfigurada na visão de futuros profissionais da educação, professores, que manifestaram seu apreço pela escola e o desejo de contribuir com a formação de estudantes.

Considerações finais

Dentre os objetivos do PIBID, “incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica”, “contribuir para a valorização do magistério” e “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” são propósitos que perpassam a existência do programa e se consolidam na sua aplicação. Já a possibilidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar só pode ser viabilizada por escolas e docentes que se engajam em uma educação transformadora, que visa à superação de problemas e barreiras que se interponham no processo. Por isso, o Programa acaba por resgatar valores e discursos educacionais muitas vezes esquecidos ou restritos à academia, o que culmina na efetivação de seus dois últimos objetivos: “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” e “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.”.

O primeiro reacende nos docentes experientes e na própria instituição o anseio por uma educação de qualidade que pode ser continuada na ação de futuros professores, que trazem consigo novas ideias, novos “fazer”, novas formas de perceber o mundo. Enquanto o segundo extrapola a esfera escolar, elevando sua importância para a vida em sociedade, a qual precisa reafirmar o papel e a importância do professor para seus alunos e para a comunidade. GATTI et al. (2014, p. 58) apontam que

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a

formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre.

Sendo assim, a identidade do Bolsista, futuro professor, atuante no PIBID, deve ser aquela que, além de trazer consigo as experiências didáticas – que englobam o planejamento, a elaboração de atividades, a reflexão sobre a prática avaliativa, as demandas institucionais e os aspectos espaciais, dentre outros – forje-se das características humanas – empatia, persistência, criatividade, solidariedade e amor – para sua formação íntegra, ética, cidadã, enfim profissional.

REFERÊNCIAS:

CAPES. PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 3 set. 2008.

Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid#logo>. Acesso: 01 out. 2019.

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Unesp, 2013, p,199-210.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. SARMENTO, Teresa. ROCHA, Simone Albuquerque. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. *EDUR: Educação em Revista*. 2018.

TRABALHOS

**O GÊNERO ENTREVISTA EM SALA DE AULA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA POR
PROFESSORAS EM FORMAÇÃO**

Alana de Andrade da Conceição (UEL)

Priscilla Vida da Costa (UEL)

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar e apresentar o resultado de experiência de ensino realizada por professoras em formação no âmbito da Residência Pedagógica, tendo como objetivo relatar e avaliar algumas das ações didáticas envolvidas na aplicação de uma sequência didática com o gênero entrevista e discurso direto e indireto. A referida sequência foi desenvolvida em torno da explicação do conceito do gênero entrevista, do discurso direto e indireto, de dois exercícios para fixação da teoria e da produção da proposta de redação do vestibular da UEL de 2015, como forma de avaliação da aula, com alunos de quatro turmas de 2º ano do ensino médio regular, do Colégio Estadual Marcelino Champagnat, da rede pública de ensino, na cidade de Londrina, Paraná.

Palavras-chave: experiência didática, entrevista; escrita; discurso direto e indireto

Introdução

A experiência relatada, a seguir, foi desenvolvida no âmbito do subprojeto nomeado “Multidisciplinar Linguagens: Letras-Língua Portuguesa”, do projeto de Residência Pedagógica, subsidiado pela CAPES, aplicada a alunos de quatro turmas de 2º ano do ensino médio regular, do Colégio Estadual Marcelino Champagnat, da rede pública de ensino, na cidade de Londrina, Paraná, por professoras em formação. Foi norteadas pelos seguintes conceitos teóricos desenvolvidos no âmbito dos estudos sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa enquanto língua materna: concepções de língua/linguagem; gênero textual entrevista, discurso direto e indireto e sequência didática.

No final da década de 90, ocorreu a publicação de um documento acerca do ensino de língua portuguesa na educação básica - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo como um de seus objetivos a formulação de um currículo nacional de formação para uma cidadania democrática, tendo proporcionado uma contribuição relevante para o ensino de língua portuguesa.

Com base na reflexão da proposta no PCN acerca da língua e da linguagem, bem como das práticas de uso da língua na sala de aula, selecionamos como foco da nossa sequência didática o gênero entrevista como objeto de aula a ser desenvolvido na residência pedagógica, tendo em vista já ter sido cobrado no vestibular da Universidade Estadual de Londrina- UEL, universidade da qual somos discentes e a qual o projeto está vinculado. Outros participantes do projeto aplicaram em suas aulas outros temas cobrados como proposta de redação no vestibular da UEL.

Trabalho Desenvolvido

Desde sempre os homens tiveram a necessidade de comunicar-se, como forma de sobrevivência e interação com os outros povos. A língua é um fato social, que teve sua origem pela necessidade de comunicação. A linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social. Assim, a linguagem permite ao homem pensar e agir.

De acordo com os PCN's (1998), o discurso é linguisticamente manifestado por meio de textos, sejam escritos ou orais. Um texto possui significação quando as sentenças mantêm uma relação que se estabelecem por meio de elementos que promovem a coesão e coerência do texto. Para que haja a produção de um discurso, é importante que se relacione com o discurso que já fora previamente produzido, o que chamamos de intertextualidade.

A proposta de redação do vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL), do ano de 2015, consistia em adequar uma entrevista apresentada no discurso direto para o discurso indireto. Um texto organiza-se por meio de determinados gêneros com intenções comunicativas específicas e, ao ser trabalhado em sala de aula, exercitamos o aluno a adequar um gênero a outro, articulando ideias e a capacidade de síntese de conteúdo, contribuindo também para a leitura atenta da atividade proposta para chegar a um entendimento mais profundo do sentido do texto.

Ao trabalharmos a proposta de redação do vestibular da UEL 2015, foi possível adequar o gênero entrevista e exercitar o discurso direto e indireto em sala de aula. Ao propormos a atividade, de acordo com os parâmetros curriculares da língua portuguesa, conseguimos colocar em evidência a capacidade dos alunos de utilizarem a língua de modo variado, adequando o texto a novos sentidos e dando novas interpretações para a produção

escrita. De acordo com os PCN's (1998), o que podemos observar é que foi trabalhada a competência linguística e estilística do discurso.

A seleção de textos para serem aplicados em sala de aula leva em consideração os gêneros que estão presentes no dia a dia do aluno, facilitando seu acesso e entendimento do que será lido. O objetivo principal é garantir ao aluno o ofício da cidadania, priorizando então os textos que fazem uso da linguagem pública. Neste sentido, temos a seguinte diretriz didática do PCN:

A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (PCN, 1998, p. 20).

A atividade proposta no estágio teve como objetivo fazer com que os alunos articulassem a ideia expressa na entrevista, colocando na transcrição do texto o conteúdo que estava explícito nas perguntas e respostas. Para isso, esperava-se que o aluno tivesse uma boa leitura e um bom entendimento do que estava escrito. Segundo Koch (2008, p.35), um texto para possuir sentido, precisa de um leitor que lhe atribua sentido, ou seja, “é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições.” Os parâmetros curriculares nacionais abordam que para a leitura é necessário que haja relação do texto com textos diretamente ligados ao texto original.

O discurso direto e indireto compreende o reconhecimento da voz presente no texto. De acordo com pesquisadores da área, é por meio do discurso direto e o indireto que há o gerenciamento das vozes no texto, o produtor pode escolher dar lugar ao discurso do outro no lugar do seu próprio.

O que foi trabalhado com os alunos a respeito do discurso direto e o indireto foram as marcas que se caracterizam cada um deles. Em aulas expositivas, analisamos as marcas gramaticais que constituem o discurso direto, tais como: travessão, dois pontos, aspas e os verbos que são utilizados na produção textual. E com o discurso indireto, observamos com os alunos, como os interlocutores, organizam seu texto para expressarem não as palavras exatas

do produtor do texto, mas sim, uma cadeia de pensamentos, ou seja, o conjunto do pensamento e todo um campo semântico que está incluído ao enunciado.

Procedimentos metodológicos: Análise das aulas

Este trabalho tem como objetivo relatar os procedimentos metodológicos e avaliar a atividade desenvolvida na aplicação de uma sequência didática com o gênero entrevista. Para tanto, descreveremos, a seguir, as 03 (três) aulas ministradas durante a regência pedagógica, de acordo com o eixo priorizado, em: parte teórica, exercícios de fixação e atividade de avaliação.

Parte teórica

1ª aula

A primeira aula foi planejada com o objetivo de explicar o que é o gênero, estrutura da entrevista, como escrever e produzir uma entrevista nas modalidades escrita, oral e não presencial, bem como os conceitos de discurso direto e indireto e a análise linguística.

Inicialmente, realizamos uma explicação teórica sobre o gênero entrevista, explicando e dando exemplos práticos das suas modalidades, suas características estrutura na modalidade escrita e oral. Depois, explicamos o conceito de discurso direto e indireto, contextualizando com o exemplo da entrevista.

Exercícios de fixação

2ª aula

A segunda aula foi planejada com o objetivo de identificação e prática dos processos envolvidos na retextualização de uma entrevista no discurso direto para o indireto e o processo inverso. Esse objetivo foi estabelecido em face da aplicação de duas atividades que propunham a transformação de entrevistas do discurso indireto para o direto propostos no vestibular da UFPA, em 1998, e em um exercício de livro didático.

Para tanto, os alunos realizaram as duas atividades propostas no caderno que consistiam em: a primeira em um trecho adaptado de uma entrevista sobre Conflito Agrário e a invasão de fazendas pelo Movimento dos trabalhadores sem terra (MST), publicada pela

Revista Correio Braziliense, que deveria ser transformada do discurso indireto para o direto, e a segunda atividade, um trecho da entrevista concedida à Revista Veja pela deputada Marta Suplicy na qual ela nos revela sua visão acerca do Partido dos Trabalhadores (PT), da qual deveria ser transformado o discurso direto em indireto.

Durante a realização das atividades, chamamos a atenção para as diferenças entre a entrevista oral e escrita e para o discurso direto e indireto, além disso, para o uso da pontuação adequada e para a apresentação clara das ideias contidas nos trechos das entrevistas trabalhadas.

Atividade de avaliação

3ª aula

Essa aula teve como objetivo a realização da proposta de redação do vestibular da UEL de 2015, que visava a reconstrução de uma entrevista escrita no discurso direto para o discurso indireto, em no máximo 12 linhas, retextualizando a entrevista “Um mergulho Lúdico na Gramática”, de Vitor Ramil, concedida à Gazeta do Povo.

Entregamos a proposta de redação para os alunos e esclarecemos o objetivo da atividade, que consistia em passar do discurso direto para indireto a entrevista. Durante a aplicação da aula, fomos auxiliando os alunos e esclarecendo as dúvidas de como fazer a transformação e dando exemplos de como nós faríamos a mesma se estivéssemos fazendo a prova do vestibular e frisando a importância de identificar o gênero e treinar a escrita para provas e concursos.

Nas produções da avaliação, os alunos tiveram menos dificuldades na elaboração de seus textos após treinarem na sala e na correção. Os que mais participaram na aula tiveram um resultado muito satisfatório, conseguindo lograr êxito na proposta e demonstrando que treinar a escrita é o caminho para boas redações e resultados positivos.

Conclusão

Nosso objetivo em sala de aula foi trabalhar o gênero entrevista e sua retextualização tanto no discurso direto quanto no indireto, de maneira clara e agradável aos alunos, com o intuito de fazê-los sentir interesse pela escrita e pela linguagem.

Podemos perceber que os alunos que mais interagiram nas aulas foram os que obtiveram melhores resultados em suas atividades de produção, tanto nos exercícios de fixação, quanto na atividade avaliativa. Em todas as turmas tivemos destaques positivos e também baixo rendimento nas atividades de fixação e na atividade avaliativa, que se caracterizou pela falta de comprometimento de alguns discentes.

Ademais, os alunos que demonstraram ser leitores mais assíduos, conseguiram melhor sintetizar as ideias contidas nos trechos das entrevistas trabalhadas, confirmando a inferência de que leitores assíduos e proficientes são produtores que obtêm resultados positivos e expressam-se melhor.

Depreendemos assim a importância das aulas de produção de texto para os alunos no ensino médio, bem como a importância de aprender técnicas de identificação do gênero, de síntese e de leitura e compreensão do texto, a fim que os alunos possam estar preparados para as provas de vestibulares, concursos e para se expressar na vida em geral.

Destacamos ainda que o comprometimento dos professores em formação com os conhecimentos adquiridos no âmbito da residência pedagógica é essencial para motivar os alunos para seu envolvimento, o que resulta em uma prática de escrita que não se limita à atividade avaliativa, uma vez que o conhecimento adquirido para a vida vai muito além, tanto para o residente enquanto experiência docente, quanto para o aluno para sua formação cidadã.

Referências:

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, Willian Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens.** 9º ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015

KOCH. Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2008.

MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da língua portuguesa.** São Paulo: Saraiva, 2002

TERRA, Ernani. **Curso prático de gramática.** Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2002.

EDUCAR PARA A AUTONOMIA PELO CAMINHO DA AFETIVIDADE

Aline K. Makiyama (UEL)

Samara B. Carneiro (UEL)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar o papel da afetividade no processo ensino-educação, fazendo uma breve revisão teórica e expondo a experiência prática em sala de aula, destacando a importância da conduta afetiva da professora, evidenciando sua relevância não apenas para a construção do conhecimento, mas ainda para a subjetividade humana, principalmente no que concerne à autonomia. Busca refletir acerca da afetividade como uma das ferramentas para se atingir a efetividade do processo ensino-educação, como veremos, ela gera reação e ação, tanto por parte de professores quanto de alunos que conseguem interagir com liberdade alcançando assim, o objetivo principal do ensino. Concluímos, através deste estágio, que o afeto é primordial para a sala de aula, pois, a forma como o professor se relaciona com o aluno reflete diretamente nas relações do aluno com o conhecimento.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido a partir da experiência em sala de aula oriunda de estágio supervisionado obrigatório, do curso de Licenciatura em Letras - Português, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O estágio foi realizado no sexto ano do ensino fundamental I, no período vespertino, em escola estadual na zona rural da cidade de Londrina-PR, no ano letivo de 2017.

Durante o período em que tivemos a oportunidade de estar em sala sob orientação da professora, tanto observando, quanto participando e posteriormente regendo as aulas, um fator nos chamou a atenção muito além do seu conhecimento, domínio de conteúdo, e da sua excelente didática, a forma afetiva como a professora interagiu com os alunos e a reciprocidade e cumplicidade dos mesmos.

Em tempos quando as notícias nos remetem à delicada situação da relação aluno x professor, de um lado professores estressados, e de outro, alunos desinteressados, nós tivemos a oportunidade de vivenciar um ambiente de mútuo respeito, engajamento e interesse, em que a relação ensino-aprendizagem se desenvolve de maneira orgânica e muito fluida. Obviamente, existem problemas de ordens variadas, e a maioria, pontuais, resolvidos quando possível *in loco* pela professora e quando não, pela pedagoga.

Porém, o nosso foco neste artigo não são os conflitos existentes, antes a maneira como a professora se relaciona com os alunos e como isto transforma o ambiente em sala de aula, não só minimizando os conflitos, mas principalmente resultando em efetividade no processo ensino-aprendizagem.

Esta afetividade se traduz em efetividade à medida que o professor, e aqui, nos referimos ao professor de modo geral, se interessa pelos alunos aquém das notas que podem ser por estes alcançadas, ou pela posição que a escola deve obter em determinado *ranking* seja ele municipal, estadual, nacional ou até mesmo internacional, mas um interesse pelo cidadão, o indivíduo, o ser humano.

Fica explícita a afetividade, não só na comunicação e no trato pessoal, uma vez que afetividade não se baseia somente em sentimentos contudo também em atitudes, portanto ela se reflete no cuidado com o conteúdo a ser trabalhado, desde a sua escolha até a forma como vai ser aplicado, nos detalhes, na preocupação em adequar tal conteúdo à realidade social e econômica dos alunos, em dar significado, em resposta positiva à indagação de Freire (1995) sobre o porquê não estabelecer uma *intimidade* entre os saberes curriculares e a experiência social dos alunos enquanto indivíduos, e considerando o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

2. AFETIVIDADE

De acordo com o dicionário Michaelis (2019) afetividade é:

Qualidade ou caráter daquele que é afetivo (...); conjunto de fenômenos psíquicos que se revelam na forma de emoções e de sentimentos; capacidade do ser humano de reagir prontamente às emoções e aos sentimentos.

Neste sentido, afetividade abrange todos os fenômenos relacionados a afeto que no seu uso mais popular está relacionado a amor, carinho, sentimentos positivos em relação a algo ou alguém. Porém este uso mais popular não revela todos os sentidos do afeto, pois, no sentido amplo da palavra, o afeto e, por conseguinte o afetivo, se relaciona não apenas aos sentimentos positivos, mas sim uma predisposição a sentimentos que podem ser tanto

positivos quanto negativos, pode ser um impulso do ânimo, portanto podemos sim dizer que se liga a sentimentos, mas eles podem ser dos mais variados tipos.

Então, pedagogicamente podemos tomar afetividade como sendo uma ferramenta, em que o professor “provoca” no aluno sentimentos capazes de gerar um impulso de ânimo, um impulso transformador, em direção a busca por significados em relação ao mundo e ao seu lugar no mundo.

Segundo Wallon (2007), a inteligência não é o elemento mais importante do desenvolvimento humano, este depende de três vertentes: a motora, a afetiva e a cognitiva, sendo indissociáveis as dimensões biológicas e sociais, uma vez que se complementam mutuamente, portanto, a evolução da capacidade intelectual do indivíduo depende do meio ambiente, que o condiciona, impedindo ou impelindo o desenvolvimento de determinadas potencialidades, e neste ponto é que determinamos a importância da afetividade na educação.

Desde a antiguidade travam-se discussões sobre o papel da afetividade na subjetividade humana, porém como elemento dissociável da cognição, numa visão dicotômica, sendo recentes as pesquisas que demonstram a sua ligação de forma complexa com a cognição, conforme afirma também Arantes (2003) não existe aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os aspectos afetivos não são deixados de fora da sala de aula.

Segundo Piaget (1973), a afetividade é a energia que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilita ao sujeito identificar desejos e sentimentos variados e assim obter êxito nas ações.

3. AFETIVIDADE X EFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Ser afetivo na tarefa de educar em sala de aula é ter os olhos abertos para enxergar as diferenças, ter a sensibilidade e a percepção da realidade onde está inserida a escola e conseqüentemente o aluno, tentar minimizar o abismo colocado por séculos de pragmatismo, entre o professor e o aluno, é reconhecer necessidades especiais de um ou outro aluno e tratar cada um com respeito e empatia e assim poder proporcionar ao aluno uma experiência significativa de aprendizagem, não apenas de um conteúdo para a prova, mas de um conteúdo para a vida.

Segundo Assmann (1996), “Educar não é apenas ensinar, mas criar situações de aprendizagem nas quais todos os aprendentes possam despertar, mediante sua própria experiência do conhecimento, para a sua dignidade de sujeitos do seu futuro”, isto se traduz como efetividade, em educação com um propósito e somente um professor que utiliza a afetividade como ferramenta pode alcançar êxito neste sentido, pois o aluno só é capaz de atingir este “despertamento” se suas emoções forem tocadas, estimuladas, pois toda ativação mental está interligada à emoção.

Portanto, um ensino-aprendizagem mais produtivo e satisfatório, tanto para o aluno quanto para o professor, passa pelo caminho da afetividade, e a relação professor x aluno é fator determinante deste processo e do seu resultado.

Conscientes de todos os problemas que permeiam o processo, como professores sobrecarregados devido aos baixos salários, tendo que se desdobrar em vários turnos e escolas para garantir o seu sustento com dignidade, e alunos com problemas familiares os mais diversos, vindos, muitas vezes, de ambientes familiares desestruturados, sofrendo muitos tipos de violência e totalmente desamparados pelo estado e pela sociedade. Ainda assim, acreditamos que apesar de todas estas dificuldades é possível alcançar efetividade no processo ensino-aprendizagem, não há dúvidas de que é necessário um esforço extra por parte do professor, e este esforço passa necessariamente pela afetividade. O desafio para o professor é enxergar o aluno em sua totalidade, uma vez que ele próprio enquanto aluno, em muitos casos, não teve esta experiência em sua formação. O fato é que todos temos necessidades afetivas e uma vez que estas necessidades não são atendidas satisfatoriamente, todo o processo pode ser comprometido, gerando desinteresse, descompromisso e apatia em ambas as partes, e no aluno, ainda, a dificuldade de aprendizagem (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Da teoria à prática, passamos a descrever como vivenciamos em nosso estágio a afetividade como fator determinante da efetividade no processo ensino-aprendizagem.

No primeiro momento, onde deveríamos apenas observar as aulas, desde o primeiro dia em que adentramos os portões da escola, já identificamos, ainda no pátio na hora do intervalo, uma relação totalmente amistosa entre a professora e os alunos.

Procuramos seguir o exemplo e as instruções da professora regente que consistiam em ser afetiva com os alunos, em ouvi-los, dar atenção ao que eles tinham a dizer, conhecer suas

histórias, entender suas limitações e ensinar o conteúdo de uma maneira prática, trazendo os conteúdos para a realidade deles, no caso alunos da zona rural, para que assimilassem para o uso no dia a dia.

Neste estágio, assistimos algumas aulas da professora regente, outras aulas nós a ajudávamos em sala de aula e por fim nós aplicávamos algumas aulas, as quais estas giraram em torno do assunto “fábula”. O objetivo das aulas era ensiná-los o conceito de fábula e suas características como, por exemplo, forma, tipo textual, personagens e moral da história, de que forma essas fábulas traziam ensinamentos práticos para a nossa vida e como podemos aplicá-los.

Em todas as aulas aplicadas os alunos participavam ativamente, contavam histórias pessoais que eram relacionadas aos assuntos das fábulas, traziam diversas interpretações de uma mesma moral da história, teciam as próprias críticas das ações dos personagens e das possíveis morais.

Em uma das aulas, as estagiárias juntamente com a professora regente fizeram a leitura da fábula “*O lobo e o cordeiro*” de Esopo, onde elas representaram de forma *dramática* os dois personagens e o narrador. Logo em seguida, os próprios alunos quiseram fazer o mesmo, eles se organizaram e se separaram em trios, cada um escolhia o seu papel de personagem ou de narrador, e apresentavam a leitura diante da turma, incorporando os personagens e o tom da leitura que achavam adequado, faziam gestos e poses como de uma peça de teatro.

Afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). Neste contexto, os alunos reagiram à nossa leitura *dramática* da fábula, e incentivados pelo ambiente de autonomia e liberdade de expressão criado pela professora, sentiram-se encorajados a desenvolver sua própria leitura *dramática* do texto, com todas as nuances que consideraram necessárias, transformando este momento de leitura em algo muito maior e mais significativo, algo que levarão para suas vidas, um momento de compartilhamento, de trabalho em equipe, de definir tarefas, de exposição do eu ao olhar do outro, de iniciativa, de tomada de decisão, de autonomia.

Era evidente a liberdade dos alunos em participar, em tentar, a vontade de aprender e falar o que aprenderam, se concordavam ou discordavam, não tinham medo de errar e havia respeito mútuo entre eles, com a professora e as estagiárias.

Nesta aula citada acima, especificamente, nós, estagiárias, não havíamos preparado este tempo para a leitura *dramática* dos alunos, tínhamos um cronograma para a nossa aula, nem sequer passou em nossos planos que a aula transcorreria desta forma, porém, diante da empolgação dos alunos e da pertinência do ato, não tivemos outra opção, a não ser abrir mão do planejamento prévio em função dos componentes afetivos e intuitivos na construção do conhecimento. Conforme Freire (1997), em seu livro *Professora sim, Tia não* “...é necessário que evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções...”.

Afetividade pressupõe colocar de lado o medo, o medo de perder o controle, o medo de não cumprir o cronograma, o medo de não estar cumprindo adequadamente o nosso papel, uma vez que se relaciona à nossa capacidade de reagir a situações que geralmente não estão no programa, inusitadas, novidades que exigem resposta rápida e que nos tiram da nossa zona de conforto, convocam-nos ao confronto com nossas próprias crenças e métodos.

Um outro aspecto que nos chamou atenção foi a empatia, o que só é possível através do diálogo e da confiança. A professora demonstra conhecer individualmente cada aluno, sua vida, sua realidade social, de qual ambiente familiar ele participa, suas particularidades, e como isso faz diferença no relacionamento em sala de aula, uma vez que os alunos se sentem valorizados, vistos, desenvolvem uma relação de amizade e respeito entre a professora e os alunos.

Assim, a professora respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno e os alunos sentem-se reconhecidos como indivíduos, o que gera uma atmosfera amistosa e propícia ao processo ensino-aprendizagem, um ambiente de não violência educativa. Segundo Restrepo (1998), o ambiente de violência educativa é perpetuado sempre que os alunos são homogeneizados, quando a escola trata a todos como se tivessem as mesmas características e devem responder igualmente às exigências impostas.

Como diz Rubem Alves: “A ciência é muito boa – dentro dos seus precisos limites. Quando transformada na única linguagem para se conhecer o mundo, entretanto ela pode produzir dogmatismo, cegueira...” (ALVES, 2003, p. 115)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Assmann (2001), “não está em jogo apenas o direito das crianças e dos jovens à educação. Está em jogo a autoestima e a alegria de viver dos docentes”, o que nos dias de hoje parece paradoxal diante do quadro que se estabeleceu nas escolas de um modo geral, o que vemos é um trabalho em que só pode haver um vencedor, a sala de aula tornou-se um campo de batalha, onde ou professor ou aluno sairão satisfeitos, jamais os dois.

Felizmente, através da realização deste estágio, tivemos a oportunidade de vivenciar uma realidade diferente, onde não há perdedores, alunos e professores podem sim sair vencedores. Não é uma tarefa simples, dispensa esforço, vontade e determinação, mas é possível, e a afetividade é o caminho que nos levará ao êxito.

O processo ensino-aprendizagem comporta fluxos e refluxos, certezas e dúvidas; tal como o desenvolvimento, é um processo em aberto, portanto sujeito a reformulações constantes. Na relação professor-aluno, o papel do professor é de mediador do conhecimento (MAHONEY;ALMEIDA, 2005).

O mais importante que aprendemos desta experiência é que a afetividade é um caminho de mão dupla, o professor é afetado e afeta na mesma proporção. A forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento. O professor é um modelo na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver os conflitos, na forma de falar e ouvir.

Sem dúvida alguma, o cérebro necessita do abraço para seu desenvolvimento e as mais importantes estruturas cognitivas também dependem deste alimento afetivo para alcançar um nível adequado de competência. [...] sem matriz afetiva, o cérebro não pode alcançar seus mais altos picos na aventura do conhecimento (RESTREPO,1998).

REFERÊNCIAS

AFETIVIDADE. Dicionário online Michaelis, 24 set, 2019. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=afetividade>>. Acesso em 24 set, 2019.

ALVES, Rubem. **Entre a Ciência e a Sapiência. O dilema da educação**. 9 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

ARANTES, V. A. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação**; In VIDETUR, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003. Disponível em <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>> Acessado em 13 jan, 2019.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997b.

_____. **A Educação na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da educação, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jan, 2019.

PIAGET, Jean. **Estudos de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RESTREPO, Luis C. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

Wallon, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A RELAÇÃO PROFESSOR REGENTE-ESTAGIÁRIO E O USO DO LIVRO DIDÁTICO

Aline Luiz Prestes (UEL)

Ana Cristina Pereira da Silva (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 II: Estágio. O estágio foi realizado em dupla, em três turmas de 1º ano, em uma escola pública de Londrina. Ao longo deste trabalho foi possível considerar a importância e as contribuições do estágio curricular obrigatório na formação de professores, pois é a partir do estágio que o futuro docente colocará em prática o que aprendeu e viverá a realidade da educação pública de maneira completa. Ao longo das observações e participações efetivas em sala de aula, foi possível observar e identificar a forma como o livro didático foi trabalhado e como essa prática interferiu na relação professora regente - estagiárias, durante o período de estágio realizado. Trata-se de uma pesquisa pautada na observação/participação que busca refletir sobre a ação. Por fim, foi possível perceber que algumas práticas geraram alguns conflitos, e o que poderia ter sido um grande aliado, capaz de conduzir a aprendizagem para a construção de conhecimentos, o uso ineficiente do livro didático resultou em diversas problemáticas em sala de aula.

Palavras-Chave: Livro Didático; Estágio Curricular Obrigatório; Relação Estagiário – Professor Regente.

Introdução

O estágio curricular obrigatório foi realizado em dupla em três turmas de 1º ano, de uma escola pública de Londrina, com a orientação do supervisor de estágio Prof^o Dr Vladimir Moreira. A partir das práticas e vivências do estágio supervisionado, é possível considerar e evidenciar a importância dessa fase para a formação integral, quando os estudantes colocarão em prática o que aprenderam de forma teórica durante a graduação (MAFUANI, 2011). Ademais, conforme Tracz e Dias (2006), o estágio pode ser compreendido como

[...] uma atividade que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação, certamente trará resultados positivos, além de estes tornarem-se ainda mais importantes quando se tem consciência de que as maiores beneficiadas serão a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da universidade. (TRACZ e DIAS, 2006, p. 2)

Baseando-nos na descrição de Tracz e Dias, observamos de forma clara e positiva a realização da prática de estágio, além dos benefícios para o estagiário e também para a sociedade como um todo.

A prática de estágio deve ser bem associada a uma metodologia, que irá embasar as reflexões e ações do futuro docente, a conjunção reflexão-ação auxiliará o profissional em momentos que irão solicitar decisões imediatas em sala de aula.

Este artigo tem como objetivo ressaltar a observação da forma como foi trabalhado o livro didático em sala de aula e como entendemos que deve ser usado, uma vez que há um conflito entre nossas análises em sala de aula e as pesquisas e a prática propriamente dita. E por fim a relação entre estagiárias – professora regente, destacando como o uso do livro didático interferiu nessa relação.

1. O uso do Livro didático e a experiência no estágio curricular obrigatório

Na primeira semana de observações, a professora regente trabalhou com os alunos gêneros textuais, sendo que os conteúdos eram aplicados no quadro e em seguida eram propostos aos alunos atividades do livro didático. O que muito nos chamou atenção foi a maneira com a qual era trabalhado o livro didático, observamos como a professora regente e também os alunos fugiam totalmente das orientações dadas pelas diretrizes.

O livro didático nada mais é que uma ferramenta pedagógica que auxilia o professor durante as aulas, ele é considerado também uma importante fonte de trabalho, além de auxiliar o professor no processo de alfabetização do aluno. De acordo com os documentos oficiais:

[...] o livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregados por professores e alunos. Nessa condição, ele às vezes termina por influenciar o trabalho pedagógico e o cotidiano da sala de aula (BRASIL, 2003).

É necessário que antes do uso do livro didático o professor conheça previamente as estruturas, propostas e possibilidades que o mesmo oferece. Sendo assim, faz-se necessária a participação do professor na escolha do livro didático, como é sugerido nos principais objetivos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O livro didático é utilizado a fim de orientar e auxiliar o professor em suas práticas pedagógicas, ele serve como instrumento de apoio para o trabalho docente, tornando suas

aulas mais didáticas, dinâmicas, fazendo com que em algumas situações de trabalho fique mais fácil e ágil.

Durante as observações nas três turmas onde o estágio foi realizado, notamos que o livro didático era utilizado como um roteiro, seguido de forma rigorosa, sem que houvesse a utilização de outros materiais como, mídias, revistas, jornais e afins.

Ao término de cada sessão de exercícios, os mesmos eram corrigidos oralmente, a professora regente lia os exercícios e logo em seguida dava a resposta correta, sem ao menos explicar o exercício, o porquê de tal questão estar correta e as outras alternativas incorretas. Por diversos momentos, os alunos indagavam a professora regente a respeito das questões, entretanto as dúvidas não eram sanadas de forma clara.

Outro aspecto observado foram as longas páginas que os alunos faziam de cópias de conteúdos que posteriormente seriam explicados de maneira breve e superficial, finalizando depois com outras sessões de exercícios. Notamos que a relação que os alunos mantinham com o livro didático era um tanto quanto problemática, exercícios aleatórios ao conteúdo, cópias de longas páginas, faziam com que essa interação entre ambos ficasse cada vez mais conflituosa. Sobre essa questão reiteramos Santos e Carneiro (2006), quando afirmam sobre o livro didático que:

[...] a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo a repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar conveniente e necessárias. (SANTOS e CARNEIRO 2006, p. 206)

As afirmações de Santos e Carneiro (2006) tornam-se um tanto quanto utópicas quando nos deparamos com muitas realidades que encontramos. O que deveria permitir essa interação da experiência do aluno com o mundo exterior tem se tornado apenas um objeto de reprodução mecânica, com o qual nada se aprende.

A fim de melhorar essa realidade, no período de regência montamos planos de aula que propunham atividades pouco corriqueiras aos alunos, entretanto mantivemos o livro didático na tentativa de estreitar a relação entre ele e a classe. Além disso, propusemos aulas expositivas, atividades com revistas e jornais.

No início da regência, o assunto proposto foi “Variação Linguística”. Analisando o livro didático, observamos diversas páginas destinadas ao conteúdo que poderiam nos auxiliar. Na primeira aula, levamos os alunos até a sala de mídia, onde preparamos uma aula expositiva, com slides acerca da origem da língua portuguesa, diferenças entre o português do Brasil/português de Portugal e sobre variação linguística.

Os slides traziam imagens ilustrativas, tirinhas, causos, HQ e expressões a fim de exemplificar os tipos de variações existentes. Durante as explicações, por meio de slides, os alunos eram orientados a anotarem o que julgavam importante sobre o conteúdo explicado. Por fim, foi exibido um vídeo para mostrar de forma audível e visual as diferentes variantes da língua portuguesa existentes no Brasil.

Na aula seguinte, iniciamos com a retomada do conteúdo apresentado na aula expositiva e, em seguida, propusemos atividades no livro didático referentes ao conteúdo, que ao término foram corrigidas de forma oral, com a leitura das questões e a verificação no quadro.

Ao fim de nossa regência, os resultados que obtivemos com a interação entre o livro didático e os alunos foram muito satisfatórios, tivemos a participação de 100% das turmas, questionando e demonstrando total interesse sobre o conteúdo abordado.

Durante o período de observações e regência, notamos como o livro didático é uma importante ferramenta no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, entretanto o que temos visto é que ele tem sido usado de forma inadequada e repetitiva, equiparando-se a um manual.

O livro didático deve ser visto como um instrumento cheio de conhecimentos, repleto de sugestões para alunos e professores irem além, construindo uma ponte entre o aluno e as experiências do mundo exterior.

2. A relação professora regente – estagiárias diante do uso do livro didático

O uso recorrente do livro didático pela professora regente, como um roteiro, trouxe-nos algumas dificuldades durante o período de estágio curricular obrigatório.

Nas três turmas de primeiros anos do ensino médio em que estagiamos, os alunos demonstravam pouco interesse pela disciplina. As aulas eram mecânicas e os alunos pareciam

não ter vontade de participar das aulas. Como já dito, a falta de explicação, de interação, de mediação do conteúdo com as experiências do mundo exterior acarretaram alguns problemas em sala de aula. Vivenciamos o que Casali et ali (2012) explicitaram ao abordar que

[...] o choque entre a metodologia utilizada pelos professores regentes (talvez mais tradicionais e mais expositivas, baseadas em uma forma sistemática de dar aulas) e a necessidade dos estagiários em inovar (dinamizando as aulas tentando não torná-las enfadonhas). Essas diferentes posturas podem ser positivas, pois alguns dos professores sentem necessidade de renovação (outros não aceitam, gerando conflitos) e acreditam que os estagiários podem trazer novas metodologias e críticas construtivas, como apontam vários questionários. Essa relação é difícil de ser administrada, mesmo assim é importante ambos trabalharem em conjunto buscando um equilíbrio. (CASALI et ali, p. 815, 2012).

A experiência vivenciada em nosso estágio curricular obrigatório não foi positiva no sentido da relação estabelecida com a professora regente. Conforme Casali et ali (2012), a metodologia utilizada pela professora de usar apenas o livro didático de forma mecânica e a nossa necessidade de aplicar o que aprendemos na teoria, buscando trazer aulas mais dinâmicas e mais interativas, gerou um conflito nessa relação.

Os alunos participavam e demonstravam interesse nas atividades propostas, durante o período de regência. A professora regente apresentou resistência a algumas atividades que propomos, visto que a didática utilizada por ela revelava um aspecto mais tradicional e expositivo.

O choque entre as metodologias fez com que a relação professora-regente -estagiárias se tornasse conflituosa, uma vez que durante as aulas a docente interferia, tentando modificar as aulas planejadas por nós, como por exemplo, não deixando que fizéssemos atividades em grupo, ou atividades que os alunos tivessem que falar para a turma toda o que produziram.

Ao pensarmos no estágio como um momento para o desenvolvimento de habilidades que serão necessárias ao saber docente, devemos nos voltar também para as discussões teórico-metodológicas que abrangem esta temática. A metodologia, como ponto de partida, é motivo de grande choque entre professores e estagiários, onde ideias e propostas muitas vezes não encontram um ponto comum [...] (CASALI et ali, p. 812-813, 2012).

Libâneo (1992) alerta para a inexistência de um único método de ensino, e sim de vários métodos que devem ser escolhidos pelo professor, levando em consideração os conteúdos das disciplinas, as situações didáticas e as características de desenvolvimento

mental e socioculturais dos alunos. Pautadas nas ideias de Libâneo (1992) e das contribuições de muitos pensadores da educação que estudamos durante toda a graduação e dos documentos que regem a educação brasileira, planejamos nossas aulas a fim de atingir os objetivos do ensino de português, utilizando diferentes métodos em nossas aulas.

O livro didático não pode pautar as escolhas de conteúdo e nem de metodologia, o professor não pode esperar que o livro didático abarque todo o ensino de língua portuguesa, por melhor que seja o livro ele não contempla um ensino satisfatório, nem como metodologia e nem como conteúdo.

[...] o professor precisa 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. Seria desejável que os professores se habituassem a fazer um estudo crítico dos livros didáticos para analisar como são tratados temas com o trabalho, a vida na cidade e no campo, o negro, a mulher, a natureza, a família, e outros. (LIBÂNEO, p. 140, 1992)

É preciso usar o livro didático como um suporte. Diante disso, durante a regência, trabalhamos com o livro didático em duas aulas, selecionamos partes relacionadas aos conteúdos que eram mais interessantes e seriam melhor aproveitadas pelos alunos. Lemos e corrigimos oralmente com a turma tudo o que estava proposto no livro didático, bem como permitindo que relacionassem as atividades trabalhadas no livro com outras atividades feitas anteriormente.

A experiência proporcionada por esse período de estágio foi de grande importância e nos fez refletir sobre como as práticas em sala de aula geram um abismo entre o professor-regente e o estagiário, uma vez que um espaço que era de troca de experiências, de aprendizado de ambas as partes e de conjugação de teoria e prática se torna um espaço de conflito.

Reconhecemos que o Estágio é o espaço onde o estudante pode refletir criticamente sobre a reflexão-ação, sobre a relação entre a teoria e a prática. O Estágio é o período de descobertas sobre a profissão, é o espaço onde o aluno estagiário tem oportunidades para desenvolver seu crescimento pessoal e profissional. (CARVALHO; LIMA; p. 5, s/d)

Mesmo com muitas dificuldades e com uma relação conflituosa no período em que estagiamos, em que fomos pouco amparadas pela professora regente, o objetivo da disciplina

foi atingido. O estágio proporcionou-nos reflexão sobre a ação e permitiu nosso desenvolvimento e crescimento profissional à medida que pudemos compreender que a teoria e a prática nem sempre estão juntas nas salas de aulas.

Perceber esse distanciamento entre a teoria e a prática no período de estágio foi primordial para entendermos, na prática, que determinadas metodologias que se distanciam da teoria geram conflitos na relação professor regente – aluno e professor regente – estagiário.

Para Casali et ali (p. 816, 2012), “a questão acerca das divergências entre as teorias aprendidas na universidade e a prática do estágio é relevante e delas surgem discussões necessárias à docência”. Concordamos com essa ideia e pudemos compreendê-la na prática, pois as divergências que tivemos durante o estágio abriu espaço para muitas discussões com nossos colegas de turma, futuros profissionais, como nós, e também com os professores da área.

Nem sempre uma experiência positiva acrescenta-nos conhecimento. No nosso caso, a experiência conflituosa que tivemos em relação as diferentes metodologias, também nos levou à reflexão-ação-reflexão e contribuiu para a formação da nossa identidade profissional.

Considerações finais

As experiências que tivemos no nosso primeiro contato com o Ensino Médio foram o oposto das experiências vivenciadas o ano passado, no Ensino Fundamental. Nós não imaginávamos antes de realizarmos os estágios, nem nas nossas melhores expectativas, o quanto esse momento de nossa formação seria tão agregador em nossa formação.

Fomos de um extremo ao outro, no ano passado, a proximidade da prática docente da professora regente do ensino fundamental, nos fez ver o quanto é possível, na escola pública, existir um ensino de qualidade. Já nesta experiência, relatada neste artigo, a distância entre teoria e prática também nos ensinou muito e contribuiu para nossa formação e para constituição de uma identidade enquanto futuras professoras de Língua Portuguesa.

O distanciamento entre teoria e prática, bem como as metodologias que não estão de acordo com os estudos na área da metodologia, permitiu-nos ver um distanciamento também nas relações professor regente – aluno e professor regente – estagiário. Esse distanciamento interfere diretamente no ensino-aprendizagem dos alunos.

Os conflitos gerados pelo choque entre as metodologias da professora regente e das estagiárias mostrou também uma aproximação na relação dos alunos com a disciplina e conteúdos ministrados. A metodologia mecânica e tradicional contemplada pela regente mostrou-nos um distanciamento dos alunos com a disciplina.

A partir disso, é possível confirmar o quanto uma metodologia que envolva os alunos, que atente para as suas necessidades e que esteja voltada para o conhecimento prévio desse aluno, bem como para as suas experiências, é essencial para o processo de ensino-aprendizagem e para assimilação de conhecimento por parte dos alunos.

O livro didático é extremamente importante dentro de sala de aula, desde que utilizado de maneira adequada, como um suporte para as aulas de língua portuguesa. Ao final da regência ficou claro como a relação dos alunos com o próprio livro didático foi satisfatória, visto que o livro foi apenas um dos momentos de uma sequência didática dinâmica e que contemplou os interesses e o conhecimento prévio dos alunos.

Referências

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Projeto de avaliação dos livros didáticos da 1ª à 4ª série**. v. 2. Brasília: MEC, 2003. 275p

CARVALHO, M. B. O.; LIMA, M. S. L. Aprendendo e Construindo a docência: estágio na sala de aula. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br/000014/00001403.pdf>. Acesso em 28 ago. 2019.

CASALI, M. O. et ali. **Professores e estagiários: um conflito em potencial**. Aedos n. 11 vol. 4 - Set. 2012. pp 810-830. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30746/20906>. Acesso em: 28 ago. 2019.

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

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 20 Fev. 2015

SANTOS, W. L.; CARNEIRO, M. H. S. **Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios**. In: Contexto e Educação: Ano 21. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.

TRACZ, M.; DIAS, A. N. A. **Estágio Supervisionado: um estudo sobre a relação do estágio e o meio produtivo.** 2006.

O TEXTO DRAMÁTICO EM SALA DE AULA

Amanda Maria Damasio Teixeira (UEL)

Ana Flávia Rodrigues Tavares (UEL)

RESUMO: Um dos maiores desafios em relação à pedagogia atual é a dificuldade de se equiparar à hipnotizante modernização da sociedade e das formas de entretenimento e interação fora da escola. As práticas de ensino se transformam em pequenos passos, enquanto as gerações se tornam cada vez mais tecnológicas, buscando formas alternativas de adquirir conhecimento. Por isso, há um grande interesse em formular aulas que utilizem elementos presentes fora do espaço escolar, relacionados à tecnologia e entretenimento dos alunos, para que possam se interessar pelo objeto discutido e elucidar-se sobre suas próprias vivências. Outros gêneros literários foram trabalhados, mas o recorte privilegia o texto dramático especificamente dedicado ao roteiro de séries famosas, já que pode ser uma boa ferramenta para atrair a atenção de alunos da última geração, além de apresentá-lo para o Ensino Médio da Escola Pública, algo pouco recorrente. Utilizando as teorias de Nuñez e Pereira (1999) e Jouve (2013) serão explorados argumentos para defender a importância do texto dramático e da leitura nas salas de aula.

PALAVRAS CHAVE: Leitura; Texto dramático; Subjetividade

1 INTRODUÇÃO

Novas configurações de utilização e leitura do texto dramático podem contribuir para melhorar o nível de atenção dos alunos durante as aulas. Segundo Nuñez e Pereira (1999, p. 3), "o texto dramático é aquele que se qualifica para a encenação", o que nos permite pensar além do texto teatral, mas também nos roteiros de séries e filmes, produções que são de interesse comum da maioria das pessoas atualmente, inclusive alunos do Ensino Médio. O texto dramático, porém, tornou-se marginalizado do espaço escolar, pouco lido e vendido no país, levando em conta a análise de Fabiano Tadeu Grazioli:

[...] se observado o número de obras dramatúrgicas escolhidas na última seleção para o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (2013), notamos que, dos seis acervos de sessenta obras cada, formando um montante de 360 obras, somente quatro obras são do gênero dramático (salvo engano em nossa contagem). (GRAZIOLI, 2016, p. 419)

Ainda assim, possui grande importância literária: "O texto dramático lida com a literariedade, com aquilo que nele excede o seu funcionamento estrutural, fazendo jus às suas

peculiaridades." (NUÑEZ E PEREIRA, 1999, p. 2). Além disso, sua natureza multidimensional (pode ser encenado ou apenas lido) acumula estratégias de narração e produção, o que pode apresentar aos alunos características de outros gêneros literários:

(a narratividade épica ou a expansão subjetiva do lírico, por exemplo), ao mesmo tempo que recicla formas artísticas ligadas a sistemas específicos (como a retórica e a cenografia), sem se desfigurar ou desfigurá-las (NUÑEZ E PEREIRA, 1999, p. 2)

Assim, podemos argumentar que a leitura e apresentação do texto dramático na sala de aula é produtiva, já que pode, em um só trecho, demonstrar estratégias de narrativas de outros gêneros literários e explorar técnicas não-verbais utilizadas na construção de um personagem, por exemplo, o que contribui para melhor leitura e compreensão dos alunos ao assistir uma nova série ou filme, além de fazer um bom uso da mídia e da multidisciplinaridade na área pedagógica, o que torna a experiência ainda mais rica.

O texto teatral, por conseguinte, envolve mais que as palavras proferidas em cena. Integra uma constelação de discursos composta por elementos que pertencem a artes diferentes (literatura, artes plásticas, música, coreografia, proxêmica, cinemorfia, etc.) e saberes insuspeitáveis" (NUÑEZ E PEREIRA, 1999, p. 2)

Outro autor que contribui com a discussão das consequências benéficas da leitura de roteiros em sala de aula é Vincent Jouve (2013). Segundo ele, toda leitura se relaciona com a subjetividade do indivíduo, em dois planos: o afetivo, no qual essas reações subjetivas referem-se à representação (ou seja, construção de imagens mentais, caracterização de cenários e personagens) e no plano intelectual, no qual o leitor utiliza-se da sua subjetividade para formular sentidos diante de discursos polissêmicos, o que requer criatividade e exercícios mentais. A utilização de estratégias de compreensão contribui para que a subjetividade e as relações que o leitor estabelece com o texto apresentado se deem "acidentalmente", como explica Jouve (2013). Todo indivíduo projeta um pouco de si em sua leitura, inclusive nos dois planos já debatidos: o afetivo e o intelectual. Segundo critérios pessoais e desconhecidos, o leitor pode travar relações que constituem um diferente tipo de compreensão, que permite um impacto maior no leitor e não necessariamente entra de acordo com as interpretações e leituras já feitas pelo professor e pelos colegas de classe. O indivíduo tem de voltar-se a si para compreender sua interpretação do texto, o que é saudável e memorável para a construção da identidade - elemento importante para um adolescente.

É interessante notar que, além da leitura usual utilizada para decodificar o roteiro, os alunos também têm de exercitar sua capacidade de "ler" e identificar elementos dos cenários, da gravação, da vestimenta e do comportamento dos personagens. Isso contribui para que o leitor seja um agente ativo na construção de sentidos e que seja possível abrir discussões para inúmeras interpretações diferentes. Além disso, a configuração de um roteiro é diferente de um texto tradicional, o que pode despertar interesse dos alunos. O esforço de compreender essa configuração e poder recriá-la, apesar do estranhamento, pode ser bastante benéfico para compreender os elementos não-verbais e que são necessários para construir um filme. Nuñez e Pereira dizem:

Quando se atribui a diferença entre o texto teatral e textos não-teatrais à viabilidade da leitura, parte-se do equívoco de que há textos para serem lidos, e outros para serem dramatizados. Na verdade, todos os textos podem ser lidos. O texto dramático requer do leitor apenas a habilidade de lidar com as rubricas, o código próprio da enunciação dramaturgica, que o auxilia na montagem mental do mundo ali representado. Por outro lado, o texto para teatro tem uma pré-história exclusiva de leitura, enquanto aguarda as condições favoráveis para a realização do evento dramático. Mas ele naturalmente se presta à encenação. Já o texto não-teatral, para ser encenado, precisa ser adaptado. (NUÑEZ E PEREIRA, 1999, p. 3)

De acordo com a citação acima, o texto dramático vem acompanhado de equívocos, que podem ser sanados em sala de aula, em benefício da informação consciente em relação a esse gênero. Existe a possibilidade de explorar esses equívocos, levando em conta adaptações de livros para filmes, posto que sua configuração é transformada a fim de provocar o evento dramático, para adaptar-se nos atores e no espaço cênico. Necessita-se de condições favoráveis e estruturas específicas para que isso aconteça, principalmente quando há possibilidade de verossimilhança entre a palavra escrita e as condições variadas de produção do filme. É interessante, então, levar em conta a teoria desses dois autores ao pensar em gêneros textuais que possam ser tratados em sala no espaço escolar de forma rica e apresentar novas vivências aos alunos.

Outros dados que podem facilitar a compreensão da possibilidade da formulação de aulas dedicadas ao texto dramático são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. A seção dedicada ao Teatro refere-se ao ensino de Artes Visuais, mas também pode ser útil para professores de outras áreas, justamente pela multiplicidade do texto dramático. O trecho abaixo se intitula "Do Ensino Médio":

A análise dos fundamentos culturais presentes no jogo ou no espetáculo estabelece uma aproximação entre os códigos da linguagem e os modos pelos quais ela se manifesta, redundando no estabelecimento de elos entre o produto apreciado e os dados do receptor. Dessa maneira, no cerne dessa relação instaura-se o processo de contextualização (sócio-histórica, antropológica, estética, filosófica etc.) que favorece a aprendizagem significativa, ou seja, o enlaçamento dos conteúdos de Teatro aos das demais disciplinas e à realidade. (BRASIL, 2006)

Podemos ver que essas capacidades exploradas pelo teatro muito têm a ver com a teoria relacionada à subjetividade de Jouve. A aprendizagem significativa, pode-se interpretar, estabelece-se por meio da leitura e identificação com o texto, seus códigos e possíveis interpretações. A criação de um evento dramático requer inúmeras capacidades da forma "afetiva" de aprender, teorizada por Jouve, que são fundamentadas por meio de questões de representação e de imagens mentais. Tendo de se colocar no lugar do personagem para representá-lo, por exemplo, o aluno terá de imaginar a sociedade em que está inserido, sua posição e opiniões sobre ela, podendo conhecer novas perspectivas além das suas, percebendo o mundo pelos olhos de outro sujeito, localizado em outro contexto. Esses exercícios exigem e propõem um olhar cada vez mais sensível e complexo, como deixa clara a fala de Osakabe:

E nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensada (a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE In: Brasil, 2006, p. 49).

2 DESENVOLVIMENTO

O estágio obrigatório do quarto ano de Letras Vernáculas e Clássicas teve como supervisor o prof. Vladimir Moreira, da área de Metodologia, e foi realizado no Colégio Estadual Vicente Rijo, situado na Avenida Juscelino Kubitschek, 2372, no bairro Boa Vista, em Londrina, Paraná. Seu objetivo foi proporcionar às discentes Ana Flávia Rodrigues Tavares e Amanda Maria Damasio Teixeira vivências relacionadas à área de licenciatura: a observação, formulação e regência de aulas, além de contato com as formas de avaliação e com as estratégias e objetivos requeridos pelos PCN's. Responsáveis por três turmas do Ensino Médio do período matutino, foi possível observar inicialmente as interações entre a professora titular, Juliana, e seus alunos. Cumprindo em torno de sete horas por semana, às

quartas e sextas, objetivou-se introduzir gêneros literários aos alunos, além de estratégias de produção de dissertação argumentativa. Foi possível observar que Juliana e alunos tinham uma boa relação e suas aulas, apesar de apresentar poucos dinamismos (sempre tinham o mesmo formato: expositivo), eram bem compreendidas. Assim que tivemos a possibilidade de nos apresentarmos e conhecermos os alunos, tentamos ao máximo descobrir do que gostavam, a fim de explorar isso de forma pedagógica, durante as aulas. Logo foi percebido que assistiam a séries variadas com frequência, além de sempre estarem com o celular, que disputava atenção com a professora

A partir da observação da necessidade dos alunos e dos pedidos da professora, dividimos, para melhor compreensão, os gêneros do narrar, como contos e crônica, dramático e lírico. Ao tratarmos do narrativo, levamos crônicas e contos para serem lidos em sala de aula, expondo suas características específicas e provocando os alunos antes das leituras, como, por exemplo, quando tratamos sobre a crônica de Mario Prata, "Foi um criado-mudo que me contou", que trata sobre envergonhar-se em público, contamos histórias nossas de vivências análogas à situação retratada, incentivando os alunos a contar também suas anedotas. Apesar de termos trabalhado outros gêneros em sala de aula, nosso recorte se resume às aulas dedicadas à leitura e análise do roteiro de *House of Cards*, como será relatado abaixo.

Preferíamos começar com perguntas, geralmente relacionadas às questões elucidadas pela leitura do texto, que viria mais tarde. Foram perguntadas suas séries preferidas e sua concepção sobre a palavra "drama." A leitura do texto dramático foi feita de um roteiro de *House of Cards*, série premiada e famosa sobre a cena política americana, disponível na Netflix e de conhecimento de alguns alunos. Antes de apresentar o texto discutimos informações técnicas do roteiro, que viria com dados em relação à gravação, ao cenário, à vestimenta e comportamento dos personagens. Depois, os alunos assistiram a um trecho do primeiro episódio de *House of Cards*, quando é apresentado o personagem principal, Frank Underwood. A cena é dolorida e divide opiniões: Frank enforca um cachorro que, atropelado, agonizava em frente à sua casa em Washington, enquanto olha para a câmera, explicando a diferença entre dois tipos de dores: a inútil e a útil - ideia que foi discutida com os alunos depois. Foi-lhes entregue o roteiro original (traduzido) da série e sua estrutura foi lida com cuidado, pensando na adaptação do texto para a TV, além de mais elucidações sobre o gênero.

Por fim, foi pedida aos alunos uma produção de um roteiro (estritamente configurado como o roteiro apresentado, primariamente dialógico), cuja proposta é a de que deveriam imaginar-se no lugar do personagem Frank e tomar a decisão em relação ao cão, que havia sido atropelado. As exigências foram feitas oralmente, pedindo que o aluno produza um roteiro de acordo com o texto que havia sido apresentado, lembrando-se da estrutura e dos elementos visuais. Essa última dinâmica, além de ter o objetivo de ensinar a estrutura dialógica para os alunos, também requer que eles olhem pra si e reconheçam quem são, para que saibam o que gostariam de fazer em uma situação tão tensa e os permitia maior entendimento da configuração do roteiro e da presença da literatura em seu dia a dia. Os resultados mostraram formas diferentes de lidar com situações como essa, além da mudança do espaço cênico, que se tornava mais adaptado à nossa realidade. Muitos alunos começaram a assistir a série após a aula: a partir do interesse literário partiram para a fruição visual e de entretenimento, levando a aula para fora do espaço escolar. Acredita-se que as aulas foram bem-sucedidas e que o texto dramático permite inúmeras dinâmicas, por ser naturalmente plural.

3 CONCLUSÃO

Pode-se concluir, a partir da leitura das teorias utilizadas acima e das vivências realizadas no estágio, que o texto dramático pode ser muito útil em sala de aula. Ele exige exercícios de criatividade e imaginação, além de requerer leituras de elementos verbais e não verbais. Tendo aspectos relacionados à literatura (a própria literariedade, no caso) e sendo pouco consumido para leitura no país, o texto dramático deve fazer parte do dia a dia no espaço escolar. É interessante que uma das abordagens sobre ele - o roteiro de séries e filmes de plataformas *streaming* - possa chamar a atenção dos alunos desta geração, usuários assíduos de dispositivos tecnológicos. As dinâmicas que podem ser desenvolvidas a partir desses objetos podem ser benéficas para a subjetividade dos sujeitos que encontramos na sala de aula, que, lendo o mundo, aprendem a interpretar diferentes tipos de códigos, inclusive os de si mesmo, contribuindo para uma sociedade mais saudável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Texto dramático: por uma teoria que estimule a leitura. Niterói, Rio de Janeiro: Caderno de Letras da UFF, 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/76/134>. Acesso em: 17 set. 2019.

JOUBE, Vincent; REZENDE, Neide Luzia de. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

NUÑEZ, Carlinda Fregale Pate; PEREIRA, Victor Hugo Adler. O teatro e o gênero dramático. In: JOBIM, José Luís. *Introdução aos termos literários*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

PRATA, Mario. Foi um criado mudo que me contou. Disponível em: <https://marioprata.net/cronicas/foi-o-criado-mudo-quem-contou/>. Acesso em: 01 de jul. de 2019.

A PRÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Ana Clara dos Reis Tomaelli (UEL)

RESUMO: O presente trabalho é baseado em observações e anotações pessoais realizadas durante as etapas de ambientação na escola-campo e de regência, partes integrantes do subprojeto nomeado “Multidisciplinar Linguagens: Letras-Língua Portuguesa”, do projeto de Residência Pedagógica, subsidiado pela CAPES e realizado no Colégio Estadual Marcelino Champagnat. Tais observações, aqui transcritas, referem-se aos anos de 2018 e 2019 e visam refletir acerca do aprendizado obtido nestas etapas da Residência Pedagógica, de modo a demonstrar o impacto positivo proporcionado pelo projeto na formação acadêmica de um licenciando. Serão apresentadas, nesse relato, as atividades desenvolvidas nas turmas do primeiro e segundo anos do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Língua Portuguesa; Residência Pedagógica.

1 Introdução

Um dos maiores problemas com relação à formação de docentes está no grande distanciamento que se dá entre a teoria e a prática. Embora os professores da educação básica se queixem de que a academia não forma profissionais conscientes dos desafios práticos da educação básica, também não é possível encarar tais desafios sem as teorias educacionais trabalhadas nas universidades. Nesse sentido, Felício e Oliveira (2008, p. 217) afirmam que o Estágio Curricular Obrigatório “[...] se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores.”.

É dessa problemática que surge o projeto de Residência Pedagógica. Com o objetivo de aliar e alinhar teoria e prática educacionais, o projeto propicia uma imersão em uma escola-campo, fornecendo, ao residente, um professor-preceptor, regente nessa escola, e um professor-supervisor, docente da Universidade na qual o licenciando estuda.

O presente artigo relata a experiência no subprojeto Multidisciplinar Linguagens: Letras-Língua Portuguesa, ainda em andamento no momento, realizado no Colégio Estadual Marcelino Champagnat, nos anos de 2018 e 2019.

2 O colégio

O Colégio Estadual Marcelino Champagnat está situado à Rua São Salvador, número 998, no bairro Vila Ziober, região central da cidade de Londrina. Fundado no ano de 1967, o colégio tem um amplo espaço físico: conta com vinte salas de aula; dois laboratórios de informática; uma biblioteca; uma sala de apoio; um laboratório; um salão nobre; uma sala de música; uma sala de artes; uma sala de reuniões; uma sala dos professores; uma sala de hora-atividade; três salas de coordenação; duas quadras; um refeitório e uma secretaria. A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo alunos do ensino fundamental e médio.

Há, no colégio, um conselho escolar, composto pelo diretor e por representantes da equipe pedagógica, dos funcionários da administração, dos docentes, dos discentes e dos pais ou responsáveis pelos alunos. Esse conselho tem como função promover a participação da gestão administrativo-pedagógica do colégio, por meio do acompanhamento da execução do Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, há o grêmio estudantil, cuja função é defender os interesses coletivos dos discentes, além de promover eventos culturais. Ademais, a escola conta com atividades extracurriculares, como cursos de línguas – CELEM –, esportes – vôlei, basquete, judô – e aulas de música.

O regime de avaliação do Colégio Estadual Marcelino Champagnat é trimestral. É aplicada uma avaliação interdisciplinar trimestral – simulado –, com o valor de 3,0 pontos, à qual somam-se as provas e trabalhos específicos de cada disciplina, realizados a critério de cada professor. O objetivo de tais avaliações é mensurar o conhecimento adquirido pelos alunos em cada trimestre.

3 Imersão no colégio

A seletividade da escola é baseada no critério de georreferenciamento, portanto, a maioria dos alunos é provinda da zona norte da cidade.

As aulas observadas no período de ambientação foram ministradas em 2018, nos então 1ºs anos do colégio. Pôde-se concluir que os alunos, com idades entre 14 e 15 anos, mantinham um bom relacionamento entre si e com o professor. O relacionamento aluno-aluno

é típico da adolescência, isto é, há alguns conflitos, mas nada que torne as relações desrespeitosas.

A atividade realizada quando da observação das turmas tinha caráter interdisciplinar: os alunos deveriam produzir um cordel que contasse a história de seus ascendentes. Divididos em grupos de quatro integrantes, os discentes deviam, como é típico do gênero textual cordel, tomar cuidado com o número de versos e estrofes, com o esquema de rimas e com a métrica do texto. Além da Língua Portuguesa, a atividade englobava as disciplinas de Geografia, Sociologia e Artes, uma vez que deviam ser aplicados, no texto, conceitos inerentes a cada uma dessas disciplinas. Foi possível perceber interesse, por parte dos alunos, na confecção dos cordéis, que resultaram em ótimas produções.

Outro momento em que fomos expostos à observação dos 1os anos foi, durante a última semana de aulas, a aplicação de provas de recuperação. Mesmo os alunos que estavam acima da média exigida pelo colégio – nota 6,0 – demonstraram interesse em realizar as recuperações, na tentativa de aumentar a média obtida, o que reforça o argumento de que os alunos dessas turmas são bastante esforçados e têm bom relacionamento com o professor de Língua Portuguesa.

A etapa de ambientação na escola-campo, do subprojeto Multidisciplinar Linguagens: Letras-Língua Portuguesa, foi concluída de forma satisfatória, uma vez que foi possível criar contato com os alunos – auxiliando-os na realização de atividades – e com o professor – ajudando-o na aplicação e correção das mesmas atividades –, além de observar elementos pontuais acerca da escola-campo e da metodologia empregada pelo docente preceptor.

As atividades relacionadas à regência aconteceram somente em 2019, após reuniões e treinamentos, propiciados pela CAPES, para o ingresso efetivo em ambiente escolar. As turmas permaneceram as mesmas, portanto, graças ao momento de ambientação, os alunos já estavam habituados aos residentes e vice-versa. A etapa da regência foi dividida nas 3 áreas de Língua Portuguesa: Literatura, Produção textual e Gramática.

4 Primeiro momento: literatura

A primeira atividade da regência, referente ao campo da Literatura, pautou-se na divisão do livro *Dom Casmurro*, clássico da literatura brasileira, entre as 5 duplas que fazem

parte do projeto. Acerca dos capítulos designados a cada dupla, os integrantes deviam produzir cerca de dez questões. O enfoque delas não era o contexto de produção, tampouco as características do movimento literário a que a obra pertence, mas o objetivo da produção delas era propiciar uma reflexão cuidadosa sobre os artifícios linguísticos utilizados pelo narrador para revelar suas opiniões.

Algumas das questões elaboradas e dissecadas em sala são as que seguem:

“A alma da gente, como sabes, é uma casa assim disposta, não raro com janelas para todos os lados, muita luz e ar puro. Também as há fechadas e escuras, sem janelas ou com poucas e gradeadas, à semelhança de conventos e prisões. Outrossim, capelas e bazares, simples alpendres ou paços suntuosos. Não sei o que era a minha. Eu não era ainda casmurro, nem dom casmurro; o receio é que me tolhia a franqueza, mas como as portas não tinham chaves nem fechaduras, bastava empurrá-las, e Escobar empurrou-as e entrou.” (cap. LVI).

a) No trecho acima, o narrador utiliza-se de uma metáfora ao comparar a alma humana com uma casa. A aproximação estabelecida entre uma e outra retrata a relevância da mudança de Bentinho a Dom Casmurro, levando em conta todos os elementos que permearam essa transição. Dessa forma, explique como as metáforas do capítulo revelam a situação de narrador de Bento Santiago.

b) Nesse fragmento, o narrador compara algumas almas humanas a conventos e prisões. Dessa forma, disserte sobre as semelhanças e diferenças entre esses dois espaços, pensando acerca da situação de Bento Santiago no seminário.

I “Outra idéia, não, - um sentimento cruel e desconhecido, o pulo ciúme, leitor das minhas entranhas. Tal foi o que me mordeu, ao repetir comigo as palavras de José Dias: ‘Algum peralta da vizinhança’. Em verdade, nunca pensara em tal desastre. Vivia tão nela, dela e para ela, que a intervenção de um peralta era como uma noção sem realidade; nunca me acudiu que havia peraltas na vizinhança, vária idade e feitio, grandes passeadores das tardes. Agora lembrava-me que alguns olhavam para Capitu, - e tão senhor me sentia dela que era como se olhassem para mim, um simples dever de admiração e de inveja. Separados um do outro pelo espaço e pelo destino, o mal aparecia-me agora, não só possível mas certo. E a alegria de Capitu confirmava a suspeita; se ela vivia alegre é que já namorava a outro, acompanhá-lo-ia com os olhos na rua, falar-lhe-ia à janela, às ave-marias¹, trocariam flores e...” (cap. LXII).

¹ Seis horas da tarde.

a) Técnicas de referência ao leitor são características da prosa machadiana, pois permitem chamar o leitor para o texto. No trecho, esse recurso é percebido em “leitor das minhas entranhas”. Justifique a relevância, para Bentinho, do acontecimento narrado a partir da escolha da palavra “entranhas” e seu efeito no que diz respeito à relação narrador-leitor.

II. José Dias: “– Tem andado alegre, como sempre; é uma tontinha. Aquilo, enquanto não pegar algum peralta da vizinhança que case com ela...”;

III. Bentinho: “Vivia tão nela, dela e para ela, que a intervenção de um peralta era como uma noção sem realidade”;

IV. Bentinho: “Agora lembrava-me que alguns olhavam para Capitu, - e tão senhor me sentia dela que era como se olhassem para mim”;

V. Bentinho “E a alegria de Capitu confirmava a suspeita; se ela vivia alegre é que já namorava a outro, acompanhá-lo-ia com os olhos na rua, falar-lhe-ia à janela, às ave-marias, trocariam flores e...”.

b) Partindo dos trechos acima, discorra acerca das aproximações e distanciamentos entre a perspectiva de Bentinho e como a “realidade” de Capitu, apresentada por José Dias (fragmento II), interferiu na visão do narrador-personagem (fragmentos III, IV e V).

c) Estabeleça um paralelo entre as expressões sublinhadas no trecho I, de modo a explicitar como se dá a transição entre elas e seus motivos.

Na peça *Otelo*, de Shakespeare, Otelo, casado com Desdêmona e comandante do exército, precisa promover Cassio ou Iago. Indeciso, ele pede ajuda da esposa, que escolhe Cassio para ser promovido. Iago fica enfurecido, pega o lenço da senhora e o coloca no quarto de Cassio. Depois, diz a Otelo que Desdêmona o está traindo. Quando Otelo confronta Cassio acerca da situação, ele encontra o lenço de sua esposa e acaba, então, acreditando na história contada por Iago. Otelo vai ao encontro de Desdêmona, enfurecido. Quando a encontra, ele começa a sufocá-la com o travesseiro, até que a mulher de Cassio entra no quarto e conta para Otelo que foi tudo armação de Iago, mas já era tarde demais e Desdêmona já estava morta.

Otelo, de Shakespeare:

“Ninharias leves como o ar são para o ciumento confirmações fortes como provas da Sagrada Escritura”.

No capítulo LXII, intitulado “*Uma ponta de Iago*”, há intertextualidade com a obra *Otelo*, resumido acima. Com base no fragmento de *Otelo* e no capítulo lido, trace uma comparação entre as personagens Iago e José Dias, usando de trechos do capítulo.

“O anseio de escutar a verdade complicava-se em mim com o temor de a saber. Era a primeira vez que a morte me aparecia assim perto, me envolvia, me encarava com os olhos furados e escuros. Quanto mais andava aquela Rua dos Barbonos, mais me aterrava a idéia de chegar a casa, de entrar, de ouvir os prantos, de ver um corpo defunto... [...] desejo. Ia só andando, aceitando o pior, como um gesto do destino, como uma necessidade da obra humana, e foi então que a Esperança, para combater o Terror, me segredou ao coração, não estas palavras, pois nada articulou parecido com palavras, mas uma idéia que poderia ser traduzida por elas: ‘Mãe defunta, acaba o seminário’. Leitor, foi um relâmpago. Tão depressa alumiu a noite, como se esvaíu, e a escuridão fez-se mais cerrada, pelo efeito do remorso que me ficou. Foi uma sugestão da luxúria e do egoísmo.” (cap. LXVII)

No trecho acima, o narrador, por meio da figura de linguagem prosopopeia, insere características tipicamente humanas nos sentimentos. Levando em conta que se tratam de sentimentos opostos, explique a contribuição que a utilização desse recurso – sobretudo no trecho grifado – oferece para a construção do trecho acima, de acordo com a perspectiva de Bentinho e sua vontade de sair do seminário.

Observou-se, por meio da aplicação das atividades, grande dificuldade para a resolução delas. As questões, por se enfocarem em aspectos bastante específicos da linguagem machadiana – o uso de ironias e metáforas, o diálogo com o leitor, a metalinguagem, a intertextualidade etc – eram de alta complexidade.

De acordo com Luckesi (2014), a avaliação do desempenho escolar deve focar-se nos objetivos propostos pelo professor. Nesse sentido, uma vez que o objetivo era verificar os níveis de compreensão da obra Dom Casmurro, a avaliação dessa atividade pautou-se tão somente em aspectos conteudísticos, relacionados ao entendimento do livro e compreensão dos artifícios utilizados pelo narrador para a construção dele, sem preocupação com correção ortográfica.

5 Segundo momento: produção de texto

No segundo momento da etapa da regência, convencionou-se trabalhar com a produção textual voltada para os gêneros textuais que foram abordados nos últimos concursos vestibulares da Universidade Estadual de Londrina. Desse modo, levando-se em conta a preocupação com a formação acadêmica e cidadã do aluno, iniciou-se o trabalho de produção textual com o gênero resumo.

A primeira aula deu-se com a conceituação do resumo como um texto que busca reproduzir, em poucas palavras e por meio de um enunciador que, segundo Machado (2002) não é o autor propriamente dito, o que esse mesmo autor afirmou. Além disso, frisou-se que o texto deve ser em prosa – e não em tópicos, como o aluno poderia supor –, conter as próprias palavras do resumista, mas sem comentários pessoais e juízos de valor.

As figuras 1 e 2 são exemplos dos slides utilizados em sala de aula. É importante comentar que a escola possui, disponíveis, aparelhos de *data show*, o que possibilita o uso dessa ferramenta.

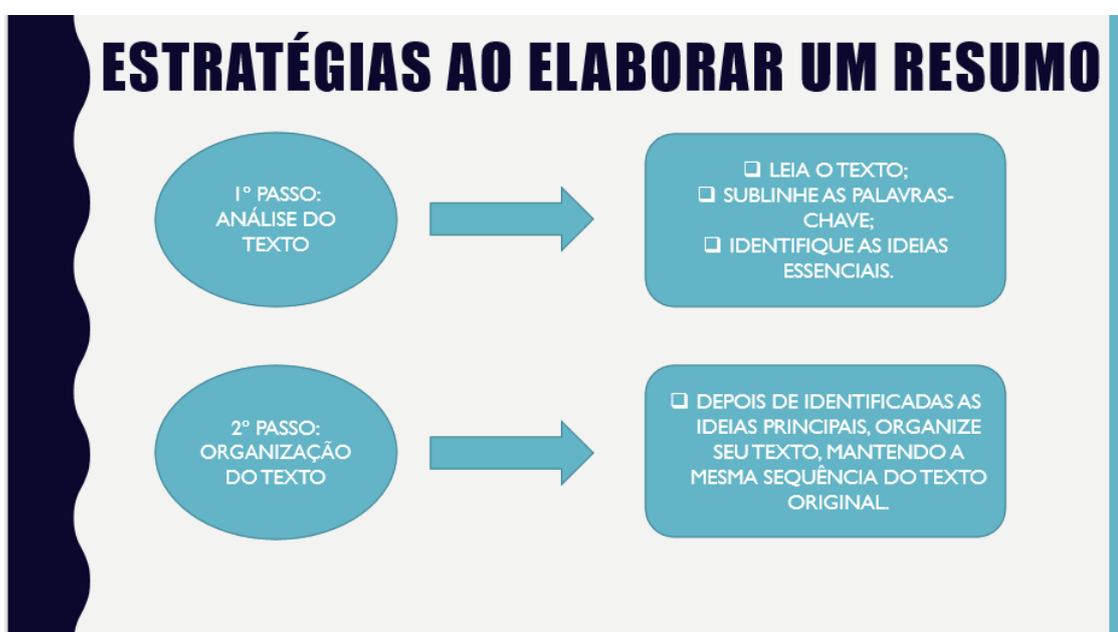


Figura 1

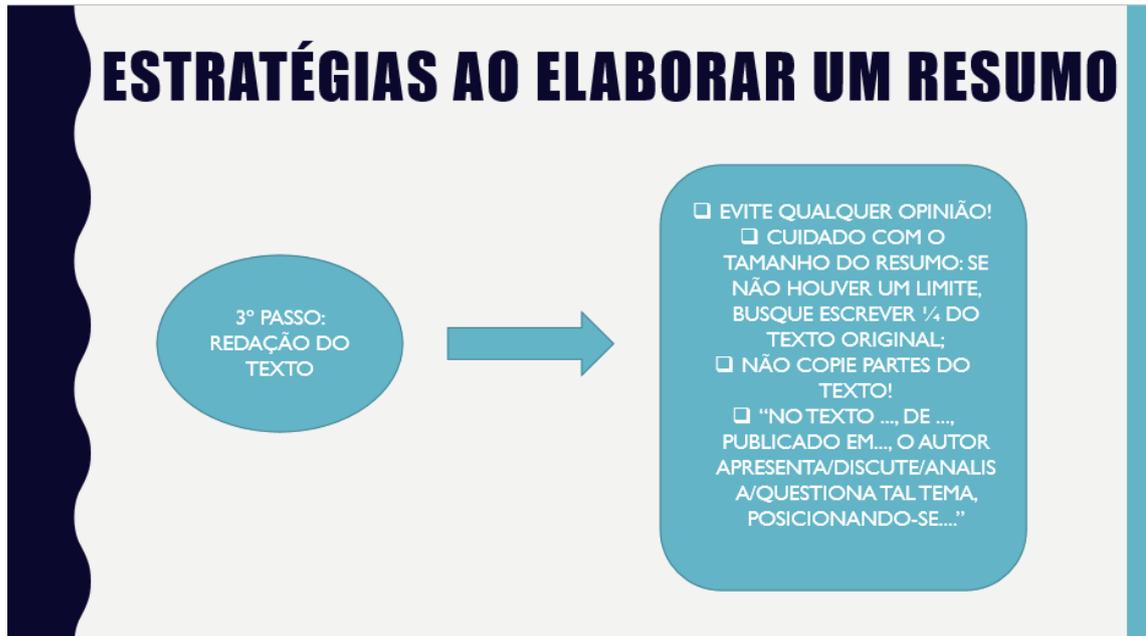


Figura 2

Na aula seguinte, foi apresentado um texto para que os alunos resumissem, coletivamente e em conjunto com os estagiários. Por fim, como atividade avaliativa, à qual foi atribuída nota do trimestre. A avaliação, nesse momento, privilegiou aspectos gramaticais, sintáticos e, sobretudo, relacionados às características do gênero textual resumo. A figura 3 é um exemplo de texto satisfatório, que alcançou nota máxima, por conter a ideia principal da autora do texto e atender aos critérios básicos exigidos para um resumo.

No texto "Adoção", de Eliane Catanhêne, nos são apresentadas as novas formas de adoção discutidas e aprovadas pelo congresso. A primeira delas é a adoção por parentes, como: tios ou avós; a adoção por estrangeiros também foi regulamentada; além disso, o processo já ^{podem} não pode ser guiado por um advogado, mas por uma agência reconhecida no país de origem e de destino.

Segundo a autora, as leis não resolvem todos os obstáculos do processo, mas a formação de cidadãos mais humanos diminui o preconceito com crianças que não atendem aos padrões da sociedade, tornando a adoção um ato realizado por amor e não por qualquer outra razão ou estigma.

Muito bom! 😊

Figura 3

A figura 4, por sua vez, é um exemplo de texto insatisfatório, que não cumpriu as características básicas do gênero textual, abordadas em sala de aula.

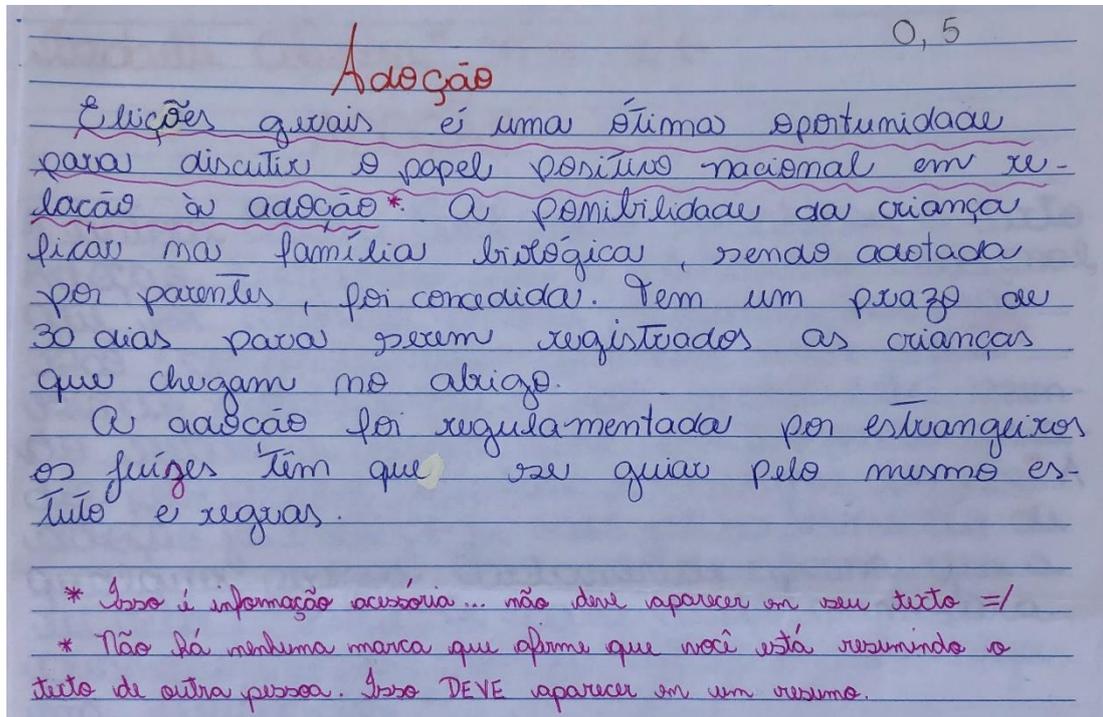


Figura 4

6 Considerações finais

Embora o subprojeto Multidisciplinar Linguagens: Letras-Língua Portuguesa ainda esteja em andamento, tem sido possível observar melhora no desempenho dos residentes em sala de aula. A cada novo momento do projeto, em que um tema diferente é inserido, percebe-se nervosismo e acanhamento por parte dos residentes e resistência por parte dos alunos. Todavia, quando ambos os lados se habituem com a nova proposta, as aulas passam a acontecer de modo mais espontâneo e agradável, as atividades se desenvolvem de forma satisfatória e, na maioria das vezes, os resultados se encontram dentro do esperado.

Nesse sentido, é possível concluir que o projeto da Residência Pedagógica é de extrema importância para a formação profissional do licenciando em Língua Portuguesa, além de contribuir para a Universidade e para o ambiente escolar, uma vez que propicia a troca de informações entre os dois campos e a aplicação prática de teorias aprendidas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. Dom Casmurro. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; DE OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**, n. 32, p. 215-232, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2014.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 138-150.

**OS DESAFIOS DO ESTÁGIO:
O USO DA LITERATURA COMO MEIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA O
DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Ana Cléa dos Reis (UEL)

RESUMO: Este artigo retrata a experiência de estágio realizada em um Colégio Estadual da rede de ensino de Londrina, relatando os desafios encontrados durante o segundo Estágio Curricular Obrigatório do curso de Letras Vernáculas e Clássicas, da Universidade Estadual de Londrina. Diante de tais desafios, esse trabalho busca uma reflexão sobre a Literatura na disciplina de Língua Portuguesa (LP) como ferramenta para o profissional de Letras, salientando sua importância na transmissão e assimilação do conhecimento, na formação do indivíduo como cidadão crítico e autônomo na sociedade. Para o desenvolvimento desse estudo, buscou-se pesquisas bibliográficas dos seguintes teóricos: Andrade (2005), Azevedo (2004), Cândido (1989), Machado (1999), Nogueira; Nogueira (2004), Pimenta (2000) e Possenti (1966).

PALAVRAS-CHAVE: estágio; ensino; literatura.

1. Introdução

Este trabalho visa relatar a experiência do Estágio Curricular Obrigatório, buscando um suporte na Literatura como aliada do professor em sala de aula, da mesma maneira que busca uma maior valorização da Literatura na disciplina de LP.

Para o aluno que cursa o 4º ano do curso de Letras, este é o segundo e último estágio realizado durante a graduação, sabe-se o quanto é importante o contato real do graduando com a realidade vivida em sala de aula. Os desafios encontrados no primeiro estágio não são diferentes dos enfrentados agora, por isso é importante encontrar meios para que esses obstáculos sejam superados.

O estágio vai além de cumprir uma carga horária de uma disciplina, por meio dele o aluno se vê no lugar do professor regente e, a partir desse momento, muda-se a perspectiva desse aluno. E é diante desse novo prisma que começa a se construir a identidade de professor, desse modo o estágio é responsável por essa transformação, conforme afirma Pimenta (2000):

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de *seu ver o professor como aluno ao seu*

ver-se como professor. Isto é, de construir sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam. (PIMENTA, 2000, p. 20).

E ao pensar no seu papel como professor surgem várias questões que permeiam o pensamento do estagiário: Como conseguirei a atenção dos alunos? Conseguirei aplicar a metodologia que apreendi na Universidade? Alcançarei meus objetivos ao decorrer de um ano letivo?

Essas são algumas indagações com que se depara a maioria dos estagiários e, para que as respostas das questões anteriores sejam positivas, é preciso estabelecer um contato com os alunos em sala de aula para que se tenha uma aula produtiva, na tentativa de desmistificar o conceito negativo que os alunos têm sobre a LP, desse modo a Literatura pode ser uma grande aliada, servindo com uma ponte para estabelecer um vínculo entre o docente e o discente.

2. A literatura na sala de aula

A leitura não tem um espaço privilegiado dentro das salas de aula, muitas vezes reduzida a fragmentos presentes nos Livros Didáticos (LDs) ou a visitas semanais às bibliotecas, pois a última faz parte do cronograma escolar. É necessário que o professor tenha um *feedback* dessas leituras, pois precisa ser o mediador entre o aluno e o livro, resultando em benefícios ao docente no processo de ensino e ao discente na assimilação do conhecimento da LP.

Em razão disso, esse trabalho propõe que a Literatura seja vista por uma perspectiva diferente, ou seja, como ferramenta do docente de Letras para a aprendizagem. Assim como salienta Candido (1989):

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1989, p. 126)

Ao pensarmos nos alunos presentes na rede estadual de ensino, sabemos que, em sua grande maioria, esses alunos são de classes sociais baixas e, diante desse contexto,

observamos que esses alunos têm mais dificuldade em dominar a Língua Padrão, pois não possuem uma bagagem cultural, conforme descreve Bourdieu (2008):

Para Pierre Bourdieu (2008), o capital cultural é uma imprescindível ferramenta conceitual e constitui o conjunto de habilidades cognitivas ou instrumentos que possibilitam aos agentes a decodificação e posse de bens simbólicos e de materiais. O capital cultural é apreendido por intermédio de práticas culturais vivenciadas, antes no processo de socialização primária, isto é, na esfera familiar e, depois, na socialização institucional, isto é, na escola. (in: NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.40-41)

Portanto, a Literatura possui papel fundamental na construção e assimilação de capital cultural dos alunos de classe social baixa, que não têm um contato prévio mais apurado com a Literatura e com outras formas de cultura como a música, a dança, o teatro, etc. Dessa forma, esses alunos apresentam uma lacuna cultural e esse espaço vazio afeta diretamente seu desempenho escolar, causando desigualdades entre os alunos de diferentes classes sociais. Em vista disso, é significativo que a Literatura esteja mais presente nos currículos escolares e que passe a ser abordada com didáticas diferentes pelos profissionais de ensino de LP, como será apresentado na sequência.

Os benefícios da Literatura no ensino são muitos, dentre eles auxilia na formação de um cidadão crítico, na valorização de outras culturas, etc. Pensando num viés mais didático e ainda pela perspectiva da Literatura, observamos através dos estudos de Possenti (1966) como a leitura contribui para a assimilação do conhecimento da LP.

Assim, uma das formas de alcançar o domínio da norma padrão pode ser a ênfase na escrita e leitura com frequência, também nas aulas de português. As atividades de ler e escrever devem frequentar assiduamente a aula de língua materna, não devendo ficar apenas como tarefa extraclasse. (POSSENTI, 1996, p. 266).

É importante que o docente reflita sobre a Literatura como instrumento de trabalho em sala de aula, que poderá auxiliá-lo na gramática, na produção de textos, na interpretação textual, além de aumentar o repertório do léxico dos alunos.

Para Ana Maria Machado (1999), ler vai além do prazer da leitura:

Ler não é só gostoso e interessante, como todas as campanhas pela promoção do livro insistem em dizer. A leitura não é apenas uma porta para mundos mágicos e maravilhosos, é também uma ferramenta de sucesso. Negar à grande maioria da população o amplo acesso à leitura, por falta de uma política consistente de fomento ao livro e incentivo à literatura, equivale a um ato de força muito covarde, a uma arbitrariedade de autoridades que ocupam o poder, contra quem não está e condições de ser defender, até mesmo por ignorância do que está sendo negado. No caso do livro, a omissão em defender o direito à literatura através de medidas concretas acaba sendo uma forma de opressão. (MACHADO, 1999, p.74).

Isto posto, observamos que é imprescindível o direito à Literatura e, para que isso ocorra de forma efetiva, é necessário que o sistema educacional “veja” com outros olhos uma das tríades que pautam a disciplina de LP, a Literatura.

3. A segunda experiência no Estágio Curricular Obrigatório

O presente relato é a respeito da experiência do estágio curricular obrigatório referente ao 4º ano do curso de Letras Vernáculas e Clássicas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), iniciado em Abril de 2019 e concluído em Maio de 2019, realizado em três salas do 2º ano do Ensino Médio, com alunos entre 16 e 17 anos, no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, situado na região central de Londrina, Paraná. A primeira experiência de estágio foi feita no ano anterior, 2018, referente ao 3º ano do curso de Letras, no mesmo colégio, da mesma forma que o ano anterior, fui bem recebida pela equipe pedagógica, que me ofereceu de imediato todo o aparato necessário para a realização do estágio. Tive todo o amparo da professora regente, bem como da pedagoga, ambas sempre cuidadosas e prestativas sobre qualquer questão referente ao estágio.

O estágio faz parte da disciplina “Prática de Ensino de Língua e Literatura Portuguesa II” e conta com uma carga horária total de 220 horas contendo: observação (10 horas/aula); participação efetiva junto ao professor da turma (30 horas/aula); regência (30 horas/aula); grupo de estudo (40 horas/aula); planejamento (30 horas/aula); avaliação de trabalhos (20 horas/aula); reunião com o professor supervisor de estágio (30 horas/aula); confecção de relatório com balanço crítico (30 horas/aula).

De acordo com Andrade (2005), o estágio é parte fundamental da graduação, pois é por meio dele que o aluno entra em contato com o seu futuro campo de trabalho:

É portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete. (ANDRADE, 2005, p. 2).

É através da experiência de estágio que o aluno de licenciatura se integra ao ambiente escolar, observa essa realidade e participa efetivamente desse contexto acadêmico, essa vivência/aprendizado estende-se aos alunos, ao contato com os futuros colegas de trabalho, como também ao sistema educacional presente na escola. É um período de reflexão sobre sua futura profissão, fazendo com que o aluno considere qual é o seu papel como docente e como cidadão responsável pela formação de indivíduos.

No decorrer do período de observação, a professora intercalava suas aulas entre o Livro Didático (LD) e aulas interativas, por exemplo, ao realizar uma aula expositiva sobre a classe gramatical verbo (conjugações verbais, flexões do verbo e pessoa e número) baseado no LD ela acrescentava esse conteúdo com enunciados elaborados na hora, sem apoio de material nenhum. Esses enunciados eram criados com os nomes dos alunos da turma e na sequência ela chamava-os aleatoriamente para identificar os verbos, conforme os exemplos abaixo:

- a) **A Eduarda chega todos os dias atrasada.**
- b) **Guarde o celular na bolsa, Pedro.**
- c) **Todos os dias eu vejo Ester e Marcela na padaria.**

Após esse momento, ela pede que os alunos elaborem uma oração contendo um verbo com as formas nominais: infinitivo, gerúndio e particípio, posteriormente a professora escolhe um verbo e pede que os alunos os modifiquem para as formas nominais.

Tal iniciativa gerava grande descontração e interesse da parte dos alunos, fazendo com que participassem ativamente da aula. A leitura de um determinado conteúdo também contava com a participação dos alunos por meio da leitura aleatória, e as visitas à biblioteca eram sempre incentivadas e valorizadas pela docente.

A professora regente orientou os conteúdos a serem aplicados durante o tempo de regência de acordo com o seu cronograma acadêmico, tais conteúdos abrangiam tópicos de

Literatura e Gramática, com revisão de temas para a retomada das temáticas seguintes, fazendo uma correlação entre o conteúdo anterior e o próximo.

Desse modo, as aulas ministradas foram norteadas pela professora docente, com exceção de uma aula em que pedi um tema livre para trabalhar com os alunos e o tema escolhido foi um Sarau Literário. A aula foi realizada da seguinte forma: primeiramente perguntei se eles sabiam o que era um Sarau, a negativa foi quase unânime, em vista disso, fiz uma explanação sobre o tema proposto e selecionei 5 alunos para ir a biblioteca escolher livros de poesias e a escolha deveria partir deles. Expliquei que quem quisesse poderia fazer uma leitura de um poema dos livros escolhidos, ou poderiam ler um poema que gostassem muito, assim como também os de autoria própria. A aula foi surpreendente, quase todos os alunos participaram e até mesmo aqueles que pouco interagem em sala de aula quiseram participar. Os livros foram repassados com entusiasmo e teve a declamação de poemas de poetas como, Florbela Espanca, Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Cecília Meireles e Vinicius de Moraes, como também poemas de autoria dos alunos.

Foi uma aula realmente diferenciada, pois era o oposto das aulas convencionais, os alunos tiveram o seu momento de fala em que os papéis se inverteram, isto é, o professor/estagiário ouvia e os alunos participaram como sujeitos norteadores da aula. Ao encerrar a aula, apresentei um vídeo do poeta Sérgio Vaz com o poema “Os miseráveis”, que é uma composição crítica sobre as classes sociais. O resultado foi a colaboração de todos com um retorno efetivo desses alunos, que, para a realidade atual na sala de aula em que os professores não conseguem a atenção dos alunos para aplicar o conteúdo disciplinar, foi algo realmente surpreendente.

4. Algumas considerações

A seguir, serão apresentadas apenas algumas considerações que dizem respeito ao aspecto lúdico da Literatura, um dos fatores mais importantes que abarcam esse conceito tão pluralizado que contém várias formas de linguagem e representatividade. A Literatura sempre esteve presente na história da humanidade e por esse motivo é difícil conceber que a sociedade não a valorize com o verdadeiro valor que ela possui. É através dela que ecoam as vozes do passado, é por meio dela que sabemos como a sociedade foi um dia, e somente por

intermédio dela podemos dar voz a indivíduos oprimidos e também aqueles que estão à margem. Segundo Azevedo (2004):

Por meio do discurso poético, o texto literário por definição, pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da Língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações. É possível dizer que quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade. (AZEVEDO, 2004, p.3)

A Literatura fornece ao leitor a vivência de outra realidade, fazendo com que o aluno/adolescente em formação de sua identidade identifique-se com personagens e/ou histórias apresentadas nos livros, podendo ver o mundo sobre outro ponto de vista além do seu. De acordo com Azevedo (2004):

Para além do discurso poético, falar em Literatura pressupõe recorrer à ficção. Sempre que entramos no plano da ficcionalidade, abdicamos da tentativa (válida) de ver o mundo do ponto de vista da objetividade (vê-lo pelo viés do “não-sujeito”), da lógica sistemática e do pensamento analítico – em resumo, o modelo “científico” característico dos livros didático-informativos. Através da ficção, penetramos no patamar da subjetividade (a visão de mundo pessoal e singular), da analogia, da intuição, do imaginário e da fantasia. (AZEVEDO, 2004, p.3)

Assim sendo, para aquele professor que decida adotar a Literatura como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem é preciso que o mesmo fique atento para que haja um equilíbrio entre o lúdico e o ensino.

Conclusão

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma experiência de estágio, através de uma aula não convencional em que se buscou na Literatura um suporte para os professores de LP. Esse estudo propõe aos docentes que repensem a Literatura, que busquem ampliar a sua visão e procurem pôr em prática outras formas de uso da disciplina, mesclando a ludicidade no processo de ensino/aprendizagem.

A interação entre professor e aluno é essencial para a produtividade em sala de aula, pois proporciona uma aula prazerosa e gratificante, assim como foi a aula aplicada no estágio, um Sarau Literário bastante simples e reduzido à leitura de poesias, uma vez que o sarau pode abarcar outras formas de literatura como bandas musicais e apresentações de dança. Esse foi o primeiro passo para a criação desse vínculo, o que resultou em uma aula com alunos participantes, interessados e instigados.

Assim como afirma Freire (2008), sobre conteúdos gramaticais no ensino de LP, “[...] nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que deveriam ser engolidos pelos estudantes [...], segundo o autor o conhecimento devia ser oferecido “[...] à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado [...], para ele somente através da compreensão é que o aluno pode assimilar o conhecimento.

E é buscando uma melhor qualidade e eficiência no ensino de Língua Portuguesa que esse estudo propõe a ampliação da Literatura com meio de ensino na disciplina de LP.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). *Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática*. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em:

www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf. Acesso em: 31 ago 2019.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

Disponível em: Ricardo Azevedo. <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigos/>. Acesso em: 03 Ago de 2019.

Disponível em: Youtube. Os miseráveis. https://www.youtube.com/watch?v=KaMcsnjy_J8, Acesso em: 03 Ago de 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo. Ática, 1999.

NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RELATO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NO ENSINO MÉDIO

Ana Paula Camacho Rosa (UEL)

Mayla Tais Silva Julio (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 II: Estágio. O estágio foi realizado na Escola Estadual José de Anchieta, sob a orientação do Professor Vladimir Moreira. Durante o período de observações foi possível identificar como foi trabalhado pela professora regente, as práticas de leitura e as escolas literárias no Ensino Médio, além de identificar como cada adolescente/jovem tem adquirido autonomia, independência e habilidades no campo da leitura.

Palavras-Chave: Leitura; Escolas literárias; Estágio Curricular Obrigatório;

Introdução

O presente trabalho refere-se às experiências vivenciadas enquanto estagiárias da Escola José de Anchieta, escola pública de Londrina, o período do estágio curricular obrigatório do 4º ano do curso de Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2019. Além de tratar o papel do professor como mediador na interação do aluno com a leitura e outras possibilidades de leitura.

É certo que a escola é o principal meio onde o indivíduo terá acesso a textos de caráter literário, nas aulas de Língua Portuguesa, portanto, encontramos a necessidade do professor de obter a função de mediador entre o aluno e o aprendizado ao elaborar um trabalho com a leitura e a produção textual.

Neste processo de letramento literário ao qual o aluno é inserido, é importante que as escolas, juntamente com o professor, tenham os recursos e estruturas necessárias, além de inserir o aluno às práticas que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade.

É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola

desconsiderar esse papel, o sujeito ficará a margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade.

Dessa forma, será possível a inserção de todos os que frequentam a escola pública em uma sociedade cheia de conflitos sociais, raciais, religiosos e políticos de forma ativa, marcando assim, suas vozes no contexto em que estiverem inseridos. (PARANÁ, 2008, p. 48)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, confere ao texto literário o predomínio da força da criatividade, imaginação. Entretanto não é apenas o resultado “somente” da fantasia, mas é também a representação da realidade.

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção (...). É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra. (ROUXEL, 2023, p.20)

O professor é inteiramente responsável não apenas em ensinar o aluno a ler na formação inicial, mas é responsável também por oferecer as condições para essa aprendizagem, e fazer com que o aluno pense em amadurecer suas leituras, de acordo com as suas necessidades. Criar no aluno essa autonomia de leitura é fundamental para formar no aluno o caráter de leitor, a fim de que ele desenvolva o hábito da leitura e a escolha pelo que necessita, gosta ou almeja ler.

1. Projeto “Paulo Leminski”

[...] mas acontece que os livros nos põem diante de nós mesmos e diante do mundo do qual fazemos parte e nos convidam a trabalhar arduamente para tornar efetiva as possibilidades (ZULETA, 2007)

A experiência de estágio com a turma do segundo ano do ensino médio começou com a nossa observação das aulas da professora titular. Na ocasião, a professora dava início ao tema sobre a importância da leitura e preparava os alunos para participarem da semana literária que aconteceria na escola. Ela também finalizava o ensino do período literário do Romantismo e passava para os alunos atividades relacionadas às obras desta escola literária.

Através da participação e observação dessas aulas percebemos como os alunos estavam desestimulados com relação à leitura. Ouvimos frase como “só leio quando preciso estudar para a prova” e vimos alunos dispersos, sem qualquer interesse pelas leituras. Esse ambiente nos trouxe bastante inquietação pois, acreditamos que a escola, deva ser o espaço propício para a formação de leitores inovadores, o lugar de desenvolvimento das habilidades dos alunos. O professor, como observador e participante desse movimento, deve mediar as atividades de forma a incentivar esse ambiente oferecendo recursos para que o aluno seja participante ativo das aulas. Em “A leitura, outra revolução”, Maria Teresa Andruetto ensina que:

[...] para que um jovem se converta em leitor inovador, capaz de ir além do consumo de um relato, mais do que livros de qualidade, ele necessita de ajuda. Para muitas crianças e muitos jovens, a escola é o único espaço onde se pode encontrar essa ajuda, o único espaço possível de contato com a cultura literária. (ANDRUETTO, 1993)

Quando iniciou a fase que precisávamos ministrar aulas, a professora nos pediu para que trabalhássemos dando ênfase a leitura e que aplicássemos o conteúdo da escola literária do Realismo. Por todo esse contexto de desinteresse pela leitura, nossa decisão foi, antes de introduzir a matéria do Realismo, tentar provocar na turma, um interesse maior por leituras literárias. Assim, aproveitamos a exposição sobre o poeta Paulo Leminski que acontecia em Londrina, e trabalhamos com algumas obras desse autor. Elaboramos roteiros de leituras e, nas aulas, procuramos incentivar a discussão dos poemas promovendo um ambiente em que os estudantes pudessem expressar suas próprias percepções das obras lidas. Por isso, tentamos aproximar os alunos abordando os poemas a partir da análise do título e, através de questionamentos elaborados previamente, refletimos sobre as obras dando liberdade para que eles fizessem suas avaliações expondo seus sentimentos e observações.

É necessário que o aluno consiga, no momento da leitura do texto, relacioná-lo com suas próprias experiências de vida, com seus conhecimentos prévios e também com outros textos já lidos. Nesse sentido, os poemas escolhidos para serem trabalhados foram: “Incenso fosse música”, “Contranarciso”, “Já disse”, “Bem no fundo”, “Amar você é coisa de minutos”. Esses poemas de Paulo Leminski abordam temas existenciais e universais, a linguagem é

coloquial e a construção é simples por isso consistem em obras que facilitam a aproximação dos alunos pois eles se identificam com os assuntos expostos nos textos.

Fechamos essa etapa das aulas com a apresentação e debate do documentário “Ervilha da fantasia” (1985) que fala sobre a vida de Leminski.

2. Projeto “Paulo Freire”

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 1996)

Para estimular leitores inovadores, é necessário falar sobre a leitura. Fugindo um pouco dos textos tradicionais, trouxemos aos alunos, o texto Paulo Freire “A importância do ato de ler”. O texto já é diferente começando pelo seu próprio formato: trata-se de uma palestra proferida pelo educador em São Paulo, em agosto de 1982, por ocasião de um congresso. Os ensinamentos de Paulo Freire através dessa palestra, trazem uma visão muito mais abrangente do que seja ler, podendo ampliar a percepção do aluno sobre o tema. Nossa intenção foi, através da leitura e debate do texto, proporcionar uma nova forma de entender o ato de ler que, segundo Paulo Freire, “busca a percepção crítica, a interpretação e a “reescrita” do lido pelo indivíduo” (FREIRE, 1982). Ainda parafraseando o autor, o professor deve “desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica...” portanto, seguindo esse fundamento, conduzimos com a classe, a leitura desse texto. Durante a reflexão, os alunos puderam se expressar colocando suas dúvidas e observações.

O texto, além de trazer uma nova percepção sobre o ato de ler e aprender a ler, traz novos pensamentos sobre como enxergar o mundo que nos cerca e da importância de relacionar-se com este mundo pois, o autor, acredita na importância da “relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra” (FREIRE, 1982) É elaborado com uma linguagem relativamente simples porém, com elementos do cotidiano que são desconhecidos da geração desses alunos por conta da idade do autor e também de quando a palestra foi proferida. Esse fato também agrega aos alunos pois, fornece novos conhecimentos.

Acreditando que “...que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a construção”(FREIRE, 1982), nos empenhamos para que, nos alunos, fosse estimulada a curiosidade, que fosse construído um novo olhar sobre o mundo que os cerca, e uma nova concepção sobre o ato de ler.

A relação entre escrever e pensar é dupla: ao mesmo tempo em que exige pensar, escrever também é um veículo para pensar. Em outras palavras, escrever não é só desenvolver pensamentos totalmente completos, mas é uma ação que fornece um meio para que esses mesmos pensamentos possam ser trabalhados. (NICKERSON ET AL, 1985).

Assim, acreditando na importância da escrita nesse processo e, para concluir essa atividade, procuramos entender o que os alunos conseguiram apreender da leitura propondo que fizessem uma resenha do texto.

3. Projeto “O Realismo”

O Realismo foi compreendido como um modo de representar com precisão e nitidez os detalhes de um cotidiano burguês (PELLEGRINI, 2007)

As aulas sobre o Realismo, foram elaboradas com o objetivo principal de aproximar os estudantes da escola literária fornecendo ferramentas para que eles reconhecessem os procedimentos de uma análise literária e, assim, identificassem a construção das obras, sua estruturação e ideologia. Para tanto, apresentamos o assunto não como algo pronto, já conceituado, pelo contrário, procuramos expor os acontecimentos, as mudanças históricas, sociais e econômicas que ocorreram na Europa, entre os séculos XVIII e XIX, e que resultaram também, em mudança na forma de se fazer a Arte.

A compreensão da história como sendo algo em movimento, sofrendo constantes transformações, facilita o entendimento das características da escola literária estudada. Tendo essa visão ampla, a partir do contexto histórico, os elementos que caracterizam o Realismo, passam a fazer sentido para os alunos e, assim, eles não decoram, eles apreendem o conteúdo.

No Realismo, a Arte foi usada como meio de denúncia social, o belo e o ideal do Romantismo é substituído pelo real e o objetivo, pelo enfrentamento da realidade, das

injustiças. Para que os alunos visualizassem essa postura e relacionassem essas transformações históricas com o movimento artístico, levamos imagens das obras “As respigadeiras” e “O angelus”, de Jean-François Millet” e “Os cortadores de pedra” e “Enterro de Ornans”, ambas de Gustave Courbet. Essas obras retratam bem o contexto de mudança que acontecia naquele momento. Através das análises das obras, os alunos puderam perceber esses traços realistas que trazem a sensação de incômodo para quem as vê e também conseguiram comparar as obras estabelecendo semelhanças e diferenças entre elas.

Dando continuidade, estabelecemos a relação dessas mudanças que aconteciam no cenário europeu com o contexto brasileiro e o reflexo dessas transformações na literatura. Apresentamos os autores que fizeram a história do Realismo no Brasil, principalmente Machado de Assis, que foi o expoente do Realismo brasileiro.

Trabalhamos com uma atividade prática em que eles analisavam fragmentos de diversas obras de autores realistas brasileiros e portugueses. Assim, os alunos conseguiram fazer a ligação entre os acontecimentos históricos-sociais e as características das obras do Realismo identificando nelas, a influência de todas as mudanças ocorridas na sociedade.

Conclusão

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1989, p. 113)

De acordo com Antônio Candido, a literatura é considerada um poderoso instrumento de instrução e educação, pelo fato de humanizar o indivíduo e proporcionar a aprendizagem. A leitura literária tem como objetivo formar um leitor consciente em relação ao mundo à sua volta, e sobretudo um conhecedor das problemáticas inerentes à sociedade.

Sendo assim, um dos seus propósitos, é formar seres humanos reflexivos, livres e questionadores, capazes de construir um senso crítico, argumentar e produzir sentido as coisas. Nas aulas que foram ministradas tanto nas obras do Paulo Leminski, quanto no texto do Paulo Freire e também o estudo sobre o Realismo, nosso objetivo era que os alunos

refletissem, questionassem, argumentassem sobre o que era apresentado e, muitas vezes, isso acontecia. Conseguimos observar que, apesar de muitas vezes, apresentarem desinteresse pela leitura, eram pessoas críticas, com potencial.

O papel da escola, na verdade, é de formar cidadãos críticos e que tenham autonomia para fazer uma leitura crítica do mundo e, para isso, é importante que o aluno crie o hábito de ler, pois além de ajudar na visão crítica do mundo, ajuda na interação com a sociedade, ampliando o conhecimento de mundo. Para formar leitores críticos vale ressaltar, que a leitura não deve ser vista somente como forma de estudar para uma prova ou para aprender uma matéria, ou até mesmo para vestibular, é importante como meio de comunicação, transforma pensamentos, enriquece o vocabulário, enriquece culturalmente, de forma resumida, a leitura enriquece o ser humano de todas as formas.

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Buenos Aires: Mondadori, 1993.

CANDIDO, Antônio. **Direitos humanos e literatura**. In.: FESTER, A. C. Ribeiro

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996 – Coleção Questões de Nossa Época; v.13

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NICKERSON ET AL, 1985, apud MACHADO, Anna Rachel, 2005, p.67. **Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula**.

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

PELLEGRINI, Tânia (2007). "**Realismo: postura e método**". *Letras de Hoje*. Porto Alegre. n. 4, dez.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de;

O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO

Ana Paula da Silva (SEED)¹

Nara Carvalho (UEL)

Thaylis Manuella Faria (UEL)

RESUMO: A fim de participar efetivamente da docência em salas de aula do ensino médio, o presente estudo foi feito a partir da experiência obtida com estágio curricular obrigatório, executado sob a perspectiva do ensino de literatura e do papel do professor enquanto agente de promoção do leitor crítico. Com a presente pesquisa obtivemos experiências que nos permitiram delinear uma resposta para tal questionamento: qual o papel da literatura na vida dos alunos e como utilizá-la para questionar o mundo e a realidade que os cercam. Posto isto, trabalhamos com os estilos literários barroco e realismo, em turmas do primeiro e segundo ano, consecutivamente. O ciclo se encerrou com as atividades avaliativas que nos permitiram diagnosticar a absorção do conteúdo e compreender suas visões de mundo com questões dissertativas e interpretativas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Estágio supervisionado; Formação de leitor.

1. Introdução

O cânone literário é um dos principais fatores a se considerar no ensino de literatura. A mediação do professor é essencial nesse processo, pois é ele quem selecionará os autores e obras que deverão figurar esses monumentos literários, além de ser a figura que detém suficiente autonomia para fazer a seleção criteriosa das obras que servirão para o trabalho crítico com os alunos.

A literatura é um conteúdo obrigatório na disciplina de língua portuguesa e, dessa forma, deve ser trabalhada de acordo com as instruções dos Parâmetros Curriculares Nacionais, respeitando os respectivos períodos, cronologicamente, a fim de permitir que os alunos possam ter contato efetivo com as obras, seus períodos e suas críticas. Cabe, contudo, ao professor, a escolha de obras que achar pertinente, bem como a metodologia abordada e o desenvolvimento do estudo.

¹ SEED: Secretária de Estado da Educação

O estágio curricular em sala de aula é uma etapa obrigatória no período de formação de cursos de graduação em licenciatura, já que, espera-se que os estudantes saiam do curso aptos a enfrentar essa realidade que não é homogênea e que pode ser desafiadora. Neste sentido, trabalhar com literatura é uma forma de utilizar o cânone e o contemporâneo, o tradicional e o marginal, para questionar valores atuais da sociedade de maneira geral.

2. Objetivos

A fim de finalizar a etapa de docência do curso de Letras Vernáculas e Clássicas, da Universidade Estadual de Londrina, buscou-se, no período de estágio curricular obrigatório, analisar como a literatura pode contribuir na formação crítica de alunos de ensino médio, especificamente do primeiro e segundo ano, do Colégio Estadual Albino Feijó Sanches, situado na cidade de Londrina.

Conforme instruções obtidas na disciplina Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II, transpusemos os conhecimentos metodológicos e orientações a fim de obter tais resultados.

Tivemos como objetivo geral, portanto, levar o conteúdo aos alunos de maneira crítica, para que pudessem conhecer não apenas as características internas aos gêneros, mas o contexto sócio-histórico e o que foi necessário que acontecesse até que se chegasse aos referidos períodos literários.

3. Estágio curricular supervisionado

O estágio curricular supervisionado é regulamentado pela Lei nº 11.788. Na Universidade Estadual de Londrina, a carga-horário de estágio requerida para a formação de alunos do quarto ano do curso de letras vernáculas é de 70 horas, sendo distribuídas de maneira que 10 horas são dedicadas à observação, 30 horas de participação efetiva junto ao professor da turma e 30 horas de regência.

3.1 Colégio Albino Feijó Sanches

A instituição pela qual passamos no estágio chama-se Albino Feijó Sanches e fica na cidade de Londrina, pontualmente na rua Jacarezinho nº80. Sob a direção de Marcos

Waldemir Buche, o colégio e corpo docente mostraram-se receptivos aos estagiários. Além do ensino médio regular, é oferecido aos estudantes o curso técnico de enfermagem.

O colégio, fundado em 1978, oferece uma boa infraestrutura aos alunos, com salas amplas e arejadas, sala de multimídia, biblioteca, sala de informática, amplo espaço externo, quadra e pavilhões onde as salas de aula estão dispostas.

4. Metodologia

O presente estudo é produto de um estudo de caso, que pode ser identificado de cunho qualitativo, sendo possível por meio de descrições de experiências no estágio curricular supervisionado no Colégio Estadual Albino Feijó Sanches, 1º e 2º anos do ensino médio, compreendido entre o período 20/05/2019 a 04/09/2019.

A fim de proporcionar uma reflexão sobre o tema abordado, tivemos como dados coletados as informações obtidas no período vivenciado registradas nos planos de aula e nos diários feitos tão logo as aulas se findavam.

Para fins teóricos nos valem de revisão bibliográfica em documentos que regulamentam e norteiam a prática de estágio e docência, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as Leis de Diretrizes E Bases da educação (1996).

5. Resultados e discussão

Na fase da regência, seguimos o plano de ensino da professora regente das salas: 1º e 2º ano do ensino médio, a qual nos orientou quanto ao conteúdo que estava em curso: Barroco e Realismo, respectivamente. Desta forma, apresentamos aos alunos o conceito, contexto social e os principais autores de cada movimento. No decorrer das aulas fomos detalhando e aprofundando as obras de cada autor e de seu período literário.

5.1 Barroco

Com o 1º ano foi trabalhado o período literário denominado barroco, além de dois autores considerados mais importantes na poesia e na prosa, Gregório de Matos e Padre Antônio Vieira. Os alunos puderam conhecer mais de suas obras e criticidade. O Barroco – pérola irregular ou imperfeita – surgiu com um novo modo de entender o mundo, o homem e

Deus. Nas obras dos autores barrocos é possível notar a dualidade e muitas figuras de linguagens utilizadas para chamar mais atenção do leitor ou ouvinte. Levamos para a sala de aula muitos poemas de Gregório de Matos para que os alunos interpretassem o que Gregório queria dizer através de suas obras; para que entendessem qual era o estado em que a Bahia se encontrava, e como ela era antes da exploração. Os alunos também foram instruídos a identificarem as figuras de linguagem presentes nos poemas e quais seus efeitos de sentido. Gregório seguiu a corrente cultista do barroco, e suas obras eram divididas em três grandes eixos temáticos: poesia lírica-amorosa; poesia sacro e poesia satírica. Os alunos puderam ter contato com essas três grandes vertentes de Gregório, conhecido como “Boca do inferno”, por suas duras críticas a qualquer um, seja branco ou negro, seja rico ou pobre, seja político ou operário.

Já Padre Antônio Vieira, foi um grande orador barroco que seguiu a corrente conceptista, em que utilizava jogo de ideias e não de palavras. Seus sermões eram escritos para que as pessoas compreendessem melhor o que deveria ser dito e feito, não apenas por ele, mas por outros clérigos e, por isso, se valia da metalinguagem. Um dos seus sermões instruída como deveria ser escrito um sermão, qual deveria ser sua estrutura – utilizada até hoje como base na estruturação para a escrita de textos – isso é exposto no *Sermão da Sexagésima*, que foi levado para a sala de aula, assim como o *Sermão de Santo Antônio aos peixes*. Diante disso, os alunos trabalharam em grupos, fazendo-os pensar além do texto para fazer relações cotidianas, estabelecendo ligação ao passado e também ressaltando figuras de linguagens presentes nos sermões, as quais Padre Antônio Vieira criticava o uso excessivo na corrente cultista.

5.2. Realismo

No 2º ano, o período literário trabalhado anteriormente ao estágio fora o Romantismo. Dessa maneira, cronologicamente encabeçamos a regência sobre o Realismo.

Em face de uma nova realidade mercantil, burguesa e capitalista, não havia mais espaço para que as pessoas se preocupassem exclusivamente com sentimentalidades exacerbadas. Avanços científicos, a segunda revolução industrial e novas teorias como o darwinismo despontaram ocasionando uma nova realidade na burguesia, que estava

ascendendo e buscando participação social e política. Neste sentido, o período literário refletiu em sua prosa uma linguagem objetiva, descritiva, além de denunciar e questionar as principais instituições sociais, sobretudo o casamento, a família e a igreja.

No Brasil, tem-se como marco em termos de literatura as obras de Machado de Assis, pontualmente o livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Machado fora um importante e singular autor, responsável por dismantelar cinicamente situações consideradas subversivas pela sociedade até então, como o adultério – sobretudo o feminino – questões clericais e configurações sociais. Para tanto, o autor dispunha de mecanismos considerados inovadores e de alta qualidade, que o tornaram canônico. O jogo de informações que o narrador apresenta ao leitor distorcendo os fatos e guiando erroneamente o leitor é uma das principais características do autor e foi justamente neste sentido que buscamos trabalhar com os alunos. Ou seja, priorizamos a tentativa de instrumentalizá-los a ler obras realistas, sobretudo Machado.

Devido à limitação temporária, trabalhamos com contos que puderam ser lidos na íntegra em sala de aula, ora pela professora, ora pelas regentes, e ora pelos alunos. Cronologicamente as obras trabalhadas foram *A cartomante* e *A causa secreta*, ambas de Machado de Assis. Durante as aulas, buscamos ressaltar importantes aspectos das obras e mecanismos que suportaram o trabalho, tais como questionamentos das narrativas, análise linguística, além de buscar fazer ponte com a contemporaneidade nas temáticas abordadas.

Por meio de uma atividade impressa, trabalhamos com trechos da obra *O primo Basílio*, de Eça de Queirós, realista português, paralelamente com o trecho da carta recitada por Arnaldo Antunes na música *Amor I love you*, de Marisa Monte e com um fragmento de *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, solicitando aos alunos que analisassem esses fragmentos segundo as características estudadas.

6. Avaliações

No primeiro ano a professora regente estipulou a nota de 30 pontos que deveria ser distribuída à critério das estagiárias. Então, foi dado um trabalho avaliativo referente ao conteúdo estudado: Barroco, que continha 5 questões referente às obras de Gregório de Matos

e 5 questões referente aos Sermões de Padre Antônio Vieira. Nessas questões foi pedido a análise de poemas e sermões trabalhados em sala de aula.

Já no segundo ano estipulou-se a nota 30 que deveria ser disposta aos alunos por meio de atividades avaliativas a critério das regentes. Dessa forma, 10 pontos foram atribuídos aos alunos por participação em debates orais que ocorreram, sobretudo em relação aos contos, 10 pontos referente à elaboração de um miniconto que foi feito sob os moldes realistas trazendo à tona valores e problemáticas contemporâneas e 10 pontos para um seminário que os alunos apresentaram em forma de *slide*, em grupos, sobre contos machadianos.

7. Conclusão

Os alunos das referidas turmas vêm de aulas com um alto teor crítico exercido pela professora efetiva. Dessa maneira, não obtivemos grandes dificuldades para desenvolver as atividades e os trabalhos propostos. Pudemos analisar que em ambas as turmas, pontes puderam ser feitas entre os estilos literários e a contemporaneidade.

A maioria dos alunos se mostraram participativos e nos ajudaram a construir relações pertinentes entre as características literárias e valor vigentes atualmente.

Pudemos comprovar que a literatura é um caminho efetivo de se explorar não apenas o âmbito linguístico, mas também histórico e social. Desenvolver a criticidade do aluno é dar-lhe liberdade para questionar o que o rodeia, tal como os autores supracitados fizeram em suas épocas.

Identificando isso, os alunos podem se tornar mais afiados no sentido de questionar suas realidades e exteriorizar o que acreditam ser errado. Posto isto, a literatura se provou para nós uma ferramenta material e simbólica ao mesmo tempo para atingir diversos valores nas vidas das pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes, e Lei De Diretrizes. **Bases da educação Nacional**. Lei 9394 (1996): 96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02/09/2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. **Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.** Brasília/DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 03/09/2019.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T. **O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros.** Revista Educação em Questão, v.53, n.39, p.76-103, 2015.

**A VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE MUNDO
DO ALUNO NO ENSINO-APRENDIZAGEM:
UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**

Beatriz do Prado Ferreira (UEL)

Giovana Tiemi Tatesuji Marques (UEL)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo relatar o período da primeira experiência do estágio curricular obrigatório supervisionado do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, realizada em uma turma de nono ano do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, com enfoque nas relações professor-alunos e no ensino-aprendizagem de literatura e gramática, essencialmente no que diz respeito à valorização dos conhecimentos de mundo já adquiridos pelos alunos em seus contextos sociais, buscando na regência, após percepção de ausência desse exalçamento, a utilização dos conhecimentos prévios dos alunos para aproximar os conteúdos a suas realidades de vida, proporcionado a construção de conhecimento conjunta e eliminando a tradicional ideia de unidirecionalidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; conhecimentos de mundo do aluno; construção de conhecimento conjunta.

1 Introdução

É sabido que a leitura e o estudo da gramática no espaço escolar têm sido cada vez mais discutidas entre os cursos de licenciatura em Letras. São de suma importância para o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de interpretação e contribuem com a geração do pensamento crítico sócio-histórico-cultural do aluno. Percebe-se a existência de uma relação inseparável entre o texto e sua exterioridade, o contexto de enunciação e o contexto sociocultural afetam o processo de apreensão das significações durante a leitura e compreensão de texto, assim como na explanação e entendimento de conteúdos gramaticais.

Os vários sentidos que são atribuídos a um texto são produto de uma situação discursiva determinada pelo social. O discurso sempre se estabelece sobre um outro discurso prévio produzido pelos contextos e pelas relações que são exteriores ao texto, ou seja, o contexto deve ser compreendido ao se considerar o contexto do texto e a situação social do aluno.

Iremos focar justamente na falta de relação e de interação da professora regente com o conhecimento e vivência dos alunos, o que resultava na utilização de textos como pretextos, como isso acarretou um ensino defasado tanto de literatura quanto de gramática, que não despertava tanto interesse nos alunos justamente por estar tão avulso de suas realidades sociais, e iremos expor também, com as experiências das estagiárias, a diferença alcançada no ensino-aprendizagem quando se demonstra atenção pelo que o aluno já sabe e se integra isso ao processo de construção de novos conhecimentos.

2 Observação e regência: a (des)valorização dos conhecimentos de mundo do aluno

Durante o período de observação do estágio supervisionado do terceiro ano do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, realizado em uma turma do nono ano do Colégio Estadual Barão do Rio Branco que contém trinta e sete alunos, notou-se que a professora regente não estabeleceu uma sequência de assuntos tratados com os alunos, baseava-se em atividades, principalmente de produção texto, do livro didático, no entanto, apenas como pretexto para exercitar a escrita, sem considerar a compreensão e produção de gêneros textuais ou qualquer relação dos temas abordados com acontecimentos históricos ou atuais. Apesar de grande parte de suas aulas voltarem-se à produção de textos, não foi notada uma evolução no processo de escrita dos alunos, uma vez que os erros cometidos nas redações não eram expostos de maneira didática, a fim de executar correções e solucionar os problemas de ortografia, concordância, acentuação, pontuação e coesão. Além disso, percebeu-se que não foi dada a devida importância aos contextos dos textos, assim como não eram valorizados os conhecimentos e as vivências dos alunos no processo de leitura, interpretação e produção.

Ao longo das dez horas de observação e das vinte horas de auxílio à professora, observou-se que não foi abordado nenhum conteúdo de teor gramatical e não havia muita disposição para trabalhar com esses conteúdos considerados mais difíceis de serem explicados e apreendidos, visto que a matéria anterior consistiu apenas em figuras de linguagem, explanada de maneira tradicional (cópia por parte dos alunos e então a explicação da professora) no quadro, e uma interpretação de texto superficial.

A regência foi dividida em duas partes: na primeira, o assunto foi ligado ao gênero textual crônica, em que se valorizou principalmente a característica de aproximação com o cotidiano dos alunos, e na segunda os assuntos trabalhados foram classes de palavras e concordância verbal e nominal, os quais buscaram valorizar os conhecimentos bases de gramática que os alunos já possuíam.

No início da primeira regência do estágio, foi perguntado aos alunos o que entendiam como crônica, pois a professora regente já havia utilizado o gênero em atividades e avaliações. Os alunos definiram vagamente como uma narração, uma história contada. Então a sala foi dividida em cinco grupos e cada grupo recebeu uma crônica para ler, compreender e discutir. As crônicas trabalhadas foram: “Papos” de Luís Fernando Veríssimo, “A outra noite” de Rubem Braga, “Inferno nacional” de Stanislaw Ponte Preta, “Vovó é uma uva” de Martha Medeiros e “Eu tomo conta do mundo” de Clarice Lispector. Logo após, foi pedido aos alunos que apresentassem a crônica lida para o restante da sala, a fim de que fossem percebidas as características comuns e as divergentes entre elas. Desse modo, a matéria foi passada no quadro de acordo com o diálogo estabelecido com os alunos, questionando suas percepções e construindo o conhecimento em conjunto com base nos exemplos há pouco vistos.

É importante salientar que, apesar da construção de conhecimentos conjuntos por meio do diálogo entre os alunos e entre os alunos e o professor ser um método valorativo no que diz respeito aos conhecimentos de mundo dos alunos, essa prática no ensino fundamental, mesmo que nos anos finais, não é tão fácil de se executar. Os alunos se dispersam, entram em assuntos paralelos, começam a falar um por cima do outro, portanto, é dever do professor organizá-los de modo que todos possam dar suas contribuições para a discussão e para que sejam capazes de ouvir os demais, a fim de tecer conhecimento simultaneamente.

É interessante ressaltar também que o gênero crônica como tema das aulas foi escolhido para que, após trabalhar com a leitura, interpretação e características, fosse possível, ao final, dar vazão à voz do aluno por meio da escrita, considerando-se que a crônica tem como assunto um tema cotidiano, uma visão particular sobre um fato, e buscando aproximar o conhecimento de mundo e as vivências do aluno com a produção de texto. No entanto, antes mesmo da elaboração das redações, ao ler “Vovó é uma uva” (crônica humorística que estabelece diferenças caricatas entre as “avós de antigamente” e as “avós modernas”), duas

alunas choraram. Ao atendê-las, foi indagado a uma delas se estava tudo bem, se havia algo que pudesse ser feito, ela respondeu que ao ler o texto lembrou-se de sua avó, muito querida, e disse que tinha medo de perdê-la; quanto à outra garota, um colega disse em particular que não a questionasse, pois tivera uma infância difícil e morava com os avós.

Tendo em vista os comportamentos dos alunos e da professora regente observados, a regência da estagiária teve o intuito de modificar as relações interativas professor-alunos, as quais são divididas, segundo Libâneo (1994), em dois aspectos: cognoscitivos e socioemocionais. Esses aspectos se tratam, respectivamente, da forma de transmissão dos conteúdos e tarefas exigidas e dos vínculos afetivos e a disciplina.

Nessa perspectiva, é necessário considerar o aluno como um ser humano, não como “objeto de trabalho”. Compreendendo-se isso, “O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional” (LIBÂNEO, 1994, p. 250). Daí surge a crônica como gênero a ser trabalhado no processo de valorização dos conhecimentos de mundo do aluno, melhorando a relação de escuta e construção de conhecimento conjunto, resultando numa produção textual com propósito extralinguístico.

O que acontece na maioria dos casos, e foi notado durante o período de observação, é que

Os objetivos são planejados tendo-se em vista uma criança idealizada e não uma criança concreta, cujas características de aprendizagem são determinadas pela sua origem social; ignoram-se, portanto, os conhecimentos e experiências, suas capacidades e seu nível de preparo para usufruir da experiência escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 41).

Ao desenvolver as discussões e atividades do período de regência, a estagiária procurou justamente valorizar os saberes adquiridos como seres sociais ao longo da vida dos alunos, como quando, ao explicar que as “marcas de atualidade” (marcas e logos, objetos de época, nomes de famosos/políticos) são características presentes na crônica, além de exemplificar com os textos, instigou os alunos a dizerem quais seriam essas marcas “agora” (existentes em seu convívio). Dessa forma, o táxi em que se ambienta a crônica “A outra

noite” de Rubem Braga seria substituído, segundo os alunos, por um Uber, e se Stanislaw Ponte Preta escrevesse “Inferno nacional” nos dias de hoje, não mencionaria Tenório Cavalcanti, mas sim Jair Bolsonaro, num paralelo de truculência.

No início da segunda regência, foi trabalhado o conteúdo classe de palavras, que seria o primeiro assunto relacionado à gramática estudado pelos alunos nesse ano letivo. Ao começar a explicação, antecedeu-se uma conversa sobre o que eles já sabiam sobre o assunto. Percebeu-se a falta de conhecimento em relação à base gramatical (como se nos anos anteriores os assuntos gramaticais não tivessem sido muito abordados).

Sobre a relação dos alunos com a gramática, notou-se que eles a observavam como um produto fechado, sem perceber sua importância na linguagem diária, seu uso a todo tempo, não apenas no âmbito escolar, mas também em todo o processo comunicativo humano. Exemplo disso foi o ocorrido em sala: um aluno, ao falar a palavra “ponhar”, foi chacoteado pelos outros alunos, pois os mesmos o julgaram burro por não conjugar o verbo “por” de acordo com a gramática normativa (para eles a única existente, válida e complicadíssima), por falta de um conhecimento maior sobre o assunto. Nesse caso, a estagiária explicou que se compreendessem a expressão “ponhar” por meio da gramática descritiva, o aluno não estaria errado, pois estava num contexto informal de conversa com os amigos, além de o verbo em português ter se originado do latim “ponere”, o que configura a forma utilizada pelo aluno logicamente válida.

Geraldi afirma,

Ora, se o objetivo final é que os sujeitos escolarizados consigam compreender e interpretar o que lêem, e sejam capazes de elaborar textos adequados às situações que tiverem envolvidos, então as unidades básicas de ensino serão sempre a leitura, a produção de texto e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nestas duas atividades (GERALDI, 2015, p. 101).

O objetivo da estagiária era exatamente esse, fazer com que os alunos conseguissem ter uma compreensão mais ampla sobre os conhecimentos da gramática do português, para interpretarem qualquer texto em qualquer situação a que fossem expostos, pois de acordo com Geraldi (2015, p. 94) “O saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica”. Ou

seja, para se adquirir conhecimento é necessário que a relação de ensino e aprendizagem seja voltada para o social e para o cotidiano do aluno, para que ele possa relacionar o que está aprendendo na escola com sua vida fora dela. Isso é muito difícil de se fazer quando se trata de ensinar gramática, pois para os alunos a consideram apenas como um conhecimento de pura “decoreba” que não vai ter utilidade fora da escrita ou da fala formal.

Diante disso, a estagiária procurou utilizar exemplos que se relacionassem com a vida dos alunos ou com algo com que eles passavam, fazendo com que a participação e o interesse no assunto crescessem. Isso agregou as colaborações dos alunos à transmissão de conhecimentos, porque de acordo com Geraldi o ensino do futuro não está focado nas respostas que o professor fornece, mas nas perguntas tanto do professor como dos alunos e é esse jogo de perguntas que geram mais perguntas que fazem com que os alunos assimilem melhor o assunto, por isso aprender a formulá-las é essencial para a construção do conhecimento.

No meio da regência, a professora regente da turma pediu para que a estagiária mudasse o conteúdo a ser dado, pois os alunos iriam fazer um simulado sobre concordância verbal e nominal, conteúdo com o qual eles nunca tiveram contato antes. Ao começar esse novo assunto, percebeu-se algumas dificuldades para se ensinar, como: a falta de um conhecimento prévio e base do assunto, como o que é um sujeito, artigo, adjetivo, pronome; o interesse no assunto só porque ia cair no simulado; a dificuldade deles aprenderem o conteúdo justamente pela falta de uma base gramatical.

Ensinar algo à alguém não se trata apenas de transmitir informações, mas sim de fazer com que esse alguém, o aluno, consiga responder as perguntas que são colocadas em sua vida em sociedade, e para isso cabe ao professor fazer as perguntas corretas para induzir o aluno a desenvolver um pensamento crítico e compreender a importância de adquirir conhecimentos.

Correlacionar o interesse do estudante com o assunto a ser ensinado e demonstrar como isso interfere em seu contexto social foi um dos maiores desafios da estagiária, porque a mesma sabia que a professora regente não dava a devida importância aos conhecimentos de mundo que os alunos já possuíam. Tentou-se então, por meio da regência, fazer com que os alunos se sentissem mais incluídos e ouvidos, com a intenção de que percebessem que o

entendimento da gramática em suas plurais modalidades, tanto na escrita quanto na fala formais e cotidianas, valoriza suas participações e contribuições com a construção da aula, uma vez que não há certo e errado, que até mesmo as gírias por eles utilizadas são válidas quando aplicadas em situação comunicativa adequada.

3 Conclusão

Com a realização dessa experiência de estágio, percebeu-se de forma muito evidente que aos alunos eram passados conteúdos que em nada se relacionavam a suas realidades:

(...) frequentemente a matéria do livro didático, as aulas, os modos de ensinar, os valores sociais transmitidos pelo professor soam estranhos ao mundo social e cultural das crianças, quando não se vinculam às suas percepções, motivações, práticas de vida, linguagem (LIBÂNEO, 1994, p. 43).

Por isso, buscou-se ao máximo conectar os conteúdos ensinados aos conhecimentos prévios dos alunos, relacionar à nova matéria tanto o que já soubessem sobre a matéria em si quanto seus conhecimentos de mundo e realidades sociais.

Além de democracia educacional, faz-se necessário todo um processo de humanização, pois a docência é um trabalho intrínseco aos relacionamentos interpessoais estabelecidos entre professor e alunos. As relações que envolvem o conhecimento são relações humanas em que não se deve desconsiderar uma das partes, não se deve estabelecer uma relação dicotômica e hierárquica em que o professor assume o papel de detentor e transmissor de conhecimentos, enquanto que o aluno funciona como mero receptor acrítico. Em busca de maior eficiência no ensino-aprendizagem e da formação de cidadãos críticos em suas leituras de mundo, buscou-se, no exercício da regência supervisionada, introduzir os novos conhecimentos de maneira dialógica e em consonância com os conhecimentos e vivências do aluno.

Referências

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. *In: Aula como Acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. p. 81-101.

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

O ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Carolina Maciel de Souza (UEL)

Viviane Dias Ennes (UEL)

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo relatar as impressões durante o estágio obrigatório realizado no Colégio Estadual José de Anchieta, no município de Londrina/PR, em turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio, no que diz respeito à Literatura e a práticas de leitura em sala de aula. Queremos mostrar a importância da Literatura na função social e humanizadora da educação básica e como a prática da leitura traz à tona a criatividade e a melhoria significativa na oralidade e na escrita dos alunos. Os debates suscitados pelos temas abordados nas práticas literárias fazem com que os discentes reflitam a respeito de problemas sociais de sua própria realidade ou de realidades distantes das suas, expandam suas noções de espaço e de suas percepções do outro nos relacionamentos interpessoais. Precisamos entender esse valor do ensino de literatura dentro de sala de aula para que os professores possam dar mais importância à aplicação efetiva da leitura em suas práticas pedagógicas e planos de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Educação; Leitura.

1 Introdução

O estudo da literatura em sala de aula tem sido cada vez mais valorizado no ensino médio e fundamental, mas não da mesma forma como há uma década. O trabalho realizado com a leitura nas escolas nos últimos anos, tendo o professor como peça fundamental para o desenvolvimento do entendimento crítico daquilo que se lê, está se tornando foco central nos estudos literários e não mais uma atividade sem grande importância. A leitura feita por professores que conseguiram compreender a função da oralidade e da análise compartilhada e debatida em grupo, tem como função principal criar condições estratégicas de atribuição de sentidos e de desenvolvimento de comportamentos cuja finalidade é a ampliação da proficiência leitora pessoal.

É também interessante enfatizarmos a importância de trazer o aluno para dentro do contexto da leitura, e também de levar o contexto daquele aluno para dentro do que está sendo lido. Nenhum discente é vazio de conceitos e formações discursivas, pois isso se dá em sua formação social na prática exercida por ele no uso da língua. A importância do estudo da literatura e seus aprofundamentos é relevante, tendo em vista a inclusão do leitor no processo

de construção da narrativa e não somente no aprendizado da gramática normativa. Dar ao aluno o domínio de múltiplas narrativas com construções complexas e que o levem a intervir no processo de realização imagética da língua escrita, desenvolve uma dimensão dessa língua muito maior do que apenas um conjunto de signos e de regras que limitam seu papel ativo como construtivista e modificador do objeto a que está sendo submetido. Irandé Antunes (2013) ajuda-nos a entender melhor essa noção de importância:

[...] a língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do *sistema em si mesmo*, do sistema autônomo, em potencialidade, conjunto de recursos disponíveis; algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão de *sistema em uso*, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se.

Pela ótica dessa última dimensão, a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como *um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa*, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas.

Dessa forma, todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas *questões linguísticas*; são também *questões políticas, históricas, sociais e culturais*. Não podem, portanto, ser resolvidas somente com um livro de gramática ou à luz do que prescrevem os comandos de alguns manuais de redação. (ANTUNES, 2013, p. 21)

Analisando o PCN de Língua Portuguesa de 6º a 9º ano, no qual são feitos os primeiros passos de introdução à leitura feita em sala de aula, vemos que é preciso uma desconstrução a respeito do que se entende por aprendizado inicial da leitura:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (PCN de Língua Portuguesa, 1997, p. 16).

A leitura representa a aquisição de maiores conhecimentos e de um acumulado de formação linguística que favorecerá o aluno em todas as áreas com as quais ele for lidar ao

longo de sua formação acadêmica. Ler é interagir e compreender o mundo e suas implicações comportamentais sobre a história, a cultura, a vida em sociedade e tudo que diz respeito à realização política e ideológica. Entendemos que o papel social da escola não é apenas transmitir informações, mas que ela seja capaz de ensinar o aluno a desenvolver sua capacidade de aprender e apreender as informações que chegam até ele pelos meios de comunicação. O estudante precisa ser capaz de discernir aquilo que é primordial para sua educação, sendo inserido no universo da cultura letrada, dialogando com imagens, textos, culturas e conceitos de cidadania e responsabilidade social.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), é imprescindível que o texto literário seja o eixo norteador 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.” (OCEM, 2006, p. 70). É preciso dar ênfase ao texto literário como significativos para a formação da sensibilidade, da identidade, da cultura e da cidadania, atendo-se também aos contextos históricos, políticos e estilísticos, para que a aula tenha amplitude e dialogue com a realidade.

A partir das considerações citadas acima, a experiência do estágio será relatada a fim de apresentar as metodologias utilizadas no ensino de literatura em sala de aula e as estratégias utilizadas para sua efetivação prática e eficaz.

2 Fundamentação Teórica

Um dos obstáculos enfrentados em sala de aula diz respeito aos questionamentos e problematizações exibidos pelos docentes. Marisa Lajolo (1993) enfatiza 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.” (LAJOLO, 1993, p.12)

A escola tem uma grande responsabilidade por ser o primeiro espaço legitimado em que o aluno terá acesso direto a leituras e à produção de uma escrita consciente. No entanto, há um discurso preconceituoso criado no imaginário do estudante, provavelmente originado 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 ilustra Lajolo (1993), 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 necessário reavaliar todos os processos, pois o que está acontecendo é que a prática de leitura tem como finalidade extrair do texto uma informação para responder a questões formuladas. Cosson (2012), em seu livro “Letramento Literário – teoria e Prática”, comenta sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, que se limita à História da Literatura Brasileira e não à 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 quê, predominando as interpretações de texto apresentadas pelo material didático pré-determinado pelas instituições de ensino. É importante termos cuidado ao apresentar textos incompletos, tarefas extraclases feitas através de resumo de textos prontos, fichas de leitura e debates em sala de aula que não levem o aluno a realmente questionar o que foi lido, em que a finalidade seja apenas recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras, como sugere Cosson (2012):

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)

Atividades que despertem reflexão, compreensão e interpretação de mundo evitam que o jovem leia apenas porque a escola exige, como uma obrigação, mas sim por motivação a fazer algo que deseja. Assim, também começará a construir um saber segundo a sua própria opinião, mas sendo guiado com o referencial teórico adequado, criando uma condição de aprendizado saudável, levantando hipóteses de leitura, a percepção crítica, 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

Realizamos o estágio curricular obrigatório no Colégio Estadual José de Anchieta, município de Londrina/PR, em turmas do 2º e 3º ano do Ensino Médio, com 10 (dez) aulas de observações feitas pelas estagiárias, 30 (trinta) horas-aula junto à professora, com realização de correções de atividades avaliativas e trabalhos, e 30 (trinta) aulas de regências e planejamentos, independentes das estagiárias, com a supervisão da professora regente.

Durante todo esse período, observamos que havia muitos alunos repetentes e que possuíam dificuldades de aprendizagem em relação à Língua Portuguesa, sobretudo em Literatura. As aulas ministradas pela professora regente não seguiam um material didático, nem uma ordem sequencial das aulas de gramática, literatura e produção textual. Muitas vezes, eram baseadas em exercícios de vestibulares, ENEM e simulados, por estarmos em turmas findando o ensino médio e dando início ao ingresso na Universidade.

Optamos por trabalhar somente a Literatura, a fim de oferecer total atenção e dedicação para os educandos, com o objetivo de desenvolver um interesse pela leitura, não apenas para “ler por ler”, mas sim pela fruição do texto literário em sua totalidade, por um viés analítico, colocando em prática a teoria de Cosson (2012), que diz:

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)

Nosso objetivo era que os alunos não lessem os textos somente para realização de uma prova ou para responderem questões de um simulado, mas sim para que pudessem compreender realmente os autores e a mensagem que eles estavam passando. Sendo assim, que começassem a despertar o gosto pela leitura. É preciso formar um leitor que tenha uma visão humanizada, que conheça diversos pontos de vista e perspectivas, sabendo respeitá-las e compreendê-las.

Trabalhamos em sala o período literário que corresponde ao Modernismo e suas três fases. Buscamos sempre levar trechos literários relacionados a características do período, seu contexto social, histórico e político, mesclando as três fases modernas para que o foco fosse mantido no texto literário em si e suas reflexões. De acordo com as recomendações da OCEM (2006), 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 e 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 alunos 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. Para trabalhar as fases do Modernismo, aproveitamos a introdução ao assunto que a professora regente realizou com os alunos, através de questões de vestibulares e começamos a trabalhar a primeira fase desse período com aulas expositivas. Sempre visando à interação dos alunos durante a regência para que o processo fosse dinâmico e interessante para eles.

Durante o período das regências, trabalhamos sempre com a introdução do período, fazendo a conexão com o contexto histórico da época. Logo após isso, introduzimos as principais características do período e, por fim, os autores que mais se destacaram, junto às suas obras. Sempre que levamos trechos de obras dos autores, pedimos para que um aluno lesse em voz alta, instigando sua atenção e a dos colegas em volta, exercitando entonação e a prática da oralidade.

Pudemos observar que a estratégia que mais engaja os alunos nas aulas de literatura é quando mostramos o que a literatura veio denunciar na época. Através do Romance da década de 30, mostramos a denúncia da opressão, a miséria e a problemática social. Utilizamos o autor José Américo de Almeida para mostrar a denúncia da seca e a visão do sertanejo; Raquel de Queiroz, que denunciava o mundo patriarcal e machista através de sua perspectiva feminina; José Lins do Rego, mostrando o ciclo da cana de açúcar; e Graciliano Ramos e a análise psicológica dos seus personagens retirantes na seca de Pernambuco.

Os alunos se atentaram mais às aulas quando começamos a explicar detalhes das obras de maneira simplificada e não simplesmente pedindo para que lessem uma das obras para discutirmos em sala posteriormente. Trouxemos poemas e imagens fotográficas dos autores e das realidades retratadas por eles em suas obras.

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 e na leitura de textos, pois diariamente era preciso instigar a classe, que se mostrava instável quanto ao interesse e ao desinteresse nos conteúdos e práticas aplicadas no processo de ler. 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 são considerados ou percebidos.

A necessidade de fantasia e de leitura são iminentes ao ser humano e a condição de conhecimento envolve a realidade de cada um, mas também evoca outras tantas realidades que podem ser desbravadas por eles e isso foi o que nos propusemos a levar até a sala de aula. No entanto, vimos que não é uma grande problemática, mas um desafio presente na vida do educador e que exige dele disposição na busca por novas propostas pedagógicas de ensino de leitura em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. Editora Parábola. São Paulo, 2013.

LAJOLO, Marisa. *No mundo da leitura, para a leitura do mundo*. Editora Ática. São Paulo, 1993.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. Editora Contexto. São Paulo, 2012.

OCEM: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2006.

PCN de Língua Portuguesa, 1997.

LITERATURA, LEITURA E POEMA NA ESCOLA PÚBLICA

Caroline Nicolini Baptista (UEL)

RESUMO: Uma grande dificuldade que encontramos nas escolas públicas é a resistência dos alunos em relação à literatura em sala de aula, muitas vezes pela falta de interesse e busca pelo conteúdo gramatical. O aluno ao se deparar com temáticas voltadas para a área da leitura, acaba por apresentar dificuldades durante as aulas, justamente pela falta de contato com textos em sua vida diária. Não é novidade que um dos maiores problemas enfrentados pelos professores durante as aulas, é competência em língua portuguesa, por ser uma disciplina ampla e possuir regras complexas. Esse artigo tem como objetivo relatar a experiência desenvolvida com a leitura de poemas durante a regência das aulas no estágio em uma instituição pública de ensino, com o propósito de ampliar o conhecimento dos alunos, instigar a busca pela literatura, mostrando que o contato com a arte poética altera não só o conhecimento literário, mas também a visão de mundo dos leitores.

PALAVRAS-CHAVE: poema, alunos, literatura.

INTRODUÇÃO

Uma parte importante da educação escolar é a literatura, que além das palavras, expressa emoções, sentimentos e a opinião do autor, dessa forma quando se entra em contato com qualquer obra literária, o conhecimento vai além do escrito e alcança o íntimo, uma vez que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CÂNDIDO, 2004, p. 175).

O ser humano precisa do contato literário, já que, conforme dados do site G1, no ano de 2016 o índice de leitura dos brasileiros era de 2,43 livros por ano, apresentando-se como maior dificuldade a falta de tempo, sendo que 7% tratavam-se de leituras obrigatórias por motivos profissionais ou acadêmicos e não pelo simples prazer. Ainda que o número de leitores tenha aumentado, o índice ainda é muito baixo. É nítida a constatação de que a falta de leitura em nossa sociedade tem se tornado mais frequente, atualmente, devido às influências tecnológicas. O brasileiro tende a resolver tudo de forma muito rápida, o que acaba diminuindo ainda mais o interesse pela leitura que exige concentração e tempo, que acaba sendo ocupado pelas redes sociais.

O maior problema de tudo isso, é que, devido a essa falta de interesse, temos as crianças e adolescentes que deixam de buscar pelos livros, o que afeta não só o desenvolvimento educacional, mas todo o futuro da criança, já que se não há um contato com a leitura quando criança, durante a adolescência esse contato se tornará menor ainda, fazendo que ela tenha grandes problemas quando adulto, uma vez que a leitura tem efeitos na formação da personalidade, na formação de opiniões. De acordo com Antonio Cândido, é a literatura que torna o ser humano aberto à sociedade, natureza e seus semelhantes, é nesse contexto que o ser humano vai se formando como pertencente a uma sociedade. Mesmo que alguns ainda escolham a leitura através de e-books, a procura vem diminuindo cada vez mais, perceptível com a quantidade de livrarias que vem sendo fechadas.

No que diz respeito ao curso de licenciatura em Letras Vernáculas e Clássicas, a literatura faz parte da base curricular, sendo uma das três mais conhecidas áreas, juntamente com a gramática e linguística. Uma etapa de extrema importância no período acadêmico é o estágio, sendo que o primeiro é feito no terceiro ano do curso para o ensino fundamental II, é através dele que o discente tem a oportunidade de utilizar parte do conhecimento adquirido ao longo dos dois primeiros anos, vivenciando um contato com os alunos aos quais, ao fim da graduação, ele poderá ministrar aulas. É nesse período que o discente tem a vivência real de como funciona o sistema de ensino e a prática na sala de aula, é importante lembrar que sempre se deve estar em formação ou atualização, já que o conteúdo está sempre sofrendo alterações.

Dessa forma o estágio demonstra a importância da escolarização que

tem portanto, uma finalidade muito prática. Ao adquirirem um entendimento crítico da realidade através do estudo das matérias escolares e do domínio de métodos pelos quais desenvolvem suas capacidades cognitivas e formam habilidades para elaborar independentemente os conhecimentos, os alunos podem expressar de forma elaborada os conhecimentos que correspondem aos interesses majoritários da sociedade e inserir-se ativamente nas lutas sociais (LIBANEO,1990, pág 35).

Cabe ao estagiário apresentar os conteúdos de forma dinâmica e prazerosa, a fim de sempre fazer com que os alunos entendam que é necessário a compreensão da matéria não para que alcancem uma nota, mas para que possam levar o conhecimento para o dia-a-dia, tendo em vista que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a

fruição da arte e literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CÂNDIDO, 2004, p. 191). É importante criar uma relação pedagógica em que não somente os alunos possam aprender com o professor, mas em que o mesmo possa também aprender com os alunos, sempre tendo em vista que todo conteúdo aplicado deve surtir um efeito não apenas na pessoa, mas na sociedade em que ela vive.

1. RELATO DO ESTÁGIO

O estágio aqui abordado, foi realizado no Colégio Estadual Presidente Kennedy, localizado na cidade de Rolândia-Pr, para a turma do 7º ano B, no período matutino. Conforme as propostas já selecionada pelo colégio e transmitidas ao estagiário, um importante conteúdo apresentado foi “*poemas*” e foi escolhido para ser abordado aqui devido à grande importância dentro da literatura, já que conforme Antonio Cândido “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (CÂNDIDO, 2004, p. 174).

Como objetivos das aulas com a turma, apresentavam-se: a) ativar o conhecimento prévio dos alunos para que eles conseguissem definir o gênero textual dos *poemas* e diferenciá-los dos demais gêneros, verificando suas diferentes estruturas, além de ampliar o conhecimento acerca do assunto.

A primeira aula foi feita de forma oral, criando um debate sobre o que seriam poemas, em que os alunos mostraram interesse e foi observado que alguns deles já conheciam esse gênero textual, tendo apresentado grande interesse e prestado atenção ao assunto.

Para que a aula fosse mais dinâmica, foram apresentados alguns poemas, como “O Relógio” de Vinícius de Moraes, chamando atenção para a sonoridade, fato que os alunos apontaram logo após a leitura mesmo antes de ser mencionado, dizendo que já haviam visto o mesmo poema fora do ambiente escolar. Paulo Leminski também foi utilizado na aula, de forma a comparar dois tipos diferente de composição de poemas.

A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que dê certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado (CANDIDO,2012, pág 82).

Nas aulas seguintes, foi aplicado a parte teórica, utilizando como uma das teorias os estudos de Norma Goldstein, e, para finalizar o assunto, a sala foi dividida em grupos de alunos que precisavam fazer uma pesquisa acerca de poemas, conforme os tipos apresentados em sala, em seguida escolher um dos tipos e produzir seus próprios poemas, não possuindo um tema específico, pois a proposta consiste na utilização da criatividade para que seja possível observar sua visão de mundo, destacando que:

A ligação entre teoria e prática no processo de ensino, ocorre em vários momentos do trabalho docente: a verificação dos conhecimentos e experiências dos alunos em relação ao conteúdo novo, para torná-los como ponto de partida; a comprovação de que os alunos dominaram os conhecimentos, aplicando-os em situações novas; a demonstração do valor prático dos conhecimentos; a ligação dos problemas concretos do meio ao conhecimento científico. Isso significa que, nas aulas, às vezes se vai da prática pra a teoria, outras vezes se vai da teoria para a prática. (LIBANEO,1990).

Após as pesquisas, foi feita uma experiência visual com os poemas, em que os alunos escreviam nas cartolinas e ilustravam o que significava o poema para cada grupo. Com o apoio da diretoria, os cartazes ficaram expostos nos corredores e diversos estudantes de outras séries passaram pela exposição e interagem, não só lendo, mas também comentando e apontando os seus preferidos, além de divulgar em suas redes sociais. Com isso, os estudantes do 7º ano puderam entender como é a produção de poemas, fixando o conteúdo de forma prática, teórica e de maneira coletiva, trocando ideias e opiniões, podendo verificar que um mesmo grupo de alunos pode apresentar um mesmo pensamento e gosto literário, compartilhando opiniões e formando não só um trabalho coletivo, mas uma junção de conceitos visuais e artísticos.

2. CONCLUSÃO

Diante dos objetivos citados sobre o que se buscava quando iniciado o trabalho com poemas em sala de aula, percebeu-se que os alunos tiveram um bom desempenho, alcançando o que havia sido proposto, além de ser possível observar que a atividade fez com que eles compreendessem que a literatura deve e está presente na vida cotidiana mesmo nas coisas mais simples. Muitos mostraram interesse em buscar por livros de poesia na biblioteca do Colégio, para continuar o contato com o gênero. O fato de que o trabalho foi realizado

obtendo um resultado positivo demonstra que os jovens estão à procura do conhecimento, e, muitas vezes, o que falta é uma metodologia de ensino-aprendizagem mais participativa e não uma separação entre o professor que aplica o conteúdo e o aluno que o recebe, não entendendo e não o colocando em prática.

Parece-nos essencial que os futuros professores em formação tenham a atenção voltada para a rede pública de ensino, lembrando-se de que o conteúdo a ser aplicado deve corresponder à vivência dos alunos como um todo, assim eles se sentirão confortáveis com o que estiver sendo ensinado, e mais do que isso, que possam participar do assunto, para então concluir que o objetivo da aula de literatura, e principalmente, a criação dos poemas foi alcançada no íntimo de seu leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo. **O Ser e o Tempo da Poesia**. São Paulo: Cultrix, 1936. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2018/12/Alfredo-Bosi-O-Ser-e-o-tempo-da-poesia-pdfrev.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

CÂNDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____. **A Literatura e a Formação do Homem**. Remate de Males, 2012.

LAGO, Davi. **Retratos da Leitura no Brasil**. [S. l.], 6 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/matheus-leitao/post/2019/01/06/retratos-da-leitura-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2019.

LIBÂNEO, João Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 2006.

**OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
O DOCUMENTÁRIO COMO GÊNERO TEXTUAL E INSTRUMENTO DE
(TRANSFORM)AÇÃO SOCIAL**

Danielle Bonifacio da Silva (UEL)

Vanira de Souza (UEL)

Marcelo Francisco de Araújo (C. E. Benedita Rosa Rezende)

RESUMO: São características precípuaas do gênero documentário, o caráter de representação da realidade, de filme informativo sobre acontecimentos históricos, políticos e culturais. Neste ano de 2019, o Programa Escrevendo o Futuro, por meio do concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa, propôs este gênero para ser desenvolvido pelos alunos de ensino médio, inscritos em todo o país. Com a oportunidade de participarmos desse desafio, o presente artigo apresenta o relato de experiência de estágio vivenciada no ensino aos estudantes do Colégio Estadual Benedita Rosa Rezende, na cidade de Londrina. Ressaltamos que, mesmo em se tratando de um gênero tipicamente audiovisual, é de essencial importância o ensino de diversas etapas textuais que compõem a produção de um documentário, pois a prática de leitura e escrita são fundamentais no processo de comunicação, em diferentes funções e contextos. Nesse sentido, o trabalho enfatiza as atividades de produção de texto e expõe os esforços empreendidos em promover, por meio do poder atrativo desse gênero, e do olhar crítico do documentarista, reflexões sobre questões significativas da sociedade, clarificando possibilidades de mudanças de pontos de vista, e de transformações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; gênero textual documentário; realidade social.

1. Introdução

“Olimpíada” é uma palavra, que inevitavelmente, remete o pensamento a diversos significados e sentimentos, pois além do conceito de jogos e competições, originados na cidade de Olímpia na Grécia antiga, agrega valores de alegria, vitória, excelência, prêmio e sucesso. Concomitantemente, há de se reconhecer que, esses sentimentos e triunfos não são possíveis se não houver de forma precedente: atitudes de persistência, esforço, superação, disciplina, e principalmente, o desejo intenso de conquista. E foi justamente, com esse desejo que iniciamos o estágio supervisionado obrigatório do curso de Letras Vernáculas e Clássicas, da Universidade Estadual de Londrina, realizado no Colégio Estadual Benedita Rosa Rezende – Ensino Fundamental e Médio, objetivando contribuímos para a obtenção de resultados significativos, pois no momento em que começamos, os estudantes estavam realizando

atividades textuais e participando da Olimpíada de Língua Portuguesa, que é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país, cuja categoria de produção destinada ao ensino médio deste ano é o Documentário. E mesmo se tratando de um gênero tipicamente audiovisual, envolve diversas etapas textuais na composição da produção, e essas atividades de produção de textos, é que foram o centro de nossa atuação.

A experiência apresentada foi desenvolvida no período dos meses de maio a julho de 2019, nas turmas de primeiro ano A e B, e segundo ano A, e ocorreu sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Cláudia Lopes Nascimento Saito, e a orientação do Prof.^o Me. Marcelo Francisco de Araújo, o qual é professor regente das turmas supracitadas e coautor deste artigo.

2. A olimpíada, a escola e os alunos

A Olimpíada de Língua Portuguesa é realizada em parceria com o Ministério da Educação e integra as ações desenvolvidas pelo Programa Escrevendo o Futuro, que é uma iniciativa da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Também são parceiros do programa na execução das ações, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e o Canal Futura. Essas parcerias possibilitam que o programa tenha abrangência nacional e possa contribuir para a melhoria do ensino de leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país, bem como, dar suporte aos professores no aprimoramento das práticas de ensino.

O Programa Escrevendo o Futuro foi criado no ano 2002 e transformou-se em política pública em 2008². A partir de 2004, seguiu sua realização em duas vertentes: o concurso, nos anos pares, e as ações de formação presenciais a distância, nos anos ímpares. Até 2007, podiam participar apenas alunos do ensino fundamental, mas em 2008 foi ampliada a abrangência, e hoje participam alunos do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Considerando a diversidade do território brasileiro, no ano de 2018, o programa sentiu a necessidade de repensar as atividades de formação e o concurso de textos, assim, as propostas foram redesenhadas e a Olimpíada só veio acontecer em 2019, sendo esta, a 6ª

² O Programa – Escrevendo o Futuro. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>

edição. Neste ano, a homenageada é a escritora Conceição Evaristo, e com o intuito de promover reflexão sobre as realidades locais, o tema do concurso é *O lugar onde vivo*.

Para participar da Olimpíada, professores das redes públicas estaduais e municipais devem inscrever suas turmas, sendo necessário, anteriormente, que a Secretaria de Educação à qual a escola é vinculada – municipal ou estadual – faça a inscrição por meio do Portal Escrevendo o Futuro. No caso das turmas em questão, para que o professor pudesse participar foi necessário que os diferentes níveis da rede estadual estivessem envolvidos, ou seja, o Colégio Estadual Benedita Rosa Rezende e o Núcleo Regional de Ensino de Londrina - NRE.

O período do concurso deste ano está compreendido entre os meses de fevereiro a dezembro, e engloba as fases de lançamento, inscrição, oficinas nas escolas, julgamento em cinco etapas, sendo elas, local, municipal, estadual, regional e nacional. E finalmente, o evento de premiação, no qual alunos e professores são contemplados.

3. O gênero documentário

É fato notável que o ensino de Língua Portuguesa abarca diversos gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula. O documentário é um gênero multimodal, pois permite ao produtor trabalhar com imagens e sons, leitura e escrita, e contribui para o desenvolvimento de linguagem oral, escrita e audiovisual. Sua finalidade comunicativa é apresentar uma visão da realidade por meio da tela, pois é um gênero que pode abordar os mais variados temas, sejam históricos, biográficos e sociais.

Com o surgimento de novas tecnologias que passaram a fazer parte do cotidiano do cidadão comum, e principalmente, da vida dos adolescentes, que são quase “hipnotizados” pelos recursos e pela diversidade de redes sociais, incluindo jogos e uma infinidade de mídias, cabe à escola, e mais propriamente ao professor, ter muita criatividade e perspicácia para desenvolver estratégias para trabalhar conteúdos que despertem o interesse dos alunos e prendam a atenção ao ensino. Sobre essa necessidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (2000) reforçam:

A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de

Acesso em: 06 de Set. 2019.

desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. (PCN-EM 2000, p. 5).

Nessa direção, o gênero documentário vem ao encontro deste anseio, oferecendo oportunidade de produção de mídia digital aos alunos em idade de ensino médio, que vivem com uma câmera de celular na mão, registrando e compartilhando tudo que veem.

E por ter esse gênero uma característica de exploração e representação da realidade, é reconhecidamente importante a sua inclusão no ensino escolar, visto que, por meio dele, o estudante possui a oportunidade de múltiplas possibilidades de desenvolvimento, como, o linguístico, o textual, o tecnológico, e cultural em diferentes contextos. Isso torna o processo de ensino-aprendizagem muito significativo, pois além de o gênero, dar visibilidade sobre questões sociais importantes, gera provocações, impulsionando os alunos a criarem com liberdade, um material audiovisual que agregue saberes diversos, possibilitando ainda, o aprimoramento e domínio da língua portuguesa de forma geral.

Sobre essa característica, Vieira de Melo afirma:

A marca característica do documentário é seu caráter autoral, definido como uma construção singular da realidade, um ponto de vista particular do documentarista em relação ao que é retratado. Alguns elementos linguístico-discursivos evidenciam esse caráter autoral: a maneira como se dá voz aos outros, a presença de paráfrases discursivas e um efeito de sentido monofônico. Ainda destacamos a criatividade usada no processo de edição e montagem como um importante índice de autoria. (VIEIRA DE MELO, 2002, p. 23).

Esta 6ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, é a primeira em que o gênero documentário é trabalhado nas turmas de ensino médio. A produção é composta de várias etapas, visto que, faz parte do documentário o conteúdo teórico e estrutural que envolve as atividades do processo de escrita, tais como: a pesquisa, a sinopse, o argumento, o roteiro, e o projeto como um todo.

Assim, considerando nosso objetivo de contribuir para a ampliação da competência linguística e textual dos alunos, e para a evolução de uma postura mais crítica e reflexiva em relação à sociedade, o documentário como gênero textual é que se constituiu o centro do nosso trabalho.

4. O trabalho desenvolvido

Para o bom desenvolvimento das oficinas do projeto, o colégio ofereceu toda a estrutura, disponibilizando o espaço físico da sala de aula, notebook, equipamento de projeção e som, e suporte em geral. Assim sendo, coube a nós, professor e estagiárias, efetuar o estudo aprofundado da coleção de cadernos virtuais disponibilizados pelo programa da Olimpíada, que apresentam o material teórico básico e que subsidiam a aplicação do conteúdo aos alunos, incluindo textos, vídeos, jogos, etc. Esses cadernos virtuais, propõem uma estrutura de oficinas sem uma sequência didática obrigatória, assim, o professor pode trabalhar de forma aleatória, elencando o conteúdo que mais se adequa às carências teóricas dos alunos.

No início dos trabalhos, considerando os critérios estipulados pela Comissão Julgadora do concurso em relação ao gênero documentário, que apontam os principais itens norteadores para um resultado de qualidade alcançado pelos participantes, tais como: a relevância do tema; a adequação discursiva; os modos de representação; e o posicionamento ético; conduzimos os alunos à atividade de produção de textos. E visando otimização na produção e uma maior aproximação com o tema, utilizamos conteúdos textuais e audiovisuais.

As aulas foram ministradas de forma expositiva e dialógica, e os conjuntos de ações e procedimentos metodológicos foram escolhidos com o propósito de conhecermos o máximo sobre as habilidades, dificuldades, e características dos alunos. Isso, no intento de criarmos condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Sobre essa perspectiva, Libâneo corrobora:

É, portanto, indispensável investigar a situação individual e social do grupo de alunos, os conhecimentos e experiências que eles já trazem, de modo que, nas situações didáticas, ocorra a ligação entre os objetivos e conteúdos propostos pelo professor e as condições de aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 153).

Nessa linha de pensamento, os debates foram aliados importantes para atrair a atenção dos alunos, aguçar a curiosidade, e incentivá-los a exporem seus pontos de vista sobre a forma do lugar em que vivem. E buscando uma maneira de gerar reflexão e formação de um

posicionamento crítico em relação à sociedade, utilizamos diversos vídeos e textos que trouxeram esse teor de raciocínio. Assim, tiveram a oportunidade de debater sobre os temas e se inspirarem a produzir documentários que também trouxessem de algum modo uma reflexão, seja de acordo com o olhar de cada um, seja de conhecimento de mundo, enfim, segundo características específicas e singulares. No decorrer das atividades, por meio de material didático, foram enfatizados os seguintes temas: desigualdade social; preconceito racial; justiça social; solidariedade; relação familiar; e sustentabilidade.

Sobre esse aspecto, em entrevista ao jornal online *O Povo* (2018), o documentarista brasileiro, João Moreira Salles, sinalizou possibilidades para a produção de um filme e enfatizou a sua preocupação com o mundo. “Se eu tiver que fazer novos filmes, vai continuar sendo sobre isso aqui (...) Para tentar organizar um pouco essa confusão que é ser brasileiro num país tão difícil, tão desigual, e o modo de pensar é fazendo um filme. É uma maneira de refletir”. Assim, objetivamos trabalhar o documentário, não só em seu aspecto textual, mas também como instrumento de ação social, ou seja, procuramos utilizar temáticas que propiciassem reflexões de mudança e de transformações ao estado atual das coisas.

Após terem conhecimento dos conteúdos, anteriormente estudados, sobre os tipos de documentários, que são: expositivo, observacional, participativo, reflexivo, performativo e poético, prosseguimos para o processo de escrita. Inicialmente, na elaboração do projeto, tratamos os temas sobre a importância da pesquisa e a realização da entrevista, contendo tópicos de finalidade, estrutura, assunto, linguagem e transcrição. E como bem salienta Cereja (2000, p. 156), “o entrevistador deve, previamente, preparar um roteiro de perguntas, saber escutar e anotar e, principalmente saber aproveitar comentários do entrevistado para improvisar perguntas que podem resultar em respostas mais interessantes”.

Na sequência, discorremos sobre as características da sinopse e a prática de sua elaboração, reforçando que esse gênero, embora apresente a ilusão de que seja fácil de escrever é também complexo por ter a característica textual de união de clareza, concisão e objetividade. Importante ressaltar que, durante a explanação dessa matéria, procuramos apresentar exemplos de sinopses de filmes que fossem compatíveis com a faixa etária dos alunos, para que se familiarizassem com os temas e fossem motivados a escrever. Fizemos uma dinâmica de reconhecimento, ou seja, realizávamos a leitura de uma sinopse e os alunos

eram incentivados a citar o nome do filme. A proposta foi recebida de forma divertida e espontânea, no entanto, para a tarefa de escrita de texto, houve certa relutância no início, mas após momentos de efetiva interação e comentários sobre enredos de filmes que fazem parte do universo adolescente, foi muito compensadora no final, gerando textos de curiosas produções.

Logo após, trabalhamos as práticas e conceitos sobre a elaboração do argumento, que é um gênero com características adversas da sinopse, pois sua escrita demanda expansão e completude da descrição do filme, e finalmente, desenvolvemos as atividades concernentes às orientações para a escrita do roteiro do documentário, que se caracteriza pela organização da descrição e diálogos.

Durante todo o percurso de produção de textos, procuramos enfatizar os princípios da norma culta para a escrita, analisando ortografia, pontuação, coesão e coerência, e observando como um todo, as capacidades linguísticas, discursivas e textuais dos alunos. Segundo Köche (2013, p.111), o domínio de operadores argumentativos e de pontuação é fundamental na leitura e produção de textos, e afirma que, “a pontuação é um recurso essencial na língua padrão escrita, pois contribui para tornar mais preciso o sentido que se deseja comunicar”.

Salientamos ainda, que todos os passos foram concretizados com a utilização de recursos audiovisuais, a vasta referência teórica disponibilizada pelo *Caderno Virtual do Professor* do programa da Olimpíada de Língua Portuguesa, e complementados com textos teóricos referenciais.

5. Considerações finais

No decorrer dos trabalhos em sala de aula, observamos que os alunos apresentaram facilidade em expressarem suas ideias oralmente, no entanto, apresentaram um pouco de dificuldade e resistência em expressarem por meio do texto escrito. Desse modo, sentindo a necessidade de dissolvência desse empecilho, realizamos muitas leituras, reflexões e reescritas, a fim de levá-los a perceber e refletir, principalmente, sobre a importância da produção de texto como instrumento de comunicação em diferentes funções e contextos. Nesse sentido, as OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino médio, apresenta o seguinte embasamento:

É pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos. (OCEM, 2006, p.24).

Em síntese, apesar de as Olimpíadas de Língua Portuguesa pressuporem um espírito de “competição”, ao longo do trabalho este tom foi suavizado, e as oficinas passaram a ser um momento de reflexão e discussão sobre diferentes temas do cotidiano dos adolescentes e de como o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, contribuem para este cenário. A preocupação portanto, foi a de prepará-los para fazer o melhor, e não propriamente, a de fazê-los realizar os trabalhos na busca de obtenção de nota. Dessa forma, no momento do término do período de estágio, os alunos estavam em pleno florescimento, envolvidos e engajados na produção do documentário, escolhendo o melhor enquadramento da câmera, a melhor música e o melhor tema.

Por fim, refletindo sobre a popular expressão: “Luz, Câmera, Ação” que faz parte do universo de filmagens cinematográficas, e que é de conhecimento de todos os estudantes das turmas ministradas, e partindo do conceito de ação em seu sentido mais amplo, que se constitui num modo de agir; um resultado de uma força; uma energia; um movimento, concluímos que a nossa contribuição no período de estágio, foi a de colaborar para que, por meio de uma câmera, os alunos fossem capazes de abordar assuntos significativos, que não se localizassem apenas “entre muros da escola”, mas “além muros”. E seguindo o tema da Olimpíada que se denomina: *O lugar onde vivo*, pudessem dispor de uma ação motivadora, produzindo textos com qualidade e trazendo luz a diversas questões da sociedade, de modo que o documentário produzido possa se concretizar como um instrumento de transformação.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.** – Brasília, 2006. 239 p. volume 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 01 de set. 2019.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 01 de set. 2019

CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. **Texto e Interação**. Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000.

ESCREVENDO O FUTURO. CADERNO DOCUMENTÁRIO 5. **Olhar em movimento: cenas de tantos lugares**. Olimpíada da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/8183/caderno-documentario6.pdf> Acesso em: 30 de ago. 2019.

ESCREVENDO O FUTURO. O PROGRAMA. **Olimpíada de Língua Portuguesa. 6ª ed.** Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br> Acesso em: 06 de set. 2019.

KÖCHE, Vanilda Salton. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**/ Vanilda Salton Köche, Odete Maria Benetti Boff, Adiana Fogali Marinello. 4 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

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

SALLES, João Moreira. **O real como metáfora do mundo – Páginas Azuis**. Jornal O Povo online. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/01/leia-na-integra-a-entrevista-com-o-cineasta-joao-moreira-salles.html> Acesso em: 01 de set. 2019.

VIEIRA DE MELO, Cristina. **O documentário como gênero audiovisual**. In: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2002, Salvador. Disponível em www.intercom.org.br. Acesso em: 30 de ago. 2019.

EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM DESAFIO DIÁRIO

Danilo Cesar da Silva Carvalho (UEL)

Jean Carlo Barusso (UEL)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo expor como foi desenvolvida a atividade de estágio em Língua Portuguesa com duas turmas de 8º ano do ensino fundamental em um colégio estadual de Londrina – PR. Partiu-se da concepção de que o aluno não é um mero agente passivo dentro da sala de aula para selecionar e produzir os materiais didáticos utilizados nas aulas conforme as particularidades dos próprios estudantes. Além disso, neste artigo, foram relatadas algumas dificuldades encontradas durante o período de regência e sua relação com a estrutura da educação pública. Como conclusão, foi possível perceber a importância do estágio para a formação do professor e a necessidade de aproximar a universidade da escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; ensino fundamental; práticas didáticas.

1 Introdução

O Estágio Supervisionado é uma atividade de grande importância na formação dos estudantes dos cursos de graduação. É por meio dele que os estagiários têm o contato com a escola e sua realidade, com professores do ensino público, alunos e com a experiência da profissão em suas várias facetas. Durante o período de observação, é de fundamental importância que se percebam as dificuldades gerais e algumas individuais para que se possa traçar um plano de ação nessas duas esferas. Sendo assim, é pela observação que os estagiários podem analisar como cada turma funciona diante de determinadas situações, explicações, métodos didáticos etc. Sabe-se que não é possível aplicar a mesma aula em turmas diferentes, sendo necessário que o professor adapte o conteúdo às particularidades de cada uma. A flexibilidade do universitário é importante para que o ensino não seja prejudicado, já que cabe a ele a responsabilidade da condução de suas aulas.

Uma questão a ressaltar é o fato de que as aulas podem sair do controle do estagiário, proporcionando-lhe um sentimento de frustração ao perceber que seu planejamento não se concretizou totalmente. As variações de humor e de comportamento dos estudantes podem exigir certa habilidade para que algumas dificuldades geradas em sala de aula sejam superadas. Saber lidar com a frustração de um dia que não saiu como o desejado é, de certa

forma, requisito dos professores diante do panorama atual. Entretanto, é nesses dias em que o estagiário deve fazer uma reflexão sobre sua aula a fim de buscar caminhos alternativos.

2 Ideal de educação

Quando se fala em sala de aula, muito se pensa em fileiras de alunos sentados, passivos, de modo a receber do mestre a mera transmissão de conteúdo, sem o devido processo de racionalização e reflexão sobre aquele conhecimento. A escola do século XXI precisa focar numa educação direcionada não só ao social, mas ao indivíduo em suas especificidades e permiti-lhe expressar-se, aprendendo e desenvolvendo o conhecimento de modo natural.

Além disso, a escola deve ser formadora de indivíduos capazes de fazer o essencial para a vida humana, desenvolver habilidades há muito perdidas do domínio popular após a industrialização. Pensando no indivíduo sem esquecer do coletivo, tem-se uma educação capaz de englobar necessidades do mundo atual, o que permite abrir espaço para a formação de uma sociedade que busque o bem comum, a sociedade da não depressão, do não acúmulo de bens, da não servidão. Está aí um grande entrave de nossa educação, a “capitalização” do processo que foca em um ensino nada libertador, cuja única função do educador é “transmitir” aos educandos um conhecimento, desconsiderando a realidade dos alunos e o que eles já sabem. Nesse processo, não se tem muito diálogo, não se abre muito espaço para o debate sobre os conteúdos, sua natureza e como isso se encaixa no mundo do educando. De acordo com Paulo Freire (2019),

[...] se para a concepção “bancária” a consciência é, em sua relação com o mundo, essa “peça” passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósito de “comunicados” — falso saber — que ele considera como verdadeiro saber. (p. 88)

Tal concepção sobre a educação está enraizada no sistema educacional público brasileiro. Na educação “capitalista”, a serviço do mercado de trabalho, dos cursos técnicos e dos vestibulares, não há espaço para um processo educacional que vise à formação de

cidadãos para viver e conviver no século XXI. É importante que se pense numa educação que traga muito além dos conteúdos programados, que permita aos indivíduos tomarem consciência de si e do mundo à sua volta, que propicie autonomia e que seja não alienante para que os males do “sistema de ensino industrial”, a serviço das classes dominantes, não cheguem à fase adulta dos indivíduos. Como ressalta Marx (2012),

Massas de trabalhadores, comprimidas nas fábricas, são organizadas de maneira soldadesca. Como soldados rasos da indústria, elas são submetidas à supervisão de toda uma hierarquia de oficiais e suboficiais. Não são apenas servos da classe burguesa, do Estado burguês: são também, todo dia e a todo momento, transformados em servos das máquinas por seu supervisor e, sobretudo, pelos próprios fabricantes burgueses. (p. 52)

O indivíduo alienado do seu processo de trabalho, da sociedade, dos seus direitos e deveres, é o produto de todo um processo fracassado no sistema educacional. O trabalho para mera sobrevivência, sem permitir ao trabalhador ter tempo suficiente para viver fora da ocupação laboral com qualidade, ter tempo para talvez estudar mais, para a família ou simplesmente aproveitar a vida que tem. Está aí o ponto em que culmina o indivíduo nesse processo de educação. Uma educação voltada ao mercado de trabalho não pode permitir que os indivíduos tenham tempo para pensar em questões relevantes à vida, a eles mesmos, à sociedade. É apenas o trabalho pelo trabalho, pelo dinheiro, pelo prestígio social, sem a beleza de se aproveitar as vocações das crianças, jovens e adultos para o bem social. Esse comportamento conivente com os interesses do mercado é reproduzido nas escolas, nos conteúdos, nas avaliações, no modo como se ensina e, talvez o mais importante, naquilo que não se ensina. É na contramão desse sistema criado para o fracasso social-individual que o professor e a escola precisam direcionar seus esforços, lutando contra a corrente da não educação.

3 Centralização do aluno na seleção e produção dos conteúdos

O estágio consiste em duas etapas divididas em quarenta horas. A primeira é realizada nas primeiras vinte horas que é reservada à observação. Na segunda, as vinte horas restantes são separadas para a regência dos estagiários, abrangendo desde a preparação até as aulas em sala. Durante o período de observação, foi possível analisar como as turmas se comportavam, bem como suas particularidades e dificuldades com relação aos conteúdos

trabalhados. Diante dessa realidade, foram produzidos materiais de apoio para os alunos utilizarem nas aulas ministradas pelos graduandos, os quais servem também como ferramentas de consulta e estudos posteriores. Foram abordados conteúdos que já haviam sido trabalhados, inclusive em anos anteriores, a fim de lembrar conceitos e esclarecer dúvidas que os estudantes ainda demonstravam, como a diferença entre morfologia e sintaxe, as diferenças entre os tipos de predicado e os tipos de verbos. Depois desse trabalho de revisão, foram preparadas aulas conforme a programação estipulada pelo professor regente.

Das atividades realizadas, as que mais cativaram os alunos foram as que trabalharam com textos literários e com música. Após os estudos de gramática, uso dos porquês e figuras de linguagem, foram apresentados poemas e prosas que tratavam do amor, sofrimento e superação, temas que os tocaram e fizeram com que se sentissem representados de alguma forma. Existia uma curiosidade quando se levava material extra para a sala de aula, sobretudo livros e material audiovisual. No caso dos livros, fossem de romance, comuns ou ilustrados, contos ou poesia, alguns alunos faziam fila para ver, folhear e ler. Também se mostraram muito receptivos quando se trabalhava com música – inclusive, os estudantes participaram de performances musicais, o que gerou atenção e engajamento. Após a execução conjunta, foi promovida uma discussão sobre o conteúdo e os recursos linguísticos utilizados na letra, contando com comentários de alunos que pouco participavam das aulas tradicionais.

4 Dificuldades na experiência do estágio e os pontos positivos

A experiência do estágio foi realizada em uma escola na região central de Londrina, no Paraná, em duas turmas do Ensino Fundamental (8ºD e 8ºE). Quando iniciaram as aulas ministradas pelos estagiários, ficou estabelecido que cada um daria aula para uma turma, deixando para o final uma troca com o intuito de proporcionar uma experiência diferente. Foi no período de regência que se percebeu o quão árduo se torna o exercício da profissão de professor. Neste caso, não houve tratamentos inadequados por parte de qualquer aluno tanto em relação aos estagiários quanto ao professor regente. A dispersão, a falta de foco, interesse e motivação eram alguns dos fatores que contribuíam. Além das salas lotadas, há outro e talvez um dos mais importantes problemas: os trazidos de casa.

Durante o estágio, foi presenciado o caso de alunos que não se sentiam bem emocionalmente, seja por transferência de outra escola, seja por problemas com a saúde, familiares e/ou pessoais. Houve casos de alunos chorando em sala de aula, necessitando de atendimento pela equipe pedagógica da escola e, posteriormente, encaminhados para retornar ao tratamento psicológico que havia sido interrompido; aluno que não sentia prazer algum no convívio escolar na maioria do tempo, vivendo uma espécie de microcosmo, ignorando tudo ao seu redor. Esses e outros empecilhos ao processo de educação foram trazidos já dos lares, o que torna a escola um ponto de descarga de frustrações, de busca por algum prazer, seja por meio dos dispositivos digitais ou pela convivência com os colegas. Dando atenção e conversando com eles, percebe-se o quanto têm a dizer. Outro fator importante é a estrutura da escola: há pouco espaço no pátio para que atenda de forma adequada a todos os alunos, pouca presença de plantas, não há bancos e espaços agradáveis para que possam relaxar durante o intervalo. É tudo de concreto, cinza e sem vida. Compreendido todo o contexto, contornar os problemas foi a motivação das aulas preparadas, as quais foram customizadas para suas respectivas turmas. Também é necessário comentar o quão fundamental foi o trabalho do professor regente, que se mostrou muito prestativo ao orientar os estagiários em relação ao desenvolvimento das aulas.

Vale ressaltar uma aula em especial que aconteceu durante o período de reposição³. Foi feita uma atividade de retomada de leitura de livros da biblioteca que traziam textos curtos com pequenas histórias. O texto anterior trabalhado havia sido terminado e se seguiu ao próximo que tratava de preconceito e machismo. Abordava⁴ a história de um garoto que queria dançar balé e somente sua mãe o apoiava. O livro não mencionava nada com relação à sexualidade do menino, era apenas um garoto que gostava de balé. Não demorou muito para que os próprios alunos começassem a discutir sobre o assunto e dominassem o debate, deixando os estagiários e o professor regente mais como ouvintes daquilo que eles tinham a dizer. Ficou nítido que eles desaprovavam a rejeição do menino pela família. Em seguida, relataram como já ouviram discursos homofóbicos em contextos familiares e que os reprovavam. Disseram ser algo ruim, que não gostariam daquela situação para seus filhos. É

³ Reposição das aulas que não foram ministradas durante o período de greve no 2º semestre de 2019.

⁴ O texto se chama “Preconceito e machismo” pertencente a uma coletânea de histórias que vinham em livros da biblioteca da escola.

interessante notar que, a partir de um texto, eles criaram e conduziram um diálogo sobre que vai além da tolerância: a empatia, o entendimento e o respeito. Tudo ocorreu sem os estagiários ou o professor regente precisarem fazer qualquer tipo de direcionamento. É importante notar que, se pensam assim, logo serão agentes de um processo que criará um ambiente escolar mais seguro e agradável aos alunos que possuem diferentes sexualidades e identidades de gênero. Esse fenômeno não é por acaso, mas vem também de um processo de décadas o qual dá voz para que os alunos possam expressar sua sexualidade livremente no ambiente escolar sem que possam sofrer por isso.

5 Empecilhos estruturais da educação pública

Há uma série de documentos, leis e resoluções que determinam como as condições dos ambientes educacionais devem ser estruturadas. Um dos principais são Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), as quais informam que

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola. (BRASIL, p.23)

Entretanto, nem sempre as determinações são seguidas. Por exemplo, segundo uma Nota Técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, em 2013, apenas 62,5% dos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil tinham formação superior na área, contrariando a proposta de qualificação dos professores. Outro ponto fundamental é a quantidade de alunos por turma. No Paraná, esse número é definido pela Resolução 4.527/2011 da Secretaria de Estado da Educação – SEED –, a qual estabelece que, para o oitavo ano do Ensino Fundamental, o mínimo é de 30 estudantes e o máximo é de 35. No entanto, conforme informado pelas pedagogas, os profissionais que atuam dentro da sala de aula não participam da decisão.

Segundo dados do Inep, a média de alunos por turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Londrina é de 29,4. No colégio em questão, há 19 turmas e 631 matrículas, o que resulta em uma média de 33,2. As duas turmas do estágio, por exemplo, possuíam mais de trinta alunos. Essa condição, apesar de adequada aos parâmetros propostos pela SEED, dificulta muito o trabalho de acordo com os professores.

6 Considerações finais

O Estágio Supervisionado é essencial para que o graduando possa conhecer a realidade da atuação no dia a dia. A partir dessa experiência, toma-se conhecimento de dificuldades que podem surgir em sala de aula, dos problemas estruturais e dos melhores métodos para a construção do conhecimento.

O objetivo era propor uma mudança na forma de abordar os conteúdos dentro das exigências do sistema educacional, bem como aproximar as questões trabalhadas da realidade do aluno por meio escolha dos temas, dos gêneros textuais e da linguagem.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. INEP. **Indicadores Educacionais**. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 12 set 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256p.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. 1ed. São Paulo: Penguin Classics/ Companhia das Letras, 2012. 112p.

PARANA. SEED. **Coletânea de Legislação Educacional**. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/coletaneas/coletanea2011.pdf>> Acesso em 12 set 2019.

RELATO DE EXPERIÊNCIA:
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UEL

Emily Karoline Correia (UEL)

RESUMO: O presente artigo apresenta resultados de experiências vivenciadas em estágio curricular supervisionado obrigatório no Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL - Professor José Aloísio Aragão, em Londrina-PR, na disciplina de Língua Portuguesa, em três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. Possui como objetivo retratar o processo vivido desde a inserção do estagiário no colégio, até o momento da regência, trazendo também reflexões sobre o sistema educacional e a importância do estágio na vida acadêmica do aluno do curso de Letras. Além disso, descreve os conteúdos trabalhados e as ações realizadas em sala — com destaque para o trabalho realizado com “Memórias Literárias”, gênero textual cobrado na Olimpíada de Língua Portuguesa em 2019 —. Os resultados desta experiência confirmam a importância do estágio supervisionado para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Língua Portuguesa; Reflexões.

Introdução

É fato que em qualquer curso de graduação existe a crença de que o estágio é uma parte essencial da formação acadêmica, é o momento onde finalmente o estudante vai além da teoria e consegue decidir se é aquilo que deseja exercer. Em cursos de licenciatura isso não é diferente: para muitos estudantes este é o primeiro contato com o ambiente escolar após terem finalizado o ensino médio, e também é a primeira vez em que vê uma sala de aula pelo ponto de vista do professor. Aliás, é de praxe os estagiários chegarem ao ambiente escolar trazendo consigo muitas crenças, medos e até mesmo preconceitos influenciados, geralmente, pela própria vida escolar, família e sociedade. Todos esses paradigmas só encontram a chance de serem quebrados quando o futuro docente passa pela prática em si.

De acordo com Pajares (1992, p. 316),

Como exemplos típicos de crenças educacionais dos professores tem-se: confiança para influenciar a performance dos alunos, ou seja, crença na eficiência do professor; crença sobre a natureza do conhecimento, ou seja, uma crença mais de caráter epistemológico; crença sobre as causas das performances dos professores ou dos estudantes, como por exemplo,

obsessão pelo controle da classe; papéis que devem representar os professores e papéis reservados aos alunos [...].

Portanto, é importante fazer com que essas crenças sejam de fato superadas, para que não ocorram conflitos internos que tornem o futuro docente, desde então, alguém desmotivado e infeliz com sua carreira, fato que interfere negativamente na qualidade do ensino. Para auxiliar nesses problemas, segundo Pimenta (1999), é fundamental que o estágio seja supervisionado tanto pelo professor que leciona a disciplina no colégio quanto pelo orientador:

É imprescindível, assim, a imersão nos contextos reais de ensino, para vivenciar a prática docente mediada por professores já habilitados, no caso, os orientadores dentro das universidades em parceria com os professores que já atuam nas salas de aula, essa é a maneira mais efetiva de proporcionar aos estagiários um contato com o ambiente em que irão atuar. (PIMENTA, 1999, p.15)

Por outro lado, além da necessidade da presença do supervisor durante todo o período do estágio, o autor Perrenoud (2002) defende que a prioridade na formação de docentes deveria ser a prática reflexiva, que vai muito além de uma simples familiarização com a profissão ocorrida durante o estágio, pois o estímulo à reflexão terá como resultado um profissional com caráter muito mais crítico, que saberá diagnosticar seus erros e encontrar solução para eles.

Enfim, mesmo com o auxílio de supervisores e orientadores, e também com a prática reflexiva, o ambiente escolar não deixa de ser complicado para o estagiário e até mesmo para o professor. A missão de conseguir ensinar os conteúdos é infinita durante a vida dos profissionais da área, afinal não se trata de uma dificuldade enfrentada somente nos anos iniciais como em outras profissões, principalmente no caso de professores da língua portuguesa: primeiramente é difícil convencer o aluno de que ele precisa estudar sobre um idioma no qual ele já é fluente, e por conseguinte, dar conta de todo o conteúdo exigido nas PCNs também não é uma tarefa simples.

1. Metodologia

O estágio aconteceu entre os meses de maio e junho de 2019, no Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL - Professor José Aloísio Aragão, localizado em Londrina-PR.

O referido colégio foi estabelecido em 1960 a partir do Decreto Lei Federal nº 9.053 de 12/03/1946, a qual obrigava as universidades de Letras, Ciências e Filosofia que formavam docentes, a manter um colégio de aplicação para que os alunos matriculados nos respectivos cursos tivessem uma oferta maior de campos de estágio curriculares e experimentação pedagógica. Segundo a proposta pedagógica do colégio (atualizada em 2016), a função social da instituição é “socializar os conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, garantindo ao aluno uma formação escolar que possibilite maior compreensão do mundo” (UEL, 2016). Também segundo a PPP, o quadro docente é constituído por 81 professores, e mais 44 funcionários que são divididos entre agentes educacionais e a equipe pedagógica. As três turmas que foram disponibilizadas para a prática do estágio eram do 6º ano do Ensino Fundamental, todas com média de 30 alunos. A professora regente da turma foi a Dra. Mariana Vidotti de Rezende Haully e a seguir constará relatos feitos a partir das observações e regências praticadas durante o período do estágio.

2. Resultados obtidos na observação e regências

Ainda durante as observações, a professora estava começando a trabalhar o conteúdo que viria a ser cobrado na Olimpíada de Língua Portuguesa, o gênero Memória Literária (trata-se de um gênero que recupera uma época com lembranças pessoais, ou seja, uma narrativa que relata fatos e ocorridos do passado). O material mais utilizado foi um livro disponibilizado pelo governo, chamado “Se bem me lembro...” que contém diversos exemplos desse gênero. Além disso, foram utilizados vídeos e até mesmo áudios gravados pela mãe da professora, relatando fatos do passado, para os alunos utilizarem como base para criar um texto do respectivo gênero. No geral, senti que os alunos sentem um carinho imenso e são muito respeitosos com a professora regente, apesar de presenciar vários momentos de extrema falação, (geralmente quando é a última aula do dia, ou a aula que antecede o intervalo) e também fui muito bem recepcionada e devido a isso o medo e a insegurança que eu sentia diminuiriam significativamente.

Durante o trabalho com esse gênero, analisamos junto com aos alunos, além do conteúdo temático, o local de circulação, do público-alvo, os aspectos linguísticos, como: linguagem denotativa e conotativa, hipérbole, tipos de narrador, a diferença entre acento

agudo e crase, e até mesmo o gênero entrevista. O maior desafio foi fazer com que os alunos compreendessem o que de fato é uma memória literária, e isso se mostrou evidente na primeira produção que fizeram: a partir de um relato contado pela mãe da professora regente, em grupos, eles precisavam escrever um texto correspondente ao gênero. Os alunos tiveram cerca de três aulas para finalizarem a atividade, o tempo todo com auxílios da minha parte e da professora regente, e o tempo todo foi ressaltado que eles precisariam acrescentar na produção as percepções que tiveram diante do relato.

Posteriormente, quando realizei a correção das produções ficou claro que, diante da exigência da inclusão das percepções, muitos grupos acabaram mudando totalmente a história, transformando o texto em uma narrativa qualquer, e não uma memória literária. Para reparar essa inadequação, — que inclusive coincidiu com uma das primeiras regências — a professora produziu um texto que atendia às expectativas de uma memória literária para compará-lo com produções dos alunos. As produções foram apresentadas às turmas por meio do data-show e, após a leitura delas, foi questionado aos alunos qual texto estava melhor e por quais motivos. Vários alunos conseguiram apontar o que estava fora da proposta, mas, mesmo assim, tudo foi explicado novamente e foi disponibilizado um tempo para dúvidas que restaram.

Algumas aulas depois, uma segunda atividade de produção foi posta em campo: cada aluno, individualmente, teria que fazer uma entrevista com um familiar, solicitando um relato de um fato do passado, (para depois produzir uma memória literária em sala) também deixei claro que eles deveriam fazer outras perguntas durante o relato para que não faltasse nenhum dado importante. Para auxiliar na entrevista, foi realizada uma pequena atividade em sala, na qual os alunos precisaram imaginar quais perguntas seriam necessárias/importantes para o decorrer da entrevista. As mais citadas foram:

- Quando isso aconteceu?
- Quem eram as pessoas envolvidas?
- Onde aconteceu?
- Como você se sente em relação a essa história?

Quando o dia de trazer a entrevista pronta chegou, senti a falta de compromisso de vários alunos em relação às tarefas de casa, mesmo sendo solicitadas com antecedência. Em uma das turmas vieram mais de dez alunos sem a tarefa, e nesse caso a professora regente me

auxiliou com a situação, encaminhando alguns alunos para uma conversa com a pedagoga, e estipulando um novo prazo para entrega.

Pois bem, a partir dessa entrevista que eles trouxeram, a atividade em sala foi escrever, individualmente, uma memória literária. Muitos alunos conseguiram produzir o texto com apenas uma aula, outros precisaram de uma segunda aula para finalizar. Quanto aos resultados, durante as correções pude ler muitas histórias interessantes e bem escritas (apesar de muitos erros gramaticais), em um caso percebi que o aluno não realizou a entrevista de fato, e acabou inventando uma entrevista a partir dos textos que lemos durante o estudo do gênero. Houve casos também de histórias sem sentido algum, que me deixaram em dúvida se a entrevista realmente aconteceu, mas sem dúvida os foram satisfatórios em comparação com a atividade realizada em grupo, acredito que após a leitura comparativa em sala e a entrevista produzida, o gênero finalmente passou a fazer sentido. O conteúdo foi finalizado com uma atividade avaliativa sobre o gênero e seus aspectos linguísticos que também obteve resultados bons/medianos e também coincidiu com o final da minha regência.

Conclusão

O estágio supervisionado é uma disciplina que possui como objetivo trazer aos graduandos uma oportunidade de relacionar teoria e prática com a realidade do cotidiano escolar. Em minha turma, muitos alunos já dão aula ou já possuem experiência com a liderança de uma sala de aula, no meu caso, foi a primeira vez. O valor desse tipo de experiência é imensurável para quem anda em dúvida se vale a pena finalizar o curso, que é o meu caso. Observar as aulas, auxiliar, realizar as regências, corrigir provas e principalmente ter contato com crianças foi um incentivo para continuar frequentando as aulas na universidade e passar a me dedicar um pouco mais.

Certamente o acolhimento da professora regente e dos alunos com o estagiário reflete diretamente nas reflexões obtidas a partir de toda a experiência, no meu caso, (como já citei anteriormente) fui muito bem acolhida por todos e uma experiência que eu acreditava que seria árdua passou a ser agradável e até sinto falta. Agora, volto a pensar que trabalhar nessa área pode ser gratificante, e também sinto o retorno do desejo de auxiliar crianças e adolescentes no fomento de novas ideias, em sua educação e formação como cidadãos; coisa

que não sentia desde o início da graduação. Graças ao estágio supervisionado, foi possível retornar à realidade de um colégio e entender sua realidade por outro ponto de vista.

Referências

PAJARES, Frank. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v.62, n. 3,1992. p.316.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1ºed. São Paulo: Cortez, 1999. p.15.

PERRENOUD, Philippe. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. **Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002. Não paginado.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UEL PROFESSOR JOSÉ ALOÍSIO ARAGÃO EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL. **Projeto Político-Pedagógico**. Londrina. 2016. Disponível em: http://www.uel.br/aplicacao/pages/arquivos/Projeto_Politico_Pedagogico.pdf Acesso em: 05 set 2019

EXPERIÊNCIA DE LEITURA E PRODUÇÃO POÉTICA EM TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL II

Felipe Frasson Fusco (UEL)

RESUMO: Trabalhar o texto literário na escola vem atraindo a atenção das pesquisas (ALVES, 2002; ROUXEL, 2012a, 2012b). As perspectivas apontam, nesse contexto, novas formas a essa prática, em especial chamando a atenção ao papel do leitor enquanto sujeito participante da interação textual-literária. Os autores sugerem relegar a segundo plano as análises minuciosas e interpretações consensuais do texto para dar primazia à fruição da leitura subjetiva, prazerosa do material literário. Durante a regência do Estágio Curricular Obrigatório, visamos pôr em prática esses sujeitos leitores dentro da sala de aula, especificamente pelo trabalho com o gênero poema – que, por sua vez, traz mais balizas no âmbito do ensino. Os textos produzidos (dos quais separamos 3), porém, foram revigorantes, confirmando a possibilidade das propostas de Alves e Rouxel.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; poesia; subjetividade.

INTRODUÇÃO

O trabalho em sala de aula com o texto literário vem chamando a atenção da pesquisa em ensino de língua materna. No entanto, poucos estudos há no gênero poético, conforme observa Alves (2002). Com o intuito de experimentar uma mudança nesse padrão, programamos em nosso estágio curricular obrigatório um trabalho com a poesia, direcionado a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de um colégio público integral em Londrina.

Organizamos, para tanto, um plano de aula projetado em 4 horas/aula, com foco na leitura e escrita de poemas. Neste trabalho, discutiremos primeiramente o papel da leitura no ambiente escolar e, em seguida, após descrevermos as propostas contempladas no referido plano, discutiremos os resultados obtidos – poemas redigidos pelos alunos.

Para preservar a identificação dos alunos envolvidos na atividade, serão referidos aqui por M., L. e A.

1. A escola e a leitura

O hábito de leitura nasce com o exemplo, afirma Machado (2001 apud ALVES, 2002). Porém, ao nosso ver, há outro ingrediente necessário: a subjetividade na leitura. Rouxel

(2012b) afirma: “Toda verdadeira experiência de leitura envolve a totalidade do ser” (2012, p.278); depreende-se que a posição do sujeito leitor é indispensável à leitura. O desinteresse notado na leitura escolar, para ela, decorre do “momento em que essa atividade torna-se um exercício escolar avaliado” (ROUXEL, 2012a, p.14) – configurando o que a autora chama de “leitura analítica”, leitura visando interpretações objetivas e metódicas do texto.

A pesquisadora defende que, para se alcançar uma leitura valiosa ao aluno, é importante a participação do “eu” no texto. A escola não o tem feito; só a partir da década de 90 deu seus primeiros passos nessa direção (ROUXEL, 2012b). Meios eficazes para se atingir essa leitura, ainda segundo a autora, são os “textos do leitor”, formas de resgatar o substrato individual oriundo da leitura (Idem, 2012a), concretizados em textos – os quais variam, desde um diário de leitura a cópias integrais de excertos marcantes do texto lido. Em nossa proposta metodológica, esse texto do leitor se dará através de um poema proposto em atividade.

O trabalho com poemas, no entanto, sofre carências no ambiente escolar, conforme constatação de Alves (2002). Uma causa desse fenômeno, apontada pelo teórico, e muito em acordo com as observações de Rouxel sobre o ensino de literatura abordadas há pouco, é o tecnicismo do material:

Até há poucas décadas os livros didáticos de língua portuguesa, a partir da oitava série (hoje nono ano), traziam capítulos com noções de teoria do verso, que eram aplicadas de forma técnica, seca, independente de o aluno ter ou não uma experiência de leitura de poemas. (ALVES, 2015, p.144)

Nesse excerto, percebe-se também a influência de um hábito prévio de leitura do texto poético, no qual o professor já deveria ser atuante – como “mediador da leitura e, para tanto, terá que cultivar a capacidade de ouvir o outro, de pôr em relevo sua fala” (Ibidem, p.145). Percebe-se como as perspectivas se aliam em dois traços fundamentais, enfim: primeiramente, a leitura literária em geral depende de uma (com)vivência com o texto, um hábito cultivado, ensinado; em segundo, o papel do leitor em um primeiro momento, afastado de técnicas e consensos interpretativos, é crucial para o contato aluno-texto.

Por último, pode-se perguntar: por que usar necessariamente o poema? Sem *obrigar* esse gênero, Alves aponta três razões:

Nesta perspectiva, a poesia é um gênero que tem muito a oferecer. Primeiro, pela sua extensão, que favorece uma leitura minimamente detida no espaço de uma ou duas aulas. Segundo, é possível o acesso a vários poemas de um

mesmo poeta ou poetisa ou ainda a poemas de poetisas que abordem um mesmo tema sem demandar um tempo maior como o da leitura de um romance. O tempo maior seria o da releitura e do debate compartilhado. Terceiro, por ter um investimento mais efetivo sobre a linguagem, ele permite, em certo nível, a percepção do que os formalistas russos chamavam de literariedade (2015, p.156)

Ressaltamos a questão da extensão, uma vez que o tempo em sala de aula é, de fato, muito reduzido para um trabalho adequado com leitura – cuja dificuldade aumenta exponencialmente se progredimos ao uso do romance. O problema temporal é ainda maior em se tratando do período de Estágio Curricular Obrigatório, em que o regente deve apreender em poucas horas-aula a dinâmica da(s) turma(s) observada(s) para lhe responder com uma abordagem metodológica adequada, sem possibilidade de desenvolver um trabalho gradual ao longo do ano letivo inteiro.

Procedemos, agora, ao plano proposto para contemplar essa mediação de leitura⁵.

2. Do plano

O plano de aula trabalhado com a turma de 8º ano foi dividido em duas partes. Na primeira, buscamos retomar e reforçar o contato do aluno com o gênero poema. Sabíamos que a turma tivera contato com ele no início do ano letivo, pelo menos. Empregamos para tal retomada os poemas “Quando ela passa” e “Epitáfio de Bartolomeu Dias”, de Fernando Pessoa, e “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Camões. Realizamos a leitura junto da turma, sempre colhendo inicialmente impressões e opiniões em relação ao texto, e discutimos posteriormente o sentido dos versos, alheios a elementos estruturais que caracterizam uma “leitura analítica”.

Em seguida, propusemos duas atividades de escrita, cuja primeira será o foco de nosso trabalho. Nesta, primeiramente, apresentamos o poema “Lagoa”, de Carlos Drummond de Andrade. Concluída uma breve discussão, após reforçarmos as oposições entre pessoal e impessoal, centrais no texto, propusemos o enunciado seguinte: “Após a leitura de ‘Lagoa’, elabore um texto descritivo sobre um lugar de sua cidade do qual você goste. Explique por que você gosta dele e como ele é.”.

⁵ Em se tratando de um estágio curricular, torna-se impossível rastrear e pôr em prática um cultivo do hábito de leitura nos alunos, logicamente.

A produção textual requerida coincide com um “texto do leitor”, com duas diferenças mais notórias: o formato/gênero é delimitado pelo professor; o texto produzido não precisa conter nenhuma referência ao lido (o poema de Drummond).

3. Da prática

Foi interessante notar um dos alunos curioso quanto à falta de rimas no texto – diferente dos anteriores, os quais mantinham esquemas de rimas próprios⁶. Ou seja, a primeira reação apresentada diante do texto lido foi a ausência de um recurso formal presente nos outros trabalhados até então.

O Anexo 1 demonstra uma apropriação do “poema de apoio”, em essência. M. substituiu o par mar/lagoa por mansão/minha casa, distinguindo as dimensões de sua casa e de uma suposta “mansão”, qual é a diferença primordial entre um lago e uma lagoa. Trocou o adjetivo “bravo”, que constava no quarto verso do poema de Drummond, por “alegre”, não só adaptando-o ao novo referente (não se caracteriza uma casa como brava) mas já antecipando o elemento de valorização subjetiva do espaço. O mesmo ocorre na quadra seguinte.

A estrofe final substitui a “chuva de cores” (nono verso) pela “alegria das pessoas”, revelando um aspecto coletivo na importância do espaço para a autora. Torna-se quase um ambiente cosmopolita no décimo terceiro verso. Por fim, a conclusão vaga do poema original (terminado em reticências) é alterada por um estado eufórico do eu-lírico, que exclama não apenas ter visto a casa (como era em Drummond, “Eu vi a lagoa...”), mas retoma a adjetivação positiva dada ao local, quase implicando em uma figura tal qual a do plantio e recolhimento.

Enquanto M. elaborava em sala de aula seu texto, nos explicou sua intenção de escrever sobre a própria casa. No entanto, apenas na versão final fomos nos deparar com os parênteses: se tratava da casa em que morava antes de se mudar para o Brasil. Não desconsideramos o texto porque, embora não se encaixasse perfeitamente no enunciado, demonstrava ainda assim uma leitura subjetiva do texto-base. A aluna interpretou adequadamente a antítese grande/afastado do eu x pequeno/próximo do eu, encaixando a lógica na sua produção.

⁶ O texto que esse aluno escreveu possuía rimas perfeitas e toantes, junto de versos brancos, separadas pela estrofação, embora sem um padrão fixo em cada estrofe.

O poema do Anexo 2 chama a atenção já no título. Quando lemos o texto de L., esta nos explicou-o, sem que questionássemos de antemão, se tratar da garapeira de um parente próximo. Ou seja, evidencia-se a ligação com a proposta e, por consequência, com traços subjetivos.

A estrofação é regular: três quadras⁷. O esquema de rimas das segunda e terceira quadras é o mesmo, em alternadas; o da primeira não. O texto que foi apresentado, conforme consta no Anexo, apresenta a quadra inicial com um esquema de dois pares de emparelhadas (assumindo que “top” e “love” formam rima toante). Porém, no caderno de L., via-se uma seta do segundo verso para abaixo do quarto, indicando, para nós, a intenção da autora de transpô-lo. Interpretamos a mudança não como algum cuidado formal, mas como organização das ideias – o primeiro verso introduz uma tese e os versos de “Por quê?” a “conversar” compõem o argumento para tal ideia. “Pastel e garapa é meu ‘love’” seria uma informação adicional.

O estrangeirismo (“top”) é graficamente marcado por uma alteração na fonte (no original, L. escreveu a palavra com letra de forma, em oposição à cursiva usada para o resto do poema) em sua primeira ocorrência. Talvez isso se deva ao fato de ser um estrangeirismo, e a aluna tenha usado o recurso como maneira de não sofrer alguma correção pelo uso do vocábulo estrangeiro.

No quinto verso, novamente há referência à comida do local, evocando a forte impressão que preserva na afetividade do leitor/escritor. A quadra caracteriza o local como acessível no momento de ócio, pois o eu-lírico pode “chegar lá sem motivo”.

A última quadra imita o tom propagandístico, com uma frase-feita (“Pastel e caldo de cana / melhor combinação”) e com o verbo no imperativo, apelando ao leitor para que vá à garapeira com pressa. Mesmo a rima, nessa situação, pode ser intencional da paródia do gênero propaganda, porque muitos usam repetições sonoras para se conservarem na memória do público-alvo.

Por fim, temos no Anexo 3 a descrição de um jardim. Não é delimitado o referente na primeira estrofe; explica-se apenas na segunda. Naquela, ele é sugerido enigmaticamente, através de possibilidades da sua forma (“pode ser”) e personificação (“gosta de”). O

⁷ Notamos quadras na maioria dos textos. Especulando brevemente a respeito, concluímos que a preferência se deu pelos textos apresentados nas aulas anteriores, dos quais dois eram constituídos apenas de quadras e um era soneto.

procedimento continua nos versos 5 e 6, e se assemelha à charada, ao “o-que-é o-que-é”, mostrando nova apropriação de gêneros textuais diversos por parte dos alunos. A. inseriu a referência ao jardim no final, dando acabamento à descrição. A oposição grande x pequeno retoma o texto de apoio, recuperando fortes elos com a proposta ainda assim.

Os versos 8 e 9 terminam com versos na forma composta do infinitivo (“a brotar”, “a surgir”). Nas aulas anteriores, quando trabalhado o soneto de Camões, L. nos informou ter lido junto de sua mãe, algumas vezes, poemas desse autor; reconhecemos, no texto, um resultado dessa memória ativada, uma vez que as construções da aluna são típicas do português europeu⁸.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária dentro do meio escolar ainda precisa percorrer um longo caminho a fim de atingir o incentivo à leitura, tão ambicionado pelos professores de língua e literatura. Um passo nessa estrada é a apropriação subjetiva do texto pelo aluno ser mediada pelo professor, antes de análises exaustivas, mais próprias quando voltadas para um público já habituado à leitura literária. E, nesse caminho, uma pedra imponente continua sendo o gênero poético, embora demonstre ótimas vantagens.

Defendemos aqui, no entanto, que o esforço vale. Com poucas aulas ministradas, após breve sondagem e recuperação dos conhecimentos da turma a respeito da poesia, os resultados obtidos nas atividades foi bastante satisfatório. Feita a leitura de um texto de apoio, pedimos aos alunos que produzissem poemas aos quais não havia nenhuma obrigação de citar ou comentar o original, porém seu sentido foi assimilado pela turma. Além disso, chamou nossa atenção o repertório de gêneros com os quais os estudantes dialogaram em suas produções, demonstrando o potencial assimilativo e criativo da turma e, o que mais importa a esse trabalho, as maneiras várias dos alunos – mesmo com limitações estruturais impostas por nós – de ativar traços subjetivos durante suas leituras.

⁸ Não supomos que L. tenha tentado imitar modelos nesse idioma, mas acusamos a memória subjetiva de “interferir” na confecção do poema.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. H. P. Contribuição da estilística para o ensino da poesia. **Via Atlântica**, n. 28, p. 143-160, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/98636/107086>>. Acesso em 17 ago. 2019.

_____. Poesia para jovens leitores. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, p. 1-7, 23 fev. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9111/6465>>. Acesso em 17 ago. 2019

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Revista Criação & Crítica**, n. 9, p. 13-24, nov. 2012a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoocritica>>. Acesso em 17 ago 2019.

_____. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.145, p.272-283, jan.-abr. 2012b

ANEXO 1 – MINHA CASA! (EM MOÇAMBIQUE) – M.

Eu não vi uma mansão
não sei se ela é bonita,
não sei se ela é alegre.
A mansão não me importa.

Eu vi a minha casa.
A minha casa, sim.
A minha casa é grande
e alegre também.

Na alegria das pessoas
da tarde que explode
a minha casa brilha
Cheia de gente,
de todos os lugares.
Eu não vi uma mansão.
Eu vi a minha casa, cheia de gente e alegre!

ANEXO 2 – GARAPEIRA DÚ ANÃO! – L.

A garapeira é um lugar TOP
Pastel e garapa é meu “love”
Por quê? Porque posso encontrar
meus amigos e conversar.

Lá tenho comida boa
posso chegar la sem motivo,
chegar atoa
Um lugar bom e atrativo.

Pastel e caldo de cana
melhor combinação
É top e bacana,
não perca tempo não.

ANEXO 3 – A.

Pode ser grande ou pequeno
Cheio de vida ou morto.
Prefere a primavera.
Não gosta do inverno.

Se bem cuidado, encanta
Se deixado de lado, devasta
Respire fundo e sinta
Os cheiros das flores a brotar
A cada nova vida a surgir
E um grande jardim crescer.

**O ENSINO DE ALUNOS PORTADORES DO
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO-HIPERATIVIDADE:
O PAPEL DO DOCENTE E DA UNIVERSIDADE**

Fernanda Cristina Viana (UEL)

Jéssica Brandet Alves (UEL)

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir sobre o trabalho em sala de aula com alunos portadores de Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade (TDAH). A partir de uma experiência do Estágio Curricular Obrigatório, serão levantados pontos acerca da inclusão desses alunos na escola, refletindo sobre como um professor deve agir ao se deparar com essa realidade. Será abordada ainda a relação entre teoria e prática docente, fazendo uma reflexão sobre a preparação dos graduandos em licenciatura em relação ao trabalho com alunos portadores de TDAH. Dessa maneira, levantaremos questionamentos sobre se os futuros docentes recebem uma boa preparação para auxiliar na aprendizagem de alunos com TDAH, apontando a necessidade de um trabalho em conjunto da escola e universidade para a formação de professores capacitados a incluir esses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade; inclusão; ambiente escolar.

A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida. (John Dewey)

1. Introdução

O estágio curricular obrigatório supervisionado teve sua realização no Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros, com orientação do professor supervisor Vladimir Moreira. Os conteúdos trabalhados no decorrer do estágio, nas fases de observação, auxílio e regência, foram escolhidos pela regente da escola. Foram eles: o Romantismo no Brasil e o Modernismo Português e Brasileiro.

No decorrer da realização do estágio, ocorreram muitas orientações com a própria professora regente da escola com o objetivo de auxiliar no comportamento em sala. Foram trabalhadas propostas de ensino e elaboração de planos de aula com uma turma de alunos do 2º ano do Ensino Médio e uma turma do 3º ano do Ensino Médio.

Durante a fase de observação, a professora regente da escola sempre procurou destacar o comportamento dos alunos presentes em ambas as turmas, porém priorizava discussões acerca da turma do 3º ano do Ensino Médio que, segundo ela, necessitava de atenção especial por parte da escola. A turma era composta de poucos alunos, porém, segundo a professora e funcionários da escola, um deles tinha indícios de ser hiperativo e dificultava as atividades aplicadas em sala de aula.

O aluno era violento, agitado e saía da sala de aula quando bem entendia. A orientação dada pela professora em relação a como lidar com esse aluno era de que ele deveria ser ignorado durante as aulas, pois não adiantava chamar sua atenção ou solicitar a presença dos responsáveis na escola. O restante da turma, percebendo a maneira como a escola conduzia a situação, também ignorava a presença desse aluno, excluindo-o de interações e solicitando que ele fosse avaliado de maneira distinta da deles quando se tinha algum trabalho em grupo.

Dessa maneira, pode-se afirmar que esse aluno era excluído das atividades não apenas avaliativas, mas também sociais dentro da escola. A partir dessa experiência, este trabalho tem como objetivo principal a discussão acerca de como um professor deve agir diante de uma realidade como a desse aluno. Também serão abordadas possíveis maneiras de se lidar com esse tipo de situação. Além disso, será discutido até que ponto muitas das teorias com que o graduando tem contato na universidade podem realmente ser aplicadas em sala de aula diante de situações como a relatada anteriormente. Por último, será feito um questionamento a partir desses assuntos com o objetivo de concluir se a universidade vem formando, ou não, professores capacitados para lidar com alunos como esse, já que, na maior parte das vezes, não se tem uma ajuda profissional concedida pelo governo para isso.

2. O Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade (TDAH):

Para uma boa discussão sobre os assuntos propostos, é de extrema importância que em primeiro lugar se entenda o que é a hiperatividade. O Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade, segundo Gomes e Vilanova (1999), especialistas em neurologia infantil, consiste em um “padrão persistente de desatenção e/ou de hiperatividade, mais frequente e em maior grau do que tipicamente observado nos indivíduos com nível equivalente de desenvolvimento” (1999, p. 140). Os autores também destacam que cerca de 3 a 5% das

crianças e adolescentes em idade escolar apresentam esse transtorno. Muitas vezes, a hiperatividade acaba por ser confundida com uma agitação comum. Dessa maneira, é importante entender as características que as diferem.

Ainda de acordo com Gomes e Vilanova (1999), uma característica importante sobre o TDAH é que sintomas prejudiciais podem começar a ser observados a partir dos sete anos de idade. Outras características e sintomas do transtorno são:

impulsividade, manifestada por impaciência, dificuldade em aguardar sua vez, responder precipitadamente antes das perguntas terem sido completadas ou interromper freqüentemente os assuntos dos outros. Alteração da sociabilidade, labilidade emocional, baixa tolerância às frustrações, baixa auto-estima e comportamento desafiador (...). As realizações acadêmicas, em geral, estão prejudicadas e são insatisfatórias, tipicamente ocasionando conflitos com a família e autoridades escolares. Muitos pacientes apresentam também transtorno psicomotor caracterizado por uma incoordenação motora (apraxia), sendo classificados pelos familiares como desastrados, além de poderem apresentar distúrbio da fala e alterações do processamento auditivo (GOMES e VILANOVA, 1999, p. 140).

No caso de uma agitação simples, segundo a psicóloga Katia Veja Kestenberg (2018), ela se dá apenas em determinados contextos e temporariamente, sendo capaz de retornar para o que a psicóloga chama de ritmos normais para os padrões comuns.

O diagnóstico do TDAH é clínico, sendo feito por profissionais da área de psicologia, psiquiatria, neuropediatria e neurologia. O tratamento com medicação se dá com prescrição médica, sendo necessário, para isso, que o paciente preencha os critérios diagnósticos necessários e tenha mais de seis anos de idade. No entanto, apenas o uso de medicação pode não ser o suficiente para um tratamento eficaz. Segundo Gomes e Vilanova:

Os vários componentes da terapia multimodal – integração da farmacoterapia com abordagens do tipo ambiental, educacional e psicológica – são ditados pela necessidade e complexidade de cada caso. A real eficácia dessa abordagem está ainda em estudo. Existe um amplo número de intervenções educacionais para crianças com TDAH que apresentam distúrbios de aprendizagem – desde simples mudanças do local de se sentar na classe e terapias de modificação comportamental até programas mais intensos para crianças com maior dificuldade de aprendizado (1999, p. 141).

Dessa maneira, pode-se afirmar que a família e o ambiente escolar são fundamentais no tratamento de crianças e adolescentes que apresentam TDAH. É importante, assim, que pais e professores trabalhem juntos no auxílio desses jovens.

A falta de diagnóstico e tratamento do TDAH podem resultar em baixa autoestima, insucesso social e acadêmico, risco de uso de álcool e drogas, maior tendência a cometer atos infracionários, comportamento antissocial, entre outros.

3. O aluno hiperativo e a sala de aula

O ambiente escolar é de extrema importância para a formação dos indivíduos. Na escola, eles aprendem não apenas conteúdos, mas a conviver em sociedade, a reconhecer seu papel de cidadão. Os professores e funcionários têm papel fundamental na vida dos alunos, pois o que fizerem em sala de aula ficará marcado na vida deles, de maneira negativa ou positiva.

No caso dos alunos com TDAH, ocorre certa dificuldade e despreparo para que se exerça um trabalho de qualidade. Os alunos com TDAH possuem a mesma capacidade de aprender que os outros estudantes, porém, muitas vezes devido à dificuldade da escola em se adaptar a essa realidade, acabam sendo excluídos e subestimados pelos professores e colegas de sala. Dessa maneira, o que acaba acontecendo é que o rendimento escolar desses alunos fica comprometido:

O fracasso escolar repercute nas várias “alterações que se evidenciam na escola como: atrapalhar a dinâmica em sala de aula, tumultuar a classe com brincadeiras inoportunas, não conseguir trabalhar em grupo e nem atingir os objetivos propostos pela turma” (SOUZA, 2010, p. 68).

Assim, é necessário que a escola possua propostas de inclusão para esses alunos, com atividades que eles se interessem em cumprir e que o auxiliem a ter uma boa convivência com os outros estudantes em sala de aula. É importante que as diferenças entre os alunos sejam respeitadas e que os pontos fortes sejam valorizados, enquanto as dificuldades são trabalhadas com o objetivo de serem superadas. Para tanto, a escola, para exercer o papel da inclusão:

compreende um rompimento de empecilhos à aprendizagem e, para a participação de todos, não pode focar apenas nos educandos ou só no ambiente que os envolve, mas nas diversas interações que os momentos dentro da escola proporcionam (LIMA, 2014, p. 2440).

Ou seja, uma das alternativas para auxiliar os alunos com TDAH na inclusão dentro da escola é que os professores trabalhem também por meio das interações que os alunos possuem dentro dela, propondo atividades em que eles possam se identificar e se sentir aceitos dentro do ambiente escolar, tornando-o interessante.

Dessa maneira, é de extrema importância no trabalho com alunos hiperativos que a aula seja bem estruturada. Uma proposta estrutural e composicional de como agir em sala de aula com alunos hiperativos é:

- 1) Estabelecer uma rotina diária clara, com períodos de descanso definidos. Usar reforços visuais e auditivos para definir e manter essas regras e expectativas, como calendários, cartazes e músicas. As instruções devem ser dadas de forma direta, clara e curta.
- 2) Estabelecer consequências razoáveis e realistas para o não-cumprimento de tarefas e das regras combinadas (...)
- 3) Focalizar mais o processo (compreensão de um conceito) que o produto (concluir 50 exercícios). Certificar-se que as atividades são estimuladoras e que os alunos compreendem a relevância da lição.
- 4) Adotar uma atitude positiva, como elogios e recompensas para comportamentos adequados (BENCZIK e BROMBERG, 2003, p. 209).

Com isso, o aluno poderá se sentir mais estimulado a aprender e sua aprendizagem pode se consolidar de maneira mais eficiente. As aulas irão se tornar mais interessantes e poderá se tornar possível a inclusão desse aluno nas atividades educacionais e sociais dentro da sala de aula.

4. O papel da universidade na formação de professores capacitados

Muito se discute entre graduandos de licenciatura sobre a relação das teorias usadas pela universidade na formação de professores e a prática em sala de aula. Ter contato com a teoria é de extrema importância para um bom trabalho com os alunos, mas, muitas vezes, elas acabam por não ser suficientes.

No caso do trabalho com alunos portadores de TDAH, as teorias vistas nas salas de aula das universidades, nos cursos de licenciatura em Letras, em especial, ainda estão em falta. Pouco se discute sobre como um professor deve agir nessas situações. O resultado: professores despreparados para lidar com diferentes tipos de alunos, o que acaba por

comprometer o rendimento escolar e, no caso de alunos hiperativos, ainda pode resultar em exclusão.

A inclusão de alunos com TDAH é fundamental para que se tenha um bom rendimento escolar e social deles, porém as teorias vistas nas universidades, em nosso caso, no curso de Letras que estamos encerrando, não auxiliam os futuros docentes de maneira eficaz para isso. Dessa maneira, “percebemos uma carência muito grande de uma formação docente continuada, para que os educadores possam compreender a dimensão da inclusão frente a suas práticas” (LIMA, 2014, p. 2445).

Assim, é inevitável afirmar que a universidade deve abordar e discutir mais acerca das diferenças entre os alunos que serão encontradas em sala de aula. É necessário que os graduandos de licenciatura sejam orientados sobre esses assuntos para que, quando se depararem com a realidade dentro da escola, não enxerguem apenas as dificuldades, mas que sejam capazes de encontrar caminhos para incluir os alunos que tenham dificuldades e possam auxiliá-los na construção de seu conhecimento, consolidando, de maneira eficiente, sua aprendizagem.

5. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo discutir sobre como um professor deve agir ao se deparar com alunos portadores de TDAH. Por meio das reflexões, pode-se concluir que ainda não há o preparo necessário na universidade para que o docente saiba lidar com esse tipo de situação e possa verdadeiramente auxiliar esses alunos.

Também se pôde concluir que a escola, no exemplo da experiência de estágio relatada na introdução deste artigo, não agiu de maneira adequada ao incentivar a exclusão do aluno das atividades avaliativas, que teve como consequência a exclusão dele em atividades sociais também. Dessa maneira, as medidas corretas a serem tomadas seriam aulas bem estruturadas, com rotinas diárias, reforços visuais e auditivos, atividades que estimulem esses alunos, além de uma atitude positiva em que se adotam elogios e recompensas quando o comportamento do aluno for adequado.

Assim, é possível afirmar que um longo caminho ainda deve ser traçado para que ocorra uma inclusão verdadeira de estudantes portadores de TDAH. É importante, para isso, que se

discuta com graduandos de licenciatura sobre o TDAH, mostrando a eles maneiras de se trabalhar com esses alunos e os deixando cientes que isso faz parte da realidade escolar.

Concluindo, pode-se afirmar que as teorias referentes ao ensino trabalhadas na universidade devem abranger discussões acerca das diferenças entre os alunos, que precisam ser respeitadas. O docente deve estar preparado para lidar com esses alunos e encontrar caminhos em que possa incluí-los. Dessa maneira, o ensino-aprendizagem do aluno não será comprometido pela dificuldade do professor em encontrar meios adequados para ensiná-los.

É necessário, então, que a escola e a universidade trabalhem juntas para apresentar a realidade que os futuros docentes enfrentarão e, assim, formem professores capacitados para trabalhar com diferentes alunos e que respeitem as particularidades e dificuldades de cada um deles, para que se tenham um ensino mais inclusivo e eficaz, que seja prazeroso tanto para professores, quanto para estudantes.

REFERÊNCIAS:

BENCZIK, Edileyne Bellini Peroni; BROMBERG, Maria Cristina. Intervenções na Escola. In: MATTOS, Paulo; ROHDE, LUÍS Augusto. *Princípios e Práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo. Relógio D' Água, 2002.
GOMES, Marcelo; VILANOVA, Luiz Celso Pereira. Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade na Criança e no Adolescente: Diagnóstico e Tratamento. *Rev. Neurociências* 7(3): 140-144, 1999.

KESTENBERG, Katia Vega. *Hiperatividade X Agitação: Como identificar a diferença?* Disponível em: <https://www.psicologiaviva.com.br/blog/hiperatividade-agitacao/>. Acesso em: 06/09/2019.

LIMA, Tatiana de. *Processo de Inclusão de Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*. Disponível em: <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/341.pdf>. Acesso em: 10/09/2019.

SOUZA, Gisele Maria de. Reflexões sobre a prática escolar para alunos hiperativos. *Pedagogia em Ação*, v. 2, n. 1, p. 1-103, fev./jun. 2010.

O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM UM COLÉGIO DO CAMPO: UM OLHAR ACERCA DO ESPAÇO E SUAS QUESTÕES IDENTITÁRIAS

Fernando Leite (UEL)

RESUMO: Este artigo tem interesse em ressaltar como são observadas e apreendidas as várias concepções que ligam o campo (o meio rural) às pessoas que o habitam. Através do estágio obrigatório que foi realizado com duas turmas do 9º ano no Colégio Estadual do Patrimônio Regina – localizado no município de Londrina, Paraná – questões como a permanência e a resistência, as singularidades espaciais, as visões do cidadão acerca dessas regiões e suas caracterizações foram exploradas, analisadas e discutidas em sala com os alunos. Por meio do livro *O Meu Pé de Laranja Lima* (1968), de José Mauro de Vasconcelos, e do conto “Jeca Tatu” adaptação de *Urupês* (1918), de Monteiro Lobato, buscou-se gerar uma reflexão nos alunos: nós ainda somos os “Jecas”? Quais configurações do espaço rural hoje se distanciam daquela abordada por Lobato no início do século XX? Como surgem as distâncias do meio rural de Lobato para o de Vasconcelos? Em cima disso, foi utilizado, também, o apoio do gênero textual carta argumentativa, que alavancou debates, suscitou as reflexões individuais, fomentou o contínuo de escrita e a interpretação dos alunos a respeito do espaço em que estudam.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio obrigatório; língua portuguesa; escola de campo; identidade; preconceito.

Introdução

O presente trabalho discorre sobre as reflexões da vivência do estágio obrigatório da licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O Colégio Estadual do Patrimônio Regina, situado na zona rural da cidade, gerou e suscitou as discussões que intercalaram a língua portuguesa com as questões identitárias permeadas pelos alunos, que entornam e habitam esse espaço. Assim, este artigo relata e analisa, em cima dos desdobramentos do estágio, as experiências e os trabalhos realizados em um colégio de campo.

Em cima disso, as obras *O Meu Pé de Laranja Lima* (1968), de José Mauro de Vasconcelos, e *Urupês* (1918), de Monteiro Lobato, serviram como base para as discussões a respeito das imagens que pairam no imaginário coletivo e suas visões, quase sempre, caricatas acerca dos indivíduos que moram nas zonas rurais. Com isso, a partir da literatura e da

vivência dos próprios alunos, foram retomados para as aulas de língua portuguesa as imagens e os conceitos que ainda são perpetuados e reproduzidos pela sociedade citadina.

O estágio e o ambiente escolar

Ao entrar em contato com a equipe pedagógica e a professora regente do colégio no qual foi trabalhado com as quarenta horas-aula – que cumprem o estágio obrigatório de Letras Vernáculas –, e dando continuidade ao projeto traçado pela própria professora, pontos que envolvem o campo e a cidade, a identidade rural, a problemática que abarca a resistência da escola e demais questões, foram necessárias para reafirmar, com os alunos, a importância da permanência desse espaço para a comunidade.

O colégio, que fica na zona rural do município, é envolto apenas por um posto de saúde, por dois estabelecimentos (vendas) e por um restaurante rural; a escola, assim, se impõe e se destaca frente às várias plantações e pelas casas dos indivíduos que sobrevivem da terra. A visão externa corrobora, a todo momento, a aproximação entre a instituição e o meio rural.

Com o estágio do 3º ano da licenciatura em Letras Vernáculas, pede-se que trabalhe com turmas do ensino fundamental II, e, para este trabalho, o estágio abarcou as duas turmas do 9º ano do colégio, a turma A e a turma B, cada uma com aproximadamente 20-25 indivíduos. Em totalidade, os alunos que participaram do estágio moravam no Patrimônio Regina ou nos patrimônios/distritos que circunscrevem o espaço escolar. Isto é, todos pertencem a famílias que estão, também, rodeadas pelo campo.

O colégio: a identidade rural

A direção do colégio sempre esteve atenta quanto à importância de formar, nos alunos, uma consciência a respeito do espaço em que estudam, apontando, assim, para suas especificidades, dificuldades e benefícios. A escola que conta com salas mais “folgadas”, isto é, que não chegam a quarenta alunos por turma, com um meio de transporte alternativo, um ônibus fornecido pelo município, que passa nas estradas recolhendo os alunos, que se preocupa e se molda à vida destes e de seus familiares se diferencia e muito daquelas encontradas nos espaços citadinos.

Além das questões estruturais e de acessibilidade dos alunos à escola, a equipe pedagógica também vem inovando, e muito, quanto à questão da interdisciplinariedade, método que tem sido cada vez mais apontado pelos novos estudos como uma excelente forma de intensificar e melhorar o ensino-aprendizagem. A interdisciplinariedade aliada a um projeto político-pedagógico diferenciado tem dado grandes resultados para a escola que neste ano de 2019 fará apenas 12 anos.

Buscando aproximar a vivência dos alunos com o contexto escolar, o colégio tem inovado com diversos programas que incentivam os alunos a conhecer, valorizar e zelar pelo espaço em que transitam; almejando, também, estabelecer um vínculo mais profundo entre os conteúdos ensinados em sala de aula com aqueles que já fazem parte do mundo dos adolescentes.

Como afirmam Bailão e Sachs que analisaram a questão interdisciplinar na mesma escola:

O Colégio Estadual do Patrimônio Regina, nesse sentido, busca reconhecer e valorizar a identidade do campo por meio de projetos interdisciplinares, de acordo com a diretora. A escola desenvolve projetos e atividades com relação ao meio ambiente, que valorizem a vida no campo, o trabalho dos pais, toda tradição adquirida com o passar do tempo, a relação com a história, com o café e com os traços religiosos, que são fortes entre as famílias. (BAILÃO; SACHS, 2018, p. 5-6)

Ou seja, além desses projetos escolares que promovem a valorização do ambiente, a escola recorre, também, na ativação da memória deste espaço com os alunos, já que possui grande relevância, dadas suas especificidades e conquistas, estas que incentivam a permanência e a força do colégio que vem ofertando um ensino de qualidade para os alunos que estão distantes das escolas urbanas.

Encontra-se em Paulo Freire, também, a importante relação que deve haver entre o mundo que já é conhecido pelo indivíduo com aquele que encontrará em sala de aula. Freire aborda, com isto, a importância do educador e do contexto escolar em incentivar o aluno, a partir da sua leitura de mundo, refazê-la, buscando, assim, fomentar sua criticidade e sua consciência da realidade e das suas experiências.

[...] as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. (FREIRE, p. 9).

Isto é, o colégio do Patrimônio Regina, assim como as demais escolas, tem autonomia para elaborar seu próprio projeto pedagógico, moldando-o às suas singularidades, valorizando o contexto cultural no qual os estudantes estão inseridos, como, também, incluindo os saberes rurais e as tradições locais nos conteúdos ensinados, indo de acordo, assim, com que Paulo Freire afirma em “A importância do ato de ler”.

Estágio em língua portuguesa: literatura e gênero textual

Adentrar a escola e conversar com a professora regente foi decisivo para motivar o trabalho acerca da língua portuguesa com as questões identitárias e sua relação com o campo; um projeto que já estava programado.

Trabalhou-se, antes da regência do estágio a leitura, a interpretação e algumas discussões em cima da obra *O Meu Pé de Laranja Lima* (1968), de José Mauro de Vasconcelos, o qual, por meio do personagem Zezé vai percorrendo a ambientação rural da vida do protagonista e de sua família, além de toda a problemática que envolve a narrativa, como a violência familiar, os abusos, as angústias etc. A partir de então, com o auxílio da professora regente e com um trabalho pré-delimitado, em mente, os estudos e ideias de colocá-lo em prática começaram a tomar inúmeras formas.

Com isso, iniciou-se um trabalho que dialogasse com o espaço rural que já havia sido debatido e explorado com a visão de Vasconcelos, surgindo, assim, o “Jeca Tatu” de Lobato, personagem do conto *Urupês* (1918) que se tornou uma referência problemática e caricata aos indivíduos que vivem nas zonas rurais.

A partir de então, com o romance de Vasconcelos e com o conto de Lobato diálogos entre eles foram estabelecidos, assim como diálogos entre as obras e a realidade dos alunos do colégio, a atualidade e o contexto das zonas rurais, isto é, do campo; nós ainda somos como o Jeca apontado por Lobato no início do século XX? Como é definido o caipira por Lobato?

O trabalho teve início com aulas expositivas e interativas acerca do conto de Lobato e, conseqüentemente, a leitura da narrativa do “Jeca Tatu”. Com isso, foi feito um debate com os

alunos, explorando as realidades e o contexto da protagonista no século vinte com a realidade dos alunos no século vinte e um. Interessante ressaltar aqui a rápida percepção do alunado quanto às inúmeras mudanças que nos separam da ambientação de Monteiro, como, por exemplo a forte questão tecnológica que nos rodeia.

Após a leitura das obras, foram explorados alguns textos suportes que reforçaram a imagem do caipira do século passado, como o anúncio do Biotônico Fontoura, por exemplo, que concretizou um slogan em cima da protagonista (figura 1) e um trailer do filme *Jeca Tatu* (1959), de Mazaropi que o imortalizou como “o caipira”.

Figura 1 – Anúncio Biotônico Fontoura



(Fonte: Almanaque do Biotônico, 1935. <http://lounge.obviousmag.org/proparoxitonas/2013/04/jeca-tatu-biotonico-fontoura-e-publicidade.html>. Acesso em: 28/12/2018).

Todos esses pontos foram discutidos com os alunos dentro de sala de aula: a forma como o autor caracterizou seus personagens, o porquê do caipira ser associado à preguiça, o porquê do protagonista ser visto como adoentado, alcoolatra, maltrapilho, ingênuo, sem educação, sem higiene e miserável.

Assim, questões direcionadas suscitaram os alunos a refletir sobre “o que é ser caipira, da zona rural?”, “nós temos uma função? qual?”, “nós precisamos do cidadão? o cidadão, o

urbano, precisa do rural?” “como se dá esse movimento?”. Questões que levaram os alunos a refletir criticamente a respeito do espaço em que vivem, o que falta, o que é sucateado, e observarem os privilégios que os cercam.

Após os debates sobre as obras, especialmente a de Lobato, buscou-se encontrar um gênero discursivo que pudesse gerar e suscitar nos alunos a possibilidade de questionarem e discutirem as questões polêmicas e preconceituosas que foram abarcadas pelo autor no início do século XX. Sendo assim, surgiu a relevância de se trabalhar com gênero carta argumentativa, já que ele se configura pelo fato de proporcionar aos locutores espaços em que possam expor, criticamente, suas ideias e se posicionarem a respeito delas com objetivos específicos. Assim, acerca da escolha do gênero a ser trabalhado, Koch:

quando interagimos através da linguagem, temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o outro de determinada maneira, obter dele determinadas reações (verbais ou não-verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras) (KOCH 2004 apud FLORÍPI, ARAÚJO; VIEIRA, 2016, p.261).

Com isso, aulas a respeito da carta argumentativa foram apresentadas aos alunos, mostrando as especificidades desse gênero, suas formas características, e, principalmente, suas funções. Trabalhou-se as formas de argumentação (persuadir e convencer), quais são seus elementos imprescindíveis, seus interlocutores, a quais esferas sociais ela atinge etc.

Em cima dessas aulas, as obras literárias e o gênero discursivo embasaram o projeto final da regência do estágio obrigatório, a produção de uma carta argumentativa para o Monteiro Lobato: “Lobato, nós não somos os ‘Jecas!’”.

Projeto final da regência: a produção de uma carta argumentativa

O gênero discursivo carta argumentativa se configura, basicamente, por meio da argumentação, isto é, o locutor a utilizará buscando defender, discutir, determinado ponto de vista, determinada opinião. Ao trabalhar esse gênero com os alunos, os provocamos a debater temas polêmicos que faziam parte de seus contextos e vivências, como, por exemplo, a questão do uso de agrotóxicos nas plantações. Diversas posições e argumentos foram sendo

trazidos pelos alunos, porém, apenas o que continham embasamentos críticos e científicos foram validados. A intenção foi mostrar, justamente, que só se argumenta, se defende algum ponto de vista, convence um interlocutor quando estamos munidos pela ciência e pelo senso crítico, nunca o comum.

A partir de então, buscou-se levar aos alunos reportagens acerca da escola e da região em que vivem, expondo a relevância da zona rural e a importância do colégio em que estão inseridos. Para isso foram selecionadas duas reportagens:

Figura 2 – Produção agrícola familiar



(Fonte: Bonde. Disponível em: <https://www.bonde.com.br/economia/rural/producao-agricola-familiar-chega-a-80-em-londrina-74577.html>. Acesso: 20/10/2018).

Figura 3 – Colégio do Patrimônio Regina está entre os melhores do Paraná



(Fonte: Folha de Londrina. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/colégio-do-patrimonio-regina-esta-entre-os-melhores-do-parana-960599.html>. Acesso: 20/10/2018).

Tanto a reportagem extraída do jornal virtual Bonde (Fig. 1), quanto a reportagem extraída da Folha de Londrina, também, virtual (Fig. 2) possuem argumentos que embasaram as reflexões dos alunos e, conseqüentemente seus textos.

O fato de a zona rural ser responsável por levar alimentos à população citadina de Londrina, preenchendo as quitandas e os supermercados, revela a profunda ligação e dependência que há entre a zona urbana e os patrimônios que a circunscrevem.

Outro fato muito relevante foi o Colégio Estadual do Patrimônio Regina – a escola em que o estágio ocorreu –, segundo os dados do ENEM, ter se destacado no ano de 2016 entre as melhores escolas estaduais de Londrina estando em 3ª colocação. Quanto aos números do Paraná, ficou em 17ª entre as 368 escolas listadas no ranking e, levando em consideração as questões estruturais, as condições dos alunos as especificidades da escola, o ENEM considerou o colégio, baseado nesse perfil, como o décimo melhor colégio estadual do país, informações profundamente significativas, já que se trata de um colégio de campo e que foi inaugurado apenas no ano de 2007.

Debruçados sobre essas informações e estatísticas, além, óbvio, do espaço escolar em que estavam inseridos, os alunos começaram a por em prática a produção da carta argumentativa ao Lobato, mostrando quais são as realidades que os cercam e que não se configuram mais como o sujeito caricata que ele manuseou em *Urupês* no século XX. Hoje em dia, os alunos e seus familiares não estão “congelados” no tempo seja quanto à moda, às notícias, às tecnologias, às ciências; os indivíduos que estão envoltos pelo ambiente do campo estão atentos às novidades e às mudanças, não se caracterizando como o autor ou como os citadinos ainda os enxergam e os enquadram.

Jeca Tatu passava os dias de cócoras, pitando enormes cigarrões de palha, sem ânimo de fazer coisa nenhuma. Ia ao mato caçar, tirar palmitos, cortar cachos de brejaúva, mas não tinha idéia de plantar um pé de couve atrás da casa. Perto um ribeirão, onde ele pescava de vez em quando uns lambaris e um ou outro bagre. E assim ia vivendo. [...] Que grandíssimo preguiçoso! Jeca Tatu era tão fraco que quando ia lenhar vinha com um feixinho que parecia brincadeira. E vinha arcado, como se estivesse carregando um enorme peso. [...] Jeca só queria beber pinga e espichar-se ao sol no terreiro. Ali ficava horas, com o cachorrinho rente; cochilando. A vida que rodasse, o mato que crescesse na roça, a casa que caísse. Jeca não queria saber de nada. Trabalhar não era com ele. (LOBATO)⁹.

Com esse conto que se popularizou e foi imortalizado pela sociedade brasileira, a imagem do caipira, isto é, do indivíduo que sobrevive da terra, foi ligeiramente relacionada

aos homens do campo. Ao ler o conto com os alunos, viu-se como essa designação ainda se perpetua na atualidade e reverbera um preconceito enraizado que suscitam imagens que não correspondem às realidades vividas pelos alunos e suas famílias.

Segue, abaixo, a carta argumentativa de uma aluna do 9º ano A que explorou todas essas questões e expôs ao seu interlocutor sua vivência no campo e qual é a importância deste espaço:

⁹ Fragmentos de “Jeca Tatu”, adaptação do conto *Urupês*, de Monteiro Lobato.

Figura 4 – Carta argumentativa de uma aluna do 9º

	COLÉGIO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO REGINA - ENS FUND E MÉDIO Disciplina: Língua Portuguesa Professor: Alessandra Côrtes Alun _____ Série: <u>9º</u> Turma: <u>A</u>
PRODUÇÃO DE TEXTO	
1	Londrina, 26 de novembro de 2018
2	Prezado Monteiro de Barros
3	O senhor é visto por muitos como um homem à frente de
4	seu tempo, afinal, é autor de personagens, antes, imagináveis,
5	de uma importância, agora, na história de nosso país.
6	Porém, por ser alguém de mente aparentemente aberta, a
7	resposta é que suas personagens sejam livres de estereótipos,
8	o que não acontece.
9	Tomou, como grande exemplo uma personagem de sua obra
10	"Urupês", Teca Tatu, descrita como preguiçosa e "Crispina".
11	Hoje em dia, há na cidade escolas de ótima ensino, com
12	professores capacitados e alunos dispostos à aprender. A
13	qualidade de ensino é tão boa quanto a da cidade, tem
14	como fato que a escola na qual estude estava entre as das
15	melhores de Brasil na Enem.
16	Também, o trabalhador da zona rural contribui com a
17	maior parte da renda anual brasileira, além do fato de que,
18	o pequeno agricultor é que faz ser possível que em sua casa
19	há vários produtos frescos, des quais o senhor certamente
20	faz uso.
21	"Bom, até quem faz ações", o senhor mais do que
22	ninguém sabe que pensar de forma revolucionária que
23	ainda mais revolução. E está mais do que na hora de
24	realizarmos as melhorias rurais. Por que não deixar
25	todos preconceitos para trás? Mas, desta vez, em todas
26	as aspectos.
27	Respeitosamente, A
28	
29	
30	

Por meio dessa carta argumentativa da aluna, consegue-se ver como ela articulou as questões identitárias que a envolvem e faz suas críticas a Lobato. Em seu texto vê-se a forma do gênero pedido, o diálogo com seu interlocutor, suas reivindicações e críticas acerca da obra do início do século XX. Vê-se, também, a habilidade da aluna em colocar os dados e as

estatísticas que são imprescindíveis ao se trabalhar com um gênero que demanda a argumentação e a persuasão.

Considerações finais

Este artigo, que surgiu por meio da relação com o estágio obrigatório em Letras Vernáculas da UEL, revelou a possibilidade de se trabalhar as várias áreas da língua portuguesa conjuntamente: literatura, gênero discursivo e produção de texto; assim, mescladas com as questões identitárias, revisitou-se a memória do campo e fomentou-se a importância de um colégio que, cada vez mais, tem se imposto perante o contexto citadino e suas visões que ainda permanecem obnubiladas acerca da zona rural.

Referências bibliográficas

BAILÃO, Thaís Maiara; SACHS, Linlya. *O Colégio Estadual do Patrimônio Regina e alguns de seus projetos interdisciplinares*. Disponível em:

<https://arq.ifsp.edu.br/eventos/index.php/semated/22/paper/viewFile/191/116>; Acesso: 02/01/2019.

BONDE. *Produção agrícola familiar chega a 80% em Londrina*. Disponível em:

<https://www.bonde.com.br/economia/rural/producao-agricola-familiar-chega-a-80-em-londrina-74577.html>. Acesso: 20/10/2018.

COSTA, Viviane. Colégio do Patrimônio Regina está entre os melhores do Paraná. In *Folha de Londrina*. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/colegio-do-patrimonio-regina-esta-entre-os-melhores-do-parana-960599.html>. Acesso: 20/10/2018.

FLORIPI, Simone Azevedo; ARAÚJO, Leydiane Costa Amado; VIEIRA, Romilda Ferreira dos Santos. *Gênero carta argumentativa em sala de aula: uma proposta para o desenvolvimento da leitura e da escrita*. Disponível em:

<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14803/10821>. Acesso: 02/01/2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

LOBATO, Monteiro. *Jeca Tatu, a ressurreição*. Disponível em:

<http://contobrasileiro.com.br/jeca-tatu-a-ressurreicao-conto-de-monteiro-lobato/>. Acesso: 18/10/2018.

VASCONCELOS, José Mauro de. *O Meu Pé de Laranja Lima*. Disponível em:
http://www.jfpb.jus.br/arquivos/biblioteca/e-books/meu_pe_de_laranja_lima.pdf. Acesso:
15/09/2018.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO VIVIDA NO CURSO ESPECIAL PRÉ-VESTIBULAR DA UEL

Gabrielly Champi Duarte (UEL)

RESUMO: O presente ensaio pretende abordar a experiência de estágio vivida em um curso pré-vestibular gratuito da cidade de Londrina, o Curso Especial Pré-Vestibular da UEL, cursinho oferecido à população carente da cidade. Para o relato dessa experiência, é feita a apresentação da instituição, o perfil do público discente, bem como o perfil do corpo docente com o intuito de ressaltar o modo que todos esses aspectos contribuíram para a construção dessa experiência. Levando em consideração a importância do estágio obrigatório para o desenvolvimento do futuro docente, este relato pretende apontar os aprendizados e contribuições pessoais e profissionais que esta experiência me proporcionou enquanto professora em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; docência; formação de docentes.

1. A importância do estágio para a formação do professor

O Estágio supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de docentes. Esta etapa é essencial para a formação do professor, pois é o momento de conhecer a sala de aula, momento do profissional que está em formação entrar em contato com o que será sua realidade de trabalho.

Segundo UFAL (2006), o estágio é um espaço para a formação docente e, por isso, deve ter como eixo a pesquisa da prática pedagógica, deve também envolver processos educativos escolares e não escolares para que haja ligação entre teoria e prática.

Para MAFUANI (2011) essa relação entre teoria e prática é o que forma verdadeiramente o aluno, pois o conhecimento apreendido na universidade precisa ser visto na realidade, no cotidiano.

A experiência de estar no ambiente escolar é, para o estagiário, o momento de se encontrar na profissão que escolheu ou descobrir que não é sua vocação, pois há o contato direto com alunos, equipe pedagógica. Toda a realidade vivida pelos professores no dia a dia é presenciada pelos estagiários.

Segundo FILHO (2010), o estágio é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional do aluno, por isso vai além de um simples cumprimento de exigência acadêmica, também é responsável por integrar comunidade, universidade e escola.

Pimenta e Lima (2012) ressaltam que o modo de aprendizagem da profissão, resume-se à imitação, ou seja, será a partir da observação, imitação, reprodução e reelaboração dos modelos existentes, na prática, consagrados como bons, que farão o novo docente encontrar seu próprio caminho na profissão.

Para as autoras, é fundamental que o professor conheça a comunidade na qual está atuando, pois a devida e completa formação docente não ocorre apenas dentro do âmbito acadêmico.

As autoras revelam que a disciplina do estágio é muito importante, uma vez que se trata de uma possibilidade de aprendizagem pelo acadêmico, além de ser uma área de pesquisa a ser explorada pelo mesmo. O estágio permite desenvolver habilidades tanto de pesquisa quanto de atuação profissional.

Tendo em vista a relevância do estágio obrigatório para a formação do futuro docente, este relato tem o intuito de compartilhar a experiência, as impressões e aprendizados vividos por meio da experiência de estágio vivida em um curso pré-vestibular gratuito da cidade de Londrina.

2. Experiência de estágio vivida no Curso Especial Pré- Vestibular da UEL

A experiência de ministrar aulas em um curso pré-vestibular é algo muito diferente de ser docente de um colégio. Comparando minha experiência enquanto estagiária do PIBID (Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência), o qual realizei em escola pública, e também tendo em vista a realização do meu estágio no ano de 2018 em escola pública, digo isso com propriedade.

Na escola pública, o professor de Língua Portuguesa tem liberdade para trabalhar com a linguagem contemplando todos os aspectos que a permeiam, sejam discursivos, semânticos, gramaticais, sejam literários. Já em um curso pré-vestibular não há essa liberdade, existe uma separação da Língua Portuguesa em três vertentes: Literatura, Redação e Gramática.

A separação é necessária, uma vez que o foco de um cursinho é a prova do vestibular, garantir que o aluno alcance uma nota que o faça garantir uma vaga na universidade e, como sabemos que a prova do vestibular aborda conteúdos relacionados ao Ensino Médio como um todo, a separação é a maneira mais fácil para que cada professor aborde ao máximo os aspectos relacionados à área que ficou encarregado. Como instrutora do CEPV, tive a experiência de ministrar as vertentes de Redação e Gramática.

Neste artigo, irei expor um breve relato de como foi a experiência de ser instrutora do Curso Especial Pré-vestibular da UEL, considerando alguns pontos, tais como: perfil da instituição, perfil dos discentes e perfil dos docentes.

O Curso Especial Pré-vestibular da UEL nasceu em 1996, graças à ideia de alguns professores Do Centro de Letras e Ciências Humanas de ajudar a comunidade externa carente.

Até o ano de 2018, o cursinho ficava na PROAF. A estrutura era precária, no entanto havia cadeiras e um quadro negro, as aulas aconteciam normalmente.

Este ano, 2019, após vinte anos de existência, o cursinho finalmente conseguiu uma boa instalação para a realização dos trabalhos, o PDE. Tal conquista fez com que todos os alunos concorrentes às vagas na instituição as conseguissem, pois havia espaço para todos.

O CEPV não é como um cursinho pré-vestibular comum, uma vez que possui um público específico e, além disso, para que haja o seu bom funcionamento, todos os instrutores precisam ajudar. O cursinho, além de ser uma escola de professores, é também uma grande família cuja mãe é a coordenadora Rita de Cássia Oliveira, funcionária da universidade há anos e coordenadora do cursinho há quatorze . A dedicação de Rita, sempre lutando pela permanência do cursinho dentro da universidade, é fundamental para que o trabalho continue.

Agora falarei sobre o perfil do aluno da instituição. O aluno que ingressa no Curso Especial Pré-vestibular da UEL é um indivíduo de baixa renda que já concluiu o Ensino Médio. Para ingressar na instituição, o aluno precisa passar por uma seleção composta por duas etapas.

A primeira delas é feita pelo SEBEC, o órgão realiza uma avaliação socioeconômica considerando os documentos enviados pelos alunos. Os alunos aprovados nesta etapa realizam uma prova de conhecimentos gerais de caráter classificatório, tendo em vista que o número de

vagas é sempre menor do que o número de candidatos. Então, finalmente, os alunos que conseguem uma vaga por meio dessas etapas, iniciam as aulas no cursinho.

Os alunos que frequentam a instituição estão em busca de realizar o sonho de passar no vestibular e fazer o tão desejado curso de graduação, mas, infelizmente, muitas vezes, por diversos fatores, desistem no meio do caminho.

No início do ano, as salas iniciam cheias e os alunos bastante motivados, porém, conforme os meses vão passando, muitos alunos desistem por terem deixado de estudar há tempos, por não terem ânimo de conciliar estudos e trabalho, por desanimarem com a concorrência do vestibular e, muitas vezes, também por pensarem que aquele não é o lugar deles. Um exemplo é o que ocorreu no ano de 2019, iniciamos o ano com um anfiteatro cheio de alunos e mais duas salas, de aproximadamente 35 alunos cada, também cheias, no entanto, no atual mês, estamos apenas tendo aulas no anfiteatro. Ou seja, o perfil do discente do cursinho é de um aluno que precisa de incentivo para alcançar seus sonhos.

Os responsáveis por este incentivo são os instrutores, que, na verdade, são os professores da instituição. O perfil dos instrutores do cursinho é muito variado, entretanto, todos têm algo em comum: abraçam a causa, pois é impossível permanecer lá dentro sem entender que a parte de cada um é essencial para que haja o bom funcionamento.

Os instrutores são estudantes de graduação dos mais variados cursos da UEL que recebem uma bolsa de quatrocentos e dez reais mensais, no entanto, há também instrutores voluntários que já são formados e atuantes nas profissões, mesmo assim querem continuar dando aula na instituição.

Quando o instrutor ingressa no cursinho, já está ciente de que não terá apenas o papel de ministrar a sua disciplina, é deixado explícito aos candidatos a forma de funcionamento da instituição em que todos precisam ajudar em diferentes tarefas.

O cursinho se subdivide em comissões, que são responsáveis pelo funcionamento de todos os serviços da instituição, pois, como não temos funcionários para a realização desses tipos de trabalhos, os próprios instrutores se tornam responsáveis por isso.

A comissão de apostilas é responsável pela formatação do material didático usado nas aulas, todos os instrutores devem enviar o material correspondente às disciplinas para que a comissão providencie as impressões das apostilas conforme o ano letivo, a impressão é

oferecida pela gráfica da UEL. A comissão de eventos é responsável por organizar os eventos que ocorrem na instituição, como a festa Julina que acontece todo ano. A comissão de simulados é responsável por organizar os simulados do vestibular que são oferecidos aos alunos duas vezes por ano. Enquanto a comissão de mídias é responsável pelas redes sociais e divulgações do cursinho. A comissão de novos instrutores é responsável pelas seleções que ocorrem ao longo do ano. Já a comissão de novos alunos é responsável por organizar as etapas da seleção dos alunos todo início de ano. A comissão de diário de bordo é responsável pelo jornal do cursinho. Além disso, a comissão de obras literárias é responsável pelo empréstimo das obras do vestibular. Por fim, há também a comissão do café, que é responsável por organizar o café da manhã da reunião geral mensal que ocorre um sábado por mês.

Além das comissões, contamos com a colaboração de estagiárias de pedagogia e administração. Ou seja, o cursinho é movido graças à colaboração de todas as pessoas envolvidas.

Particularmente, nesses dois anos em que atuei na instituição, eu aprendi tanto que me sinto extremamente mais madura para lidar com todo tipo de situação. Essa escola de professores não me ajudou apenas no aspecto profissional, mas também pessoal, graças aos amigos que fiz, ao apoio pedagógico que sempre tive, em especial da coordenadora Rita.

Como parte do cursinho aprendi a aperfeiçoar minhas aulas, melhorar minha didática, aprendi a ter contato com os alunos e a não ter medo de enfrentar desafios. Além disso, aprendi como o trabalho em equipe é importante no desempenho de uma instituição e o quanto é prejudicial quando alguém deixa de fazer a sua parte. Aprendi a ter liderança, assumindo a coordenação de duas comissões, a me posicionar, saber dialogar, mas também saber ouvir. O Cursinho Especial Pré-vestibular da UEL contribuiu não apenas para o meu desenvolvimento profissional, mas também pessoal.

3. Conclusão

O estágio é realmente fundamental para a formação de professores, pois a realidade de sala de aula só é possível de ser entendida quando vivida, nenhuma teoria proporcionaria o que a experiência do contato com o chão da escola, com os alunos, proporciona, por isso, na formação do docente, todas as etapas são fundamentais.

Durante os anos da graduação, pude vivenciar diferentes experiências desde o contato com alunos de escolas públicas de Ensino Fundamental até o contato com alunos que estudam para o vestibular em instituições privadas. Todas essas experiências foram fundamentais para a minha formação e a cada experiência nova no campo da docência tenho mais certeza do quanto é necessário que o professor lide com diferentes públicos de alunados para aprender a se reinventar como profissional.

O Curso Especial Pré-Vestibular da UEL me proporcionou aprender em muitos aspectos de minha vida, principalmente enquanto docente em formação. Na instituição, descobri exatamente a profissional que quero ser, a mudar estratégias, a testar métodos de ensino e a perceber qual seria a relação que eu pretendia estabelecer com meus alunos não só dali, mas enquanto professora, futuramente, em qualquer instituição.

No cotidiano de trabalho vivenciei as principais dificuldades de um docente que lida com uma classe marcada pela evasão escolar e tive que refletir sobre atitudes, abordagens e ritmos de transmissão de conteúdos.

Cada experiência profissional a mim proporcionada pelo CEPV foi extremamente válida e importantíssima para a minha formação e refletirá nas minhas tomadas de decisões e atitudes enquanto docente daqui para frente de forma muito positiva, pois cada aprendizado vivido compõe minha bagagem enquanto professora em formação.

Referências

FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista Partes. 2010.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

UFAL. Projeto Político **Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Maceió: CEDU/UFAL, 2006.

PRODUÇÃO DE CONTOS

Geovana Galego Gomes (UEL)

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo expor a experiência do estágio curricular obrigatório realizado no terceiro ano de graduação do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. O estágio foi efetuado em três turmas do nono ano no Colégio Estadual Heber Soares Vargas, em Londrina, no Paraná. Nele, foram realizadas atividades acerca da leitura e produção de textos. O relato aqui disposto possui a intenção de explanar informações acerca da produção de contos realizada pelos alunos nas turmas do Ensino Fundamental, além da apresentação dos subsídios teóricos para essa prática em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; conto; produção escrita.

1 Introdução

O estágio curricular obrigatório nos cursos de Licenciatura é um momento de experiência do aluno como um docente, a fim de inseri-lo em práticas reais de situações que ocorrem na sala de aula sob a supervisão de um profissional da área, além de torná-lo qualificado para o desempenho dessa função na sociedade.

O estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (Parecer CNE/CP 09/01)

Na Universidade Estadual de Londrina, o primeiro estágio obrigatório é feito no terceiro ano da graduação e distribui-se em três períodos: observação, participação e regência, sendo 10 horas de observação das aulas ministradas por um docente qualificado, 10 horas de participação na sala de aula e 20 horas de regência, momento no qual o – agora – docente compartilha seus conhecimentos com os alunos a partir de aulas que devem ser planejadas e orientadas. Nessa fase, deve ser escolhido algum ano do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), uma vez que o Ensino Médio é apenas para os graduandos do quarto ano.

É necessário que se façam planos de aulas que possuam os objetivos gerais e específicos, os quais, segundo Libâneo (2013), antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e alunos e apresentam: tema, recursos, materiais e a

metodologia que será aplicada. Dessa forma, é possível pensar em uma maneira eficaz de introduzir o conteúdo – podendo ser através de uma conversa ou atividade lúdica –, desenvolver essa matéria a fim de que o aluno conquiste o conhecimento e, por fim, uma avaliação que não necessariamente precise ser de forma escrita.

Dentre os planos de aula preparados e colocados em prática nas turmas durante o período de regência, houve um sobre contos, mais precisamente a respeito de sua estrutura, objetivo e características em divergência das crônicas, uma vez que são categorias narrativas muito confundidas entre os alunos, havendo assim, o propósito de que eles pudessem, ao final de todas as atividades propostas, produzirem ou recriarem um conto em grupos, assunto que é elucidado no presente artigo.

Tratando do gênero literário em questão, o conto apresenta uma origem antiga, desde as narrativas orais dos gregos e romanos, apresentando, segundo Duarte (2019), uma estrutura dividida em três partes: introdução, desenvolvimento e clímax. Caracteriza-se por ser uma narrativa curta ficcional e por ter espaço, tempo, foco narrativo e poucos personagens. Possui diversas formas de apresentação como o humorístico, de romance, de mistério, fantástico e infantil.

José Libâneo afirma que métodos de ensino são “meios adequados para realizar objetivos”, e um deles é o método de trabalho em grupo, o qual foi utilizado nas práticas em sala de aula do estágio. Para ele:

O método de trabalho em grupos ou aprendizagem em grupo consiste basicamente em distribuir temas de estudo iguais ou diferentes a grupos fixos ou variáveis, compostos de 3 a 5 alunos [...]
A finalidade principal do trabalho em grupo é obter a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa.” (LIBÂNEO, 2013, p. 170)

De acordo com João Wanderley Geraldi (2006), a prática de produção de textos na escola, tem sido uma angústia para alunos e professores, visto que todos os anos as propostas de redação se repetem. Cabe ao professor o papel de fugir dessa repetição, propondo novas sugestões de temas e permitindo que esses textos possuam outro destino que não seja o lixo ou algum lugar em que ficarão esquecidos. É necessária uma produção que diferente da redação, leve o aluno a melhorar sua interação com a sociedade através da linguagem escrita,

tornando-o um cidadão mais crítico e consciente do mundo a sua volta e não somente fazendo-o redigir um texto para valer nota.

2 Relato do estágio

O Colégio Estadual Heber Soares Vargas, onde foi realizado o estágio obrigatório, possui salas de aula espaçosas e, visto que as séries são divididas em turmas como o nono anos A, B, e C, não são muitos os alunos em cada sala. Além disso, a estrutura conta com: uma grande quadra em que os alunos praticam aulas de educação física, uma sala de professores, um refeitório onde é servida uma refeição completa durante o intervalo e a biblioteca onde os alunos podem pegar livros para levar para casa. Toda semana é realizado, na escola, um projeto de leitura no qual lê-se um texto para que, posteriormente, seja discutido a respeito com os alunos. Em uma das semanas, foi feita a leitura do texto “Dia do trabalho” de Cláudio Fernandes, o qual explicava a origem desse dia, os eventos com que essa data está relacionada e os motivos de sua importância.

Nas três turmas de nono ano, foi produzida uma atividade que objetivava a participação e interação dos alunos para que pudesse ser introduzida a matéria: contos. Em cada sala os alunos foram divididos em quatro grupos e para cada um deles foi entregue um conto com temática diferente a fim de que fizessem uma leitura silenciosa e, em seguida, relatassem a história para os outros da classe. Após o relato, foram analisadas algumas questões presentes em todos os textos que caracterizavam esse gênero narrativo, como o fato de possuírem poucas personagens, um espaço e tempo, serem ficcionais e curtas, ainda que uma fosse mais engraçada (conto de humor), outra misteriosa (conto de mistério), outra etiológica e a última, africana. Apesar dos alunos terem percebido todas as semelhanças e também diferenças entre os contos, ninguém da primeira turma, A, conseguiu se lembrar de que gênero se tratava o texto. Dessa forma, foi explicada a estrutura executada a retomada das características que tinham acabado de ser discutidas, frisando-lhes que tudo se tratava de contos. Com isso, muitos alunos puderam recordar que já haviam visto esse gênero em outros anos escolares e, portanto, pôde ser mais fácil a compreensão. Na segunda turma, B, essa atividade não se manifestou tão eficaz quanto na primeira, uma vez que pôde ser percebida muita conversa e bagunça. Houve pouca participação e interação dos alunos e pôde-se notar

dificuldade na compreensão dos mesmos, em muitos casos devido à conversa excessiva. Na última turma, C, também houve grande participação dos estudantes, dos quais quatro afirmaram que os textos poderiam ser classificados como contos.

Após a atividade, foi mostrado o livro “Todos os contos” de Clarice Lispector a fim de ilustrar alguns desses textos narrativos clássicos da literatura brasileira.

Além disso, também foi examinada uma crônica “Assassinos por distração” de Martha Medeiros para que os alunos pudessem perceber as diferenças entre esse gênero e os contos, já que muitos confundem essas duas formas textuais. Foi perceptível em muitos deles o interesse pela leitura do livro “Topless” de onde foi retirada a crônica trabalhada em sala.

Depois de discutidos esses dois gêneros narrativos, foram praticados diversos exercícios do livro didático da escola pretendendo a fixação desse conteúdo. Em um deles, havia um texto de Raquel de Queiroz chamado “Metonímia, ou a vingança do enganado” que se caracteriza como um gênero narrativo misto, visto que é um conto inserido em uma crônica. Em todas as salas, houve uma boa cooperação em relação aos exercícios, sendo que foi permitido à maioria que se fizesse em duplas ou trios.

Foi observável que apesar de o foco principal a ser trabalhado terem sido os contos, estavam inseridas nesse conteúdo muitas questões com as crônicas, diferença entre autor e narrador e suas participações na narrativa, formas de organizar o texto, além dos recursos estilísticos como a metáfora, metonímia e polissíndeto. Todos assuntos essenciais para que pudessem produzir um conto como uma avaliação final.

Durante a última semana do período de regência, foi pedido para que os alunos, em grupos de no máximo quatro pessoas, produzissem um conto ou recriassem algum que já conhecessem e de que gostavam. Essa produção textual teve o valor de 20 pontos na média dos discentes. Foi bem interessante observar as produções de cada um, de cada turma, pois havia muitas recriações de “Chapeuzinho vermelho” e “Pinóquio”, além de diversas histórias criativas.

Apesar de todas as turmas terem entregado os contos e todos terem sido muito criativos e interessantes de ler, foi notável que a turma A foi a que teve um melhor desempenho em relação à produção, uma vez que entregaram todos os textos dentro do prazo

da aula. As produções das turmas B e C foram entregues no dia seguinte, pois seu término não foi possível durante a aula.

Um exemplo a ser citado dessa produção foi o da EV., aluna do nono ano A, que escreveu, em sala e à mão, um conto cujo título é “Uma noite de sombras” e que possui uma temática misteriosa inspirada em um dos textos que foram vistos no primeiro dia do período de regência.

A seguir, exibimos, sem quaisquer correções, o conto da aluna EV:

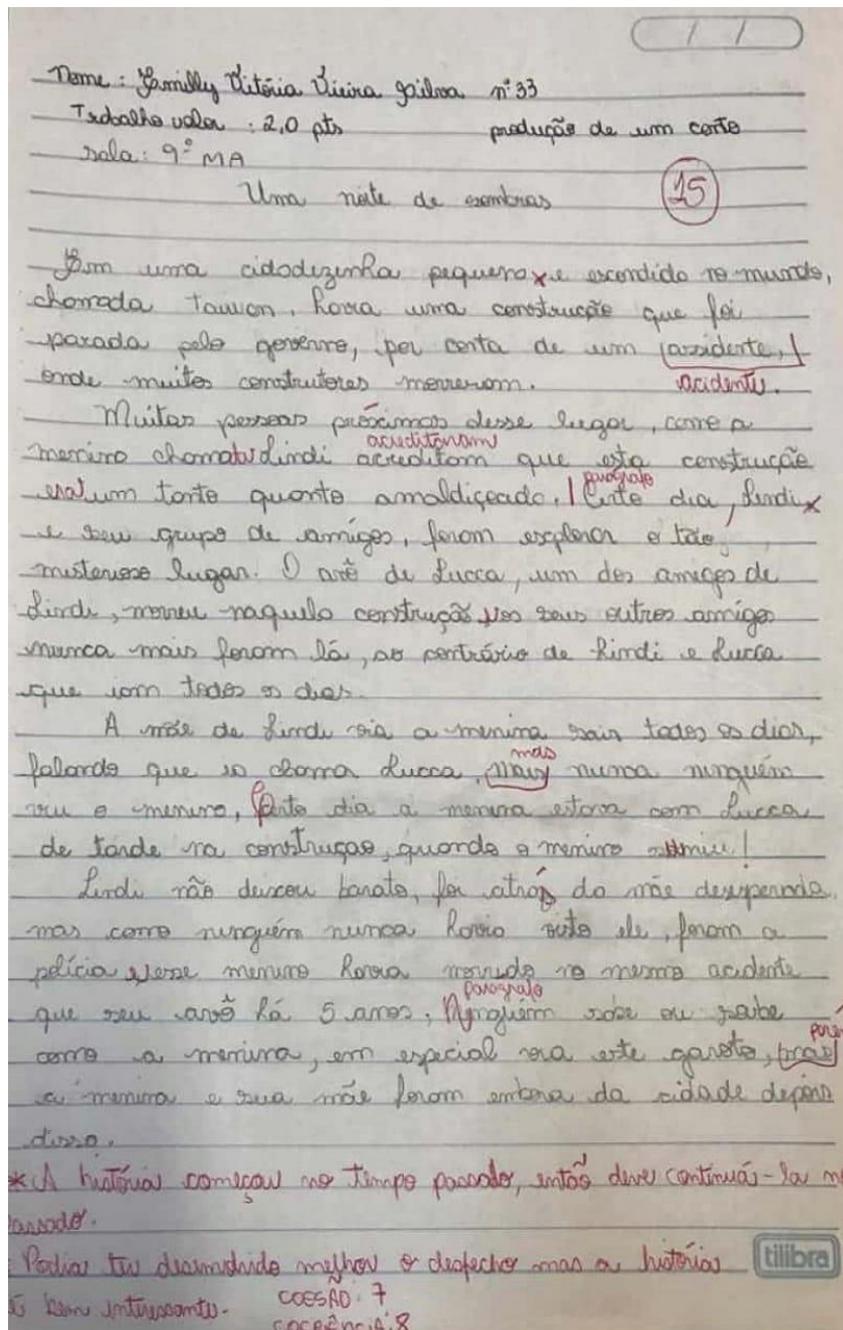
Em uma cidadezinha pequena, e escondida do mundo, chamada Taiwan, havia uma construção que foi parada pelo governo, por conta de um acidente, onde muitos construtores morreram.

Muitas pessoas próximas desse lugar, como a menina chama Lindi acreditam que esta construção é um tanto quanto amaldiçoada. Certo dia Lindi, e seu grupo de amigos, foram explorar o tão misterioso lugar. O avô de Lucca, um dos amigos de Lindi, morreu naquela construção, os seus outros amigos nunca mais foram lá, ao contrário de Lindi Lucca que iam todos os dias.

A mãe de Lindi via a menina sair todos os dias, falando que ia chama Lucca, mais nunca ninguém viu o menino, certo dia a menina estava com Lucca de tarde na construção, quando o menino somiu!

Lindi não deixou barato, foi atrás da mãe desesperada, mas como ninguém nunca havia visto ele, foram a polícia, esse menino havia morrido no mesmo acidente que seu avô há 5 anos, ninguém sabe ou soube como a menina, em especial via este garoto, mas a menina e sua mãe foram embora da cidade depois disso.

Em seguida, o anexo do texto escrito com suas devidas correções:



Analisando o conto, é possível avaliar algumas características desse âmbito textual discutidas em sala, como o fato de contar uma história; ser ficcional, não condizente com a realidade; ter poucos personagens; possuir um espaço e tempo; ser considerado relativamente curto se comparado à outras narrativas; além de dispor de uma das temáticas: o mistério.

Pode-se ver uma organização textual com encadeamento da narrativa com início, meio e fim, além da participação do narrador.

3 Considerações finais

É necessário que o docente busque sempre mais conhecimento, aperfeiçoe técnicas e métodos de acordo com a necessidade de cada turma e/ou série para que não se veja o discente como uma “tabula rasa”, apto apenas para receber todo o aprendizado que muitos acreditam só o professor possuir. É importante a interação com os alunos, uma partilha de informações e aprendizados, além dos trabalhos e atividades em grupos serem fatores que tornam os estudantes mais livres para expressar ideias e aprender mais facilmente. As produções textuais, inclusive, fazem dos alunos pessoas melhores, mais críticas, autônomas e com valores para expressar suas opiniões.

REFERÊNCIAS

DIANA, **Toda Matéria**, 2018. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/conto/>>
Acesso em: 07/09/2019.

DUARTE. **Português**, 2019. Disponível em: <<https://www.portugues.com.br/literatura/o-conto-suas-demarcacoes-.html>>. Acesso em: 07/09/2019.

GERALDI, João. O texto na sala de aula. *In*: GERALDI, João. **Unidades básicas do ensino de português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 59-79. ISBN 850810115-5.

LIBÂNEO, José. Didática: Os objetivo e conteúdos de ensino. *In*: LIBÂNEO, José. **Didática**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2013. v. 2, cap. 8, p. 119-194. ISBN 85-249-0298-1

O DESPRENDIMENTO DO LIVRO DIDÁTICO NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

Giovanna da Costa Gregório (UEL)

Julia Rovaris Leme (UEL)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência do estágio curricular obrigatório, e suas devidas particularidades, focando no desprendimento do livro didático, no contexto de sala de aula do Ensino Médio – da rede pública –, mais especificamente no segundo ano. Neste artigo, serão abordadas as formas como utilizamos outros recursos disponíveis para atingir uma maior compreensão, interesse e participação dos alunos. Frisamos aqui a importância de utilizar a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, explicação clara e coerente com o perfil de cada turma, retomada do assunto abordado e exercícios para que o conteúdo seja fixado de forma significativa.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; Ensino Médio; livro didático.

1. Introdução

A disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa II: estágio, do Curso de Letras Vernáculas e Clássicas, da Universidade Estadual de Londrina, orienta os alunos a realizarem o estágio curricular obrigatório, no qual os discentes poderão aproveitar a oportunidade para ter contato com a realidade das salas de aulas do Ensino Médio da rede pública e colocar em prática as discussões feitas durante o curso.

Nesta experiência, é possível aos estagiários aplicarem também as teorias apreendidas durante a graduação, fazendo, na prática na sala de aula, as devidas adaptações e adequações, de acordo com os perfis das turmas, os conhecimentos prévios dos alunos, sempre levando em consideração o contexto da escola, suas condições, os materiais dispostos (tanto para os professores quanto para os alunos) e também a interação existente entre o professor regente e alunos – ou não –. Estes são fatores que podem refletir diretamente no andamento e no rendimento da preparação de aulas, das aulas em si e como os alunos responderão às abordagens que lhes forem apresentadas.

Isto posto, é indispensável para este trabalho revelar o fato de que o estágio foi todo feito sem o amparo de um livro didático, visto que a professora regente das turmas não o utilizava, algo que nos chamou muito a atenção e nos fez dar sequência com essa mesma metodologia em nossas aulas. Esta situação permitiu-nos trabalhar com diversos recursos com

as turmas, como músicas (acompanhadas de sua letra integral), indicações de vídeo e materiais impressos, que foram a novidade para a maioria dos alunos, principalmente porque eles, mesmo no segundo ano do Ensino Médio, ainda não tinham estudado o conteúdo de Literatura.

2. Desenvolvimento

Ao procurarmos por uma escola que permitisse a interferência do estágio dentro da sala de aula, fomos acolhidas pelas pedagogas e professora do Colégio Estadual Vicente Rijo, situado no centro da cidade de Londrina, para efetuarmos o estágio curricular obrigatório. Apresentaram-nos as quatro turmas dos segundos anos do Ensino Médio e escolhemos, então, ficar apenas com as turmas A, B e C, deixando de lado a de Informática, pois precisaríamos abordar um conteúdo diversificado, além de termos de lidar também com a sobrecarga decorrente da graduação e suas demandas. Teríamos, então, o total de nove aulas por semana, com a oportunidade de trabalhar com um conteúdo que muito nos agrada: Literatura nos seus primórdios.

Esta experiência foi muito diferente, pois no estágio anterior – realizado entre março e agosto de 2018 – trabalhando com apenas uma turma do Ensino Fundamental II, o de oitavo ano, pudemos trabalhar ora com o livro didático, ora sem. A professora regente desta turma utilizava quase somente o livro didático e percebíamos que diversas vezes os alunos não se interessavam pelo conteúdo, curiosidades e exercícios que o livro trazia. Na realidade, a professora do estágio no Ensino fundamental cobrava de nós a utilização do livro didático, enquanto a deste ano deixava-nos à vontade para utilizarmos a metodologia que queríamos, usando o quadro de giz ou não, ditando ou não, apresentando um vídeo ou música, etc., então pudemos extrapolar as possibilidades de como abordarmos os conteúdos com os alunos, o que nos deixou muito animadas, pois tivemos a perspectiva de poder aplicar os conteúdos de diversas formas, não apenas pelo método tradicional: livro, explicação, quadro e giz, copiar o conteúdo e receber um visto no caderno.

2.1 Por que escolhemos não utilizar o livro didático

A justificativa da professora regente sobre não utilizar o livro didático, era a de que o achava muito simplista – e realmente era, como pudemos constatar ao analisar o material –. O exemplar didático era bastante breve em suas explicações, chegando a abordar um conteúdo literário em uma, duas ou três páginas, sem grandes informações a mais, como dados sobre o contexto histórico, curiosidades, imagens ou indicações de leitura. Os exercícios também deixavam a desejar, eram, basicamente, a respeito de gramática, ou interpretação textual. Faltava, ali, contato maior com o conteúdo, que pudesse fazer os alunos sentir interesse, que os levassem ao contexto que a escola literária abrangeu, para que eles pudessem ter em mente como as coisas aconteceram dentro e fora dos âmbitos literários.

Com toda a bagagem de quatro anos cursando Letras Vernáculas, nós concluímos que poderíamos passar o conteúdo de forma melhor a nossos alunos – especialmente porque eles estariam aprendendo, pela primeira vez, e conosco, o conteúdo de Literatura –: algo mais explicado, contextualizado, levando trechos das obras abordadas nas devidas escolas literárias (mesmo que fossem apenas partes, e não o todo, mas já seria significativo para os alunos lidarem com aquilo, pegarem em suas mãos, discutirmos a respeito da linguagem, dos objetivos e funções do texto), dando informações a respeito da biografia dos principais autores de cada movimento, explicando as principais características das obras e do movimento em si. Saviani apresenta-nos uma definição sobre o objetivo da educação, sendo:

Identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1984, p. 2).

Isso posto, podemos pensar que o livro didático é considerado por muitos, até os dias atuais, como elemento fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, mas, se pensarmos que o livro didático apresenta uma ideologia, de acordo com quem os escreve, será que a identificação dos elementos culturais são totalmente contempladas no livro? Será que o material abarca as diferentes culturas existentes? Ou há, somente, as que são condizentes com o pensamento/perspectiva do autor? Nesse caso, é nítido que esse material não é neutro, mas sim “desempenha sua função segundo os programas criados para sua produção e circulação” (FERREIRA, 2016). Foram estes os questionamentos e reflexões que nos levaram a abdicar o uso do livro didático durante o estágio, uma vez que apresenta conhecimentos sistematizados

e não permite que o aluno desenvolva seus conhecimentos prévios, tenha um pensamento crítico e abrangente, que são justamente os pontos que buscamos aprimorar em nossos alunos.

2.2 Etapas de trabalho

Tendo em vista nossa motivação para o trabalho sem o Livro Didático, buscamos embasamento teórico a respeito do conteúdo em diversas fontes, não nos limitando apenas a uma: buscamos em livros didáticos que já tínhamos em casa, em histórias literárias – aprofundadas na graduação – em sites de pesquisa da internet, tanto em texto quando em formato de vídeo-aula. Também nos preocupávamos em achar algo, no final da apresentação do conteúdo, que fizesse uma recapitulação, a fim de resumi-lo, para facilitar a memorização e tentar outra forma para que os alunos fixassem a matéria abordada.

Então, nossas etapas de trabalho funcionaram, basicamente, da seguinte forma: diagnóstico, apresentação do conteúdo, retomada do conteúdo e, assim, exercícios para fixação:

- **Diagnóstico:** antes de começarmos a abordar, de fato, o conteúdo, buscamos saber – e reconhecer – o que os alunos já sabiam a respeito do assunto, se tinham algum conhecimento de mundo prévio a respeito, o que se lembravam, e se nunca tinham ouvido falar sobre aquele tema, para conseguirmos trabalhar e seguir com essas informações prévias que os alunos nos iam dando. Conforme as respostas deles, nós íamos introduzindo, aos poucos, o assunto, numa conversa, a fim de que eles prestassem atenção no fato de como um conteúdo literário, de Língua Portuguesa, pode se ligar aos de História, Sociologia e Geografia, por exemplo. Tentamos fazer uma ligação entre os conteúdos, para que os alunos pudessem ter a maior compreensão possível do tema e perceber como as coisas se interligam.
- **Apresentação do conteúdo:** como explicado acima, nossa intenção era abordar o conteúdo de forma contextualizada – e não dispersa e solta – para os alunos, então levamos explicações – de forma oral e também escritas no quadro – contextualizadas a respeito do momento histórico em que se passavam tanto o Quinhentismo quanto o Barroco, além da contextualização em relação à Europa e, em especial, Portugal, que nos influenciou na língua, costumes e literatura e, neste último aspecto, já era mais avançada do que o Brasil.

Também mostramos as cronologias das escolas literárias, com quais obras começaram e terminaram, para que não houvesse confusão, explicamos o motivo dos nomes das escolas literárias, seus objetivos e principais características.

- Retomada do assunto: depois das aulas de apresentação dos assuntos – Quinhentismo e Barroco – perguntávamos aos alunos o que eles lembravam do que foi exposto nas últimas aulas, o que eles achavam mais importante, mais curioso, e, a partir de suas respostas, fazíamos uma revisão de acordo com o que cada turma tinha mais dificuldade, retomando os principais aspectos dos movimentos literários, suas funções, e também trazíamos os conteúdos dos séculos XVI, XVII e XVIII para os dias atuais: elucidando que, mesmo depois de tanto tempo, estas vertentes literárias foram muito importantes, pois marcaram a formação identitária brasileira, e até hoje leem-se as obras de tais períodos, assim como também são cobradas em listas de vestibulares, tal qual Gregório de Matos, poeta barroco, do qual será exigida a leitura e análise da obra *Poemas escolhidos*, no vestibular da UEL em 2019 e 2020.
- Exercícios: para os exercícios referentes ao tema quinhentista, montamos uma atividade, para ser feita em dupla, com questões objetivas e dissertativas. O objetivo era que as duplas problematizassem e conversassem a respeito do conteúdo abordado, tendo que ler atentamente às questões e se lembrando das discussões feitas sobre o tema, além de terem que apresentar, nas questões dissertativas, as características do Quinhentismo. Infelizmente, não conseguimos passar atividades a respeito do Barroco, pois as nossas horas obrigatórias acabaram justamente quando terminamos de passar, por completo, o conteúdo deste assunto.

2.3 Metodologias abordadas

Além do que já foi explanado aqui, nossa metodologia variava em: explicações orais, conteúdo passado no quadro (com as devidas cronologias, principais acontecimentos históricos, características e objetivos dos movimentos). Também levamos, para elucidar ainda mais o conteúdo do Quinhentismo, uma folha para cada aluno, com a primeira parte d'A *Carta*, de Pero Vaz de Caminha: a qual orientamos os estudantes que a lessem individualmente, e depois, cada um iria ler um trecho em voz alta, para analisarmos

atentamente cada parágrafo e discutirmos sobre vocabulário – bem diferente de nossa língua atual – das intenções por trás daquela carta, o que estava querendo dizer, etc. Os alunos, em sua maioria, ficaram bem impressionados com a carta, ao lerem realmente seu conteúdo, perceberem as diferenças nas palavras e como mudaram as formas de descrevermos os acontecimentos. Foi uma experiência muito marcante, pois passamos em média de uma ou uma aula e meia para lermos e discutirmos *A Carta*.

Também passamos aos alunos a música *Índios*, composta por Renato Russo e interpretada pelo grupo Legião Urbana. A letra integral da música foi entregue, em uma folha, para cada um dos alunos. Ouvimos a primeira vez a música toda e depois fomos discutindo o conteúdo de cada estrofe, na tentativa de assimilar ao que já tínhamos visto no decorrer da explicação da matéria. Os alunos acharam este exercício interessantíssimo, conseguiram associar bem as ideias e alguns até falaram que ouviram a música mais algumas vezes, e outros, que até chegaram a escutar outras da banda, conhecida por suas letras críticas sobre a sociedade. Isto muito nos alegrou e motivou, mesmo diante do cansaço.

Já para abordar melhor um texto barroco, levamos para as turmas, numa folha para cada aluno, novamente, o poema *A Jesus Cristo Nosso Senhor*, de Gregório de Matos, em que também houve, primeiro, a leitura individual, e, depois, coletiva, abordando o vocabulário diferente, suas significações e qual a intenção que o poema passa aos leitores.

No geral, então, nossos objetivos foram: estudar a literatura brasileira em seus inícios, conhecer o contexto pelo qual o Brasil passava nos séculos XVI, XVII e XVIII; ler, compreender, analisar, problematizar e interpretar textos quinhentistas e barrocos; interpretar as literaturas informativas e catequéticas do Quinhentismo; e interpretar os poemas do Barroco, expandindo, assim, as noções a respeito de literatura brasileira, as noções sobre como o Brasil era naquela época, o que aconteceu e como trazer esses conteúdos para hoje, trabalhando, de forma mais interessante estes temas.

À medida que líamos os textos coletivamente, estagiárias e alunos íamos abordando ideias de como aqueles acontecimentos relatados aconteceram. Os alunos davam diversas ideias, faziam várias perguntas, demonstrando interesse no material e no assunto.

3. Conclusão

A partir das experiências com o estágio no segundo ano do Ensino Médio, foi possível perceber que a ideia do livro didático como algo indispensável é equivocada, uma vez que cumprimos satisfatoriamente com a nossa tarefa, sem a utilização deste.

Existem muitos materiais de excelente qualidade, mas mudar a perspectiva dos professores e das instituições quanto ao intenso apego ao livro didático é necessário, uma vez que ele pode ser utilizado como um apoio, algo complementar, mas não o único recurso e base dentro da sala de aula.

Comparando ao estágio do ano passado, apesar de termos criado mais afetividade com os alunos do sétimo ano, devido ao fato de ser nossa única turma, no estágio abordado neste artigo – realizado no Ensino médio –, sentimos que a experiência foi um tanto quanto diferente: os conteúdos fluíram mais, as discussões foram mais abrangentes e proveitosas devido ao fato de tentarmos ao máximo trazer o conteúdo para a realidade dos alunos, de forma que eles criassem interesse e se sentissem instigados a participarem, levando dinamicidade às aulas, colocando os alunos numa postura ativa de apreensão de conhecimentos.

Nosso objetivo, então, era fazer com que as aulas fossem significativas para os alunos, marcando a experiência escolar deles, com algo diferenciado: uma explicação, alguma brincadeira referente ao assunto, uma música, ou fazer com que eles se lembrassem dos textos literários trabalhados. Nós compreendemos que as aulas precisam ser significativas aos alunos, pois só assim eles poderão aprender e absorver os conteúdos, não apenas decorar para fazer a prova, mas levá-los por toda a vida. No último dia do estágio, tivemos uma resposta positiva, não só dos alunos – das três turmas –, mas também da professora regente, sobre a maneira como conseguimos trabalhar Literatura, um conteúdo visto pelos alunos como algo monstruoso, mas que acabou sendo muito agradável.

4. Referências Bibliográficas

FERREIRA, Suzana Neves. **Parâmetro curricular e o livro didático no Brasil: um saber necessário ao professor**. XVIII ENDIPE, 2016, UFG-Jataí.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Em aberto: Brasília, v. 3, n. 22, jul./ago. 1984.

O TRABALHO LÚDICO COM FIGURAS DE LINGUAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Giovanna Rocha (UEL)

Isabela Biazini Ribeiro (UEL)

Mariana Barroso Maroca (UEL)

RESUMO: Este artigo tem por objetivo refletir sobre a experiência no estágio curricular obrigatório do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, realizado no ensino fundamental II, como etapa importante na formação do aluno de graduação em licenciatura. Tomaremos por base as postulações teóricas dirigidas ao ensino feitas por Freire (1996) e Travaglia (2000) para a aplicação das matérias propostas. Para este trabalho, relataremos a experiência com as figuras de linguagens, em especial, a catacrese, tema aplicado em salas do nono ano. Para esse tema, apostamos em atividades lúdicas para enfatizar o caráter conotativo e para envolver os alunos no assunto.

PALAVRAS-CHAVE: estágio curricular obrigatório; lúdico; catacrese.

1 Introdução

O presente artigo pretende relatar o primeiro contato com a atividade de lecionar, com as práticas pedagógicas e com o próprio funcionamento da estrutura escolar. Essa experiência proporcionou a interação entre a escola e a universidade, mostrando-nos os desafios cotidianos de aplicar as teorias e conhecimentos adquiridos na universidade no ambiente escolar, de maneira a tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e instigantes para os alunos.

Os trabalhos realizados foram planejados de maneira que os alunos pudessem, além de aprender com as atividades tradicionais de exercícios, divertir-se com outras atividades, as lúdicas, criadas em conjunto com as professoras, regente e supervisora, sempre com a preocupação em adequar os conteúdos à faixa etária dos alunos.

Apresentaremos a proposta de atividade lúdica que foi utilizada com os alunos de ambas as salas, alguns trabalhos entregues a nós e o resultado que foi alcançado pelas turmas, mostrando uma forma que pode facilitar o aprendizado de uma matéria que pode ser de difícil compreensão e memorização das nomenclaturas.

2 Experiência em sala de aula

O estágio foi realizado no Colégio Estadual José de Anchieta, localizado na área central da cidade de Londrina, no Paraná, em duas turmas (9°C e 9°D) do ensino fundamental II. Dividido em três etapas, o estágio foi cumprido, em sala de aula, num total de quarenta horas: dez aulas destinadas à observação do trabalho docente em sala, mais dez aulas atribuídas a contribuições participativas junto à professora regente e vinte aulas remanescentes reservadas para a regência, na qual nós preparamos planos de aula e efetuamos a regência.

As turmas se diferenciavam entre si na quantidade de alunos: o 9°C continha aproximadamente 40 alunos, enquanto o 9°D contava com aproximadamente 20 alunos. Apesar da diferença significativa do número de alunos por turma, ambas as turmas eram agitadas e um tanto dispersas. Durante o período de observação, testemunhamos o talentoso trabalho da professora regente em diversos pontos, evidenciando o domínio de sala e a tranquilidade ao explicar os conteúdos até se fazerem entendidos.

Nossa experiência foi supervisionada pela professora Cristina Simon e coordenada pela professora Josiane Bressan, ambas extremamente solícitas nos encontros destinados à orientação para a elaboração dos planos de aula. Ao total, foram elaborados três planos de aula com os seguintes tópicos: histórias em quadrinhos, figuras de linguagem/formação de palavras e orações coordenadas.

Os conteúdos foram selecionados a partir de uma estrutura trimestral feita pela professora, procurando seguir as postulações dos PCNs em relação ao (possível) conhecimento já internalizado do aluno e a lapidação do mesmo:

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações lingüisticamente significativas, situações de uso de fato (BRASIL, 1998, p. 35).

Procuramos não levar os dados prontos para serem absorvidos. Nosso objetivo foi nortear a construção do saber dos alunos, partindo do conhecimento geral da sala. Para isso, sempre introduzíamos o material perguntando o que eles já sabiam sobre determinado assunto.

3 Recorte selecionado da experiência

Durante a nossa regência, de todas as aulas, matérias e atividades, houve um grande destaque para nós, e acreditamos que também para os alunos: a matéria “Figuras de Linguagem”, a qual consideramos de válido destaque. Ela estava no cronograma da professora regente, e assim nos foi concebida a aplicação para os alunos.

A partir dos planejamentos das aulas e das atividades, obtivemos orientações das nossas coordenadora e supervisora para a escolha de dez figuras de linguagem, para as definições de termos, as atividades e sobre como abordar essa matéria. As dez figuras de linguagem trabalhadas foram: catacrese, comparação, eufemismo, eclipse, hipérbole, metáfora, metonímia, onomatopeia, pleonasma e prosopopeia.

As figuras de linguagem são recursos de uma língua usados na fala e na escrita para torná-la mais expressiva e significativa, “O empenho de maior expressividade leva-nos, com frequência (...) a estruturas fráscas tidas por modelares. Em tais construções a coesão gramatical é substituída por uma coesão significativa.” (CUNHA; CINTRA, p 621, 2007). Esse conteúdo é muito importante para o repertório linguístico do aluno, pois é usado no nosso dia a dia, na fala e na escrita, por meio de conversações e em textos, em vários veículos. Assim, ter o conhecimento das figuras de linguagem, o seu significado e saber o modo de aplicá-las, seja na fala ou na escrita, faz com que o aluno perceba como a linguagem é ampla e interessante:

O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção - narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações, etc. (BRASIL, 2017, p. 82).

Pesquisamos o tema nas Gramáticas de Cunha e Cinto (2007), Almeida (2010) e no Dicionário Houaiss (2009). Para a transposição didática, foram alterados os componentes

lexicais em função de apresentar uma linguagem mais clara, de fácil entendimento e adequada ao ensino fundamental II.

A apresentação desse conteúdo foi montada no Power Point, pois a escola possui uma sala de vídeo com computador e projetor, a qual os professores poderiam usar e à qual poderiam levar os alunos. Foram exploradas as definições das dez figuras de linguagens e posteriormente vários tipos de exemplos em frases, tirinhas, letras de música e propagandas, trazendo aquilo que está presente em nosso meio social para a escola, como também a aplicação de atividades consideradas mais “formais”, como questões de múltipla escolha.

4 Atividade proposta

Na tentativa de tirar os alunos de sua zona de conforto, começamos a introduzir atividades lúdicas. De acordo com Vygotsky (1991), o indivíduo precisa criar internamente uma zona de desenvolvimento proximal, para então desenvolver seu aprendizado estando em contato com outros indivíduos. É importante frisar que o lúdico, além de ser mais atrativo para o aluno, também proporciona uma interação que resgata as experiências sociais e contribui para uma formação unificada.

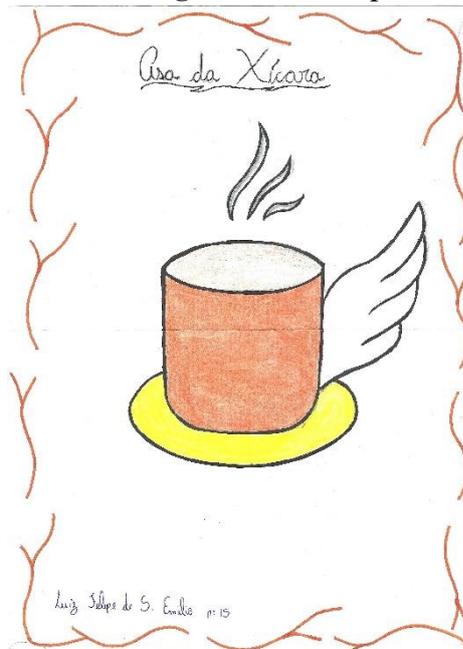
Desta forma, a proposta introduzida aos alunos consistiu no desenho de expressões provenientes da catacrese, figura caracterizada por um termo fora de sua real definição, como destacado por Almeida (2010, p. 343) “o sentido real da palavra é modificado por esquecimento, e a palavra nova contém idéia absurda se comparada ao sentido etimológico da palavra.”. Foi trabalhada com os alunos a definição da catacrese e em seguida foram feitas as atividades. Sendo assim, essa atividade foi proposta com o intuito de que desenhassem as expressões da catacrese utilizadas no dia a dia, pois:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais (BRASIL, 2017, p. 63).

A atividade de desenho foi orientada pela professora Cristina e junto a um acréscimo da professora Josiane, foi definida a figura de linguagem catacrese para a produção. Essa

atividade rendeu, positivamente, resultados expressivos e de muita criatividade. Nós levamos alguns exemplos, mas no momento de produção, os alunos ampliaram o repertório de utilização da catacrese no seu cotidiano para a criação de seus desenhos:

Figura 1 – Exemplo I



Fonte: desenho elaborado por aluno do 9º ano

Figura 2 – Exemplo II



Fonte: desenho elaborado por alunas do 9º ano

Figura 3 – Exemplo III



Fonte: desenho elaborado por aluna do 9º ano

4 Conclusão

Como postulado por Bechara (2009), a língua portuguesa é um contínuo de mudanças, assim se faz necessário moldar o senso estético do aluno. O autor propõe a exploração de novas variedades para o sentido estilístico, isto é, os efeitos de sentidos produzidos por meio da criação de enunciados. Fatores que são indispensáveis na produção escrita e oral, como também na leitura, portanto, um conhecimento imprescindível para todo o corpo discente

Acreditamos que conseguimos, ao final, aplicar de forma bem-sucedida uma metodologia capaz de abranger diversos aspectos, sem esbarrar na figura dicotômica do professor como detentor da teoria e do aluno como um simples apanhador de informações. Conforme pontua Freire (1996, p.47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Assentimos que com esta forma de abordagem do assunto foi possível uma ótima assimilação das “Figuras de Linguagem” por parte dos alunos e um aumento do interesse na matéria, o que tornou o aprendizado descomplicado e produtivo. Aproximando as experiências com a matéria, foi possível desenvolver o conhecimento individual e coletivo e criar uma interação entre o ambiente fora da escola e o escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 1973.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa** / Evanildo Bechara. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon editora digital, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

VYGOTSKYI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**O USO DE TECNOLOGIA ALIADO NO ENSINO DE LITERATURA:
ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS
DE ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO**

Gustavo Aparecido Batista (UEL)

Leticia Gabriele Zilli (UEL)

RESUMO: O presente artigo está baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), tem como foco trazer uma discussão sobre a importância da tecnologia em sala de aula. Pretendemos, nesse trabalho, a partir do relato das atividades desenvolvidas durante o período de estágio curricular obrigatório, como uma atividade de formação, do curso de licenciatura em Letras Português, realizado no Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Professor José Aloísio Aragão, buscamos retratar a forma como os professores utilizam ou não os recursos tecnológicos em suas aulas, sua relação com as ferramentas didáticas tecnológicas, assim como a relação dos alunos com a tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia, Sala de Aula, Estágio.

Introdução

Com a crescente evolução da tecnologia é necessário que os professores encontrem uma forma de trazer para a escola recursos e tecnologias para que o aluno consiga usar de forma crítica e auxilie em seu aprendizado. Nesses últimos anos, apesar desse crescimento e acessibilidade de aparelhos eletrônicos como projetores, *pendrives*, *internet*, televisores e ar condicionado, pode-se notar uma espécie de dificuldade em utilizar e trazer novos recursos para a área educacional. Apesar dessa dificuldade em utilizar novas tecnologias em sala de aula, 94% dos professores acreditam que os usos de novas tecnologias são benéficos ao ensino, pois abrem caminho para novos conteúdos além do livro didático, é o que revela uma pesquisa pela TIC Educação (CETIC, 2016).

Os usos de tecnologias dentro de sala de aula ajudam o professor e o aluno, pois assim o estudante consegue absorver muitas informações e aprender com uma maior facilidade com tantas tecnologias. Tecnologias essas como o projetor, oferecem uma capacidade dinâmica maior que a mais aplicada aula expositiva, ao utilizar o projetor o professor consegue trazer recursos, como vídeos, filmes e músicas.

O artigo tem como tema a relação e o uso da tecnologia na sala de aula, seja pelo professor quanto pelo aluno e a experiência de estágio supervisionado obrigatório, em turmas do ensino médio, do Colégio Aplicação da UEL.

1 Tecnologias: Desafios de integração na escola

Atualmente com o surgimento de várias tecnologias e formas de se comunicar, do *email* às mensagens instantâneas, faz-se necessário essa introdução e integração ao ambiente escolar, pois se trata de um meio tecnológico presente no cotidiano do jovem, fazendo assim uma aproximação do professor-aluno. Apesar de termos a popularização de tecnologias como televisão, *internet* e computador a escola não prepara o aluno para o seu uso consciente e crítico, mais ainda, ela mal trabalha essas tecnologias em sala, focando mais em uma aula expositiva com o quadro e o giz.

Sobre o uso de computadores em sala de aula. os Parâmetros Curriculares Nacionais relatam:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. A menção ao uso de computadores, dentro de um amplo leque de materiais, pode parecer descabida perante as reais condições das escolas, pois muitas não têm sequer giz para trabalhar. Sem dúvida essa é uma preocupação que exige posicionamento e investimento em alternativas criativas para que as metas sejam atingidas. (BRASIL, 1998, p. 96).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) reafirmam essa necessidade de os alunos ficarem conectados e ter acesso a novas tecnologias, pois é a *internet* quem cria essas tecnologias e é, por meio dela, que o jovem tem acesso a tal. Ou seja, o computador serve e deve ser usado como instrumento de ensino, pois ele é responsável por capacitar o aluno e a integrar com a sociedade. É claro, com a condição em que os colégios se encontram hoje em dia, com péssima infraestrutura, é difícil imaginar que todos tenham acesso a computadores e/ou *internet*, esse sendo o segundo assunto desse tópico: o descaso do governo com a educação.

Além dessa resistência de uso por parte dos professores, esbarramos também na questão de faltas de investimento por parte do governo na área de educação, pois os mesmos não oferecem infraestrutura e caminhos para a aplicação de novas tecnologias nas escolas, os colégios estão equipados com televisores que não funcionam, além de obsoletos e incompatíveis com a tecnologia atual. Como relata Araújo, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) ao jornal O Globo, quando afirma que “os governos colocam o dinheiro da educação em tecnologia, vem equipamento para todas as escolas sem que se conheça a realidade delas, muitas vezes, não está há na escola uma rede elétrica que a sustente.

Exemplo de investimento em tecnologia temos o governo do Paraná que, em 2007, distribuiu cerca de 22 mil televisores para as escolas públicas do estado, seu objetivo era de modernizar os colégios e trazer novos tipos de tecnologias ao ambiente escolar, uma TV de 29 polegadas com acesso a pendrive e cartão de memória, as famosas TVs laranjas. Uma atitude até, então, louvável, exceto pelas incompatibilidades com formatos de mídia e a dificuldade do professor de adaptação e uso do aparelho. Apesar da tentativa de modernização, o governo acabou parando no tempo, pois quase 13 anos depois e continuamos com uma televisão já antiga e sem compatibilidade com os formatos atuais. Outro ponto desse descaso é a falta de investimentos nas escolas, temos poucos tipos de tecnologias disponíveis para uso, algumas até sendo disputadas pelos professores.

Considerando os pontos acima, o uso de tecnologia parece complicado na realidade brasileira, porém, tem e deve ser utilizado, pois assim como os documentos e orientações curriculares recomendam, elas trazem aspectos positivos e dinâmicos para a sala de aula, seja através de um vídeo, música, filme até de pesquisas realizadas pelos computadores (já antiquados) dos colégios.

2 O uso de tecnologia na escola: relato de experiência

Na história da Humanidade alguns momentos passaram por algumas revoluções teóricas, na qual tivemos grandes saltos no conhecimento e na aplicação de tecnologias, que mudaram muito a vida das pessoas. Foi assim quando surgiu o livro impresso, o rádio, a televisão e assim está sendo o mesmo com a internet. Todas essas tecnologias tiveram uma

forte influência na sociedade e também na necessidade de trabalhar com responsabilidade e criatividade esses novos tipos de tecnologias na educação.

A tecnologia surge para facilitar a vida do homem. Com a Revolução Industrial e o avanço do capitalismo, as tecnologias acabam se desenvolvendo em um ritmo acelerado, até os dias de hoje, onde vemos a tecnologia muito mais avançada. A sociedade então acaba se tornando muito mais tecnológica, também na educação, a tecnologia ganha um grande espaço.

Concretamente, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 4/5/2011 - Projetos Políticos Pedagógicos/Cap. VIII).

Com isso, temos um novo formato de educação, no qual giz, quadro e livros, não são os únicos instrumentos para dar aulas que os professores possuem, por isso, os professores precisam desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas com base nas tecnologias presentes em sala de aula e também em tecnologias que os alunos trazem junto com eles para a sala de aula.

Durante o estágio no Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Professor José Aloísio Aragão, orientados pela professora regente Ma. Leslie Barbosa, com a supervisão da Prof^a Dr^a Cláudia Lopes Nascimento, trabalhamos nos primeiros anos do ensino médio A, B e C, A Literatura de Informação, abrangendo a Literatura Informativa e a Literatura Jesuítica. O conteúdo foi muito apreciado pelos alunos, pelo fato de ser uma experiência nova vivenciada por eles. O assunto foi abordado por meio de *slides*, para um melhor entendimento e aproveitamento dos alunos.

Ele foi ministrado de formas diferentes em cada sala. Na turma A, desfrutamos de certa facilidade de desenvolver o conteúdo com os alunos, os alunos eram determinados e participativos, poucos alunos estavam dispersos ou conversando. O retroprojetor utilizado para passar os *slides* fez com que os alunos mantivessem a atenção voltada ao professor.

Nas turmas B e C, tivemos uma dificuldade maior, alguns alunos eram esforçados, mas a sala ficou mais dispersa em vários momentos se formos comparar com a turma A. Mesmo

com o uso do retroprojetor para os slides, os alunos estavam desatentos em sala de aula, fazendo o uso de celular, para jogos, enviando mensagens, ouvindo músicas nos fones de ouvido e, por isso, estavam dispersos ou conversando com os colegas da turma. Estes alunos não faziam o uso de celular em sala para fins metodológicos, mas sim, para fazerem outras coisas fora de aula.

Neste período em que estagiamos no Colégio Aplicação, notamos que o uso de tecnologia por parte dos professores e na sala de aula é frequente, a escola possui uma sala de professores com pelo menos seis notebooks para a realização das aulas e uso do professor, além disso, conta também com projetor e caixa de som.

O uso dessas ferramentas de trabalho pelo professor regente, durante nosso período não foi tão frequente, pois suas aulas durante o estágio eram em sua maioria sobre produções textuais. Contudo, vale ressaltar que para uma revisão de conteúdo ela utilizou o projetor e tem uma relação boa com o uso de celulares em sala, pois vez ou outra ela autoriza para fins de pesquisa.

As principais tecnologias usadas pelos professores são o quadro, giz, pelos alunos são as matérias escolares como o lápis, caneta, borracha, caderno, carteiras e cadeiras. No colégio existe televisores com acesso a pendrive, projetor, aparelho DVD, *notebooks*, caixa de som, além dos celulares, apesar de não permitidos se usado para fins pedagógicos podem ser ótimos aliados na busca de conhecimento do aluno.

Trazer a TV ou o cinema para a sala de aula não é apenas buscar um novo recurso metodológico ou tecnologia de ensino adequado aos nossos dias, mais palatáveis para os alunos – e o público –, que são condicionados mais a ver do que a ouvir, que têm a imagem como fonte do conhecimento de quase tudo. Trazer a TV e o cinema para a sala de aula é submeter esses recursos a procedimentos escolares – estranhamento e desnaturalização. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p.129).

Vemos, então, que muitos professores fazem o uso dessas tecnologias em sala de aula, logo, acham que fica muito mais fácil para trabalharem com aquilo que é novo e interessante aos alunos, portanto, isso chamaria muito a atenção dos estudantes e eles participariam muito mais das aulas.

A TV e o cinema na escola têm essa dupla disposição: entrar e se chocar com as formas tradicionais do ensino, incorporando as imagens ao ensino predominantemente auditivo; mas entrar na escola para sair de outro modo: sair da escola para se chocar com as formas convencionais da assistência. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 129).

Porém, com tanto avanço neste quesito de modernidade, ainda temos muitos professores que deixam de fazer uso dessa nova perspectiva. Muitos educadores ainda preferem utilizar apenas o antigo dentro de sala, como o quadro e livros didáticos, deixando de lado, por exemplo, data show e o aparelho DVD.

Pelo fato de muitos professores não aplicarem recursos tecnológicos e digitais em sala de aula e pelos educadores não buscarem tantas melhorias na escola e fora da escola, o governo acaba por não investir tanto em recursos digitais escolares. A tecnologia dentro de sala existe, mas precisa muito ser modificada, moderna e também eficaz. Pelo governo não ligar para investir em tecnologias escolares, a escola muitas vezes fica deixando a desejar, pela falta de recursos e pela falta de esforço dos professores, que acabam não se interessando por passarem novidades aos alunos dentro da turma.

2.1 O ensino de literatura e o estágio supervisionado

Para o ensino de Literatura no ensino médio, quando o professor consegue obter o uso de certas tecnologias, o ensino fica muito mais prático e é desenvolvido de uma maneira mais ampla e de fácil contato com os alunos. A sala de aula vive hoje uma fase muito agradável com a chegada dos recursos tecnológicos, que vão muito além da sala de vídeo ou o laboratório de informática. O uso ajuda a melhorar a aula e traz uma dinâmica diferente e interessante ao aluno, portanto como falado antes, temos resistência por parte dos professores em utilizar esses mesmos recursos.

Essas tecnologias são válidas pela ajuda ao professor dentro de sala, através delas podemos reproduzir imagens, músicas, vídeos que não estão acessíveis no livro didático, por isso tecnologias como o retroprojetor, celulares, tablets e também a televisão auxiliam na elaboração de uma aula mais dinâmica, porém, esbarramos no problema de que essas tecnologias não são vistas e nem usadas dentro de sala pelo professor e passadas aos alunos,

porque muitas vezes a escola não apresenta tantos recursos, por não ter um certo investimento nesta parte.

A experiência relatada nesse artigo trata-se das aulas observadas e avaliadas no Colégio de Aplicação UEL, durante o período de maio a agosto com as turmas dos primeiros anos A, B e C, com o auxílio e bom recebimento da professora regente Mestre Leslie Barbosa.

Não podemos negar que a tecnologia está muito presente na vida das crianças e adolescentes. Durante o estágio no colégio Aplicação, vimos que o uso de aparelhos eletrônicos é frequente pelos alunos, logo a maioria deles usam estes aparelhos durante as explicações dadas pelo professor, sendo assim, acabam por atrapalhar a aula e também dispersar os colegas.

Sobre o uso de tecnologia na educação básica os PCN's afirmam:

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, as informáticas, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. [PCN, volume 2, pg. 24].

Ou seja, esse documento indica que os novos tipos de tecnologias devem ser analisados e trazidos ao espaço escolar, e cabe ao papel da escola fazer a mediação desse tipo de uso. Os parâmetros indicam essa necessidade de análise e uso nos colégios, pois a tecnologia atual é responsável por trazer imagens, vídeos até então imagináveis de serem trabalhados em sala de aula pela limitação do livro didático.

A experiência em sala de aula foi muito produtiva, aprendemos muitas coisas ao longo do estágio, pelo fato de assimilarmos muitas coisas com a professora regente e também com os alunos das turmas dos primeiros anos, A, B e C. Durante a observação, notamos que apesar de raro, dado o seu conteúdo, a professora utilizou de alguns tipos de tecnologias, projetor pra apresentar os slides para uma revisão de conteúdo, e também uso de celulares dos alunos para fins de pesquisa em sala de aula, sua relação com tecnologia é boa apesar das limitações do conteúdo, produção textual.

Ainda durante a observação, a professora regente passou uma revisão de conteúdo aos alunos, Humanismo e Classicismo, nesta revisão para a prova, ela explicou o conteúdo através

do retroprojetor, com a utilização de vários slides. Percebemos que na escola tínhamos a ausência do retroprojetor nas salas, ou seja, as salas não tinham o retroprojetor e então, quando a professora precisava fazer o uso do equipamento, ela pedia para algum aluno para ir até a biblioteca buscar o aparelho.

Continuando na observação, a regente de sala utilizou apenas o retroprojetor como recurso tecnológico para passar suas atividades, sendo só a revisão dos conteúdos, não teve tanto tempo para explorar outras coisas e recursos existentes na escola. Portanto, o único meio utilizado foi apenas o retroprojetor. Além disso, a professora explicava aos alunos a matéria, como também nos passava alguns comandos sobre tudo aquilo que estava ocorrendo, ou seja, a forma que poderíamos trabalhar com aquele método nas determinadas turmas.

Durante o período de regência, utilizamos das tecnologias disponíveis em sala, como o retroprojetor, caixa de som, e *notebooks* para as aulas, pois acreditávamos que a experiência em sala de aula seria melhor, ela funcionou em partes, pois houveram alguns problemas com a falta de atenção dos alunos, distraídos com os celulares e a própria falta de interesse. Para resolver isso, resolvemos trazer novidades, como a presença de imagens e até vídeos explicativos dos conteúdos, atitude elogiada pela professora regente e orientadora. Enfim, com isso, tivemos uma melhor experiência e até trabalhamos outro projeto que também incluía o uso de tecnologia, uma nova versão da carta do achamento, em que o aluno seria um estrangeiro que mostraria sua visão do Brasil atual, uma produção de texto que deveria ser entregue por email para o professor.

Considerações finais

Com base na experiência de estágio e o estudo aprofundado na temática escolhida, é correto afirmar que o uso de tecnologia no âmbito educacional, ou seja, de ferramentas didáticas tecnológicas, apesar de recomendado pelas Orientações Curricular ou Parâmetros Curriculares, não é utilizado, pois faltam cursos capacitadores para que o professor de ensino médio, assim como investimentos na área tecnológica disponível na escola.

Além dessa dificuldade em investir em tecnologia pela má infraestrutura presente na educação caímos em outro ponto: o receio do professor em utilizar essas tecnologias e a sua

falta de formação com elas. Seja pela falta de formação do professor para lidar com o uso e aproveitamentos das tecnologias, alguns professores preferem por não usar em sala focando somente em uma aula expositiva, essa resistência se deve a uma falta de conhecimento ou de uso que dificulta na inclusão social do jovem aluno.

No caso do Colégio Aplicação, como dissemos anteriormente, há outros tipos de tecnologia disponíveis, como o projetor, *notebooks* para os professores planejar aulas (alguns deles não funcionam) e caixa de som, porém todos eles são disputados e não atendem a necessidade de todos os professores. Dessa forma, acreditamos que sem qualquer investimento, no que tange as ferramentas didáticas tecnológicas, o Colégio não será capaz de acompanhar a evolução das tecnologias e, em consequência, será promovida uma defasamento na educação do jovem aluno.

Concluimos, assim, com essa pesquisa que é preciso investimento do governo em equipamentos, mas também em formação inicial e continuada de professores na educação básica.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 4/5/2011. Projetos Políticos Pedagógicos/** Cap: VIII (Pág. 38). Equipe Técnica do DPEM/ NETO, Alípio dos Santos; LAZZARI, Maria de Lourdes; QUEIROZ, Maria Eveline Pinheiro Villar de; AMARAL, Marlúcia Delfino; ARAÚJO, Mirna França da Silva de; NETO, Pedro Tomaz de Oliveira.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998

FERREIRA, Paula. O Globo. **Falta de estrutura de informação impede tecnologias na escolas.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/falta-de-estrutura-de-formacao-impede-tecnologia-nas-escolas-23510040> Acesso em: 5 de Setembro de 2019.

Governo do Paraná. **Tv Pendrive.** Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tpendrive.pdf Acesso em 05 de Setembro de 2019.

MAGDALENA, Beatriz. **Internet em sala de aula**. Beatriz Magdalena e Iris Elisabeth Tempel Costa– Porto Alegre: Artmed, 2003.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Volume 3: **Ciências Humanas e suas tecnologias Brasília-2006**. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

RIBEIRO, Antônia. **Tecnologias na sala de aula: uma experiência em escolas públicas de ensino médio** / Antônia Ribeiro, Jane Margareth de Castro e Marilza Machado Gomes. Regattieri. – Brasília: UNESCO, MEC, 2007. 28 p.

Somos Par. **Tecnologia na sala de aula: 5 tecnologias que já estão nas escolas**. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/tecnologia-na-sala-de-aula-5-novidades-que-ja-estao-nas-escolas/> Acesso em: 5 de Setembro de 2019.

Somos Par; TIC EDUCAÇÃO. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016_LivroEletronico.pdf. Acesso em 5 de Setembro de 2019.

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E DESENVOLVIMENTO DE PENSAMENTO CRÍTICO NA SALA DE AULA

Isadora Berbel Gardenal (UEL)

RESUMO: Neste trabalho será apresentado um relato de estágio obrigatório curricular, que engloba um total de 40 (quarenta) horas e conta com a experiência da estagiária na aplicação de conteúdos da área de letras, dentre eles as Orações Subordinadas Adjetivas e as Crônicas. Autores como Luiz Carlos Travaglia (1995) e José Carlos Libâneo (1990) serão usados como base teórica para mostrar de que maneira podemos trabalhar com o ensino de língua materna afim de estimular pensamento crítico nos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento crítico; conhecimento; língua.

1 Introdução

O ensino de língua materna para falantes nativos é de extrema importância no cenário educacional, e precisa ser realizado de forma efetiva. Porém, existem algumas dificuldades nesta tarefa, uma vez que o “ensino tradicional” impõe um método mecânico e acaba não alcançando certos objetivos que seriam importantes no aprendizado dos alunos. Os conhecimentos são simplesmente “despejados” pelos professores e decorados e não absorvidos de forma duradoura pelos alunos. Este trabalho irá refletir sobre algumas estratégias usadas na experiência de estágio curricular obrigatório ocorrido no primeiro semestre de 2019.

2 O ensino de língua materna

Para Travaglia (1995), existem muitos motivos para se ensinar a língua materna para os falantes dessa língua. O primeiro deles é o de desenvolver a competência comunicativa, ou seja, tornar os usuários da língua capazes de empregá-la em diferentes contextos de comunicação. A competência comunicativa se divide em duas: 1) a gramatical, que possibilita aos falantes construir suas próprias sequências linguísticas gramaticais de forma adequada à língua em questão, assim como a variante escrita e a norma padrão; 2) a textual, que possibilita aos falantes entender, produzir, modificar e classificar textos presentes na vida em sociedade.

Além das competências, Travaglia sugere que outro motivo importante no ensino de língua materna é o de desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento crítico: “Propõe ensinar o aluno a pensar, raciocinar. Ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico. [...] Evidentemente tais habilidades são importantes nos vários campos do conhecimento humano e não só para o campo dos estudos da linguagem.” (TRAVAGLIA, 1995, p. 20)

Isso significa que o aprendizado de língua materna possibilita o uso da língua de maneira que forme o pensamento crítico, o qual é essencial tanto para a vida escolar como até mesmo para a vida prática social.

Para Libâneo (1990, p. 123), existem alguns objetivos educacionais que precisam ser alcançados no processo de aprendizagem. Um deles é “[...]colocar a educação escolar no conjunto das lutas pela democratização da sociedade” (LIBÂNEO, 1990, p. 124), ou seja, a educação escolar tem papel importante na instrução dos alunos a se perceberem como cidadãos cientes de seus deveres e ativos na sociedade. Sendo assim, os conhecimentos aprendidos na escola devem formar pessoas capazes de entender o funcionamento da sociedade em que vivem, através do pensamento crítico.

Por conta disso, seria interessante trazer os conteúdos vistos em sala de aula para a vida cotidiana, despertando, assim, os alunos para a relevância desse conhecimento, o que os incentiva a continuar estudando, isso porque, quando esses conhecimentos vêm sem um propósito maior, acabam desestimulando os alunos.

Isso significa que, ao aprender sobre conteúdos gramaticais, linguísticos e textuais na escola, o aluno deve conseguir aplicar estes conhecimentos na vida prática, observando quando usar cada tipo de linguagem, quais normas usar em determinados contextos e por que e onde os gêneros textuais circulam etc. Dessa forma, o conteúdo aprendido se torna útil ao aluno, fazendo-o se interessar, estimulando a curiosidade.

Travaglia (1995) adverte para a necessidade de se formar alunos com capacidade de avaliar criticamente o mundo e com potencial criativo para a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos.

Um dos métodos de se conseguir este resultado proposto pelo autor é o método da exposição pelo professor. Este, apesar de ser um tanto criticado por outros autores por “não levar em conta o princípio de atividade do aluno” (LIBÂNEO, 1990, p. 160), apresenta uma

grande efetividade se feito de maneira compartilhada, evitando a posição de passividade dos alunos.

A exposição lógica da matéria continua sendo, pois, um procedimento necessário, desde que o professor consiga mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos, como o trabalho independente, a conversação e o trabalho em grupo. (LIBÂNEO, 1990, p. 160)

Outro método citado pelo autor é o método de trabalho independente, que consiste em elaborar atividades coordenadas pelo professor em que os alunos resolvam de forma criativa e autônoma. Assim, os alunos poderiam aplicar seus conhecimentos adquiridos sem a ajuda do professor inicialmente, e em seguida uma correção para esclarecer as dúvidas e fixar ainda mais o conteúdo:

O aspecto mais importante do trabalho independente é a atividade mental dos alunos, qualquer que seja a modalidade de tarefa planejada pelo professor para estudo individual. [...] O que tem acontecido, porém, é que esse trabalho individual e silencioso tem sido usado mais para manter os alunos “ocupados” do que para garantir melhor assimilação da matéria [...]. (LIBÂNEO, 1990, p. 163)

Segundo o autor, este método precisa realmente garantir que os alunos tentem exercitar seus conhecimentos e recebam uma correção adequada, assim como uma troca de ideias entre alunos e professor, enriquecendo a aula.

Sendo assim, o ensino de língua materna para falantes nativos é importante na medida em que prepara os alunos para usufruir a língua de forma abrangente, capacita-os a produzir e entender textos e torna-os cidadãos pensantes e críticos de sua realidade. Podem ser utilizados métodos de exposição e de trabalho independente, sempre evitando o trajeto linear e unilateral do conteúdo.

Todos esses fatores foram importantes na maneira como as atividades do estágio foram desenvolvidas, como poderemos ver a seguir.

3 O estágio

O estágio curricular obrigatório a ser cumprido no terceiro ano do Curso de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi supervisionado pela professora Cristina Simon, professora da disciplina teórica Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa

e Literaturas e da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. A UEL, instituição de ensino superior pública, está localizada na cidade de Londrina, no Paraná. Este estágio proporcionou a mim, discente Isadora Berbel Gardenal, uma experiência de licenciatura em minha área, período no qual elaborei planejamentos de aulas, fiz observações e apontamentos com relação aos alunos e à didática, apliquei conteúdos, entre outros.

A observação e a prática do estágio foram realizadas numa sala de 9º ano do ensino fundamental, no Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Professor José Aloísio Aragão - EI, EF, EM e Profissional, localizado no Centro de Londrina. O estágio iniciou-se no dia 02/05/2019, no período matutino, de quarta à sexta-feira, cumprindo primeiramente dez horas de observação; nestas pude analisar o comportamento da classe, a didática da professora regente, os suportes disponíveis na sala de aula. Após esse período, cumpriram-se vinte horas de regência, preparando aulas e aplicando os conteúdos previstos pela professora regente e, por fim, cumpriram-se as dez horas de participação, preparando atividades e avaliações bimestrais, além de corrigi-las, totalizando quarenta horas de estágio. Finalizou-se no dia 16/08/2019.

As atividades de sala de aula foram formuladas baseadas nos conteúdos já estabelecidos pela professora regente, tanto nas áreas de gramática quanto na produção de texto. A turma era composta por uma média de 35 alunos, entre 13 e 15 anos, do 9º ano. Os conteúdos previstos para aquele bimestre tratavam das “orações subordinadas adjetivas” e dos gêneros textuais “crônica” e “editorial”. Percebi que a professora regente não acompanhava o livro didático, o qual continha informações muito básicas que precisavam ser mais aprofundadas, segundo a professora. Ela, então, deixou-me livre para a escolha de quais matérias passar. Ficou estabelecido que seriam trabalhadas as “orações subordinadas adjetivas” e as “crônicas”. As crônicas seriam importantes neste contexto por conta da inscrição da professora na Olimpíada Brasileira de Português, uma vez que as classes de 9º ano trabalhariam com elas mais tarde.

A maioria dos alunos anotava o conteúdo, mas havia muitas conversas paralelas entre eles. A professora passava exercícios na lousa, e cada aluno que terminasse recebia um visto, que seria importante para a nota de participação. Porém, desta maneira, a professora não conseguia tempo, durante a aula, para tirar as dúvidas dos alunos, uma vez que eles apenas

recebiam o visto e não uma correção. O desafio ali era prender a atenção dos alunos quanto ao conteúdo e administrar o tempo da aula de forma que os conteúdos fossem passados e as dúvidas explicadas. Havia também uma dificuldade de compreensão, por parte dos alunos, na utilidade e importância daqueles conteúdos fora da escola, uma vez que os exercícios passados não faziam conexões extraescolares e não exploravam o senso crítico dos alunos.

Na primeira semana da regência, comecei pelas “orações subordinadas adjetivas”, passando a definição, suas variantes, e três exemplos. Foi utilizada como base bibliográfica a “Gramática do Português Contemporâneo”, de Celso Cunha e Lindley Cintra, para definir as orações: “As Orações Subordinadas Adjetivas vêm normalmente introduzidas por um pronome relativo, e exercem a função de adjunto adnominal de um substantivo ou pronome antecedente” (Cunha, Cintra, p.405). Na explicação, foram retomados conteúdos anteriores de análise sintática e classificação morfológica também, algo que os alunos precisavam lembrar. O método de exposição do conteúdo foi bastante utilizado nesse período, a fim de expor de forma lógica e sempre interagindo com os alunos. Duas listas de exercícios foram passadas ao longo das semanas para a fixação do conteúdo, dando espaço para os alunos colocarem seus conhecimentos em prática.

Os exercícios foram retirados, em sua maioria, de questões de vestibulares e reformulados para se adequarem à faixa etária dos alunos. Neles, a proposta era que os alunos conseguissem assinalar qual das alternativas continham uma oração subordinada adjetiva, assim, eles poderiam demonstrar suas habilidades de reconhecer uma oração deste tipo. Os outros exercícios tinham basicamente o mesmo princípio, exploravam também as orações explicativas e restritivas, pedindo para alunos diferenciá-las.

Além disso, ao longo das aulas, foram explicitados os objetivos deste conteúdo aos alunos, mostrando a importância da análise sintática na formação de competências comunicativas, na construção de frases de período composto pertencentes à norma culta, na interpretação e produção de textos, e também da recorrência deste conteúdo em textos extraescolares, como o vestibular, jornais, revistas, internet etc.

Depois das duas primeiras semanas, foram passadas as “orações subordinadas adjetivas reduzidas” e seus respectivos exercícios, e iniciamos as “crônicas”, uma vez que os alunos precisavam estar aptos a trabalhar este gênero na Olimpíada da Língua Portuguesa.

Para a conceituação, explicação e exercícios da “crônica”, utilizamos a crônica “Os Jornais”, de Rubem Braga. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao se trabalhar crônicas é preciso objetivar a construção da textualidade, das estruturas e aspectos formais do texto. As habilidades dos alunos devem ser desenvolvidas ao ponto de, segundo a Base:

Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. (BNCC, p.187)

Na elaboração dessas atividades, procurei exercícios que pudessem explorar não apenas a formalidade da estrutura e da configuração do gênero, mas também do conteúdo do texto, significações, figuras de linguagem, e relevância social. Entre as perguntas tinha-se: “Cite três características do gênero crônica que esse texto possui”, “Podemos dizer que esta crônica é narrativa? Se sim, por quê?”, “As duas notícias apresentadas na crônica apareceriam em um jornal? Por quê?”, “Por que o amigo do narrador diz que os jornais noticiam tudo menos a vida?”. Nestas perguntas, tentamos abordar tanto aspectos de textualidade quanto de interpretação. Inicialmente, os alunos apresentavam dificuldade na interpretação. Ao longo das aulas, fomos explorando o texto de forma colaborativa, entre professor e aluno, a fim de auxiliá-los na compreensão do texto.

Desta forma, na atividade proposta, a crônica foi explorada de forma que os alunos refletissem e chegassem a suas próprias conclusões e percebessem a importância deste gênero na prática social, que cumpre o papel de falar do cotidiano de forma inovadora. Sendo assim, os alunos foram capazes de desenvolver um pensamento crítico diante do tema, o que é um dos objetivos propostos por Travaglia (1995), na maneira como o texto jornalístico é construído a partir de acontecimentos, em sua maioria, trágicos, justamente para chamar a atenção do leitor, e cumprir sua função social.

Os alunos, então, produziram suas próprias crônicas e gostaram da experiência. A produção de crônicas em sala de aula se mostrou bem-sucedida, os alunos foram capazes de produzir um texto com aspectos formais e muita criatividade. Muitos alunos, no fim das aulas,

se interessaram em escrever crônicas por conta própria, sendo um gênero que eles se sentiam confiantes para escrever.

Ao fim da regência, iniciou-se o período de participação em que as atividades de avaliação bimestral foram elaboradas, visando reunir todos os conteúdos vistos até ali. Nesta avaliação, os conteúdos de “oração subordinada adjetiva” e “crônica” foram aplicados da mesma maneira que fora durante as aulas, com algumas modificações para não ser repetitivo. Todos os trabalhos foram corrigidos e avaliados, agregando uma nota final a cada aluno. A média geral foi consideravelmente boa.

3 Considerações Finais

Por esta experiência de estágio, conclui-se que a escola possui o papel de formar cidadãos pensantes, no caso dos professores de língua materna, cidadãos capazes de utilizar a língua em vários contextos comunicativos, dominarem a norma culta e ampliarem sua visão de mundo através da leitura. Quando não ativamos a curiosidade no aluno para o conteúdo, os objetivos ficam mais difíceis de serem alcançados. O professor tem um papel crucial em mãos de compartilhar o conhecimento científico com os alunos e isso exige responsabilidade, atenção, e métodos eficazes, afinal, este aprendizado é um direito deles.

Referências

BRAGA, Rubem. **Os Jornais**. Disponível em:
<https://leituramelhorviagem.files.wordpress.com/2012/09/texto-para-leitura-os-jornais-rubem-braga.pdf>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acessado pela última vez: 08/09/2019.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português**. Contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3a ed..2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

A DIFICULDADE DOS ALUNOS EM INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Jean Carlos Vitorino (UEL)

Liliane Cristina Lopes (UEL)

Michelle Naomi Yamashita (UEL)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo compartilhar as experiências vividas durante o estágio curricular obrigatório do 3º ano do curso de Letras Vernáculas e Clássicas. Tal prática foi vivenciada no Colégio Estadual Dr. Gabriel Carneiro Martins, de Londrina, com as turmas do 6º ano A e 6º ano B do ensino fundamental II. Este artigo apresenta as verificações feitas sobre a dificuldade dos alunos na interpretação textual durante vários períodos do estágio e na realização de diferentes atividades. A percepção desse fato nos levou a questionar o porquê da dificuldade dos alunos e a possibilidade de trabalhar isso com eles. Afinal, é através da interpretação textual que a escola pode desenvolver a leitura crítica no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Interpretação textual; Estágio; Dificuldades.

1. Introdução

O estágio curricular obrigatório é uma prática necessária para que os discentes da área de licenciatura e futuros professores entrem em contato com a realidade vivida dentro dos colégios. Tanto é que tal ação proporcionou-nos identificar dentro do ambiente escolar os desafios de trabalhar a interpretação textual com os alunos desde o trabalho com contos e crônicas até a fábula e a história em quadrinhos.

Pretendemos relatar quais foram as dificuldades encontradas ao trabalhar cada um desses gêneros e como buscamos soluções para não deixar dúvidas aos alunos. Afinal, como afirma a doutora e professora de Língua Portuguesa da Faculdade Integrada do Recife (FIR), Ivanda Silva: "Os alunos deveriam ser capazes de 'experienciar' o ato de ler como uma ação cultural, em que o leitor tem papel dinâmico nas redes de significação do texto." (SILVA, 2003, p. 515). Ou seja, pretendemos formar leitores perspicazes que compreendam a importância da interpretação textual para modificar o mundo como sujeitos sociais ativos.

Dessa forma, ao propor cada uma das atividades aos alunos tentamos discutir e analisar com eles os significados do texto.

É durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. (KLEIMAN, 1996 apud SILVA, 2003, p. 516)

Ou seja, "É justamente na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorre a interação entre textos e leitores." (SILVA, 2003, p. 516). Como leitores inexperientes, os alunos desenvolvem a capacidade interpretativa nessa troca, nesse diálogo. Cada um colabora com os conhecimentos prévios que possui ao chegar à escola e é na sala de aula onde, efetivamente, é possível fazer esse compartilhamento.

2. Experiência de estágio

Durante o período de observação das aulas, a professora regente trabalhou com os alunos as tipologias textuais, sendo que os tipos descritivos e narrativos receberam mais atenção, por conta da faixa etária dos alunos. Foi-lhes proposto, então, continuar nessa linha de raciocínio e apresentar aos alunos o gênero conto.

Logo, apresentamos aos alunos um conto do autor brasileiro Pedro Bandeira, "Um Problema Difícil". Trata-se de uma história narrativa mais curta e rápida para trabalhar em sala de aula. O conto gera certa expectativa nos leitores, mas no final há uma quebra dessa expectativa.

Através desse fato pudemos trabalhar com eles, além dos elementos habituais às narrativas, os elementos inesperados que podem ocorrer numa história. Sendo assim, reforçamos os aspectos já trabalhados pela professora do colégio como, por exemplo, personagens, tempo, espaço, enredo, introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho. E apresentamos uma novidade ao trabalhar com a quebra da expectativa.

Foi possível notar certa dificuldade por parte dos alunos para compreender o clímax da história, justamente, por existir uma quebra de expectativa ao final do conto. Para tentar auxiliar os alunos na compreensão do elemento clímax no texto, trabalhamos então com uma crônica de Mário Drummond de Andrade, "Caso de Canário".

Nessa crônica foi possível trabalhar cada elemento da narrativa de forma mais clara com os alunos, apresentando separadamente e identificando juntamente com eles cada uma das partes do texto (introdução, desenvolvimento, conflito, clímax e desfecho).

No conto "Um Problema Difícil", de Pedro Bandeira, o clímax da história estava no desfecho, e isso fez com que os alunos logo apontassem o clímax da crônica "Caso de Canário" como sendo o desfecho também. Ou seja, percebemos que ainda havia a dificuldade dos alunos em identificar o clímax. Para eles tratava-se de um ponto fixo da narrativa, não havia o questionamento da problemática ou do conflito.

Então, nossa aula se voltou a essa dúvida. Foi necessário explicar aos alunos que o clímax de uma história é aquilo pelo que você espera durante toda a narrativa. É o momento de maior expectativa e emoção, ou seja, o ápice da história, e não um ponto fixo em todos os textos. Afinal, nem sempre o clímax estará no desfecho (como foi o caso do conto tralhado). Explicamos que narrativas mais longas podem, inclusive, apresentar mais de um clímax, por se tratarem de histórias com vários acontecimentos ao mesmo tempo.

Depois de trabalhar com os alunos o conto "Um Problema Difícil", de Pedro Bandeira, decidimos fazer uma proposta de redação para que eles criassem um final para o conto lido. Isso foi possível, pois nessa narrativa o autor apresenta o personagem Xexéu, que possui um problema muito grave para resolver, mas por ser apenas uma criança ela pede ajuda ao pai. Durante o desenrolar da história, o problema de Xexéu passa por diversas pessoas e autoridades, porém o problema em si não é nunca revelado, provocando assim, justamente, a quebra de expectativa do leitor.

A partir desse enredo pedimos para que aos alunos elaborassem uma narrativa como final para o conto que incluísse a revelação do problema de Xexéu. Porém, foi possível notar, durante a correção das redações, certa dificuldade por parte dos alunos em interpretar até mesmo a proposta da redação.

Alguns alunos não cumpriram com o enunciado. Um deles escreveu o que era o gênero conto. Alguns não apresentaram o problema de Xexéu como foi pedido, apenas escreveram uma narrativa que continuava a passar o problema de Xexéu de pessoa para pessoa. Outros, ainda, escreveram uma história totalmente diferente da história de Xexéu, descontextualizando-a. Por fim, alguns alunos escreveram a história do início e revelaram o problema numa única linha final.

A partir da leitura das redações percebemos a dificuldade dos alunos em manter o foco no que foi pedido na proposta de redação. A falta de atenção deles os levava para um tipo

de invenção livre. Tal fato muitas vezes acaba prejudicando-os, pois eles não têm uma ideia para seguir e limitar o campo de escrita, acabam fugindo do assunto de forma exagerada.

O objetivo da redação era que eles desenvolvessem o problema de Xexéu e usassem sua criatividade para propor esse final, mas, como foi dito acima, alguns apenas copiaram a estrutura do texto começando a história do início e se preocuparam em mudar apenas a fala final da personagem para revelar o problema.

Por outro lado, não podemos deixar de elogiar o interesse e a criatividade que certos alunos apresentaram. Aceitaram a proposta de redação de forma muito positiva e conseguiram desenvolver histórias muito produtivas como final.

Ao dar as primeiras aulas trabalhando os gêneros conto e crônica, notamos as dúvidas dos alunos para trabalhar com textos mais longos. Não longos se comparados a livros inteiros, mas longos quando comparados aos textos que lhes são apresentados no dia a dia.

Apesar de serem textos, na maioria das vezes, simples que apresentam uma narração, muitos alunos apresentavam dificuldades na compreensão. Durante as observações do estágio, pode-se notar que um dos motivos para essa dificuldade está na falta da prática da leitura assim como da produção textual.

Discutindo em sala de aula com a professora regente dos alunos, acabamos ouvindo sua opinião sobre o assunto, ela expôs a real situação escolar relatando que o certo seria que os alunos tivessem a matéria de produção de texto separada das aulas de gramática, inclusive, que eles tivessem professores diferentes para ministrar cada uma dessas aulas.

Assim, seria possível trabalhar melhor com os alunos e ter um resultado mais eficiente, pois juntar as aulas de gramática com as aulas de produção textual acaba sendo muito apertado para a quantidade de aulas que eles possuem. Isso dificulta para o professor, que precisa escolher o que deve trabalhar com o tempo disponível. Muitas vezes é necessário “sacrificar” alguns temas, ou quando trabalhado, não ocorre da forma como gostaria, que é o caso da produção de texto.

Uma das soluções que encontramos para trabalhar os textos em sala de aula foi usar um projeto apresentado na palestra do Selisigno, que contou com a presença de Sírio Possenti. Ele abordou alguns assuntos sobre o tema “A Verdade Acima de Tudo”, mas falou de modo geral sobre a leitura nas escolas.

Sírio ao falar sobre esse projeto destacou que seria interessante trabalhar com textos curtos em sala de aula, pois nos dias atuais vivemos na era dos textos curtos. Ou seja, principalmente para os alunos mais novos, um texto que apresente trechos com mais de seis linhas já é considerado um texto longo e cansativo. Ele citou alguns gêneros que são interessantes e despertam a atenção dos alunos como: piadas, tiras humorísticas e poesias.

O fato de se trabalhar esses gêneros está relacionado com a ideia de que demandam um tempo menor de discussão e se torna mais fácil dialogar com os alunos sobre eles. Além disso, promovem uma discussão que ajuda a desenvolver a capacidade de análise e senso crítico. Vale lembrar que ao trabalhar com esses textos curtos, o professor pode não só planejar uma aula toda com atividades em cima deles, mas também apresentá-los aos alunos quinze minutos antes do começo de toda aula, não afetando o resto do conteúdo programado, mas exercitando a capacidade de interpretação e proporcionando uma participação maior dos alunos.

Seguindo a ideia do projeto do professor Sírio Possenti, trabalhamos com os alunos uma tirinha do Calvin e Haroldo. Lemos com eles em sala de aula, explicando a ideia da tirinha e tirando algumas dúvidas. Em seguida, passamos as atividades tanto de interpretação textual como também de gramática dentro desse tema.

Acabamos tendo um resultado muito bom pela grande maioria dos alunos, que interagiram bem mais e conseguiram entender melhor as propostas da atividade. Pode-se notar também que a maior interação com os alunos se deu pela segurança deles ao falar o que haviam entendido. Afinal, eles sentiram mais confiança em suas próprias interpretações com o texto curto.

Além da história em quadrinhos, trabalhamos também uma fábula. E a discussão promovida com os alunos mostrou que as diferentes modalidades de leitura utilizadas em sala de aula proporcionaram uma interpretação colaborativa. Isso foi possível, pois ao abrirmos espaço para uma estratégia de atribuição de sentido por parte dos alunos para com o texto conseguimos, de acordo com as respostas cedidas em sala, ampliar os pensamentos dos alunos e contribuir com as ideias já dadas por eles a fim de obter uma resposta de sentido correto do texto.

Em alguns momentos, a progressão lógica da ideia principal do texto acabava ficando comprometida em sala, pois não eram localizadas as ideias centrais e/ou secundárias. Podemos dizer que a dificuldade se encontra em determinados processos de interpretação como na identificação das ideias irrelevantes e abstratas, e das ideias principais do texto.

Nesses aspectos citados, percebemos que mesmo quando tratamos de um texto mais curto e objetivo, alguns alunos fogem da reflexão apresentada no texto. Sendo necessário, assim, trazer atividades que lhes permitam desenvolver o senso crítico e intelectual, além das discussões promovidas para compreender o sentido do texto.

Isso ocorreu quando apresentamos a fábula aos alunos. Mesmo promovendo uma discussão em sala de aula sobre a interpretação feita por eles, no momento de discutir a moral da história alguns alunos não conseguiram identificá-la. Isso aconteceu, pois o texto em si não apresentava a moral ao final da narrativa, os alunos deveriam identificá-la num exercício. Alguns alunos acabaram apontando a moral da história como um ciclo da natureza apenas porque a história apresentava diferentes animais numa determinada sequência. Porém, a moral tem a ver com valores e princípios morais.

Essa dificuldade dos alunos em identificar a moral tem a ver com o fato de que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio. O leitor irá utilizar para a interpretação o que ele já sabe, ou seja, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

Ao iniciarmos uma determinada situação de aprendizagem na escola, nos deparamos com o conteúdo abordado e pretendemos começar pelo início, porém, algumas dúvidas surgem a partir disso, pois o início está sempre em um lugar diferente para cada aluno. Afinal, eles trazem seus conhecimentos pessoais (familiares e de mundo), vivências afetivas e cognitivas e, a partir disso, podemos partir para uma visão mais ampla de determinados conteúdos.

Na sala de aula, ao abordar alguns textos e atividades (como a fábula, por exemplo) que necessitavam de um conhecimento prévio dos alunos, houve certa dificuldade, pois os assuntos não estavam apresentados explicitamente para o leitor. Para melhor compreensão e assimilação do assunto era preciso uma pequena base, porém percebemos que alguns alunos

mostraram-se sem esse processo de construção. Isso afetou a interpretação do texto e por consequência não obtiveram uma noção do caráter total do sentido do texto e da leitura.

A partir dessa perspectiva, entendemos como é significativo para o aluno estabelecer uma boa relação entre o texto e seu conhecimento de mundo. Isso faz com que ele faça suas ligações de sentido, acionando a temática do assunto abordado. Ao contextualizar um texto é possível sair da superficialidade e aprofundar as compreensões e perspectivas propostas no texto.

Outro aspecto, que percebemos, é que a dinamicidade interpretativa de algumas atividades realizadas em sala causaram inúmeros compartilhamentos de informações que mostram a vivência de cada aluno. Dessa forma, partimos para essa abordagem mais objetiva e assertiva, usando suas próprias ideias e ampliando-as, fazendo inferências que possibilitam o entendimento do aluno no assunto abordado.

3. Considerações finais

Através de todas as experiências relatadas sobre a vivência do período de estágio podemos concluir que, apesar de todas as dificuldades encontradas ao trabalhar a interpretação textual, o trabalho é extremamente proveitoso. Contribuir para a formação de futuros sujeitos sociais nos faz entender a importância da profissão de um professor.

O desafio do professor é ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras. O professor deve colaborar com os alunos, visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentando leituras já prontas. (BEACH e MARSHALL, 1991apud SILVA, 2003, p. 520)

Como colaboradores para a formação do aluno devemos entender que não se deve questionar os conhecimentos que o aluno já carrega consigo ou julgar as dificuldades de cada um, mas incentivá-lo e trabalhar para ampliar suas visões.

É fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de ‘ler o mundo’, contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula. (SILVA, 2003, p. 517)

Referências

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula:** da teoria literária à prática escolar. Disponível em: <shorturl.at/iuJOQ>. Acesso em 12 setembro de 2019.

**PERSPECTIVA DO GÊNERO TEATRAL
COMO RECURSO EDUCACIONAL PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE**

Julia Franzon (UEL)

Manuela Serpeloni (UEL)

Resumo: O presente artigo é resultante da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Estadual de Londrina. Trata-se de um relato sobre as experiências vividas em estágio no Colégio Manuel Bandeira, em Cambé, com a turma de nono ano. Todas as aulas basearam-se no gênero literário teatral, a partir de atividades de interpretação, adaptação e encenação do texto “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente, a fim de trabalhar com os discentes a prática de uma escrita mais atual e compreensível, o estímulo à oralidade e desenvoltura destes, além da formação de um pensamento crítico através da interpretação e (re)contextualização da peça.

Palavras-chave: Teatro. Oralidade. Prática.

1. Introdução

A disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, presente no terceiro e quarto anos do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Estadual de Londrina, traz a proposta do estágio obrigatório - sendo que no terceiro ano realizam-se atividades com o Ensino Fundamental II, enquanto no quarto ano tem-se o Ensino Médio. Trata-se de uma grande oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e colocar em prática os ensinamentos teóricos recebidos na faculdade.

O estágio foi realizado no Colégio Estadual Manuel Bandeira, situado na periferia do município de Cambé-PR, entre os bairros Jardim Rian, Ana Eliza I, II e III, conjunto Avelino Vieira (de Londrina), Jardim Silvino, Jardim Rivieira e Novo Bandeirantes. Atualmente, o Colégio atende cerca de 630 alunos do Ensino Fundamental e Médio, contando com a colaboração de aproximadamente 50 profissionais da educação: professores, agentes educacionais, pedagogas e diretora.

Sob a orientação da professora Dra. Sheila Lima e supervisão da professora Rita de Cássia, as práticas foram efetuadas com a turma do nono ano A, que reunia 35 alunos. Os

encontros se davam às segundas feiras, das 8h30 às 12h30, terças e quartas-feiras, das 7h00 às 9h00 e quintas-feiras, das 8h30 às 10h30. Teve início no dia 28 de maio de 2018 e término no dia 24 de agosto de 2018, resultando numa duração de quase três meses, inclusas todas as horas de observação, participação com a professora, regência e pesquisa.

A principal proposta foi trabalhar o desenvolvimento da leitura e da oralidade dos alunos a partir do texto “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente, visando também a encenação da peça. Assim, a linguagem foi trabalhada em três planos: oral, corporal e escrito. Neste, fez-se a adaptação e refacção das falas, a fim de torná-las mais compreensíveis e acessíveis aos alunos. No que tange à oralidade, os alunos deveriam entender a linguagem, memorizar as falas e pronunciá-las com clareza na representação do roteiro. Já no plano corporal, trabalhou-se com a expressão do corpo por meio de gestos, postura e andar, para que os alunos pudessem explorar ao máximo as personagens e experienciar, mesmo que minimamente, o plano teatral.

2. Fundamentação

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pontuam que “a linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os de modos de comunicar, [...] destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular” (BRASIL, 2000, p. 5). Dessa forma, usar a linguagem com propriedade é um direito do educando, pois é por meio desta que ele poderá ter domínio e acesso às informações, refletir, expressar pensamentos e opiniões e ocupar seu espaço de indivíduo político e cidadão brasileiro.

Tratando-se do ensino de Língua Portuguesa, o contato com a linguagem se dá a partir dos textos propostos em sala de aula. Seja por meio da leitura e interpretação ou da produção escrita. De início, pode parecer um trabalho simples, entretanto, como destaca Lajolo (1993), trata-se de uma atividade complexa: “Técnicas milagrosas para convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato – quando já instalado – o desencontro entre leitor e texto.” (LAJOLO, 1993)

A formação do sujeito enquanto leitor é, praticamente, uma preocupação de todos os âmbitos educacionais. Contudo, a formação de leitores traz consigo a necessidade de condições favoráveis para a prática social da leitura. Bem como afirma a autora, não existem técnicas milagrosas na interação para com o texto, entretanto, alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura mostram-se imprescindíveis, dentre eles: *a inscrição do texto na época de sua produção*, permitindo o acesso à historicidade de forma concreta, a qual é inerente à obra de arte. *A inscrição do texto mediante os principais juízos críticos* que foram remetidos a ele, já que possibilitam ao aluno vivenciar o funcionamento da instituição literária. Além da *inscrição do texto no cotidiano do aluno*, permitindo um melhor norteamento da direção do trabalho com o texto em sala a partir das aproximações e afastamentos entre aluno e texto.

O contato com o texto deve acontecer de forma dinâmica e interativa, de modo que o aluno encontre e construa os sentidos nele presentes. Longe de uma aprendizagem mecanicista, na qual o professor atua como o grande construtor do conhecimento, o aluno constrói seus pensamentos, tendo o docente apenas como um mentor, alguém a quem pode recorrer quando preciso. Bem como apontam Rezende e Wamser (2013): “Dessa forma, consideramos que o aprendizado da língua materna pode ser mais relevante se os próprios aprendizes forem responsáveis pela construção do seu conhecimento.”

O desafio do trabalho com o texto literário foi uma realidade constantemente presente nas atividades com “Auto da Barca do Inferno”, tendo em vista fatores como o receio e, em alguns casos, a resistência dos alunos para com a literatura, a linguagem carregada de um português arcaico, o latim presente em diversas expressões, as mudanças linguísticas que percorrem a história da Língua Portuguesa, os aspectos formais próprios do gênero auto, além da novidade que a proposta de encenação trouxe.

Portanto, tendo em vista as dificuldades apresentadas, fez-se necessário estabelecer caminhos para atingir o principal objetivo do trabalho proposto: a prática da oralidade dos alunos. Ao tratar de tais caminhos, Libâneo (1992) traz a seguinte definição:

Os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir os objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico.

Eles regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos.” (LIBANEO, 1992, p. 152).

Segundo o autor, os métodos de ensino, tendo como base um conteúdo determinado, implicam em ver as relações internas dos objetos de estudo e seus significados atribuídos socialmente. Por isso, expressam a relação de conteúdo-método.

Para se escolher e organizar o(s) método(s) de ensino é necessário corresponder a unidade objetivos-conteúdos-métodos às condições concretas das situações didáticas. Em primeiro lugar, é preciso definir os objetivos de acordo com as demandas imediatas e específicas das aulas e com os objetivos gerais da educação previstos nos planos de ensino pela escola ou pelos professores (os quais norteiam-se pelos PCN e as Diretrizes Estaduais). Em segundo, a escolha do método depende das peculiaridades de cada disciplina, buscando a melhor forma de transmitir e assimilar determinado conteúdo. Por último, deve-se considerar as características do público alvo: idade, nível de capacitação, assim como a situação individual e social dos alunos, os conhecimentos prévios e experiências de vida que eles trazem.

Sendo assim, em cada aula objetivos específicos eram traçados. E o objetivo geral – a prática da oralidade- mantinha-se. Os objetivos específicos foram: entender o Humanismo, com enfoque em Gil Vicente e suas respectivas características de produção literária; adaptar a linguagem da obra *Auto da Barca do Inferno*, a fim de torná-la mais acessível; a partir da obra, criar um paralelo com o atual cenário político da educação, estabelecendo uma reflexão; encenação da peça teatral adaptada.

E, tencionando atingir tais propósitos, trabalhou-se com as seguintes estratégias/metodologias: leitura em voz alta da obra como apresentação; leitura fragmentada para adaptação da linguagem; ensaio com os alunos, trabalhando as falas, atos e gestos para o teatro; inserção de novos personagens na obra, visando uma crítica direta ao presente contexto social e político.

3. Relato de experiência: o teatro como prática de leitura.

No primeiro dia de estágio, fomos apresentadas à turma, que se mostrou entusiasmada e muito receptiva. A professora Rita revisava o conteúdo “anúncio publicitário”, os alunos participavam ativamente, enquanto fazíamos a observação da sala.

Já no segundo dia, durante a manhã toda, a turma teve uma palestra sobre educação sexual, ministrada por dois alunos de Ciências Biológicas da UEL. Por meio de dinâmicas, slides e longos diálogos, os conteúdos eram explicados e os alunos interagiam constantemente, demonstrando interesse e assimilação.

A possibilidade de tal palestra denota uma característica de grande relevância no Colégio, sua multiplicidade. Trata-se de um ambiente aberto às diversas temáticas e possibilidades que abrangem o ensino. Os alunos têm palestras a cada mês - pudemos experienciar esta, sobre educação sexual e outra sobre educação no trânsito, ministrada por policiais -. As práticas de ensino não se restringem somente ao ambiente de sala de aula e ao livro didático, mas procuram aproveitar toda a criatividade dos educandos, por meio de trabalhos artísticos em que eles desenham, pintam e escrevem; apresentações expositivas, apresentações de dança e de recitação; feiras culturais em que os alunos apresentam suas produções e conhecimentos; festas temáticas; além do uso de murais, que tomam as paredes da escola, colorindo o ambiente e expondo todas as produções aos alunos e funcionários.

A primeira regência iniciou-se com a apresentação da proposta a se trabalhar durante as semanas seguintes de aula: a encenação de “Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente. As reações foram diversas, variando entre grande entusiasmo e falatório, até semblantes fechados, seguidos de uma grande demonstração de desânimo. Para contextualizar a peça, recorreremos ao método expositivo - falamos sobre o Humanismo, dando enfoque a Gil Vicente e pontuando as principais características literárias do período e do autor.

Feito isso, as demais regências se concentraram plenamente no trabalho com o texto. Para tanto, começamos com a leitura deste em sala. Nela, alternávamos a representação dos personagens, procurando gesticular copiosamente e apontar em cada personagem e nas falas as críticas que o autor fazia à sociedade da época. Entretanto, a principal reclamação era a respeito da linguagem complexa, sendo que muitos nos interrompiam com questionamentos sobre os significados de determinadas sentenças e palavras.

Após a leitura do texto, foi determinado a cada aluno seu respectivo personagem. Entregamos o texto completo a eles, impresso. Coube a cada um fazer a leitura individual de suas falas e adaptá-las para uma linguagem mais compreensiva e atual. Passávamos de carteira em carteira auxiliando cada um, e eles também faziam um trabalho em equipe, ajudando um ao outro com a adaptação. Muitos demonstraram grande facilidade em tal adaptação, fazendo-a rapidamente e sem auxílio algum. Outros conseguiram entender o texto original e preferiram mantê-lo. Já alguns solicitaram ajuda constantemente.

Como a sala tinha 35 alunos, alguns ficariam sem personagem, portanto, juntamente com os alunos, procuramos inserir na peça o atual cenário educacional, criando novos personagens e novos diálogos para a representação de tal contexto:

Após o embarque dos cavaleiros, um grupo de professores, carregando cartazes, aproximam-se da barca do diabo.

Diabo – Olha quem vem lá! Quem são vocês?

Professores – Somos educadores.

Diabo – E como vieram parar aqui?

Professores – Estávamos em um protesto, contra a reforma da previdência, um projeto do Bode Roxo. Nos lançaram bombas de gás lacrimogêneo e balas de borracha. Desmaiamos e acordamos aqui.

Chega o Bode Roxo.

Diabo – E lá vem mais um!

Bode Roxo – Olá amigo! (Reconhece os professores e tenta esconder o rosto).

Professores – (apontando). É ele! Ele é o motivo de tudo isso!

Bode Roxo – Eu não entendo! O motivo do que?

Professores – O motivo de estarmos aqui! Você decidiu fazer de seu mandato uma guerra contra nós. Na terra, prezando pelo seu bem-estar, esqueceu de que o futuro está na educação! Roubou e sucateou o ensino, congelou nossos salários e dificultou a aposentadoria.

Bode Roxo – Mas eu queria manter a responsabilidade fiscal...

Diabo – Pode ir entrando, aqui é o lugar dos injustos! (Dirige-se aos professores). Aos senhores, a barca que está esperando é aquela de lá (apontando para a Barca da Glória).

Anjo – Entrem! Entrem! Que esse lugar é reservado para vocês. A luta continua na terra, mas para vocês chegou ao fim.

Essa criação permitiu uma reflexão em torno do papel da Literatura e das demais artes a respeito de um posicionamento crítico. Os alunos puderam perceber, através da interpretação

e criação, o grande potencial de agente transformador e crítico que reside na arte, que através de sua linguagem demonstra uma visão de mundo e seu posicionamento.

Terminadas as adaptações e criações, começamos os ensaios. Percebendo que o espaço da sala de aula era pequeno, o pedido dos alunos era para que ensaiássemos do lado de fora. Então, os ensaios variavam entre o ambiente da quadra e do pátio. Todos os dias tivemos a colaboração, cooperação e participação de todos os alunos presentes, com o silêncio para que os colegas pronunciassem suas falas com clareza, com a paciência de aguardar a vez de cada um, com a atenção e dedicação para o exercício que estava sendo proposto a eles e realizado por eles.

Com o passar dos dias e dos ensaios, notamos uma significativa evolução dos adolescentes quanto ao desenvolvimento da habilidade de leitura em voz alta (um processo de oralização do texto escrito), memorização das falas, desenvolturas gestuais e de postura em cena, inclusive a perda da timidez de alguns. Essa atividade oral trouxe para a sala de aula um diálogo maior entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos, criando um ambiente propício para a aprendizagem linguística.

A interpretação de personagens corrobora também a leitura e compreensão do texto literário por todos os membros do grupo, pois cada personagem possui características distintas que precisam ser valorizadas no roteiro. Somente a análise da obra e as entrelinhas do texto permitirão ao aluno-leitor selecionar as características que julgar essenciais para o roteiro.

É importante ressaltar a mobilização de todos os funcionários do colégio Manuel Bandeira para que a turma do 9º A realizasse com sucesso cada um dos ensaios e, principalmente, a apresentação final da peça teatral (filmada pela professora Rita). Recebemos o auxílio de profissionais que se mostraram inteiramente engajados e envolvidos com a escola e os discentes, a exemplo: auxílio para a montagem e manutenção do cenário, para o uso do espaço comum nos horários das aulas de Língua Portuguesa e para a organização, que fez com que tudo se concretizasse harmonicamente.

Após o término da realização desse trabalho, nossos alunos nos convidaram para dançar a quadrilha junto com a turma e participar da Festa Junina do colégio, que aconteceu no último dia do estágio.

4. Considerações finais

Muitas vezes, na prática da docência de língua materna no Ensino Básico, apresentar leituras clássicas e canônicas para crianças e adolescentes é uma tarefa custosa. A introdução dos textos literários no processo de escolarização deveria ultrapassar as informações sobre a história de vida do autor e sobre o contexto social, político e histórico da obra (suas condições de produção), pois, do contrário, o contato direto dos alunos com o texto real acaba não acontecendo.

Com este estágio, percebemos que os educandos, ao se esforçarem na alteração das falas arcaicas do texto original para uma linguagem mais acessível a eles, puderam captar a presença das mudanças linguísticas que ocorreram na língua ao decorrer dos séculos; aprenderam um pouco sobre o período literário do Humanismo; compreenderam a história da obra humanista “Auto da Barca do Inferno”; e entenderam que os textos literários também trazem críticas que alguns autores se propunham a fazer a respeito da sociedade de determinada época.

Portanto, a classe teve a oportunidade de entrar em contato com a literatura, sendo construtora do próprio conhecimento, de maneira ativa e dinâmica, vivenciada no corpo, afastada da passividade no processo de aprendizado. Segundo Rezende e Wamser (2013, p. 18), esse método auxilia os aprendizes a acumularem experiência com valores mais significativos e operacionais, já que participam de um trabalho em que a oralidade é uma das ferramentas utilizadas no método de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, assim como o gênero teatral.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2007.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a Escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REZENDE, Letícia Marcondes; WAMSER, Camila Arndt. **Atividade Epilinguística e o Ensino de Língua Materna**: um exercício com a conjunção mas. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, jan./jun. 2013.

REPENSANDO O ENSINO DE GRAMÁTICA NORMATIVA E SEUS MÉTODOS PARA A SALA DE AULA

Julia Moreira Uehara (UEL)

RESUMO: A partir deste trabalho buscou-se compartilhar a experiência do estágio obrigatório do terceiro período de Letras Vernáculas realizado no Colégio Estadual José de Anchieta em Londrina localizada, Paraná. Em razão das aulas de gramática, especificamente sobre coordenação, notaram a dificuldade e o desinteresse dos alunos com essa matéria. Além disso, depois de ter corrigido e avaliado suas redações, cujo gênero era conto, observou-se também grande dificuldade para elaborar parágrafos, períodos compostos, empregar conjunções e pontuar adequadamente e entre outros conceitos que uma aula de coordenação aborda e que foi trabalhado em sala. Dessa forma, o artigo busca refletir, a partir de duas produções textuais dos alunos, se os modelos tradicionais de se ensinar gramática normativa são os mais adequados e eficazes para os alunos entenderem tal matéria. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, procurou-se desenvolver críticas sobre as diferentes formas de se ensinar gramática, assim como sugestões para se melhorar cada vez mais o ensino desse conteúdo em sala de aula, uma vez que como foi constatado, o desinteresse dos alunos pela matéria, entendendo-a como conjunto de normas abstratas e distante de suas realidades.

PALAVRAS CHAVE: gramática normativa; ensino tradicional; produção de texto;

1. Introdução

O presente artigo faz referência ao estágio realizado no Colégio Estadual José de Anchieta, escola pública localizada no centro de Londrina no estado do Paraná. Observou-se que a escola apresenta boa estrutura física, com carteiras e lousa bem conservadas, assim como a própria estrutura física da sala de aula. Nela há dois aparelhos de ar condicionado, ventiladores e televisão novos, tudo funcionando. Além disso, os alunos contam com sala de multimídia, com equipamentos tecnológicos; nela os mesmos podem ver filmes e aulas projetadas com uma boa imagem e som, de modo bem confortável. Diariamente é feita a limpeza das salas, para o melhor usufruto dos estudantes. Porém, nota-se o excesso de carteiras das salas de aula, concentrando muitos estudantes em um mesmo ambiente. Dificultando, portanto, o trabalho do educador, que não consegue dar atenção devida para cada um, afetando conseqüentemente, o rendimento dos alunos.

A partir desta pesquisa, buscou-se argumentar como as aulas tradicionais de gramática (lousa e repetição de exercícios) não funcionam para que os alunos possam entender conceitos

da gramática normativa. Após as aulas de coordenação, observa-se a falta de interesse dos alunos por parte da matéria, e constata-se a partir de suas redações, as dificuldades dos mesmos para elaborar períodos compostos, colocar conjunção adequada, mecanismos de coesão e pontuação devida, matéria ensinada durante o estágio. Além de desenvolver as ideias do texto de maneira coerente.

O estágio foi uma das exigências requerida pelo terceiro ano do curso de Letras Vernáculas na UEL, a escola escolhida para o estágio foi o Colégio Estadual José de Anchieta. Realizei o estágio na turma do nono ano e em duas classes dessa (9ª e 9ºB), totalizando dez aulas de observação, dez aulas de participação junto com o professor e mais vinte aulas de regência, sob a supervisão do professor de sala, concluindo o estágio em um mês. Trabalhei em meu plano de aula o conteúdo de orações coordenadas, expondo as definições de oração, período, verbo, orações coordenadas e seus tipos, empregando sempre muitos exemplos na lousa.

A experiência com meu estágio foi bastante positiva, através dela consegui sentir a responsabilidade que é ser professor, preparando aulas cautelosamente, preocupando sempre em expor o conteúdo da maneira correta e mais didática possível. Pude compreender também as dificuldades de tal profissão, que muitas vezes é afetada pela falta de interesse dos alunos, dificultando a transmissão dos conteúdos por parte do educador. Ter conhecido os alunos e ter participado rapidamente do processo de aprendizagem desses foi muito satisfatório e enriquecedor.

2. Fundamentação teórica

O que muitas vezes acontece nas escolas, nas aulas de Língua Portuguesa, é pensar o ensino de língua materna como sinônimo de ensinar, com o professor passando, muitas vezes, intermináveis exercícios de repetição de enunciados, separação de cada elemento da oração a fim de classificá-los ou fazer com que o aluno decore as classes gramaticais com o intuito de ensinar-lhes como escrever e falar português da maneira correta. Porém, o que muitos professores esquecem é que realizar uma aula normativa e tradicional de classes gramaticais não é garantia que o aluno seja competente para usar a língua culta.

Assim, segundo Bagno (p. 109, 2007):

Quando alguém se matricula numa auto-escola, espera que o instrutor lhe ensine tudo o que for necessário para se tornar um bom motorista, não é? Imagine, porém, se o instrutor passar onze anos abrindo a tampa do motor e explicando o nome de cada peça, de cada parafuso, de cada correia, de cada fio; explicando de que modo uma parte se encaixa na outra, o lugar que cada uma deve ocupar dentro do compartimento do motor para permitir o funcionamento do carro e assim por diante... Esse aluno tem alguma chance de se tornar um bom motorista? Acho difícil. Quando muito, estará se candidatando a um emprego de mecânico de automóveis... Mas quantas pessoas existem por aí, dirigindo tranqüilamente seus carros, tirando o máximo proveito deles, sem ter a menor idéia do que acontece dentro do motor? (BAGNO, 2007, p.109)

Dessa maneira, para o aluno entender a usar a variedade culta da língua, a metodologia de reproduzir, separar ou retirar trechos de textos para classificar cada palavra ou oração pode não ser a mais correta, tornando a atividade de ensinar gramática normativa para os alunos totalmente cansativa e entediante, já que não corresponde a realidade do contexto de fala deles.

O que muitos linguistas vêm concluindo é que, ao invés de se propor uma aula tradicional de gramática (com exposição do assunto, com os alunos copiando o conteúdo e depois analisando sentenças) os professores proponham que os mesmos façam textos variados, levando-o a entender o sentido global do texto e que mecanismos são responsáveis por dar esse mesmo sentido. Assim, segundo Brandão e Vieira (2014):

O reconhecimento das diferenças entre as normas da fala e escrita, das diferenças entre os vários textos, literário, jornalístico, científico etc... irá contribuir para tornar o falante mais capaz de se situar no mundo. É através da linguagem que uma sociedade se comunica e retrata o conhecimento e entendimento de si própria e do mundo que a cerca. (BRANDÃO; VIEIRA, 2014, p. 28).

Assim, os professores deveriam permitir mais que os alunos pudessem se expressar na escrita, percebendo por si as diferenças entre os gêneros textuais e as diferenças entre linguagem escrita e falada; dessa maneira o aluno visualizaria também os recursos gramaticais que alteram em cada contexto textual, através dos sentidos que cada texto evoca. Ainda, argumentam Brandão e Vieira (2014):

A prática da leitura e da escrita será fundamental para atingir os objetivos, pois fará com que o indivíduo entre em contato com uma pluralidade de normas, além de sua própria. Quando se fala em "usar melhor", pode-se

pensar em ser capaz de usar a chamada norma culta padrão, mas também pode-se pensar apenas em eficácia comunicativa. O ensino da língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais, de ensino de metalinguagem e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte. (BRANDÃO; VIEIRA, 2014, p. 28).

Assim, conforme Brandão e Vieira (2014) os professores devem, antes de entrar em sala de aula, estar cientes de alguns saberes envolvidos no ensino de Língua Portuguesa. O primeiro é o saber linguístico do falante, que é compartilhado por sua comunidade ou região. Lembrando que todo grupo constrói sua própria ideia de linguagem, que é reflexo de sua identidade. O segundo saber é descritivo/prescritivo, que é o saber próprio da gramática tradicional. E o terceiro conhecimento é o estudo de diferentes linhas de gramática, estruturalistas, funcionalistas, gerativistas, dentre outras. Esse saber o professor opera, segundo os autores, para resolver impasses que a gramática tradicional não consegue explicar, não sendo necessário o professor expor para os alunos.

Dessa forma, levando em conta os saberes gramaticais, toda vez que o professor se deparar com uma pergunta: "isso está certo?", ele deverá se perguntar: "Como os falantes falam?", "O que diz a gramática tradicional?" e "O que dizem as pesquisas linguísticas?".

Importante ressaltar que, para o aluno compreender um texto, existem outros recursos que necessita saber para além do conhecimento gramatical, por exemplo: conhecimento de mundo (permitindo o texto apresentar conhecimentos implícitos e pressupostos, cabendo ao aluno fazer interpretações coerentes); conhecimentos dos recursos de textualização (como devo organizar meu texto a fim de deixá-lo mais coerente possível); conhecimentos de normas sociais de uso da língua (quem pode falar, o quê, como, com quem e quando).

Portanto, para Antunes (2007): "ser comunicativamente bem-sucedido é mais que uma questão de saber gramática, de saber analisar frases e reconhecer funções sintáticas de seus tempos". (ANTUNES, 2007, p. 64).

Assim, para a escola avançar para além da gramática, ela poderia abordar: estudo do léxico da língua (contemplando as relações entre uma palavra com outra ou de uma palavra com eventos e valores culturais); exploração do valor metafórico e metonímico de uma expressão; observação do funcionamento das palavras, da coesão do texto; trabalho com neologismos e estrangeirismos (e suas repercussões interculturais); exploração das

propriedades do texto (recursos de intertextualidade, coesão e coerência, gêneros textuais...); e também exploração do comportamento linguístico do enunciador e do enunciatário.

Segundo Antunes (2007):

Um programa de estudo da língua que incluísse as regras de textualização seria bem mais amplo, e bem mais relevante, do que aqueles que perpassam (em todas as gramáticas) a série das classes gramaticais e de suas sintaxes, culminando, numa espécie de apêndice de concessão com as figuras de linguagem. (ANTUNES, 2007, p. 68).

Travaglia (1996) nos questiona: "Para que se dá aula de uma língua para seus falantes?". Primeiramente, alega o autor, para desenvolver a competência comunicativa dos falantes, permitindo a eles empregar adequadamente a língua em diversas situações de comunicação, sendo o usuário capaz de gerar sentenças linguísticas gramaticais e de produzir e compreender textos. Assim, Travaglia(1996) argumenta que:

Se deve propiciar o contato e o trabalho do aluno com textos utilizados em situações de interação comunicativa o mais variadas possível. Portanto, se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que, se o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 1996, p. 19)

O ensino de gramática deveria sim, pautar-se na correção da linguagem dos alunos e no ensino de habilidades linguísticas corretas. Porém, também deveria valorizar os conhecimentos que os alunos já têm da linguagem e ensinar-lhes como esta varia para cada contexto e cultura, explorando a diversidade linguística. Travaglia acrescenta: "aumentar os recursos que possui e fazer isso de tal modo que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas". (Halliday, McIntosh e Stevens, 1974:2776 apud Travaglia, 1996, p. 40).

Nas aulas há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos. Observa-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracterizaria um ensino descritivo. A maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescentam ainda noções de processos de formação de

palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação e pontuação. (TRAVAGLIA, 1996, p. 102)

Neves descreve a situação de ensino de gramática em nossas escolas em 1990, em uma pesquisa feita com 170 professores de 1º e 2º graus no estado de São Paulo. Conclui que 50% dos professores entendem que o ensino da gramática serve para ter uma melhor comunicação, ter um bom desempenho comunicativo. E 30% dos professores entendem que serve para o conhecimento de normas e regras, e cerca de 20% entende que a gramática serve para ter um conhecimento melhor da língua. Por fim, menos de 1% declarou que dão aula de gramática só para cumprir o programa.

Dessa maneira, a proposta é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não só em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. Assim, passa-se a ver como integrando a gramática a tudo o que é utilizado e/ou interfere na construção e uso dos textos em situações de interação comunicativa e não só o conhecimento de alguns tipos de unidades e regras da língua restrita aos níveis morfológico e sintático. (TRAVAGLIA, 1996, p. 109)

Dessa forma, conclui-se que as escolas têm passivamente transmite a gramática para os alunos, seguindo modelos já estipulados, como se vê em exercícios com enunciados: siga o modelo ou pede-se: Qual é o nome do texto? Personagens principais? Pedindo aos alunos para retirar frases, classificá-las, dividir as sílabas, circular ditongos ou passar a frase para o plural, isolando o sentido global do texto e ignorando os gêneros a que pertencem. Desvalorizando, assim, a interação verbal e linguagem como prática social. E como resultado disso, os jovens e adultos não conseguem escrever bons textos, organizando suas ideias, como se observa na nossa realidade.

Enquanto a escola não entender que ensinar gramática não é ensinar língua, ela vai estar reduzindo as diferentes tipologias textuais e formas de comunicação. Ainda, os alunos precisam entender a função da gramática, para que ela serve e onde vão utilizá-la, somente assim seu ensino terá significado.

Segundo, Waal (2009, p.10):

As atividades propostas não visam a formação crítica da criança, situação comprovada nos questionários de análise dos textos propostos, as quais para

serem respondidas não exigem da criança a análise, reflexão e compreensão do texto. As respostas são óbvias é só seguir a ordem do texto que as respostas estarão ali, todas uma abaixo da outra, cabendo ao aluno apenas transcrevê-las no caderno.

3. Relato da experiência de estágio

Em minha experiência com o estágio, trabalhei com aulas de gramática, especificamente, o conteúdo de orações coordenadas e respectivas conjunções, expus o conceito de verbo, oração, período simples e outros conteúdos que imaginei serem necessários para os alunos entenderem a matéria de coordenação antes de ser ensinada. Assim, coloquei a teoria na lousa, acompanhada de alguns exemplos. Posteriormente, trabalhei com exercícios em lousa, deixei-os algum tempo fazendo e depois corrigimos juntos.

Logo que iniciei a matéria, notei que os alunos demonstraram grande desinteresse do assunto, muitos o acharam complexo e abstrato, acredito que não compreenderam a finalidade da aula.

Seguem agora exemplos de duas redações ilustrando a dificuldade dos alunos de organizar períodos compostos, analisarei as redações sob a perspectiva de empregar conjunções adequadas para manter o sentido, a capacidade dos alunos para separar parágrafos conseguindo finalizar suas ideias principais, sem ambiguidade e repetições e o emprego adequadamente da acentuação e pontuação. Esses conteúdos foram selecionados uma vez que fazem parte do assunto da coordenação e da elaboração de um bom texto.

A primeira redação recebe o título de: " O Futuro é inevitável", analisando gramaticalmente, nota-se que o aluno realizou toda a redação somente em um parágrafo e em uma só frase. Ou seja, o estudante não utilizou ponto final e prosseguiu com todas suas ideias separando-as por vírgulas. Ainda, nota-se a dificuldade de colocar adequadamente a pontuação, como no caso:

"Destruí todo o futuro utilizando uma máquina que eu mesmo criei, um óculos capaz de ver o futuro e o passado através de sua lente, eu estava muito animado, coloquei o ano que eu queria ver, nesse caso...".

Como se trata de um período só, as frases mostram-se confusas, misturando as ideias, ações e impressões do narrador na mesma sentença, não havendo conjunções também.

Quanto à ortografia, não há muitos problemas, apenas alguns casos de falta do acento como: "facil", "Russia", "destruido" e "destrui".

Depois, temos a segunda redação, nomeada: " A menina que conseguiu voltar ao normal". Alguns erros de ortografia foram observados, como: "entro", "encontro", "derramo", "invensoes", "deramando", "pidirem", "antidotu", "posível", "escultando", "tenque", " vai vim", "viajem", " Holá", "contenti", " Ata", "Buscar nós", e entre outros.

Nota-se a dificuldade de organizar períodos simples, fazendo frases muito longas. Como: "Finalmente Pietro encontro um colega perto da casa dele para pedir ajuda ele se chama Jefferson (...) tenho logo que falar com ele". Ainda, nota-se que nesse trecho não há conjunção também, compilando muitas ideias somente em uma frase, não havendo uma pontuação adequada. Além do pronome " ele" se mostrar muito repetitivo.

Outro trecho que exemplifica o mau uso de conectivos e do português padrão é: " Heli quer saber se ela poderia ajudar a fazer alguma coisa e seu pai disse que não era possível ela ajuda por causa que estava invisível e você não sabe os nomes das experiência".

E por fim, no trecho : "Moro no Brasil, no Paraná em Londrina". Demonstra mais uma vez a dificuldade do aluno em separar através das conjunções e pontuações suas ideias, contribuindo para uma boa organização do texto.

Segue-se agora uma das páginas das duas redações comentadas, a primeira: " O Futuro é inevitável" e a segunda: " A menina que conseguiu voltar ao normal".

O futuro é invernal

2/5

Meu nome é Mark sou um cientista renomado e destruí todo o futuro utilizando uma máquina que eu mesmo criei um óculos capaz de ver o futuro e o passado através de seus lentes eu estava muito animado, coloquei o ano que queria, nesse caso 233 milhões de anos atrás no famoso época das dinossauros, quando coloquei os óculos fiquei maravilhado com o que eu vi, claro ver dinossauros através de um óculos não significa que posso ver o futuro, mas como um bom cientista configurei o óculos para ver 1 dia no futuro e tudo que vi se confirmou, fiquei impressionado, decidi que seria melhor esconder a invenção, após vários pequenos testes decidi colocar 5 anos no futuro, ou seja, 2103, quando coloquei os óculos tudo estava destruído não havia ninguém nas ruas, casas ou lojas, comecei a andar e procurar algo que pudesse explicar esse acontecimento, fiquei horas procurando até que em um pequeno bunker havia uma televisão falando sobre uma terceira guerra mundial em que quase todos os países foram dizimados e somente um sobreviveu, e esse país era a Rússia, imediatamente tirei os óculos e tentei fazer contato com o presidente dos Estados Unidos, minha ideia era mostrar para o presidente o que iria acontecer no futuro e com isso mandar explodirem bombas na Rússia, como sabia que não seria fácil falar com o presidente comecei a fazer posts pessoais de coisas que ele guardava o seu celular, com o tempo meus posts ganharam fama e chegaram ao presidente, através de uma mensagem anônimo fui convidado a ir a um bar já fechado há anos, eu sabia (com 100% de certeza) que era do presidente, então resolvi ir, chegando lá vi o presidente com uma

redundante

/ /

amigos químicos?

- Bem, até posso perguntar a eles, mas eles moram muito longe!

- Papão tem alguém da família que tem isso. Ou amigos perto!

- filha, vou ver na minha agenda¹!

Pietro foi logo no seu armário¹ para pegar a agenda para poder ligar no telefone do seu amigo. Foram muitas páginas de colegas e amigos além de endereços² deles para ver onde eles estão morando para pedir¹ ajuda um para outro.

Finalmente Pietro encontra¹ um colega perto da casa dele para pedir¹ ajuda. Ele se chama Jefferson. O telefone dele é 96706-2597 [tenho que falar logo com ele], Pietro foi logo pegar o seu celular para poder achar o endereço. Pietro liga!

- Alô, é Jefferson?

- Alô, quem é?

- Sou o Pietro, lembra de mim?

- Acho que sim!

- Preciso de ^{uma} ajuda sua com ^{um} antidoto¹.

- O que aconteceu? Qual antidoto¹?

- Bem, minha filha foi no meu laboratório e acidentalmente deixou⁴ uma das minhas experiências¹ e está ficando insuportável. Você

4. Considerações finais

Conclui-se dessa maneira para a falta de interesse dos alunos pela disciplina da gramática, principalmente abordada da maneira tradicional, os alunos passam a não compreender suas regras e normas, identificando-as como muito abstratas e longe de sua realidade. Alguns alunos até conseguiam resolver os exercícios passados na lousa, junto comigo e com as explicações, porém logo em seguida não conseguiam colocar na sua prática, na suas produções de textos. Não identificando a matéria passada com seu dia a dia. Dessa maneira, resulta para as dificuldades gramaticais encontradas em seus textos, não conseguindo organizar suas ideias e muito menos, se expressar no papel.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: edições Loyola, 1999.

NEVES, Maria Helena de Moura (1990). **Gramática na escola**. São Paulo, Contexto.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação - Uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA, Silvia; BRANDÃO, Silvia. **Ensino de Gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

WAAL, Daiane. **Gramática e o ensino da língua portuguesa**. In: IX Congresso Nacional de Educação- EDUCARE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia , 2009.

**RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO:
A QUEBRA DO MITO DO PROFESSOR CARRASCO**

Karina de Alcantara Rocha Teixeira (UEL)

RESUMO: O Estágio Obrigatório Curricular de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina tem como função preparar o discente para a docência por intermédio da vivência na prática. É um processo que se divide respectivamente em observação, participação e regência. A minha intenção, como estagiária, com este trabalho, é dissertar sobre os desafios na experiência em sala de aula: a relação entre professor e alunos, a importância de haver um bom relacionamento entre ambos, para que haja melhor desempenho do educando; o método de ensino dos tipos textuais e gêneros textuais específicos (artigo de opinião, conto e crônica); e a verificação de absorção, pelos estudantes, de conteúdo redigido através de produção de texto.

PALAVRAS-CHAVE: relação entre professor e aluno; gêneros textuais; método de ensino.

1. Introdução

O estágio supervisionado foi realizado em escola estadual, localizada na zona leste da cidade de Londrina, no Paraná, e supervisionado pela professora Cristina Simon, da Universidade Estadual de Londrina. Atuei em três turmas do Ensino Fundamental II: um sétimo ano (7^oMA – Matutino, turma A) e dois nonos anos (9^oMA e 9^oMB). A escola é de porte pequeno, porém dotada de infraestrutura adequada aos estudantes, pois, segundo a perspectiva freiriana, a escola é entendida como local de desejos, emoções e construção de sentidos, portanto o aluno está preocupado não só com a alegria e ou beleza visível da escola, mas, principalmente, com a alegria revelada no ato de aprender. Freire defende, por conseguinte, uma escola que “[...] pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo”. (FREIRE, 1991, p. 24).

O estafe (direção, coordenação, equipe pedagógica, secretariado, professores, equipe de limpeza, cozinheiros) dispõe de extrema gentileza e competência, bem como comunga – em conjunto – com uma educação mais humanitária, pois são deveras próximos dos alunos, de modo que esses se sintam acolhidos em um ambiente de confiança. Inclusive, a professora

regente recebeu-me da melhor forma possível. É uma profissional exímia, de habilidades excepcionais, e para mim, foi uma honra ter convivido e aprendido com ela.

2. Período de observação

Durante o período de observação, que consiste em observar também o professor regente, em seu ofício, para que haja aprendizado, por meio da contemplação empírica, de como lecionar, pude perceber que fui recebida, pelos alunos, com muita estranheza *a priori*, todavia, após a professora me apresentar como estagiária e fazer perguntas de cunho pessoal, eles se interessaram; e, após aproximadamente duas aulas, já estavam familiarizados com a minha presença (o sétimo ano familiarizou-se com maior presteza que os nonos anos).

A disciplina de Língua Portuguesa desenvolve o apreço à literatura através do hábito, por isso, a escola já tem um sistema para familiarizar os alunos com a prática da leitura: toda quinta-feira, cada aluno, durante o decorrer da aula, em trios, deve ir à biblioteca para escolher um livro (ou continuar com o mesmo, se não o finalizar a tempo) para ler e fazer, *a posteriori*, uma atividade de produção de texto sobre a obra.

O trabalho da professora em sala, durante o tempo em que observei as aulas, deu-se através do uso do material didático (OLIVEIRA, 2015), por meio de leituras, explicações orais da docente e resolução de exercícios na lousa. A professora lidava com os alunos usando de uma metodologia de ensino tradicional: ela é demasiadamente dedicada em transferir conhecimentos aos discentes. Usava da tática “ditado” para que os alunos se comportassem e copiassem o conteúdo quando estavam agitados, e de macetes para facilitar a memorização da matéria. Ser professor certamente é uma das profissões mais estressantes que existem. Em inúmeros momentos, flagrei-me observando a professora, de meia idade e prestes a se aposentar, com um semblante amargurado e cansado, enquanto tentava explicar o conteúdo, e os alunos simplesmente não a deixavam, através das conversas altas e extrema falta de atenção e educação.

Nos alunos do nono ano, pude observar um humor ácido sobre algumas questões cotidianas que demonstraram sua situação social, como por exemplo, a questão da pobreza. Sobre ela, o aluno R., do nono ano, disse: “pobre não pode gostar das coisas, não tem esse direito”, “pobre não gosta de coisa boa”; a aluna M., também do nono ano, disse: “só quero

pizza hoje no recreio se for de camarão”, e sua amiga respondeu: “para de sonhar, menina”. E outro exemplo, quando o aluno L., do nono ano, aproveitou a oportunidade de um exercício do livro didático sobre as figuras de linguagem comparação e metáfora, para identificar qual estava presente na frase “casamento é loteria” para fazer a seguinte observação: “‘Casamento é igual loteria’ é igual ter pai, uns tem, outros não. O meu, por exemplo, eu perdi *pro* cigarro”. Nesse momento, estávamos compadecidos, quando L. terminou: “Ele foi comprar um maço e nunca mais voltou”. Todos riram, pois ele falou em tom de brincadeira; no entanto, esse foi um exemplo da debilidade social em que se encontram os alunos, pois quando o mesmo exercício foi passado no outro nono ano, mais uma vez, um aluno (G.) pronunciou-se: “‘Casamento é igual loteria’ porque minha mãe teve sorte do meu pai ter *vazado*”. Há uma lacuna perceptível (não só nesse âmbito, mas também em tantos outros, causados por diversos motivos), o que confirma a fala da equipe, segundo a qual a maioria é criada somente pela mãe ou pelos avós, pois a figura paterna é raridade, e eles, os alunos, já estão acostumados.

As três turmas tinham certa apatia para copiar o conteúdo do quadro; eram sonolentos nos primeiros períodos, e demoravam a acompanhar o ritmo da aula; quando saíam da aula de educação física, chegavam frenéticos; e a maioria dos nonos anos não fazia as atividades propostas em sala, tampouco tarefas para casa; nos sétimos anos, esse número era menor (eles são mais agitados do que os nonos, entretanto foram mais obedientes e educados quanto à questão de ficarem quietos quando a professora pedisse). A diferença de idade nos nonos anos não era tão perceptível quanto no sétimo: enquanto algumas crianças aparentavam ter oito anos, outras aparentavam ter dezesseis, e, realmente, havia reprovados com idades avançadas ao padrão da série. Portanto, há uma pluralidade que se tornou outro desafio na arte de lecionar.

Em todas as turmas, havia alunos com necessidades especiais: um aluno apresentava *déficit* severo de aprendizagem; outro trazia traços de esquizofrenia e violência, leve paralisia cerebral e epilepsia; havia um aluno com *déficit* de atenção, dificuldade extrema em receber comandos e comportamento violento; no sétimo ano, um aluno era autista; e havia uma aluna recuperando-se de tratamento médico delicado, encontrando-se, pois, debilitada emocional e fisicamente. Todos demandavam maior atenção da docente, praticamente a todo momento; e

todos obtinham total e constante acompanhamento pedagógico da escola – por isso a importância do espaço escolar adequado.

3. Período de participação

Durante os períodos de observação e participação, os conteúdos ministrados foram: figuras de linguagem (prosopopeia, hipérbole, onomatopeia, metáfora e comparação), diferença entre notícia e reportagem e interpretação de texto através da poesia, nos nonos anos; no sétimo ano, tempos verbais e figuras de linguagem (as mesmas do nono ano).

Na participação (a qual durou de 2 de maio a 12 de junho de 2019), ajudei a aplicar provas e em exercícios/atividades propostos em sala e de tarefa. No início, eles ficaram tímidos para pedir minha ajuda com as dúvidas, mas logo se desprenderam. O acompanhamento das provas foi uma das partes mais impressionantes do estágio todo, porque foi nesse momento, depois de ler algumas respostas dos alunos durante as aplicações, que percebi o grau de aprendizado deles. Por exemplo, diversos alunos classificaram, em análise morfológica, as palavras “cães” e “tempo” como verbos. Além disso, tiveram dificuldades em interpretar um texto considerado de nível “fácil”. Foi um momento chocante. Todas as vezes em que eles tiravam dúvidas tanto na prova, quanto nas outras atividades, a falta de base e letramento era vigente.

4. Regência

O meu período da regência, propriamente dito, objeto da análise deste artigo, iniciou-se no dia 12 de junho e terminou em 3 de julho de 2019. Para esse momento, escolhi, por afinidade, lecionar mais aulas no sétimo ano (*a priori*, dez aulas) do que no nono (dez aulas, divididas igualmente nas duas turmas), pois os alunos do sétimo ano realmente me cativaram.

Escolhi temas que acreditei serem importantes no Ensino Médio. Eu quis aprofundar assuntos os quais eles trabalham superficialmente no Fundamental, mas que verão novamente no Médio – a tipologia textual, os gêneros textuais – porque julguei que seria interessante já terem certa base, para não chegarem crus nesses assuntos específicos. Sempre confiei na capacidade das crianças; nunca concordei com o modo de tratá-las – o que ouvi durante boa parte de minha vida – como retardatárias, de ensinar coisas fáceis porque supostamente não

teriam capacidade para mais; pelo contrário, sempre as considereis seres inteligentíssimos, com uma capacidade de absorção fascinante, e que aprendem com mais rapidez do que nós, seres de mais idade.

Começo justificando minhas escolhas: selecionei o tema tipologia textual porque é necessário à compreensão e à interpretação de textos, ou seja, imprescindível na vida do ser humano. Quanto aos gêneros textuais, selecionei o artigo de opinião, a crônica e o conto.

O artigo de opinião foi selecionado porque os alunos haviam trabalhado anteriormente com as diferenças entre a notícia e a reportagem, então, para haver uma transição suave, escolhi um gênero da mesma vertente, a jornalística, e, claro, aproveitei para trabalhar a diferença entre ele e a dissertação do ENEM, conteúdo de utilidade pública. A crônica foi escolhida por ser fácil de se encontrar, já tiveram contato prévio (devemos usar do conhecimento prévio do aluno), a linguagem é coloquial, acessível, a narrativa é curta, mostra-se interessante para incentivar o gosto pela leitura. Já o conto é a narrativa que causa deleite, nessa idade ainda gostam demasiadamente de histórias, e quando escrevem algum texto narrativo, tendem a usar essa estrutura, portanto resolvi ensiná-los para que o fizessem de maneira adequada.

Eu havia preparado um planejamento extremamente detalhado, com os conteúdos que ministraria, o tempo que levaria, as atividades que proporia. No meu planejamento preliminar, cada conteúdo foi destrinchado em dias, e inicialmente – para todas as turmas – eu faria uma atividade diferente no primeiro dia (de apresentação) e já passaria a produção de texto. Para os nonos anos, no segundo dia eu passaria tipologia textual (todos, com explicação e resumo no caderno junto a exercícios); no terceiro dia gêneros textuais (explicação com enfoque em artigo de opinião, crônica e conto; resumo no caderno com exercícios); no quarto dia figuras de linguagem (retomada de metáfora, comparação, hipérbole e prosopopeia; e explicação de pleonasma, paradoxo e ironia; resumo no caderno com exercícios); e no quinto dia, a prova (sobre os conteúdos dados em sala) e a entrega das produções de texto. Para o sétimo ano, planejei igualmente o segundo e o terceiro dias, mas, a partir do quarto dia, para eles eu continuaria em tipologia textual e gêneros textuais, pois explicaria com mais detalhes, devido a sua idade; no quinto dia, iniciaria o conteúdo das preposições (primeiro faria um miniresumo das outras classes gramaticais, para lembrá-los e depois entraria em

preposições); no sexto dia, continuaria a explicação de preposições; no sétimo dia, uniria os conteúdos, faria uma retomada das primeiras aulas e, após, os alunos deveriam procurar preposições em textos, cujo gênero textual e tipo(s) textual(is) deveriam classificar; no oitavo dia, iniciaria atividades sobre preposições no livro didático (OLIVEIRA, 2015); no nono dia, continuaria com as atividades do livro didático; e, no décimo dia, faria a avaliação, ademais teriam que entregar a produção de texto.

O primeiro dia transcorreu como o esperado, a atividade de apresentação teve como objetivos o conhecimento pessoal e a criação de laços – e claro, serviu de amortecedor, para que eu não chegasse abruptamente já passando conteúdo. Foi um momento de apresentação tanto minha quanto deles, no qual primeiro respondi algumas perguntas sobre a minha pessoa, e depois direcionei a eles: “Qual é o seu nome”, “De onde você é”, “Você gosta de Língua Portuguesa?”, “Qual é a sua matéria preferida?”, “Você gosta de estudar, ler e escrever?”, “O que você quer e planeja para o seu futuro?”, “O que você quer ser quando crescer?”. E, desse modo, um diálogo amigável foi firmado. Ainda no primeiro dia, perguntei à sala se sabiam o significado de “reciprocidade”; e não sabiam, porém, fui instigando com perguntas até que chegassem a uma conclusão, e a partir dela disse que o significado dessa palavra era o que eu queria para a nossa relação, uma troca de conhecimentos.

Para Freire, a escola deve ser espaço de ensino e aprendizagem, que por sua vez, resulta da troca de conhecimentos entre seus sujeitos, fazendo assim, emergir um debate de ideias e reflexões (FREIRE, 1991). Da mesma forma que eu esperava que eles aprendessem comigo, eu também aprenderia em demasia com eles. Geraldi (2015) articula que é necessário “[...] pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis” (GERALDI, 1991, p. 97-98), portanto o professor não é o detentor do saber, mas é quem compartilha com os seus o que sabe, levando em conta o que eles já sabem previamente. Destaquei a necessidade do respeito mútuo e da compreensão, porque sempre poderiam fazer perguntas, a qualquer momento, e fiz um combinado que, enquanto eu estivesse escrevendo no quadro, eles poderiam conversar baixo, mas quando a explicação iniciasse, deveriam prestar atenção em mim. E finalizei o primeiro dia passando a atividade de produção de texto, porque o texto tem a função humanizadora de impactar o leitor e dar a ele

recursos reflexivos – como conhecimento prévio, pensamento crítico, olhar investigativo de como tais características presentes em cada obra podem corroborar com a interpretação (GERALDI, 2015). Passei desde já, para que eles tivessem tempo para escrever e tirar dúvidas sobre sua produção.

O intuito dessa produção de texto era analisar a escrita deles. Pedi para que fizessem um texto sobre o tema e gênero textual de sua preferência – mas aconselhei que priorizassem os gêneros artigo de opinião, conto e crônica justamente porque teriam aulas (explicações) sobre eles (ninguém produz sem antes ter lido e discutido, o assunto deve ser familiar), todavia, se esses não lhes apetecessem, poderiam selecionar qualquer outro, desde que deixassem explícito no início qual gênero haviam selecionado; porque avisei que seria criteriosa na correção, e que analisaria de acordo com a estrutura do gênero escolhido.

O mais escolhido foi o conto, seguido pela crônica e depois pelo artigo de opinião, ou seja, lidaram mais com a narrativa do que com a argumentação, possivelmente por estarem na idade do gosto por histórias – pude perceber que, nas idas à biblioteca, preferiam narrativa literária ficcional. O desempenho foi muito equilibrado de uma turma para outra dos nonos anos, ademais em comparação com o sétimo, da mesma forma. Quem entregou antecipadamente (antes de eu explicar todo o conteúdo, porque o último prazo foi o último dia de aula), pude constatar mais dificuldade e até confusão de gêneros e suas estruturas; e quem entregou depois, foi melhor. Por exemplo, R. (nono ano), escolheu “poema”, entretanto escreveu uma “crônica poética”; M. (sétimo ano) escolheu “crônica”, mas escreveu um “conto” – ambas entregaram antes do prazo, ademais, não houve confusão de gênero.

Creio que os equívocos tenham sido uma questão de maturidade (ou imaturidade), logo concluo que é importante a explicação do professor. Alguns alunos subestimam a explicação do professor e não levam em conta essa necessidade de saber as especificidades do gênero, contudo os resultados provam essa necessidade. Mesmo assim, sem aviso prévio, dei um incentivo aos que entregaram antes, porque cri ser uma questão de se importar e se dedicar (de fazer mais que o combinado e surpreender); portanto, para eles terem esse bom hábito de entregarem adiantado (quando puderem), coloquei mais meio ponto na atividade.

Todas as turmas são dotadas de uma pluralidade encantadora. Para cada conteúdo, cada turma se comportava de uma forma: uma precisava de mais explicação, outra não; uma

questionava e participava mais, outra não. Portanto, o decorrer das aulas foi deveras diferente do que eu imaginei: ocorreu que o meu planejamento deu parcialmente certo, pois não consegui trabalhar todos os conteúdos planejados previamente. Aquela empolgação e expectativa de passar muitos assuntos foram substituídas por solidez e senso. Não foi porque as salas eram lentas, mas sim por eu pensar que os conteúdos seriam extremamente rápidos de se passar, quando na verdade são complexos, demandando qualidade e tempo.

Por final, acabei ministrando oito aulas em cada nono ano e nove aulas no sétimo (somando vinte e cinco horas-aula de regência, cinco a mais do que o previsto), somente com tipos textuais, gêneros textuais e interpretação de texto. Os motivos que me conduziram a isso são: levei exemplos sinestésicos, para que tocassem e folheassem modelos de cada suporte (livros, receitas, jornais, revistas, dicionários, gramáticas – a cada aula levava exemplares diferentes), a fim de que aumentasse sua curiosidade; dedicava em torno de vinte minutos de aula para ler textos (contava crônicas e contos, tanto cômicos quanto de terror – os favoritos deles), para que tivessem prazer em aprender, não só teoria maçante; optei por copiar conteúdo no quadro – para que aprendessem não só lendo, mas escrevendo também – e isso demanda tempo; eu tinha que retomar os assuntos, exemplificar com o propósito de internalização do assunto.

Superestimei tanto minha capacidade de passar conteúdo quanto a deles de absorver. Não é a rapidez ao explicar e passar, não é a quantidade de conteúdo; mas sim a qualidade, para que o interlocutor apreenda da melhor forma. Confesso que não calculei bem por causa da falta de experiência de campo, mal de principiante. No ano que se sucede, em meu próximo estágio, certamente estarei mais preparada e será muito diferente.

Alguns alunos eram respeitosos e educados; outros, tão novos e tão calejados pela vida. Alguns seriamente dedicados e comprometidos; outros ainda desavisados. Contudo, preparei para todos falas motivacionais, as quais eu realmente acreditei que eles absorveriam para a vida. Incentivava-os a pesquisarem sinônimos (a usarem as ferramentas da internet ao seu favor) para que desde cedo treinassem seus cérebros para ampliar seu vocabulário, que isso os ajudaria em demasia quanto ao ENEM e vestibulares no geral, na vida profissional – os destacaria dos demais; a todo o momento eu os incentivava com um discurso motivacional, sempre positiva e firme, fazendo com que eles focassem em algum objetivo, estipulassem

metas para a vida, almejassem a graduação em uma universidade pública como a UEL, e frisava que absolutamente todos têm a oportunidade de ingressar.

O resultado disso foi o sétimo ano pedindo para que eu ficasse mais, cenas como K., do sétimo ano, abraçando-me no meu penúltimo dia de aula, dizendo: “Tia, você vai voltar? Mas quando voltar vai ficar para sempre? Eu queria que você ficasse para sempre”, ficarão eternizadas em minha memória. Realmente, um ambiente freireano (FREIRE, 1996), pois ele defendia a escola da maioria (as escolas públicas) e tinha como um dos princípios fundamentais o fato de que o aluno, ao chegar à escola trazia consigo uma cultura diferente, e que nem por isso era melhor ou pior do que a do professor, cabendo ao educador estabelecer um elo entre o saber formal e a experiência vivida.

Eu fui serena e leve com eles, porque é nisso que eu acredito, em concomitância com Freire (1996), que dizia que a constância do diálogo oportuniza o desejo e o interesse do educando em conhecer mais, fazendo-o entender a aprendizagem como o resultado da relação entre a ação de ensinar e o empenho em aprender. Logo, a escola é para Freire um espaço de relações, um lugar destinado não apenas ao estudo, propriamente dito, mas fundamentalmente ao encontro, à troca, à conversa, à discussão, ao diálogo – que não existe fora da amorosidade, e que, dessa forma, possibilita tanto a manutenção quanto a transformação de toda uma sociedade. A professora do estágio alertou-me, em minhas primeiras aulas, que era necessário ser cuidadosa, porque se eu oferecesse minha amizade a eles, talvez pudessem não me respeitar como profissional, professora. No entanto, aconteceu o contrário. O relacionamento agradável que tivemos proporcionou respeito mútuo.

Com os nonos anos, esse aprofundamento de amizade demorou moderadamente mais do que com o sétimo; aparentavam certa desconfiança por eu ter uma idade próxima à deles, as meninas olhavam-me como rival e os meninos olhavam-me como mulher. Entretanto, gradativamente, esse âmbito foi mudando, até que pude perceber um ambiente leve, com um toque de gratidão. Quanto ao sétimo ano, eram bem mais irrequietos, todavia um desmesurado carinho se formou entre nós. Mesmo sendo crianças, comportaram-se (na maior parte das vezes) com maturidade de notáveis aprendizes. Quando se exaltavam, eu só falava uma vez para se acalmarem, e ficavam pacíficos. Somente em uma aula estavam agudamente alvoroçados, conseqüentemente fui severa. Nesse momento ficaram quietos, mas soavam

tristes, então me lembrei dos meus tempos de colégio, quando os professores mais austeros eram os quais obtínhamos desempenhos inferiores, conseguiam nada além da nossa antipatia; e os que demonstravam empatia, eram os que conseguíamos desempenhos superiores – vi-me como “professora carrasca”, um dos pontos que eu mais temia desde o início dessa empreitada. Mas, durou pouco, pois, ao findar da aula, expliquei para eles que estavam demasiadamente inquietos, por isso fui firme e rígida, e lembrei-os de que eu havia avisado previamente que, se houvesse necessidade, assim o faria. Pensei que continuariam apáticos, porém, entenderam com facilidade e na aula seguinte estavam calorosos novamente.

Desde modo, provo, por meio da minha vivência, a quebra do mito do professor carrasco; da imagem que o professor respeitável vai controlar a turma através do distanciamento e rigidez. Ora, a concepção freiriana (FREIRE, 2001) fala justamente sobre essa importância da aproximação com os alunos, pois eu tive uma experiência que a empatia mostrou-se surpreendentemente proveitosa; que o aluno se sente em ambiente amistoso, sabendo que o professor é alguém que quer o desenvolvimento dele.

5. Conclusão

O meu intuito foi levar para essa instituição pública de ensino o preceito da relação dialógica entre professor e aluno, pois a escola é local designado para a socialização do saber, esse espaço é um local privilegiado para a libertação, uma vez que é por meio do debate, discussão e diálogo que é dada a possibilidade de compreensão da realidade que está ao nosso redor, e dessa forma, transformar histórias e proporcionar mudanças na vida de todos os envolvidos (FREIRE, 1991; 1996; 2001).

Ainda citando Freire (1996), para ele a escola deveria ter como objetivo ensinar ao aluno ler o mundo para então transformá-lo, pois condenava as escolas (denominadas por ele) “alienantes”, nas quais prevalece o ensino bancário (é conhecimento vertical, quando o mestre literalmente despeja informações para os alunos; o correto é o conhecimento horizontal, o qual, através do diálogo mútuo, chega-se a uma conclusão – Sócrates usava desse método). Em vista disso, a perspectiva freiriana da educação tem como propósito inquietar o aluno (enquanto a escola tradicional/conservadora procura acomodá-lo em sua zona de conforto). Por conseguinte, para Freire, cabe a essa instituição social contribuir para a curiosidade e

criatividade, as quais estimularão o espírito investigador e a descoberta, além de igualmente valorizar a cultura trazida pelo discente.

Sou professora em construção/formação, e esse estágio serviu para a reflexão sobre a profissão; provou que é possível um controle da turma, um empenho e envolvimento deles na disciplina através do carinho e da compreensão. Pensei nas eventuais lacunas que tenho como discente e que refletem em mim como docente; nos conteúdos de formação do meu curso que demonstraram na teoria o que eu vivi no empírico; e nas decisões que tomarei a partir desse estágio, como a percepção de que preciso investir mais em gramática, para que eu possa ajudá-los, preciso me organizar mais em termos de leituras literárias para ter mais lastro na hora de explicar, minha oratória tem que estar sempre em evolução – porque esse é o papel do professor, o de estar sempre em evolução.

Em todas as produções eu deixei a minha marca: coloquei mensagens de incentivo (tanto nas provas quanto nas produções), levava em torno de vinte minutos para corrigir cada produção, porque escrevia um novo texto para eles, e certamente essa foi uma das experiências mais cativantes da minha vida – deixar uma marca do bem em outra pessoa. O aluno rotulado como “ruim”, o julgado “desinteressado”, é só um ser humano vítima de um sistema; às vezes do que ele mais precisa é de um incentivo, e fazer isso foi demasiadamente fácil. Eu deixei meu coração falar e as palavras fluíram, o desejo de melhora e desenvolvimento deles tornou-se certamente uma missão de vida.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa**. 4ª ed. São Paulo: IBEP, 2015.

**RELAÇÃO “PROFESSOR-ALUNO”:
DESAFIOS E SATISFAÇÕES NO TRABALHO INTERATIVO E DIALÓGICO**

Karoline de Rezende Pimenta (UEL)

Luísa Negrão de Sousa (UEL)

RESUMO: O presente artigo é resultante do estágio proposto pela disciplina Práticas de Ensino de Língua Portuguesa, do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Assim, diz respeito ao relato de experiências vividas em estágio no Colégio Estadual José Aluísio Aragão, mais conhecido como “Colégio de Aplicação”, com duas turmas de oitavo ano. Todas as vinte horas de regência contemplaram conteúdos gramaticais e atividades de interpretação e produção de textos, através dos quais foi possível a reflexão da importância do diálogo em sala de aula para a humanização do contexto escolar e do mundo, além de este ser peça fundamental para a ampliação de conteúdos pragmáticos – tradicionalmente impostos- em ações dialógicas e interativas que fossem organizadas e espontâneas. Nesse sentido, o trabalho busca mostrar o quão recíproca é a relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo; Interação; Sala de aula

1 Introdução

O estágio obrigatório está presente na disciplina Práticas de Ensino de Língua Portuguesa, abordada no terceiro e quarto ano do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. No terceiro ano são realizadas atividades com o Ensino Fundamental II, já no quarto ano, com o Ensino Médio. Dessa maneira, nos é ofertada uma grande oportunidade de colocar em prática os ensinamentos teóricos recebidos na faculdade e também de conhecer o meio escolar.

O estágio foi realizado no Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão, mais conhecido como “Colégio de Aplicação da UEL”, situado na rua Piauí, no centro da cidade de Londrina-PR. Atualmente, o Colégio está incorporado como órgão suplementar da Universidade Estadual de Londrina (UEL), vinculado academicamente ao Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), sofrendo gerência Acadêmica da Secretaria de Estado da Graduação (SEED) e administrativa da Universidade Estadual de Londrina e atende

alunos do Ensino Fundamental e Médio, além de possuir cursos de Línguas Estrangeiras e também Educação Profissional – Técnico em Enfermagem.

No estágio, sob a orientação da professora Sheila Lima e com a supervisão da professora Marciane Cocchi Dorta, as práticas foram efetuadas com as turmas dos oitavos A e C. Os encontros se davam às terças-feiras, das 07h30 às 10h00, quartas-feiras, das 08h20 às 11h55, quintas-feiras, das 7h30 às 9h10 e sextas-feiras, das 8h20 às 10h00. Com a duração de 11/09/2018 a 05/10/2018.

O contato com os alunos, a escola e os professores se deu através da observação de dez aulas, da correção de atividades e, por fim, da regência. Com isso, foi possível construirmos reflexões acerca da relação “professor-aluno” e “estagiário-aluno” em um período de 24 dias, sendo este suficiente para a constatação do diálogo em sala de aula como peça indispensável para a transformação e humanização do mundo, de modo a contribuir para a construção de sujeitos dialógicos e problematizadores.

Assim, através de atividades de produção e interpretação de textos e por meio de conteúdos gramaticais fomos percebendo a relevância do papel de educadores humanistas que levam em conta a realidade dos alunos, sem que o conteúdo programático fosse uma imposição, mas ao contrário: uma espontânea e organizada possibilidade de se transformar em diálogo.

2. Fundamentação

A psicologia sócio-histórica e, dentro dela, as práticas sociointeracionistas apontam para a discussão de um movimento de constituição de todo homem através das relações que são estabelecidas com os outros, visto que desde que nascemos entramos num processo histórico de dois lados: um deles oferece visões e dados sobre o mundo, enquanto o outro lado abre espaço para a elaboração de uma visão pessoal acerca do mundo. Como seres sociais, portanto, nossa história é constituída e formulada com a participação dos outros e de livres escolhas próprias do patrimônio cultural da humanidade.

Vygotsky (1978), em sua teoria sociointeracionista, consolida uma visão de desenvolvimento humano com base na ideia de que o pensamento se dá em um ambiente cultural e histórico, ou seja, os indivíduos são resultado de processos interativos que ocorrem

no decorrer do tempo. Além disso, nessa linha de pensamento, o autor dá destaque à linguagem, visto que é por meio dela e nela que o pensamento torna-se passível de partilha. Assim sendo, na fala os significados sociais são compreendidos, além de esta ser atravessada por expressões afetivas que atraem as interações. Constatase, dessa maneira, ação e fala unidas na coordenação, inclusive, do pensamento discursivo.

Haja vista que na perspectiva sócio-histórica as interações sociais dizem respeito a um ser humano em contínua transformação e construção, por meio das quais adquire e confere novos sentidos e olhares para o mundo, a sala de aula e, especialmente, a relação entre professores e alunos, faz parte do processo sociointerativo. Para isso, no entanto, é substancial que as interações sejam valorizadas e mais ainda: que o professor seja articulador dos conhecimentos favorecendo as parcerias na classe, de modo que todos tenham a possibilidade de falar e levantar hipóteses que auxiliem o aluno a se identificar como parte de um processo dinâmico, espontâneo e interativo. Tem-se, portanto, o ambiente escolar como laboratório, onde a interação abre espaço para o embate com as diferenças e para o conjunto de múltiplas vozes que evocam sentidos novos ou modificados na individualidade dos alunos.

Nessa perspectiva, a organização do trabalho em sala de aula deve contemplar o aluno como alguém com quem o docente pode e deve contar, além disso, cada um tem o seu lugar. Com isso, torna-se possível uma apropriação da cultura de maneira ativa, através da qual o sujeito promove uma síntese pessoal dos sentidos convencionais aplicados no meio social. São construídos, então, diversificados modos de pensar por meio da apropriação do saber da comunidade na qual o indivíduo está inserido.

Sendo ambiente privilegiado para promover profundas e valiosas interações com o conhecimento previamente elaborado, a escola é uma importante fonte de ampliação conceitual. Ademais, nas interações professor-aluno e aluno-aluno, o ajuste dos sentidos e significados facilita para além da apropriação do legado cultural: favorece a elaboração de valores para um novo olhar sobre o mundo físico e social e a mudança do conhecimento espontâneo para o científico. Isto é, a escola dá a possibilidade de os conceitos assistemáticos dos alunos, construídos em suas relações cotidianas, adquirirem nova significação, assim acabam sendo inseridos em um sistema abstrato e, conseqüentemente, no conceito científico, cuja aprendizagem se dá na e pela interação entre professores e colegas, e também,

previamente, se sustenta em um conjunto de conhecimentos resultantes de experiências diárias de crianças ou adolescentes, as quais passam a ser as mediadoras de novos saberes e de novas aprendizagens.

Ainda sobre os conhecimentos espontâneos, é imprescindível que o professor questione, instrua e informe o aluno, a fim de que sejam expostos estes seus conhecimentos e, então, sejam suporte para o desenvolvimento e o mais amplo conhecimento sobre a realidade social e física. Com isso, crianças e adolescentes constituiriam e aperfeiçoariam seu modo de ser social, através também da soma de suas experiências e, principalmente, de vivências das diferenças. Passando, portanto, pelos aspectos sociais, intelectuais e emocionais, as relações que se dão no ambiente escolar encontram na escola estímulo para que sejam desenvolvidas de modo profundo, assegurando reflexões sobre o mundo.

É essencial salientar que, apresentando-se motivados, os alunos se inserem no canal interativo de modo a estarem envolvidos em discussões e apontamentos, sentindo-se estimulados e com desejo de participar, desde que os professores – com postura criativa – utilizem ferramentas atraentes as quais, internamente, mobilizam a classe. Assim, sem dúvida, será proporcionado um encantamento com a vida social e pessoal por parte dos alunos e, ainda, por parte dos docentes que podem muito bem se deparar com o real sentido de suas vidas por meio da vida de seus alunos. Tanto é que, no processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno deve ser assinalada pela bi-direcionalidade, isto é, pelos efeitos do professor sobre o aluno, bem como do aluno sobre o professor, por conseguinte, construindo uma relação recíproca.

Em tal relação, para que seja eficiente e frutífera, segundo Gadotti (1999), deve existir a prática do diálogo, na qual o educador, antes de mais nada, deve colocar-se na posição de quem não sabe tudo, e não, ao contrário, de detentor do saber. Dessa forma, reconhece que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida, além disso, guiado assim, o aprender se torna mais interessante quando o aluno se vê como pertencente e contemplado pelos métodos e pelas atitudes de estímulo em sala de aula e no ambiente escolar como um todo. O aprender não é uma tarefa que, espontânea e expressivamente, causa prazer nos alunos, visto que as tradições pregam-no como uma

obrigação, para tanto, cabe ao professor o árduo trabalho de provocar a curiosidade, de buscar incessantemente por novos conhecimentos e de dar ao aprendizado caráter prazeroso.

O conhecimento, sendo um produto das relações humanas marcado cultural e socialmente, deve ser pensado firmemente para que não seja construído e compreendido como algo individual. No que diz respeito à relação professor/aluno, o professor possui um papel relevante que consiste em agir como mediador entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação destes. Todavia, para que isso aconteça, é indispensável falar a mesma língua do aluno.

é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentada numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e paradigmas da sociedade. (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115)

Logo, a relação professor/aluno, em meio ao ensino/aprendizagem, depende fundamentalmente do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também que o professor deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia no mundo real, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

Tendo em vista a complexidade e a profundidade dos aspectos que envolvem uma sala de aula, nossos maiores desafios apontavam justamente para o trabalho de conciliar a construção de pontes para o conhecimento e um bom ambiente em sala de aula, onde predominaria relação empática mútua entre estagiárias e alunos. Tais desafios, também, apareciam no momento de planejarmos as aulas de maneira que pudéssemos trabalhar o lado positivo e livre dos alunos tecendo a formação de um cidadão consciente de si mesmo, de sua parte no “jogo interativo” e de suas responsabilidades sociais. Assim, buscamos o caminho do ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos a fim de que os conteúdos pragmáticos, de maneira atrativa, ultrapassassem a ideia de obrigação e monotonia. Para o

êxito de nosso trabalho, então, foi necessário que nossos objetivos, em cada plano de aula de ambas as turmas, fossem ao encontro de verbos como “refletir”, “compreender” e “discutir”.

3. Relato de experiência: desafios e satisfações no trabalho interativo.

No primeiro dia de estágio, fomos apresentadas às turmas pela professora Marciane, que corrigia e revisava o conteúdo para a prova. Seguimos observando as próximas dez aulas, até o dia da nossa primeira regência.

Iniciamos nossa regência apresentando aos alunos um vídeo sobre a importância dos estudos científicos, assunto o qual seria tratado no decorrer das próximas aulas, e logo depois, fizemos a leitura do texto “O vício de comer” – presente no livro didático- e passamos alguns exercícios de interpretação para serem feitos em casa. A princípio, a turma 1 se mostrou bastante participativa em relação à leitura do texto proposto, enquanto a turma 2 teve participação menos expressiva, além de os alunos estarem tímidos, mas sempre respeitosos. No final, tivemos a impressão de que gostaríamos mais de dar aula para a turma 1.

No dia seguinte, em nosso segundo dia de regência, retomamos a última aula e fizemos a correção dos exercícios. A turma 1, ao contrário do que esperávamos, estava muito agitada e a aula foi tumultuada, com pouco interesse dos alunos, além disso, ficamos bastante desanimadas com a quantidade de alunos que fizeram os exercícios que pedimos. Já a turma 2, que antes parecia desinteressada, nos surpreendeu com o elevado número de alunos que fizeram os exercícios e, mais ainda, com as respostas corretas. Também, ficaram atentos e demonstrarem interesse. Com isso, nosso julgamento acerca dos perfis das salas mudou completamente.

Depois de discutirmos sobre o gênero “artigo científico”, na terceira aula fizemos a leitura de dois textos sobre obesidade, a fim de conscientizar os alunos acerca desse assunto, e logo depois passamos uma proposta de produção individual de um texto de divulgação científica com o tema abordado na aula. Sentimos na turma 1 uma mudança expressiva de olhar sobre nós, de modo que pareciam pouco receptivos e interessados. Tanto é que delongaram para produzir o texto e foram desrespeitosos, como quando pedimos silêncio e uma aluna “revirou os olhos”, e também quando um dos alunos fez um gesto obsceno ao pedirmos colaboração. Já na turma 2, o clima era bastante agradável, apesar de no começo

estarem quietos, depois se mostraram empolgados com a proposta na produção textual. No final, nos sentimos respeitadas e acolhidas, diferentemente, de nosso sentimento em relação à turma anterior.

Na quarta aula, após a produção de texto, decidimos passar uma proposta diferente: em dupla, os alunos deveriam trocar seus textos produzidos na aula anterior e corrigir a produção do colega. Tal proposta ressaltou a importância da parceria entre os alunos em sala de aula, além de potencializar a autoridade de cada um. A turma 1, infelizmente, recebeu a proposta sem empolgação, mesmo assim, alguns procuraram se dedicar à atividade. Por outro lado, a turma 2 expôs bastante animação no momento de corrigir o texto do colega.

Começamos a quinta aula com a proposta de um trabalho em grupo sobre o uso dos porquês. Separamos as turmas em grupos que não fossem por afinidade e distribuimos a atividade. Lemos um texto de autoria de nossa colega de classe, Amanda Damasio, no qual apareciam as ocorrências. Para nosso êxito, este contribuiu para a realização dos exercícios, além de ter sido uma ferramenta fundamental para que as turmas ficassem atraídas pela atividade. Em seguida, entregamos para cada grupo uma ocorrência do porquê e pedimos para que eles explicassem o motivo daquele uso em determinadas frases e, ainda, construíssem exemplos. Na turma 1, tivemos uma resposta positiva, visto que os alunos se mostraram dispostos e empenhados na hora de produzir a atividade, bem como aconteceu, para nossa surpresa, na turma 2, na qual percebemos o mesmo empenho e interesse.

No sexto dia, foi feita nossa avaliação. Para tanto, em nosso planejamento, havíamos decidido trabalhar com as conjunções coordenativas. Assim, ouvimos uma música (sobre a qual fizemos diversas interpretações interagindo com os alunos) que possuía várias conjunções, logo depois explicamos todo o conteúdo, e passamos alguns exercícios como tarefa de casa. Enquanto a turma 1 demonstrou bastante desinteresse, além de conversar muito e promover desorganização do ambiente, a turma 2 demonstrou empatia ao saber que estávamos sendo avaliadas, por isso, manteve silêncio na hora da explicação e foi bastante participativa.

Por fim, no último dia, corrigimos as atividades acerca das conjunções. Na turma 1, fomos surpreendidas com a motivação dos alunos, especialmente no momento da leitura, já que aqueles que antes demonstravam desinteresse, agora, ficavam empolgados para participar

e ler as atividades. Com isso, o clima da sala ficou bem leve. Ao final, agradecemos pela colaboração de cada um e destacamos a importância daquela experiência para nossa vida e, finalmente, sentimos o acolhimento por parte de alguns deles. Já na turma 2, os alunos mantiveram interesse e simpatia. Também, ao final, salientamos a importância da turma para que nossa vivência fosse tão positiva, além disso, agradecemos pelo respeito e bom humor contínuo de todos. Depois de nosso “discurso de despedida”, fomos surpreendidas com uma fila de abraços, ato este tão sensível e sincero, que nos fez deixar a sala muito contentes e emocionadas. Por fim, entendemos que cada turma tem sua particularidade e em todos os momentos buscamos estabelecer uma relação empática com os alunos e proporcionar um ambiente agradável.

4. Observações finais

Como já apontamos, a organização do trabalho em sala de aula deve contemplar o aluno como parte do jogo interativo, isto é, alguém com quem o professor pode e deve contar. Em nossa experiência de estágio, felizmente, esse aspecto foi expressivo, haja vista a disposição dos alunos no momento de leitura em voz alta e de interpretação e compartilhamento de reflexões acerca dos textos trabalhados. Além disso, tal participação aliada ao interesse demonstrado por boa parte dos alunos de ambas as turmas foi um fator decisivo e fundamental para a compreensão dos conteúdos, especialmente os gramaticais, como emprego dos porquês e das conjunções coordenativas. Desse modo, constatamos a ideia de que, apresentando-se motivados, os alunos se inserem no canal interativo de modo a estarem envolvidos em discussões e apontamentos relevantes para a prática do diálogo e para o encantamento com a vida social. Do contrário, ficou evidente que a falta de motivação e interesse, bem como observada na turma 1 é um obstáculo para as múltiplas trocas- tanto de conteúdo quanto de experiências- que perpassam a sala de aula.

Tendo em vista que o conhecimento - como resultado de relações humanas marcadas cultural e socialmente- deve ser pensado criticamente para que não seja compreendido e tecido de modo individual, foi necessário que valorizássemos os trabalhos em grupos, como os referentes à correção em dupla das produções de texto e às ocorrências dos porquês. Com tais práticas, ficou claro o entendimento de que a sala de aula é um laboratório da prática do

diálogo, além do mais, foi desse modo que refletimos sobre a posição do educador, o qual não deve se colocar como detentor dos saberes, mas alguém aberto aos conhecimentos espontâneos dos alunos. Fêxitooi assim que oferecemos a eles a autonomia de manejar os conteúdos dos trabalhos em grupo, de modo que fossem trabalhados tanto o lado positivo de cada um, quanto a formação da consciência das responsabilidades sociais de cada indivíduo.

Ainda, no que diz respeito à construção de sujeitos sociais conscientes, a discussão acerca de temas relevantes – como obesidade- foi substancial para que fossem conferidos novos sentidos e olhares para o mundo. Isso, no entanto, só era possível quando fatores como sono (especialmente na primeira aula do dia) ou agitação pré e pós intervalo perdiam expressividade. Sendo assim, o papel do professor como articulador e mediador dos conhecimentos era mais eficiente, fato que favorecia as parcerias na classe, de maneira que todos tinham a possibilidade de falar, levantar hipóteses e, por conseguinte, identificar-se como parte de um processo interativo, dinâmico e espontâneo. Além disso, a discussão de temas importantes para a sociedade abria espaço para o embate com as diferenças e para o conjunto de diversas vozes que provocam novos sentidos na individualidade de cada um da turma. Acreditamos, assim, que nosso trabalho em sala de aula, devido à ótima orientação da professora Sheila Lima e de um planejamento empático favoreceu, em certos momentos, a elaboração de valores para um novo olhar sobre o mundo e sobre as relações cotidianas e, acima de tudo, permitiu que os alunos passassem a ser mediadores de novos saberes.

É necessário destacar que, ao final de nossa experiência como estagiárias, nosso maior aprendizado foi sobre a relação empática e sensível que envolve, fundamentalmente, a sala de aula. Foi ela que nos deu a capacidade de ouvir, discutir e refletir nossos conhecimentos e também os dos alunos, de modo que ganhávamos a cada dia a vocação para educá-los para as mudanças de olhar e sentido sobre seus próprios conhecimentos. Assim, sentimos que as novas significações que possivelmente provocamos nos alunos foram essenciais para que nós duas construíssemos, com eles e através deles, novos sentidos e olhares que estimulam o empenho em nossa formação de professoras de Língua Portuguesa.

Referências

ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, Marta K. de. Vygotsky. *Aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A LOUSA DIGITAL COMO RECURSO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Larissa Vieira da Silva (UEL)

RESUMO: A lousa digital é uma ferramenta didática tecnológica, que contribui na interatividade, na integração dos alunos e no desenvolvimento das aulas. Por isso, quando bem aplicada em práticas pedagógicas significativas, ela enriquece as formas de ensino/aprendizagem e faz com que os alunos se sintam mais motivados. Tendo como base a importância do estudo sobre a integração, cada vez mais, da tecnologia voltada ao ensino é que, neste artigo, pretendemos discorrer sobre esse instrumento tecnológico de trabalho didático, assim como sobre nossa experiência com essa ferramenta, em uma escola da Rede Pública de Ensino Estadual, do NRE/Londrina/PR, onde realizamos nossas atividades do Estágio Supervisionado Obrigatório, sob supervisão da Prof^a Doutora Cláudia Lopes Nascimento e acompanhamento da Prof^a Regente Eliane Aguiar, na disciplina de Língua Portuguesa. A partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico e da experiência em sala de aula, concluímos que, de fato, essa tecnologia colabora com as aulas de língua portuguesa.

PALAVRAS CHAVES: Lousa digital; Tecnologia; Língua Portuguesa.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, a tecnologia se tornou essencial e indispensável para os seres humanos, estando presente em todos os espaços da sociedade, inclusive no ambiente escolar. Nesta nova era digital, embora que em passos lentos, as escolas estão sendo preparadas e equipadas com muitas dessas tecnologias, que irão auxiliar e incentivar o interesse do aluno. Entre essas ferramentas que auxiliam no aprendizado, existe a lousa digital que é um novo modelo tecnológico que auxilia o professor em suas aulas. A lousa digital é sensível ao toque e é ligada a um computador, um projetor, essa lousa explora o sentido da visão, tato e audição.

A tecnologia, juntamente, com a metodologia de ensino é uma necessidade que melhora e aumenta o interesse do aluno. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre pela interação com o outro. Ela acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior de troca que possui uma dimensão coletiva. A lousa permite que uma linguagem audiovisual e maior interação entre os alunos e o professor. Ela veio para facilitar e não para dificultar o trabalho do professor, com essa ferramenta o professor pode fazer o mesmo que ele fazia com a lousa comum, pode utilizar a *internet* e novas práticas pedagógicas. É possível escrever, fazer anotações, projetar imagens, executar vídeos e filmes dentre outras na lousa

digital, cheia de possibilidade com a lousa o professor pode ensinar e transmitir conhecimento de uma forma muito mais prática e divertida.

A tecnologia, nos dias atuais, deve ser acessível e estar ao alcance de todos os alunos e professores, para que possa preparar o aluno e desenvolver habilidades que o ajudarão no ambiente escolar e na sociedade.

2. A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A educação, aos poucos, está seguindo a era digital e seus avanços tecnológicos. Estamos, em uma década, em que tudo está ligado a tecnologia, facilitando a vida de muitos indivíduos em sua vida cotidiana, no trabalho e na escola.

A *internet* surgiu nos anos 90, esse é um dos recursos mais utilizados e ajuda muito no processo de aprendizagem, é com ela que o professor vai encontrar várias atividades que vão auxiliá-lo no processo de ensino. Por meio da *internet*, há várias possibilidades, inclusive a criação de grupos online em que o professor pode lançar textos, atividades para seus alunos.

A tecnologia, no ambiente escolar, tem como objetivo intensificar o ensino e melhorar a forma de ensinar. Os recursos utilizados hoje nas escolas são bem maior, hoje é utilizado como ferramenta de ensino TVs, aparelho de som, computador, retroprojetor e o mais novo a lousa digital. Antigamente, as tecnologias utilizadas eram apenas o quadro e giz e o livro didático. O professor precisa utilizar dessa tecnologia, pois está se expandindo cada vez mais e vai chegar um momento em que não se usarão mais cadernos e caneta, e sim notebooks, que já são utilizados em escolas de alguns países.

Não são todas as escolas que são privilegiadas em utilizar desses recursos, principalmente, escolas da rede pública. Essas ferramentas vieram para modernizar o ensino, as escolas privadas têm um acesso muito mais amplo e insere seus alunos em um mundo muito mais globalizado.

Os jovens de hoje, em sua maioria, estão conectados nesse mundo, esses jovens estão conectados com sua própria linguagem, gírias, expressões e abreviações, muitas das vezes, essa linguagem pode interferir e prejudicar o desenvolvimento dos alunos na escrita formal e, por conta disso, o professor precisa explicar quais os casos que essa linguagem da internet pode ser usada.

Já vemos muitas transformações, na educação nessa era digital, em que as salas de aulas eram apenas compostas pelo professor, aluno, quadro, giz e livro didático, hoje, temos vários recursos que auxiliam no ensino do aluno o levando a um mundo muito mais amplo, cheio de ideias e o professor precisa utilizar desses recursos para ele possa abranger um campo muito maior em suas aulas.

2. LOUSA DIGITAL

A lousa digital é a mais nova ferramenta tecnológica inventada, ela é ligada a um computador, um projetor de imagens que transmite imagens na lousa. A lousa é interativa e com múltiplas possibilidades, o professor pode fazer anotações, preparar atividades, fazer apresentações, executar músicas e vídeos, entre outros. A lousa digital é um recurso que auxilia na transmissão do conhecimento e ajuda a despertar o interesse do aluno, promovendo mais interação entre o aluno e o professor.

Com a lousa digital em algumas escolas, foi deixado de lado a TV laranja que tinha nas salas de aula, não havia tanta interação igual se tem hoje com a lousa digital, a TV funciona apenas com um PENDRIVE conectado a ela, lançando o conteúdo a tela, muita das vezes os alunos tinham dificuldades para ler o que estava escrito, por ser uma TV um pouco pequena e que não conseguia englobar todos os presentes da sala e sim, apenas aqueles que estavam próximos a ela. Com a lousa digital isso ficou diferente e melhor, pois sua visão está ao alcance de todos de uma forma que possam ler, ver e entender perfeitamente. E além do mais a lousa é equipada com aparelho de som, e internet, no qual o professor tem acesso online.

2.1 O USO DA LOUSA DIGITAL NO COLÉGIO ESTADUAL UNIDADE POLO

A lousa digital no Colégio Unidade Polo, situado a Iporã-PR, pertence à escola municipal Helena Hatsue Kakitani, que utiliza do primeiro nível do colégio estadual no período vespertino. A escola Helena Kakitani recebeu nove kits, sendo a lousa e o data show, e foram instalados em nove salas de aulas que são usadas no período vespertino pelos alunos de 1º ao 5º ano. O colégio estadual Unidade Polo tem a permissão de utilizarem essas lousas no período de suas aulas, as nove salas que estão compostas por esses aparelhos são as do

Ensino Médio, em que os professores mais necessitam desses recursos para a preparação de seus alunos para a prova Paraná, que é uma aplicada pelo estado para que avalie o desempenho dos alunos e dos professores, preparação para os vestibulares e ENEM.

Essa tecnologia não é usada em todas as escolas, devido à falta de recursos e precisarem disponibilizar esta verba para outras necessidades, como o ônibus escolar. Ibioporã adotou esse recurso no ano de 2012, implantando as lousas em todas as escolas municipais da cidade. A secretária de educação Miriam Medre Nobrega na época, aponta que o investimento para esses kits foi de R\$ 350 mil, partindo essa ideia do próprio município, calculando em torno de 40 lousas digitais.

Para o uso desse equipamento, os professores passaram por um treinamento durante um ano que foi realizado por uma empresa terceirizada. Os conteúdos das aulas são preparados pelos professores e são adaptadas ao suporte.

3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado foi realizado no colégio estadual Unidade Polo, em Ibioporã-PR, nas turmas do ensino médio 3º ano A e B no período matutino, pela supervisão da Profª doutora Cláudia Lopes Nascimento e a Profª regente Eliane Aguiar.

A professora regente usava a lousa digital como um artifício para gerar interesse nos alunos durante a explicação do conteúdo. A lousa foi usada para a explicação das competências do ENEM, apresentando as provas e fazendo anotações em tempo real. Uma das aulas que mais chamou a atenção dos alunos foi a explicação do conteúdo de intertextualidade, no qual ela mostrou imagens de campanhas que faziam intertexto com os personagens de contos de fadas, assim também com conteúdos de literatura, em que a professora apresentou prosas, poesias em músicas, todos via internet.

Com o conteúdo sendo apresentado na lousa digital com interatividade, os alunos eram muito mais receptivos ao conteúdo e havia muito mais participação do que nas aulas em que apenas eram usados quadro e livro didático. As aulas com a lousa eram muito mais extrovertidas e os alunos tinham o prazer em participar, gerando integração entre o professor e o aluno.

Essa ferramenta tecnológica auxilia na preparação do vestibular e das provas governamentais, a lousa ajuda a captar o interesse do aluno e pode ser apresentado no momento da aula com a conexão via internet, apresentando textos, informações da atualidade, notícias, vídeos, propostas de redação entre outros. Com a lousa o professor pode aprofundar e melhorar o conteúdo e o método de ensino e aprendizagem.

4. A LINGUA PORTUGUESA COM A TECNOLOGIA

A disciplina de língua portuguesa também uma beneficiada da tecnologia, facilitando a vida do professor. O professor de língua portuguesa pode utilizar de ferramentas tecnológicas para desenvolver habilidades da língua através de filmes, notícias, programas de TV, reportagens, textos *online*, entre outros. Através desses recursos o professor também pode desenvolver a compreensão e interpretação, melhorar a criticidade dos fatos, e assim como falar e escrever corretamente.

Muitos acreditam que com os avanços tecnológicos, e a invenção da internet na década de 90, os jovens não têm mais o interesse pela leitura, pois passam a maior parte do tempo conectado em seus celulares.

Porém, a pesquisadora professora FREITAS (2007), da Universidade Estadual de Juiz de Fora, de acordo com suas pesquisas diz que os jovens estão lendo e escrevendo muito mais com a *internet*.

O alcance que esses jovens têm com a *internet* hoje é muito grande, a *internet* é cheia de informações e possibilidades, os jovens de hoje não precisam comprar um livro físico, hoje está tudo *na internet books* online que você pode ler ali mesmo no celular, há uma variedade gigantesca em que o jovem pode fazer uma busca por leitura de seu agrado, aproximando-o da literatura.

O professor que quer explorar mais a interpretação de texto pode utilizar de reportagens, cenas de novelas, vídeos, charges, onde ele pode acessar através da lousa digital *online* no momento de suas aulas, inovando suas aulas. A lousa pode ser utilizada para executar música para estudar o vocabulário, a grafia correta dos vocábulos, e até mesmo trabalhar o contexto literário da música.

As novas tecnologias contribuem muito no currículo escolar, no trabalho de todas as disciplinas, auxiliando nas fontes de pesquisa, na inovação das aulas. Os professores que utilizam desses recursos propiciam para seus alunos muitas experiências e aprendizados que serão exigidas em suas vidas, os preparando para a vida moderna nesse novo mundo globalizado.

5. CONCLUSÃO

Vivendo em um mundo onde tudo está girando em torno da tecnologia, devemos nos adequar a esse meio. Os professores e nós futuros professores devemos nos adequar e adequar nossas aulas com recursos tecnológicos como TV, lousa digital, projetor etc. A tecnologia vem inovando os métodos de ensino, nos obrigando à aprender a lidar com esse novo campo, essa nova era digital está se aperfeiçoando cada vez mais de uma forma muito rápida em que, logo estaremos todos conectados, hoje já existe aulas à distância em que o aluno estuda pelo computador, assistindo vídeos do professor explicando conteúdo.

Estamos numa era em que precisamos adaptar nossas aulas com essas ferramentas tecnológicas para despertar o interesse no aluno. Antigamente, as únicas tecnologias usadas e suficientes para despertar esse interesse era o quadro e o livro didático, em que o professor tinha que preparar suas aulas de uma maneira que o aluno tivesse a curiosidade e o interesse sobre o conteúdo, e era muito mais fácil, pois não era disputado à atenção do professor com o celular. Nos dias atuais a tecnologia facilitou muito a vida do professor, mas o professor precisar adaptar suas aulas a esses aparatos tecnológicos para que haja interatividade dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola.**

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

POW! HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA SALA DE AULA: RELATOS DO ESTÁGIO

Lucas Matheus da Silva de Carvalho (UEL)

RESUMO: Este trabalho é fruto de vivências obtidas em sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, e é um relato de experiências de estágio, realizado através da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa I: estágio, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), efetuado em dois 6º anos (A e C) do Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros - Londrina/PR, durante o primeiro semestre de 2019. Tem por objetivos descrever o encadeamento da regência e refletir sobre o gênero histórias em quadrinhos e seu uso em sala de aula, como um texto multimodal que favorece o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Para tal, utilizaremos como base teórica, os escritos de Brasil (2017); Feba, Ramos (2011); Rezende (2009), dentre outros. O processo de ensinar língua portuguesa por meio de histórias em quadrinhos é válido, pois partimos da preferência textual dos alunos, avivando o interesse pela disciplina e ainda levando em consideração a realidade do contexto que ensinamos para poder desenvolver saberes de forma crítica e reflexiva, tornando o ensino e a aprendizagem mais significativos.

PALAVRAS-CHAVE: histórias em quadrinhos; língua portuguesa; relatos do estágio.

1. Introdução

O presente trabalho foi realizado a partir das experiências vivenciadas na disciplina de Língua Portuguesa em duas turmas de 6º ano (A e C) durante o Estágio Supervisionado nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros em Londrina-PR, durante o primeiro semestre de 2019.

A disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa I: estágio, ministrada pelo professor Paulo Roberto Almeida, é um importante momento em que os discentes de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL) são inseridos no ambiente escolar e preparados para o exercício do magistério. É por meio desta disciplina, que os futuros docentes, têm um primeiro contato com o efetivo contexto da sala de aula.

Nas disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada, foi abordado o ensino por meio de vários gêneros textuais com diferentes funções sociais, ensinando-nos a fazer com que o discente do ensino fundamental se envolva com as

práticas de uso da língua.

Assim, levando a faixa etária, o conhecimento prévio e os gêneros textuais disponibilizados pela docente das turmas para serem trabalhados com os discentes, adotamos as histórias em quadrinhos (HQs), como um recurso apropriado para o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos deles, para que assim, além de compreenderem os discursos, tenham condições de interagir criticamente com esses discursos.

Deste modo, buscamos favorecer a reflexão crítica, a respeito de temas que ultrapassam os muros da escola, para promover o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem. Ressaltando sempre o uso do gênero histórias em quadrinhos como um recurso no qual as palavras, linhas, imagens, cores, etc., formas diversas se combinam, caracterizando assim, as HQs (histórias em quadrinhos) como um texto altamente multimodal.

E ainda, além de promover a reflexão crítica, buscamos refletir o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula e relatar como em nossa prática docente, fizemos com que os discentes, segundo Brasil (2017), produzissem produtos de mídias para o público infantil, neste caso as HQs, com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

2. História em Quadrinhos e sua importância para o ensino

O gênero textual histórias em quadrinhos é muito famoso, circula por todas as mãos e tem um grande público leitor. A maioria dos brasileiros cresceu lendo gibis da famosa Turma da Mônica, criada pelo cartunista e empresário brasileiro Maurício de Sousa. Esses diversos quadrinhos seduzem e fascinam a imaginação de crianças, jovens e até mesmo de adultos, que, constantemente aprendem a ler de uma forma descontraída e despreendida da formalidade escola, por meio deste de material multimodal. Segundo Rezende (2009. p. 126), as histórias em quadrinhos (HQs) são “[...] obras ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor.”

Concebendo o fato de que nas HQs há presença dos signos linguísticos e visuais,

podemos considerá-la um gênero multimodal (o termo multimodal está sendo utilizada aqui, como nomenclatura de textos constituídos de combinação de recursos gráficos, sons, imagens etc.) e importante para o trabalho pedagógico, pois nelas estão presentes a linguagem verbal e a linguagem não-verbal. Assim, essas linguagens, ou mesmo o signo, propriamente dito, compreendem o papel de auxiliar o homem a interpretar a realidade que o cerca e que estão presentes em toda parte.

Desta maneira, não se pode contestar que as Hqs, são meios de comunicação em massa e que circula por todo o mundo. De acordo com Barthes (1971) *apud* Feba e Ramos (2011, p.217), a narrativa como forma de comunicação entre pessoas é remotíssimo. Desta maneira, as HQs são uma modalidade discursiva universal, no que diz respeito às modalidades da narrativa. Conforme, Iannone e Iannone (1994) *apud* Feba e Ramos (2011, p. 217), as HQs:

[...] tem como precursores Rudolphe Topffer (1799-1846) um respeitável ilustrador suíço, e Wilhern Busch (1832 – 1908), um alemão que narrou por meio de imagens, histórias das personagens Max e Moritz, chegando ao Brasil como Juca e Chico na tradução de Olavo Bilac.

Contada em quadros com desenhos e textos, as HQs são sequências narrativas com personagens fixos, publicadas em suportes (gibis, comic books) que permitem uma condução narrativa maior e mais detalhada que as tiras. Com o passar dos tempos, vieram ocupando um grande espaço no mercado livreiro, pelo fato de circularem entre crianças e jovens, intrumentalizando o leitor a ter uma postura leitora não só no que diz respeito ao texto verbal, mas, também do visual.

Conhecidas de diversas formas nos outros países: *comics* (Estados Unidos), *historietas* (Argentina), *mangás* (Japão), *tebeos* (Espanha) denotam a representação da realidade por meio de uma linguagem metaforicamente arquitetada, que permite a comunicação entre as pessoas, assim como já se fazia antigamente. Os principais elementos das HQs são: os balões, onomatopéias, interjeições, legenda e as cores. Esses diversos elementos ajudam a compor a história contada na HQ em questão.

Com tantos recursos característicos que marcam as HQs, refletimos e analisamos seu uso em sala de aula. As HQs têm o potencial de desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos, pois, trabalham os usos complexos dos recursos narrativos que unem textos e imagens, fazendo com que o discente domine ambos os códigos.

Os balões, de acordo com Tanino (2011), são convenções gráficas que expressam as falas, gritos e pensamentos dos personagens, dando as HQs, uma qualidade estrutural específica ao gênero. Há diversos tipos de balões (cochicho, fala, grito, pensamento, etc.) e eles possuem dois elementos essenciais: o corpo/rabicho e o conteúdo, que pode ser uma linguagem escrita ou de imagens. São icônicos, e essa linguagem visual que vai aparecendo durante a leitura realizada pelo discente, não se pode ignorar, pois carregam significados.

Nas HQs, há alguns recursos que proporcionam vivacidade às tramas das histórias, são eles: onomatopeias, interjeições e as metáforas visuais. No que diz respeito às onomatopéias, seu uso dá-se pelo uso gráfico para representar os ruídos, sons inusitados e até de situações engraçadas que ouvimos no dia cotidiano, como por exemplo: TOC! TOC! (som de batidas na porta).

Já a interjeição, segundo Nicola, Infante (1999, p.236) “[...] é a palavra invariável usada para exprimir emoções e sentimentos. De todas as classes de palavras, é a que mais depende de entonação e contexto”. E as metáforas visuais, são recursos gráficos que nos mostram a circunstância de um momento.

A legenda, também conhecida como recordatório é integrada por fragmentos de frases ou frases completas que marcam a mudança de local ou tempo em que ocorre a ação da narrativa, mostrando ao leitor o comentário do narrador ou ainda, para resumir uma cena transcorrida. Já as cores, são recursos importantíssimos que normalmente expressam algum tipo de informação, como por exemplo: a mudança do tempo cronológico (dia/noite) pela cor de fundo do céu.

O trabalho com HQs em sala de aula, além de proporcionar o desenvolvimento da leitura e escrita, carrega outros privilégios pedagógicos, como por exemplo: o trabalho com a compreensão da linguagem gráfica e ainda, a abordagem de temáticas que permeiam o cotidiano dos alunos. Possibilita aos docentes, o trabalho com o gênero mediante ao seu uso social, visando a prática social.

Exemplo pontual da importância do trabalho de leitura das HQs é o de 2007, em que o prêmio Jabuti, que completa 61 anos em 2019, premiou na categoria “Melhor livro didático e paradidático de ensino fundamental ou médio”, uma versão em HQ da obra O Alienista, de Machado de Assis, feita por Fábio Moon E Gabriel Bá.

Nós docentes e futuros docentes, devemos ter um novo olhar sobre o modo de ensinar, e para isso é preciso voltar-se para as múltiplas linguagens que vem surgindo com o avanço tecnológico. Nesse sentido, reiteramos a relevância do emprego de HQs em sala de aula, estas, abordam linguagem verbal e visual (não-verbal), tanto para alfabetizar e letrar os nossos alunos, como para promover a motivação da leitura e a percepção da imagem, que mobiliza nosso ser sensível. Nesse sentido, Araújo, Costa e Costa (2008, p. 29 *apud* Tanino, 2011, p.22) quando anunciam que:

[...] os quadrinhos podem ser utilizados na educação como instrumento para a prática educativa, porque neles podemos encontrar elementos composicionais que poderiam ser bastante úteis como meio de alfabetização e leitura saudável, sem falar na presença de técnicas artísticas como enquadramento, relação entre figura e fundo entre outras, que são importantes nas Artes Visuais e que poderiam se relacionar perfeitamente com a educação, induzindo os alunos que não sabem ler e escrever a aprenderem a ler e escrever a partir de imagens, ou seja, estariam se alfabetizando visualmente.

2. Relatos de estágio

O presente relato é uma síntese do estágio realizado no Colégio Estadual de Moraes Barros, nas turmas A e C do 6º ano, cada uma com cerca de 30 alunos, da professora Márcia Regina Soares Wakabayashi Claudino. O colégio está localizado no Jardim Bandeirante, do município de Londrina e atende os alunos do Ensino Fundamental II e Médio. O Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, no 3º ano, têm por princípio oferecer ao estagiário situações de ensino-aprendizagem que possibilitem a formação de atitudes, a aplicação de conhecimentos e desenvolvimentos de habilidades necessárias à prática educativa.

Sua carga horária total é de 180 horas, que são divididas em procedimentos a serem realizados pelo estagiário, são eles: Pesquisa escolar (10h); Grupo de estudos (40h); Regência (20h); Observação (10h); Participação efetiva junto ao professor da turma (10h); Planejamento (20h); Avaliação de trabalhos (20h); Reunião com o professor supervisor de estágio (20h); Confecção de relatório com balanço crítico ou Elaboração do artigo para publicação no evento Estagiário, do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (30h). De acordo com o Regulamento de estágio curricular obrigatório do curso de graduação em letras

(2007), entende-se por observação de escola e de aula as atividades nas quais o estagiário toma conhecimento da estrutura, funcionamento e recursos, bem como da clientela da escola na qual irá estagiar e as atividades nas quais o estagiário presencia a atuação didático-pedagógica do professor regente.

Assim, observou-se inicialmente, a estrutura do colégio, dando atenção especial à biblioteca e o laboratório de informática, já pensando na prática docente mais expositiva e que tem o docente como mediador do ensino, não um mero transmissor de conteúdos. Em seguida, verificou-se o ambiente “sala de aula” e o comportamento dos alunos neste espaço. Notou-se que ambas as turmas são agitadas, mas o 6º ano C tinha mais facilidade para absorver os comandos dados pela docente, e eram mais participativos. Já o 6º ano A, além de agitados eram dispersos demais, fazendo com que a docente, utilizasse de diversas metodologias para chamar a atenção dos alunos para ela. Tais observações iniciaram-se no dia 15 de maio de 2019 e se encerraram no dia 22 de maio do mesmo ano, totalizando 10 horas.

A participação efetiva junto à professora da turma deu-se nos dias 23 de maio ao dia 29 de maio, totalizando 10 horas. Durante esse período, orientamos os alunos nas tarefas de classe, corrigimos cadernos, auxiliamos a docente na construção de fichas para a atividade avaliativa de soletrar, e ainda, auxiliamos os alunos em escolhas literárias, para efetuarem suas leituras semanais. A regência iniciou-se no dia 05 de junho, e foi abordado o gênero textual: histórias em quadrinhos, conteúdo esse, que deu continuidade ao trabalho da docente. Nesta primeira aula, tínhamos por finalidades, a exploração e leitura comparativa para mobilização de conhecimentos prévios sobre HQ e para o reconhecimento das informações e dos efeitos de sentidos trazidos pelos elementos.

Introduzimos a aula, com uma conversa informal a respeito do gênero textual, no intuito dos alunos exporem seus conhecimentos prévios a respeito da temática: Sabem o que é HQ? Conhecem alguma? Já leram? Gostam desse tipo de leitura? Quais personagens conhecem e admiram? Onde encontram as HQs? Apresentamos em seguida aos discentes, algumas notícias e curiosidades sobre o mundo dos quadrinhos, como por exemplo: “Estava cansado de ler HQs com heróis brancos”, diz diretor de ‘Pantera Negra’. (Folha de S.Paulo. 10 de maio 2018); Pantera Negra foi o primeiro herói negro das HQs e etc. Assim, adentramos cada vez mais para dentro das HQs.

Distribuimos para cada aluno, um gibi da Turma da Mônica do Maurício de Sousa e solicitamos que manipulassem e lessem o material entregue. Logo depois, alguns alunos apenas contaram sobre o que leram, enfatizando o que mais gostaram. Por meio de uma conversa, solicitamos aos alunos que nos apontassem características das HQs, levando em consideração a manipulação a partir da capa do gibi. Explicamos por meio de exemplos em slides, as características comuns presentes em narrativas, que inclusive estão presentes nas HQs: narrador, personagens, tempo, espaço e enredo. Em seguida, abordamos as características específicas do gênero, explicando um a um: os diversos tipos de balões. Realizamos ainda, uma atividade lúdica com os balões que produzimos com folhas de e.v.a., onde os alunos deveriam classificar a função comunicativa de cada balão levantado pelo regente.

Abordamos ainda, título e nome de autores; imagens em cada quadradinho; palavras que representam barulhos; textos verbais curtos; linha cinética; cores; legenda e outros. Enfim, caracterizamos e conceituamos a HQ, a partir do conhecimento dos alunos. Analisamos em sala de aula a HQ: Chico Bento em “Era um Sítio muito engraçado”. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/historia/chico-bento-em-era-um-sitio-muito-engracado-2/>>. Acesso em 29 de mai. de 2019. Com as cores, linhas cinéticas, onomatopéias, balões e outros, os alunos puderam observar que a linguagem verbal e não-verbal constrói os significados do texto da HQ. Além disso, observaram ainda, o uso de uma variante da língua portuguesa, usada coloquialmente em: “[...] te conhecido oceis”. Posteriormente, por meio de um questionário, os alunos interpretaram, analisaram a HQ lida, apontando quais eram as interjeições, onomatopéias, os tipos de balões e outras características marcantes desta.

3. Avaliação como competência comunicativa

Tendo como objetivo a textualização de um texto, considerando o estilo, a estrutura composicional, e o tema do gênero HQ, propomos aos discentes a criação de uma. Demos a eles liberdade temática, podendo abordar em suas produções, questões recorrentes na sociedade, travessuras de suas infâncias, ironia, críticas sociais e outros.

Os discentes foram avaliados conforme observações durante as aulas do estágio.

Nosso objetivo era o de contribuir na aquisição comunicativa de nossos alunos, portanto, assim como Irandé Antunes (2003) pontua, nosso papel foi o de “estimular, encorajar, deixar os alunos com uma vontade grande de aprender, sentindo-se para isso perfeitamente capacitado e, por isso, inteiramente gratificado”.

Assim, após produzirem um esboço de suas HQs, os alunos foram submetidos à revisão dos textos, fazendo assim, análises a respeito da função dos objetivos e da pretensão dos leitores para suas HQs. Também por meio de observações, avaliamos esse processo, considerando o que segundo Irandé Antunes (2003, p.163), não só a adequação do texto às especificidades do gênero HQ, mas também os vários estratos linguísticos: o semântico, o sintático, o lexical, o pragmático e outros.

Verificamos que os alunos compreenderam o gênero narrativo trabalhado, bem como organizaram, selecionaram e priorizaram de modo geral, os fatos do seu cotidiano para a criação das HQs, exemplo: o tratamento da empatia para com outros, retratada na HQ de uma aluna do 6º ano C ou mesmo a HQ produzida por um aluno do 6ºA que trabalhou com o humor. Conferem-se as histórias em quadrinhos criados pelos alunos em anexo.

4. Considerações Finais

Esperamos ter alcançado nossos objetivos com este artigo, ao descrever o encadeamento da regência e refletir sobre o gênero histórias em quadrinhos e seu uso em sala de aula, como um texto multimodal que favorece o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Acreditamos que o uso das HQs na escola é essencial, pois saber interpretar as múltiplas linguagens é importante, onde o leitor passará a ler com mais profundidade e propriedade, visto que nas HQs há uma infinidade de temáticas e recursos a serem explorados. Partindo da leitura, promovemos reflexões, e, por conseguinte, o impacto social por meio da literatura.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. Gramática **Contemporânea da Língua Portuguesa**. 15. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

RAMOS, Flávia Brocchetto; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. Leitura de história em quadrinhos na sala de aula. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org). **Leitura literária na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

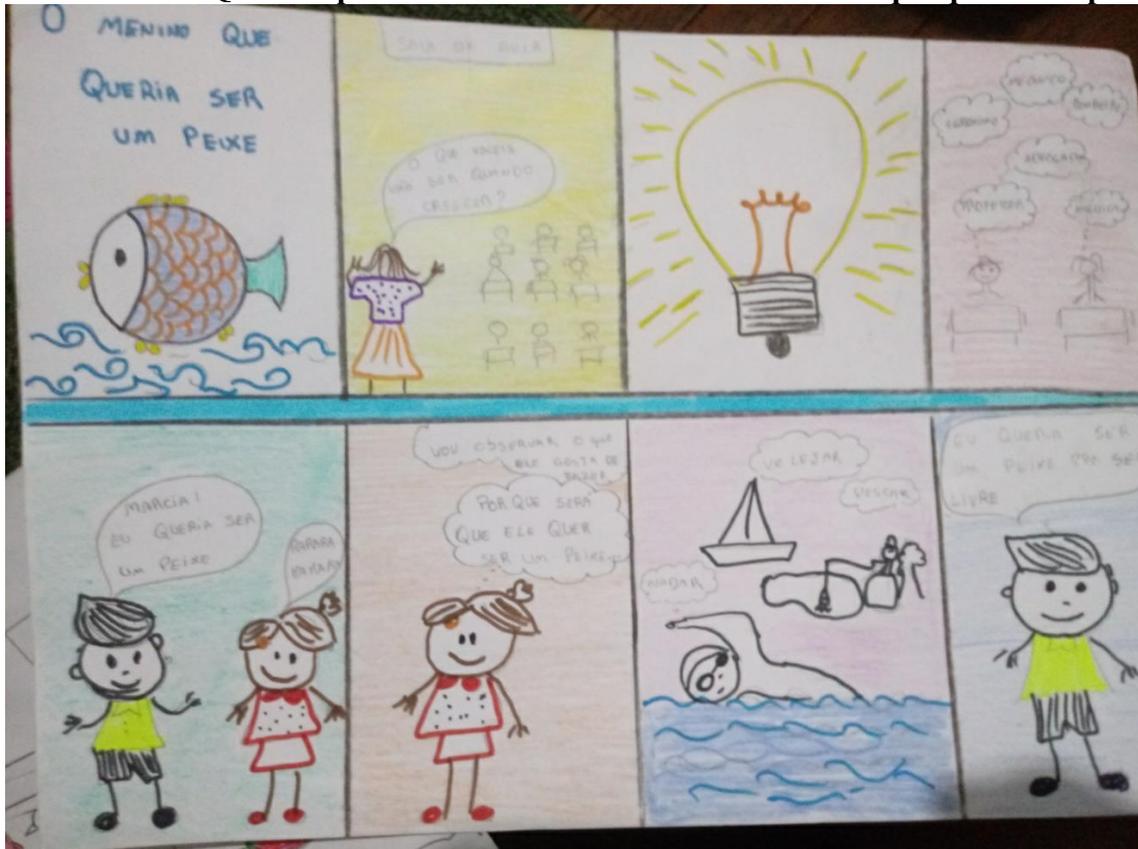
REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e Formação de Leitores**: Vivências TeóricoPráticas. Londrina: Eduel, 2009.

TANINO, Sonia. Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para os processos de ensinar. 2011. 33 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ANEXO A – HQ criada por um aluno do 6º ano A: “Extrato de tomate”.



ANEXO B – HQ criada por uma aluna do 6º ano C: “O menino que queria ser peixe”.



FÁBULAS EM QUADRINHOS: A INTERGENERICIDADE EM SALA DE AULA

Maiara Caroline Gasparotto Zabini (UEL)

RESUMO: Este artigo tem como principal objetivo descrever a prática do estágio em sala de aula, relacionando a metodologia utilizada com os gêneros textuais fábula e HQs. Será relatada a experiência de ensino desenvolvida durante o estágio obrigatório do terceiro ano de Letras Vernáculas e Clássicas, abordando atividades desenvolvidas no âmbito escolar, assim como os resultados obtidos por meio do trabalho realizado. Deste modo, o desenvolvimento do artigo tem como foco analítico os gêneros textuais trabalhados por meio da intergenericidade, isto é, não estudados de forma distinta e separados, mas sim de maneira conjunta, permitindo que os alunos desenvolvam sua criticidade e pensamento próprio sobre a utilização dos gêneros de forma social.

PALAVRAS-CHAVE: estágio curricular obrigatório; intergenericidade; HQs.

Introdução

O estágio curricular obrigatório é considerado uma importante prática para a formação do profissional de Letras. É na prática educativa que o mesmo se apropria de conteúdos e métodos que tornem sua aula precisa e bem desenvolvida. Ao trabalhar com os alunos e ser supervisionado por professores, o estagiário analisa seu futuro campo de trabalho considerando quais aspectos deve melhorar para se tornar um bom profissional. A experiência em campo lapida o estagiário fazendo-o finalmente conhecer-se como parte fundamental da vida de uma criança/adolescente, como portador do conhecimento a ser compartilhado. Assim, comprova o educador Libâneo:

A direção pedagógica do professor consiste em planejar, organizar e controlar as atividades de ensino, de modo que sejam criadas as condições em que os alunos dominem conscientemente os conhecimentos e métodos da sua aplicação e desenvolvam a iniciativa, a independência de pensamento e a criatividade. [...] Uma ação decidida do professor no sentido de estimular nos alunos qualidades e atitudes necessárias ao estudo ativo e independente, como curiosidade científica, atenção, constância, disciplina, interesses, etc, bem como de criar as condições favoráveis para o processo de transmissão/assimilação de conhecimentos. (LIBÂNEO, 1994, p. 157)

Ao lidar com a metodologia e a preparação das aulas, o estagiário torna-se um mediador de conhecimento, tendo a responsabilidade de transmitir o conteúdo ao aluno o instigando-o sempre a novidades, ao pensar autônomo e crítico que o inserirá de forma consciente na nossa sociedade.

Tendo em vista a prática em sala de aula, o presente artigo tratará sobre o estágio de graduação do terceiro ano letivo em Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2019. A instituição escolhida para o estágio, Colégio Estadual Presidente Kennedy, está inserida na área central de Rolândia, no Paraná, sendo de fácil acesso para a supervisora responsável pela avaliação. O colégio possui uma boa estrutura com sala de informática para os professores, uma biblioteca bem organizada para a retirada de livro dos alunos e salas de aulas que contam com carteiras adequadas. A professora responsável por nos auxiliar foi bem receptiva e tornou a estadia no colégio agradável e bem-vinda.

O artigo abordará a preparação das aulas e os gêneros utilizados que podem ser ensinados não só separadamente, mas também de maneira conjunta gerando a intergenericidade. As atividades desenvolvidas abarcam a leitura, interpretação, produção de texto e quadrinhos, além da exposição feita no mural. Serão realizados relatos feitos no Ensino Fundamental II com alunos do 6º B e as experiências vividas durante o processo.

1. Experiência

O estágio curricular obrigatório foi dividido em três partes a fim de que o graduando se adaptasse de maneira mais fácil ao ambiente escolar: a observação, a participação e a regência.

Primeiramente ocorreu a **observação**, cumprida em dez horas-aula, na qual são analisados a sala e os alunos, observando seus hábitos, quem tende a questionar mais e quais dos alunos são mais retraídos. Durante esse período, duas salas distintas foram observadas: 6ºA e 6ºB. Os alunos se diferenciavam muito de uma sala para a outra: enquanto a primeira era mais expositiva e com tendência a conversas a segunda era silenciosa, sem muitos questionamentos e interrupções, somente em poucos casos via-se muita conversa. Este fato, é claro, não tornava a sala isenta de dúvidas, muito pelo contrário, os alunos não as expunham em voz alta para a professora.

Diante disto, a professora tinha um diário escolar no qual anotava sobre os alunos de cada classe suas próprias análises e autocríticas. O método é feliz tendo em vista que, deste modo, o professor age como um observador, analisando em quais questões os alunos têm mais dúvidas e em quais conteúdos eles estão indo bem. Além disso, agindo assim, a professora se autoavalia buscando uma melhor abordagem para cada sala, aperfeiçoando os seus métodos.

Durante a **participação**, de dez horas-aula, pequenas tarefas eram feitas, as quais já nos conectavam mesmo que minimamente com os alunos. Neste ponto alguns nomes já estavam gravados, além de já haver uma maior interação com os alunos em geral. Durante uma aula de literatura, a professora pediu para que lêssemos um conto em voz alta, então ao tentar representar o papel dos personagens, mudando a entonação da voz, os alunos ao verem acharam divertido e durante a regência tentaram repetir o método com os contos passados, o que melhorou inconscientemente a leitura dos diálogos.

Na **regência**, cumprida em vinte horas-aula, a sala escolhida foi o 6ºB; nessa turma, o plano de aula desenvolvido foi baseado dando continuidade no planejamento da professora. Os gêneros utilizados foram as fábulas na aula de literatura e HQs durante as aulas de gramática, nas quais foram analisados figuras de linguagem, balões e estilos gráficos.

Vale relatar que, no dia em que começaríamos o estágio, uma das alunas do 6ºA foi dada como desaparecida e já durante a nossa observação foi constado que foi assassinada pelo próprio pai. O fato abalou não só a sala como também a escola, os professores que já tinham dado aula para a aluna e os colegas de classe ficaram muito abalados. Foi um período de difícil adaptação para todos.

1.2 Regência

Primeiramente as aulas foram desenvolvidas metodologicamente com o foco no gênero fábula, buscando por meio deste aprofundar o conhecimento dos alunos em narrativas oralmente transmitidas através do tempo. Para um primeiro contato, foi dada a fábula *Os animais e a peste* de Monteiro Lobato, presente no livro didático. Por meio de leitura silenciosa, foi pedido para que os alunos analisassem as características pertencentes ao texto. Assim, a definição de fábula foi dada de forma que os alunos também ajudaram na contribuição de significados dada ao gênero.

Para a segunda atividade envolvendo o gênero, a sala foi separada em grupos, cada qual com três integrantes, com o objetivo de procurarem fábulas específicas sorteadas durante a aula dos autores La Fontaine, Esopo e Monteiro Lobato. Em se tratando de uma série inicial do ensino fundamental II, a atividade os estimulou também a agir como pesquisadores e buscar as fábulas como fonte de conhecimento, além de desenvolverem o trabalho em grupo. Em seguida, os alunos leram as fábulas com seus grupos, interpretando ao final o significado propriamente dito da fábula e a moral da história. Desta forma, os alunos alcançaram o objetivo específico de relacionar os animais e suas histórias com fatos morais e preceitos presentes na nossa sociedade. Assim como afirma Libâneo (1994, p. 126), o professor deve agir como mediador entre o ensino aplicado na escola com a prática social.

O segundo gênero a ser abordado foram as HQs, visando analisar aspectos tanto linguísticos quanto visuais. Primeiramente foi entregue aos alunos histórias de diferentes subgêneros como gibis e mangás, com o objetivo de analisar a estrutura expondo suas semelhanças e diferenças, além das características dos personagens como, por exemplo, nos gibis do Mauricio de Souza, características fixas que os personagens sempre mantinham para si mesmos, como os dentes da Mônica, o modo de falar do Cebolinha e do Chico Bento comparado com o dos outros personagens, e a Magali, que sempre está com fome.

Os balões foram desenhados no quadro e explicados com a análise do material didático e comparados com ações cotidianas praticadas pelos alunos, como sussurrar, gritar ou cochichar. Na sequência, foram analisadas as figuras de linguagem com base nos gibis entregues, como a onomatopeia, o humor e o uso das interjeições. Para a análise das onomatopeias, imagens foram oferecidas aos alunos para que pudessem identificar o som escrito.

Ao término da explicação sobre os dois gêneros, foram discutidas as diferenças e as semelhanças entre fábulas e HQs. Depois de haver um tempo para o saneamento de dúvidas, foi explicado aos alunos que os dois gêneros eram muito distintos por pertencerem a épocas e situações diferentes, mas que também podiam integrar de forma conjunta.

A avaliação foi baseada na produção de “fábulas em quadrinhos” com o objetivo de associar os dois gêneros de forma conjunta. Para fazer a avaliação, os alunos utilizaram as fábulas que tinham apresentado e analisado em sala de aula, adequando-as então ao gênero

dos quadrinhos. Como é feita a produção artística dos quadrinhos, os alunos desenvolveram o esboço ajustando os diálogos nos balões e as personagens, passaram a caneta depois de ter o esboço corrigido e finalmente terminaram o trabalho com a pintura. Assim, os alunos puderam desenvolver o trabalho por meio de uma estratégia, na qual escolheram as falas e o conteúdo principal da fábula, para ser remontado no formato dos quadrinhos. Além disso, a moral da história também foi utilizada ao final. Assim como preveem as normas:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BNCC, 2017, p. 67)

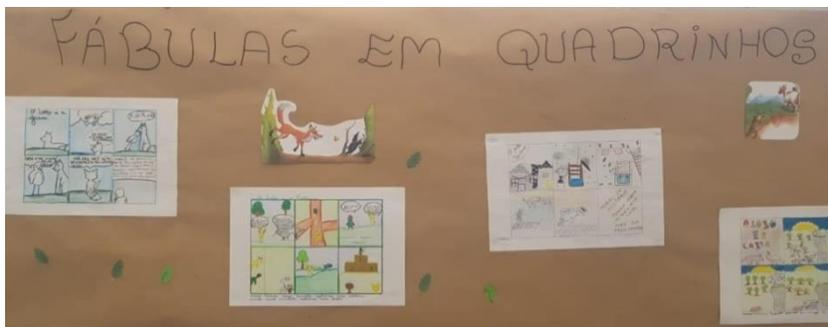
Desta maneira, os alunos desenvolveram os dois gêneros de forma consistente sabendo trabalhar a fábula dentro dos quadrinhos, ampliando o conhecimento sobre gênero que possuíam e reconhecendo que eles estão dispostos na nossa sociedade nem sempre de forma separada. Os quadrinhos foram colados em cartazes e expostos no mural da escola para que os outros colegas também pudessem ver o trabalho desenvolvido.

Figura 1 - Fábula em quadrinho



Fonte: aluno do 6ºB

Figura 2 - Exposição no Mural



Fonte: alunos do 6ºB

2. Os gêneros textuais

Os gêneros na antiguidade pertenciam à modalidade oral, tendo em vista que os povos antigos tinham como única forma de comunicação social a oralidade, marcada por lendas e mitos. Com o passar do tempo e o advento da escrita, outros gêneros foram criados, como a carta, o relatório, os livros, etc. A partir da chegada da Revolução Industrial e da tecnologia, muitos outros gêneros foram criados enquanto que alguns outros simplesmente transmutaram, devido à cultura eletrônica, como é o caso da carta mandada antigamente para enviar e receber notícias, que, hoje com o auxílio da internet, tornou-se o nosso *e-mail*. Vale ressaltar a importância dos gêneros tanto na forma oral como também escrita. Segundo Marcuschi:

Eles, os gêneros, são vistos em variados âmbitos sociais, sendo veículo de comunicação sócio-discursiva entre um emissor e um receptor. Sobre a definição de gênero e as suas características, Marcuschi define gênero como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2003, p. 19).

Deste modo, os gêneros transcendem o tempo, crescem e desenvolvem-se conforme nossa sociedade também progride social e tecnologicamente. Compreendendo este ponto, fica evidente o fato de que ensinar os gêneros textuais é de fundamental importância sendo o mesmo responsável por carregar os veículos linguísticos verbais e não verbais de comunicação. Segundo Koch (2003):

O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isto porque a maestria textual requer — muito mais que os outros tipos de maestria — a

intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (KOCH, 2003, p. 55)

Ao ensiná-los em sala de aula, o professor deve estar ciente de que os gêneros são utilizados constantemente no nosso dia a dia, e que por isso, devem ser ensinados procurando desenvolvê-los em conjunto. Koch (2003) explica que o contato com o texto na vida cotidiana exercita a nossa capacidade de identificação de diversos gêneros textuais, que, ao serem identificados e conhecidos, podem ser utilizados como um “megainstrumento” semiótico, ao dispor deles e escolhê-los com base na situação social exigida. É papel do professor tornar o aluno detentor do conhecimento diversificado de gêneros.

É por meio dessa diversificação que ocorre a mesclagem de gêneros chamada de intergenericidade. Esse termo, segundo Koch, é responsável pela composição híbrida de um gênero com a forma e a função de outro gênero, como no caso dos gêneros trabalhados em sala: o texto fábula inserido no formato dos quadrinhos. Assim, a fábula recebe a função de atuar como parte central dotada de conteúdo, enquanto que os quadrinhos atuam como parte estética composta de figuras de linguagem próprias do hipergênero HQ, como onomatopeia, interjeição e humor, utilizando-o como a forma na qual será inserida e adaptada a fábula.

2.1 As histórias em quadrinhos

As HQs (histórias em quadrinhos) são reconhecidas mundialmente pela sua popularidade com os super-heróis e os vilões, que muitas vezes acabam por se tornar filmes de grande sucesso. Sendo um hipergênero, ela abriga muitos outros subgêneros, como a charge, a tira cômica, o gibi, o mangá etc. Além disso, as HQs possuem características próprias como as figuras de linguagem. Por meio das onomatopeias, é possível ler o som e produzi-lo mentalmente.

Assim sendo, ao ler *bang*, provavelmente se deve ao fato de alguém ter batido num poste ou ter levado um tiro, ao passo que ao ler *atchim!* signifique que alguém espirrou. A onomatopeia fará ainda mais sentido quando associada a outros recursos, como o visual, pois, ao analisar a cena desenhada, fica ainda mais explícito o propósito do autor. Uma lâmpada em cima da cabeça pode significar que o personagem teve uma ideia; se há corações, também pode significar que ele está apaixonado. Pode-se assim perceber que os quadrinhos são

compostos por signos linguísticos, tanto verbais quanto não verbais, que contribuem para o sentido da narrativa. Cagnin afirma que “a possibilidade de formar um código e de construir mensagens lhe dá o estatuto de signo e, assim concebida, recebe outros nomes, segundo os diversos critérios de classificação.” (CAGNIN, 2014, p. 46).

2.2 As fábulas

O surgimento das fábulas é ainda hoje um mistério, por não haver escritos sobre o seu primeiro registro, e ser um gênero exclusivamente oral. Como se sabe, na antiguidade, quem tinha direito ao papel e à escrita era apenas a nobreza, o que tornava muito difícil o acesso ao registro das fábulas. Justamente por no início se tratar de histórias orais é que a maioria das histórias foi mudada com o tempo, conforme eram contadas. Ao contrário do que muitos pensam, as primeiras fábulas não surgiram com Esopo, mas sim na Índia, e eram escritas em sânscrito.

A principal característica das primeiras fábulas, principalmente as escritas por Esopo, eram os seus ensinamentos mais conhecidos como “moral da história”, enquanto que a narrativa em si não era valorizada. Elas tinham como intuito transmitir os pensamentos do povo, as críticas e seus ideais de forma implícita, tendo em vista que a tirania dos líderes impedia que esses pensamentos fossem verbalizados. Tratando as fábulas como narrativas em terceira pessoa, a impessoalidade permitia que o povo utilizasse estas histórias como uma forma de expressão dos seus pensamentos. Coelho explica que:

o que existe em comum entre esses poemas narrativos é que todos eles expõem uma “situação” que encerra com uma moralidade. Foi devido a essa peculiaridade, a de breves relatos que divertem e instruem, que todos esses poemas narrativos se immortalizaram como fábulas na história da literatura e passaram a ser repetidos de geração em geração, até hoje. (COELHO, 1991, p. 82)

Assim, o gênero evoluiu de Esopo para outros importantes autores que o repercutiram, como La Fontaine e Monteiro Lobato. Durante a sua evolução, assim como a moral, a narrativa também passou a ser valorizada e utilizada em prosa e poesia sempre tratando de personagens compostos por animais que se comportavam como humanos. Muitos deles possuíam características inatas próprias dos animais para representar o comportamento

humano, como por exemplo, o leão, que é forte por natureza, ou a raposa, que é esperta e astuta, assim como os humanos, que se utilizam dessas mesmas características.

3. Conclusão

Conclui-se que o estágio obrigatório é uma importante etapa na vida acadêmica do graduando, sendo fundamental para o crescimento do profissional. Os gêneros foram ensinados de forma bem-sucedida tendo em vista que os alunos entenderam o objetivo de relacionar os gêneros e também a forma como cada qual é utilizado como parte da comunicação social.

O professor especificamente deve desenvolver um instinto observador capaz de guiá-lo e ler a sala de aula como um livro que deve sempre ser aprimorado, é ele responsável por administrar a temperança e saber lidar com todas as possíveis situações que possam acontecer. Não nascemos preparados para o mundo, mas podemos nos aperfeiçoar como o ferro em brasa viva. Um bom professor não é aquele que carrega verdades imutáveis, mas sim o que ensina e se desafia a melhorar constantemente. Deixo uma frase do escritor Paulo Freire, que define filosoficamente o que é lecionar: “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p.23). Depois de formados, nós nos tornaremos formadores e seremos constantemente reformados durante nossa vida, pois assim ela é. A vida é uma lição.

4. Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**: linguagem e semiótica. Criativo: São Paulo, 2014.

COSTA, Alice Silva da. **Discutindo o conceito de intergenericidade**: a importância da compreensão desse fenômeno para o processo de comunicação entre interlocutores. Disponível em:

<<https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/5b8/0c7/11a/5b80c711ac58f694504899.pdf>>. Acesso em: 4 de nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Vagner Antonio Solano. **Análise argumentativa de fábulas de Esopo e de suas releituras por Millôr Fernandes**. Dissertação (Pós-Graduação em Letras), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo. Passo fundo, p.91. 2015.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs.). In: **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

**VÍNCULO PROFESSOR-ALUNO:
A IMPORTÂNCIA DO MEIO PARA A APRENDIZAGEM**

Manuela Stersa Versoza (UEL)

Sara Teles Cameli Rodrigues (UEL)

RESUMO: Este artigo teve por objetivo central apresentar as experiências vivenciadas durante o estágio curricular obrigatório, referente ao quarto ano de graduação do curso Letras Vernáculas e Clássicas (UEL), discorrendo sobre a aquisição de experiências através dos desafios experimentados durante o estágio, as dificuldades encontradas e os aprendizados adquiridos, afim de superar todos os problemas encontrados no caminho. Esse período de estágio consistiu em dois meses em sala de aula, divididos entre observação e práticas de regência em turmas de terceiros anos, nas quais foram aplicados os seguintes conteúdos: Segunda geração modernista, Pós-modernismo, Literatura Contemporânea, Coesão Textual, Tropicalismo e Regência verbal e nominal.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Língua Portuguesa e Literatura; Afetividade

Introdução

O Estágio Curricular Obrigatório está presente durante os dois últimos anos da graduação de Letras Vernáculas e Clássicas. Tem como objetivo preencher as horas obrigatórias e preparar o estudante para o mercado de trabalho, permitindo que isso seja possível através da observação e regência. Tem-se a teoria durante as aulas de metodologia e, durante o período de observação, é possível avaliar suas questões práticas. A observação consiste em assistir às aulas do professor regente, a fim de que a teoria aprendida seja posta em prática da melhor maneira possível. O estagiário estuda as diversas formas de ministrar uma aula para que possa, durante o estágio, experimentar os diversos tipos de teoria ensinados durante as aulas de metodologia. No decorrer do estágio, as diversas experiências fazem com que haja um ponto de partida para uma nova maneira de ministrar as aulas, construindo espaços e investigando problemas recorrentes no âmbito escolar. O objetivo principal da observação é reconhecer, dentro de cada turma, suas dificuldades e facilidades, para que, dessa forma, no momento da prática, as elaborações de aulas e atividades sejam condizentes com a necessidade de cada turma. É durante o estágio supervisionado que o estagiário

demonstra tudo que foi aprendido durante a graduação, exercitando sua criatividade e conquistando independência.

Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração. (CURY, 2003, p.55)

O estágio pode ser reconhecido, também, como um momento de troca entre todas as partes envolvidas. A sala de aula é o lugar em que o estagiário aprenderá a modelar a educação de acordo com as diferentes realidades sociais, sendo mediador e auxiliando na resolução dos problemas existentes e, também, entendendo a importância do professor na vida de um aluno.

2. Importância entre o vínculo professor e aluno

O estágio foi realizado no Colégio de Aplicação da UEL, localizado em Londrina. Ao todo, foram 220 horas, divididas entre observação, regência, participação efetiva junto ao professor da turma, planejamento, avaliação de trabalhos e reunião com o professor supervisor do estágio. O estágio foi direcionado aos alunos do terceiro ano do ensino médio.

Durante o estágio é possível notar as crenças que se modificam conforme as práticas sociais e discursivas que vão sendo reconstruídas por meio das experiências e vivências culturais de determinado(s) indivíduo(s) e/ou grupo(s) inserido(s) em diversos contextos. Em um ambiente escolar não seria diferente, afinal, todos são indivíduos em processo de construção, os quais possuem dificuldades e facilidades e são compostos por personalidades diferentes. O professor, antes de qualquer atitude metodológica, tem que ter a plena consciência de que estará lidando com indivíduos que possuem comportamentos diferentes, assim, ao ministrar uma aula, o docente deve se atentar a esses pontos importantes e cruciais para o ensino.

É possível afirmarmos que toda aprendizagem possui uma ligação direta com a afetividade, pois ocorre através das interações do meio, criando um vínculo entre os indivíduos. Quando levamos essa ideia para o âmbito escolar, é possível notar que essa relação não se tece apenas através de processos cognitivos, como a atenção, memória, raciocínio e linguagem, mas sim, através do campo afetivo criado entre professor e aluno. O

professor tem como papel fundamental criar um ambiente estável e amigável para os discentes, afim de criar esse vínculo.

Vygotsky afirma que as características humanas não nascem com o indivíduo, nem mesmo são características da pressão do campo externo, mas, são resultados da relação entre o homem e a sociedade, pois a partir do momento que o indivíduo busca mudanças dentro do meio que vive, acaba por entender quais são suas necessidades e, dessa forma, consegue se transformar. Uma criança só é capaz de aprender alguma coisa através daquele que a cria, afinal, esse ser torna-se o seu mediador, responsável por delimitar e atribuir significados à realidade em que está inserido.

A escola, para Vygotsky, possui um papel importante a partir do momento que o ensino se torna sistematizado, ou seja, possui atividades que expandem os seus conhecimentos. Vale salientar que somente o fato do indivíduo frequentar a escola não faz com que ele esteja aprendendo, esse ensino dependerá da forma metodológica que a aula será aplicada pelo mediador que, no caso, é o professor, o qual deve se atentar para todo o contexto dentro da sala de aula, criando meios para que a metodologia utilizada consiga alcançar a todos, pois é através dela que o aluno, ao invés de decorar, conseguirá internalizar as aulas, ou seja, aprender.

É através da proximidade com o aluno que o professor consegue entender as dificuldades, criando então um laço afetivo, reconhecendo no aluno os conhecimentos prévios e estimulando nele potencialidades não reconhecidas por ele mesmo. É através desse campo que o professor consegue direcionar seus alunos para além do que eles já são capazes de produzir. A única forma de um professor conhecer seus alunos é através do conhecimento prévio de cada um, o que só pode ser alcançado através de situações em que o aluno possa expor aquilo que sabe e sente. Por esse motivo, é importante existir a observação do professor sobre o seu aluno.

A afetividade dentro da sala de aula possui um papel fundamental. A partir do momento que o docente entende isso, consegue construir uma boa relação com seus alunos. Essa proximidade desempenha um papel que, além de conectar um lado ao outro, faz com que o processo cognitivo do discente seja trabalhado de uma forma mais fácil, por isso a afetividade se faz tão importante nessa relação.

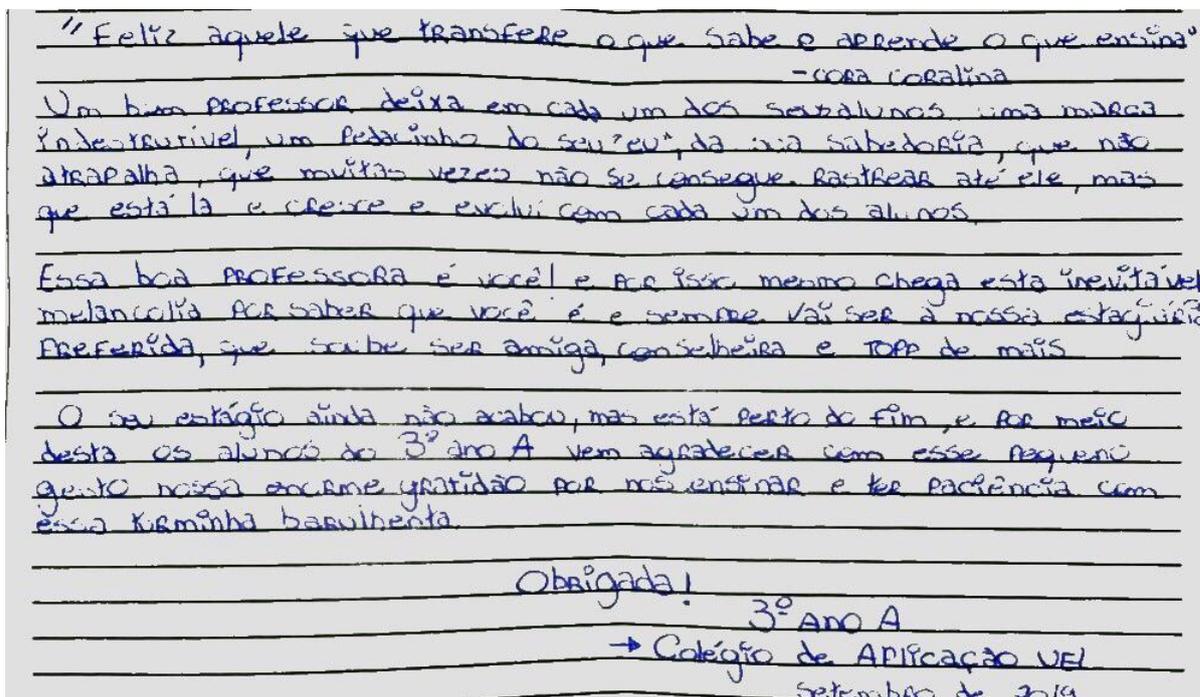


Figura 1 – Carta feita por uma aluna

Na figura 1, temos a presença da carta escrita por uma aluna do 3º ano do ensino médio. O recebimento dessa carta foi muito importante dentro desse processo do estágio obrigatório, pois, dessa forma, foi confirmada a teoria até aqui abordada, sobre a importância da afetividade no ensino.

3. Planos de aula e metodologias escolhidas

Analisando as necessidades das duas turmas, sete planos de aula foram elaborados (os mesmos para os dois terceiros anos), levando em consideração o perfil de cada uma das turmas no momento de avaliar qual seria a didática mais produtiva no ministrar das aulas. Mesmo que, em ambas as turmas, a base da abordagem escolhida residisse na educação pautada no estabelecer de um vínculo afetivo entre o professor e os alunos, cada turma demandava uma didática distinta.

Organização em planos de aula

Os planos de aula seguem organizados nas tabelas a seguir:

Aula I (duração: três horas por turma)

Conteúdo	Recursos Didáticos
2ª e 3ª gerações do Modernismo.	Aula expositiva (data show).

Esse plano de aula foi desenvolvido como um segmento do conteúdo trabalhado, anteriormente, pela professora regente: 1ª geração do Modernismo. Como recurso didático foi montada uma aula expositiva que trazia dados sobre o contexto histórico daquele momento literário e os principais autores dessas gerações, como também suas principais obras (prosa/poesia). A aula, por ser a primeira do estágio, não foi tão fluida como as seguintes, mas rendeu resultados satisfatórios. Os alunos interagiram bem, participaram, riram das piadas feitas e, de modo geral, não houve qualquer problema em relação à conversas paralelas prejudiciais ao andamento da aula, devido à timidez dos alunos nesse primeiro contato. Foi deixado claro aos alunos que, em caso de dúvidas, poderiam deixar a vergonha de lado em relação à possibilidade da não-compreensão de algum conceito, para que se sentissem à vontade em fazer quaisquer perguntas. Apesar de ambas as turmas terem participado, a atuação de uma das turmas foi maior do que na outra, uma vez que esses discentes preferiam os conteúdos de Literatura.

Aula II (duração: duas horas por turma)

Conteúdo	Recursos Didáticos
Análise participativa de textos (poesia/prosa) referentes às aulas de 2ª e 3ª gerações do Modernismo.	Folha contendo os trechos a serem analisados e discutidos conjuntamente.

Essa aula foi destinada à análise de poemas e trechos de prosas referentes aos autores estudados anteriormente. Na primeira hora designada a essa aula, em uma das turmas, uma interrupção precisou ser feita, porque os alunos estavam muito dispersos, conversando alto, com a atenção totalmente direcionada a qualquer coisa que não à aula. Tal interrupção se deu por meio de perguntas relacionadas aos porquês da dispersão dos alunos, se havia algo que eles queriam conversar sobre e que eles podiam usar daquele momento para falar a respeito de tudo aquilo que poderia ser razão do desânimo e da desconcentração geral. Depois dessas

perguntas, vários alunos desabafaram, relatando se sentirem muito pressionados por todos os lados e que estavam cansados. Depois que foram ouvidos e puderam falar um pouco sobre suas frustrações sem terem seus relatos diminuídos ou relativizados, passaram a ouvir e todas as aulas subsequentes foram esmagadoramente melhores. Os alunos, num primeiro momento, tinham receio de contribuir para as análises, mas se soltaram aos poucos. As análises, posteriormente, foram escritas no caderno, pois seriam vistas como parte da nota do bimestre. Nas duas turmas, os alunos levantaram questões sobre a ditadura militar e fizeram um paralelo com a situação política atual do país. Piadas e brincadeiras fortaleceram o vínculo com os alunos.

Aula III (duração: quatro horas na turma A, três horas na turma B)

Conteúdo	Recursos Didáticos
Leitura de texto de apoio e produção de dois textos instrucionais sobre “Phubbing”.	Folha contendo texto de apoio e campos para a escrita das propostas.

Em uma das turmas, quatro aulas foram necessárias para o cumprimento do planejado, uma vez que a aula direcionada à produção textual foi, em boa parte, direcionada para reflexões acerca do falecimento de um aluno de outra turma. Muitos alunos se demonstraram emotivos acerca das reflexões suscitadas, alguns através de lágrimas. Por meio dessa conversa, os discentes puderam refletir sobre empatia e sobre a importância da construção de boas relações e da valorização dos contatos já existentes. Depois da leitura do texto de apoio, foram promovidas reflexões acerca do tema “vício em celular”, em que os alunos puderam contribuir com experiências de vida e opiniões a respeito do tema. A segunda hora da aula foi destinada a produção dos textos instrucionais inspirados no texto de apoio. Durante a hora reservada à produção dos textos, em ambas as turmas, os alunos solicitavam a leitura de seus textos, pois queriam saber se estavam “no caminho certo” e em que poderiam melhorar. Nessa aula, a mudança de comportamento dos alunos foi notável e a participação positiva deles aumentou drasticamente. As demais horas aulas foram destinadas à finalização das duas propostas passadas.

Aula IV (duração: três horas por turma)

Conteúdo	Recursos Didáticos
Coesão Textual.	Folha contendo dicas sobre coesão textual, uso de elementos coesivos adequados e exercícios; Lousa.

Depois da correção dos textos sobre “vício em celular (phubbing)”, fez-se necessária a elaboração de uma aula sobre coesão textual, visto que a maioria dos alunos apresentou dificuldades na escolha de elementos coesivos adequados e alguns não conseguiam concatenar ideias, apenas as colocavam, de maneira bagunçada, no texto. Os alunos se mostraram muito atentos nessas duas aulas sobre coesão textual, pois eles tinham consciência dessa dificuldade na construção de textos e por saberem que a redação é algo de muita relevância dentro dos vestibulares. As demais horas-aulas foram utilizadas para a realização e a correção dos exercícios. Foi possível notar a diferença na escrita dos alunos que entregaram a proposta de redação atrasada, pois tiveram uma aula sobre coesão textual antes da entrega, tendo, por conta disso, construído um texto muito mais coeso e limpo.

Aula V (duração: duas horas por turma)

Conteúdo	Recursos Didáticos
Autores Contemporâneos	Aula expositiva (data show) e dois livros: <i>Toda Poesia</i> (Paulo Leminski) e <i>Mulheres, Raça e Classe</i> (Angela Davis).

Ambas as horas reservadas foram destinadas aos autores contemporâneos e suas tendências. Piadas e brincadeiras já aconteciam de maneira muito natural e notava-se que os alunos já conseguiam separar muito bem a intimidade que foi construída de um “oba-oba” desordenado. Os alunos já conseguiam contribuir para aula sem receio e, cada vez mais, notava-se que tinham entendido que não eram sujeitos passivos de uma aula, mas sim criadores dela. A maioria das pessoas da sala se demonstraram muito interessadas pelo assunto da aula e muitos alunos que, no início do estágio, não prestavam atenção, já copiavam tudo, perguntavam, participavam e tudo isso por vontade própria, pois só faltava uma motivação.

Aula VI (duração: uma hora na turma A, duas horas na turma B)

Conteúdo	Recursos Didáticos
Tropicalismo.	Aula expositiva (data show) e música <i>Alegria, Alegria</i> para análise conjunta.

Em ambas as turmas, essa foi uma aula em que os alunos participaram de maneira mais incisiva, principalmente no momento da análise da música. Foi apresentado o contexto histórico mundial e nacional daquele momento para que, assim, fosse mais fácil de entenderem o movimento tropicalista. As piadas aconteciam de maneira natural, o que evidenciava e fortalecia o vínculo criado com os alunos.

Aula VII – (três horas por turma)

Conteúdo	Recursos Didáticos
Regência Verbal e Nominal.	Lousa.

Três aulas foram dadas para cada turma, sendo a primeira destinada ao conteúdo de Regência Nominal e as restantes à Regência Verbal. A primeira turma não participou tão significativamente, uma vez que tinham mais afinidade pelos conteúdos referentes à literatura. Já na segunda turma, a participação foi mais profunda, pois os discentes, diferentemente da primeira turma, demonstravam preferência por Gramática.

4. Conclusão

A prática nesse estágio, a partir de uma perspectiva Vygotskyana, permitiu que a relação entre o cognitivo e o meio fosse explorada e colocada em prática durante as aulas, provando que a relação de interdependência entre essas partes é uma ligação verdadeira, uma vez que, quando os discentes tinham seus afetos estimulados e levados em consideração pelo professor, apresentavam um desempenho intelectual elevado.

Referências

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. 1987. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 157 p.

**QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO:
REFLETINDO SOBRE O TRABALHO DE PRODUÇÃO DE CONTOS
EM TURMAS DE 9º ANO**

Marcela Marques Carreiro (UEL)

RESUMO: O presente artigo visa promover uma autocrítica das estratégias didáticas exercidas durante o estágio para o ensino de produção de textos do gênero conto, em busca de metodologias mais adequadas para o aprendizado. Para isso, me utilizei de pesquisa bibliográfica sobre metodologia, teoria literária e linguística textual e da análise das produções textuais dos alunos. O que se pôde verificar é que, apesar de terem compreendido os conceitos expostos sobre o gênero, os alunos apresentaram dificuldades para a produção de seus contos, talvez devido à falta de momentos específicos voltados para o planejamento, revisão e refacção dos textos que, segundo a literatura especializada, são muito importantes para o processo de escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de texto; Conto; Metodologia de ensino

1. Introdução

O presente artigo é uma reflexão sobre o trabalho exercido ao longo de meu estágio docente em turmas de 9º ano, durante a qual me dediquei a explorar o gênero conto, à leitura e à produção de textos deste mesmo gênero. No entanto, particularmente nas aulas voltadas para a produção textual, percebi que o método empregado, mais alinhado às práticas tradicionais de ensino de “redação”, não necessariamente impulsiona os alunos a escrever um bom texto.

Meu propósito, portanto, é de, através de análise das produções textuais dos alunos e pesquisa bibliográfica sobre metodologia, teoria literária e linguística textual, promover uma autocrítica das aulas de conto/produção de texto ministradas durante o estágio e buscar maneiras de melhorar o desempenho dos alunos.

2. O trabalho em sala de aula: leitura, interpretação e produção de contos

Meu estágio, experiência na qual este artigo se baseia, ocorreu em um colégio público da região central de Londrina, entre 13 de maio e 10 de junho de 2019, resultando em um total de 42 horas/aula, dentre as quais 22 horas/aula foram utilizadas para observação e

participação e 20 horas/aula, para regência. Durante esse período, trabalhei com duas turmas de 9º ano.

Nas primeiras duas semanas — ao longo da qual ocorreu grande parte dos períodos de observação e participação — a professora responsável pelas turmas já ministrava aulas sobre o gênero conto, trabalhando o texto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. Dei continuidade, portanto, às aulas sobre o gênero quando iniciei minha regência, lendo e analisando com a turma o conto A Cartomante de Machado de Assis com a finalidade de estabelecer algumas características fundamentais do gênero conto.

Para delimitar essas características, me acerquei da definição do conto sob dois aspectos: o da tipologia narrativa e o da brevidade. O conto é um gênero narrativo e, portanto, apresenta as chamadas “categorias da narrativa”: a ação, a personagem, o tempo, o espaço e o narrador (REIS; LOPES, 1987). Quanto ao aspecto de sua brevidade, segundo Coelho (2009), o conto é “uma narrativa curta e linear, envolvendo poucas personagens; concentrada em uma única ação, de curta duração temporal e situada num só espaço”. Diferente do romance, que busca “expressar a vida humana por completo”, o conto “expressa apenas [...] um fragmento expressivo de todo”. Sendo assim, tudo no conto é concentrado, desde os acontecimentos até o número de personagens.

Além disso, outra característica trabalhada foi a de conflito, a “luta entre forças opostas” que movimenta a ação da narrativa, resultante do “antagonismo entre personagens de caracteres diferentes, entre personagens e entidades sobrenaturais, entre personagens e o meio natural, social, familiar ou político, ou entre uma personagem e o seu próprio mundo íntimo” (CEIA, 2009). Para os alunos, defini conflito da seguinte maneira: “O conflito é o elemento que **motiva** a narrativa (porque essa história merece ser contada?), é um obstáculo a ser ultrapassado, algo que muda o estado de coisas que aparece no início da história.”

Na aula que se seguiu ao término da análise d’A Cartomante, os alunos produziram um primeiro conto (que não será analisado no presente trabalho) baseado no enunciado da apostila que pedia para que eles continuassem uma história a partir de três primeiros parágrafos de contos publicados.

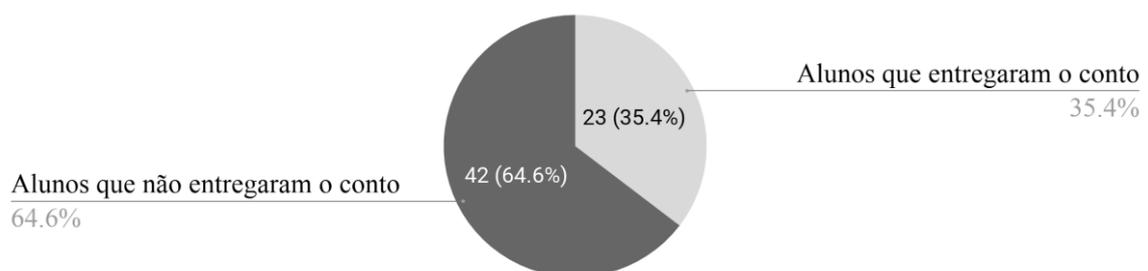
Depois, já entrando na segunda semana de regência, pedi para que os alunos se dividissem em grupos e que cada grupo fizesse a leitura silenciosa e a análise de um dos

textos selecionados: O Coração Denunciador, de Edgar Allan Poe; As formigas, de Lygia Fagundes Telles; O navio das sombras, de Érico Veríssimo; Lisetta e Gaetaninho, de Alcântara Machado (entregues para um único grupo, para igualar o tamanho dos textos); e Olhos d'Água, de Conceição Evaristo. Na próxima aula, eles apresentaram os resultados para o resto da turma. O método não teve resultados muito positivos já que, em grupo, os alunos ficaram muito agitados e distraídos e grande parte dos grupos não conseguiu compreender os textos lidos.

Por fim, no último dia de regência, foi entregue aos alunos uma segunda proposta de redação (em anexo), cujos resultados este artigo busca analisar. Nela propõe-se que o aluno produza individualmente um conto com extensão de uma a três páginas de caderno, baseado em uma das cinco imagens apresentadas. Os alunos tiveram então uma aula (45 minutos) para iniciar sua produção e tirar dúvidas com as professoras e mais quatro dias até a data de entrega do texto final (17/06).

3. Resultados

Em primeiro lugar, uma informação muito significativa quanto ao rendimento da atividade foi o número de alunos que simplesmente não entregaram o texto (64,1%), nem mesmo quando foi permitido que o entregassem até dois dias depois do prazo previamente estabelecido.



Menos preocupante foi o número de textos que não correspondiam à proposta apresentada: apenas dois (8,7%).

Um exemplo muito significativo dessa dificuldade é o texto do aluno R. N. (figura 2). O conto, com uma página e meia de extensão, foi estruturado em um único parágrafo, que por sua vez é dividido em apenas três períodos. A aglomeração de ideias nos longos períodos (cujas orações são, em sua maioria, separadas apenas por vírgulas) torna a leitura difícil e confusa.

Frente a esse exemplo, é muito pertinente a sugestão de Serafini (1987) de aconselhar os alunos a estruturar seus textos de forma que cada parágrafo corresponda a uma única ideia. Ela adverte, no entanto, que essa colocação é demasiadamente simplista e “é justificada só no nível didático para aqueles estudantes que têm grande dificuldades para escrever” (p. 55). Ainda assim, é importante que o parágrafo apresente uma ideia central: segundo ela, “Se o texto for bem escrito, será possível resumir em poucas palavras ou em uma frase curta a ideia geral que sintetiza a cada parágrafo” (p. 83).

O futuro é invernal

Meu nome é Mark e sou um cientista renomado e destruí todo o futuro utilizando uma máquina que eu mesmo criei, com óculos copos de ver o futuro e o passado através do seu lente, eu estava muito entusiasmado, coloquei o ano que quero, nesse caso 233 milhões de anos atrás (no famoso época dos dinossauros), quando coloquei os óculos fiquei maravilhado com o que eu vi, claro ver dinossauros através de um óculos não significa que posso ver o futuro, mas como um bom cientista configurei os óculos para ver 1 dia no futuro e tudo que vi se confirmou, fiquei impressionado, decidi que seria melhor esconder a invenção, após vários pequenos testes decidi colocar 5 anos no futuro, ou seja, 2103, quando coloquei os óculos

Figura 2 - Trecho do texto do aluno R. N.

4. Aperfeiçoamento da prática pedagógica para o ensino de produção de texto

Segundo Geraldi (1995, p. 135), é “no texto que a língua [...] se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação [...]”.

O estudo da linguagem deve, portanto, partir do texto. E não apenas da *leitura* de textos, mas também de sua produção por parte do aluno.

Tal concepção de ensino de linguagem (com o texto ocupando uma posição central) já é consenso entre os estudiosos, mas, para o docente em formação, é desafiador transferir essa proposição para a prática, especialmente em um primeiro contato com uma sala de aula.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), “pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, **identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos**, para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção” (p. 76, grifo meu). O que seriam, então, esses múltiplos aspectos? Serafini (1987) delinea o processo de escrita da seguinte maneira: inicia-se com o planejamento, elencando e organizando as ideias, ao que se segue o desenvolvimento (a produção) do texto em si e, por fim, a revisão. Serafini também adverte que a correção e a avaliação, por parte do professor, devem ser feitas em estágios separados, para que o aluno possa, a partir das correções do professor, refazer seu texto e aprimorá-lo: “o professor deveria dar nota só para a última versão [do texto], considerando a tentativa de aprimoramento” (p. 117).

Quanto a essa última fase, a de refacção do texto antes de uma avaliação “final”, os PCNs (BRASIL, 1998) afirmam que

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.” (p. 78)

O processo apresentado (planejamento, desenvolvimento, revisão, correção, refacção e, por fim, avaliação) é particularmente relevante já que cada problema identificado nos textos entregues podem ser relacionados a uma dessas “fases” da escrita. Ao problema de P. G. (figura 1), por exemplo, podemos ligar a falta de planejamento do texto, assim como a ausência de um período de refacção do texto. Já a estruturação falha que vemos no texto de R. N. demonstra mais uma vez a necessidade da refacção do texto e permite que o professor

explora questões pertinentes à gramática (o período composto) vinculado ao texto, o que possibilita ao aluno entender como utilizar os mecanismos de conexão (ANTUNES, 2005).

Outro fenômeno que aparece em alguns textos — e muito expressivamente nos dois primeiros parágrafos do texto de F. B. (figura 3) — é o truncamento de ideias durante a escrita.

Antigamente, em um velho vilarejo, uma pobre
família vivia um pequeno garoto chamada Felipe.
Ele adorava jogar bola, sua mãe ~~era~~
~~era~~ jogava na Europa.
Sua infância sua família? passou muito di-
ficuldade, com seus pais ~~trabalhava~~ para
~~trabalhar~~ ajudar sua família. O tempo foi passando

Figura 3 - Trecho do texto do aluno F. B.

Nos trechos “uma pobre família vivia um pequeno garoto” e “sua infância sua família” pode-se perceber uma sobreposição de frases inacabadas. Não se pode, no entanto, classificar tais frases como “erros” no sentido de haver um desconhecimento por parte do aluno: bastaria que este relese o próprio texto para perceber a descontinuidade. Acostumar o aluno ao processo de “pós-produção” do texto (releitura, correção e reescrita do próprio texto) é fundamental para eliminar as ideias truncadas.

Ao que diz respeito à escrita literária especificamente, Tauveron (2014) propõe que o professor encoraja seus alunos a adotarem uma postura de **autor** quando escrevem seus textos e “estabelecer uma relação estética entre o aluno que escreve e seus leitores em classe” (TAUVERON, 2014, p. 85). Essa postura está relacionada a uma **intencionalidade** artística e estética de exercer determinado efeito no leitor, ou seja, o aluno deve ter uma atenção não apenas sobre “o que” será dito, mas também sobre “como” isso será dito, de forma a causar risos, espanto, medo, etc.

Um dos aspectos mais positivos dessa metodologia é o de “modificar a relação [dos alunos] com a escrita e com o empréstimo” (TAUVERON, 2014, p. 92) a fim de aproximá-los do comportamento de “verdadeiros” autores. Sobre isso, Tauveron (2014, p. 92) diz que devemos “ensinar que os autores não são ‘inspirados’, que seus textos não saem todos prontos

de suas cabeças antes de colocar as palavras no papel, mas são fruto de um trabalho de escrita/reescrita longo e por vezes tedioso" e que "a rasura não é o sinal de fracasso", entre outras observações admiráveis.

Isso é particularmente interessante considerando que muitos dos alunos em sala disseram que não conseguiriam completar a tarefa de escrever o conto, já que não se consideravam "criativos" o suficiente (ao que podemos associar o alto número de "desistentes" frente à tarefa de entregar o conto). A esse tópico podemos também relacionar a preparação para a escrita: insistir que os alunos planejem seus textos, através de tópicos ou mapas mentais, para então escrever um primeiro rascunho ajuda a desmistificar o processo da escrita.

Um outro aspecto muito discutido acerca da produção de texto é o de "escrever para quem?". Para Antunes (2005)

Uma outra insuficiência [do ensino de línguas] poderia ser vista no fato de que, além de escassas, as oportunidades de escrita limitam-se a uma escrita com finalidade escolar apenas; ou seja, uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar. [...] Assim, à escassez de oportunidades de uma escrita socialmente significativa se soma o agravante de uma escrita que é mero treinamento, para nada e para ninguém. (p. 26 e 27)

Quanto a isso, Brito (1984) complementa que o aluno não necessariamente escreve para "ninguém": ele escreve para um professor, ou melhor, para a **imagem** que o aluno faz do professor, e que se impõe fortemente na escrita do aluno.

Para contrapor esse efeito, sugere-se que o texto do aluno tenha uma finalidade outra que a de somente ser lido e corrigido pelo professor, talvez a de circular entre os colegas de sala ou até mesmo na escola.

5. Reescrevendo as propostas de produção de texto

Frente às recomendações apresentadas, manifesta-se a seguinte pergunta: como adequar os planos anteriores a fim de desenvolver adequadamente as habilidades de produção textual do aluno?

Em primeiro lugar, é importante notar que o período de regência durante o estágio (20 horas/aula) é muito curto para promover todo o trabalho minucioso de produção, correção e refacção de texto tal qual proposto, no entanto, é possível aplicar algumas dessas recomendações de forma a alcançar um melhor desempenho por parte dos alunos.

Em primeiro lugar, é preciso separar momentos específicos para o planejamento, a produção, revisão e a refacção (a partir da correção) do texto. Para isso, é necessário priorizar tais atividades em detrimento de outras propostas no plano de aula atual, como por exemplo, a primeira produção de texto (que não foi tão minuciosamente corrigida nem tampouco avaliada) ou o trabalho de apresentação em grupo, que demandou muito tempo sem de fato apresentar resultados positivos.

Também é necessário que, nas aulas voltadas à leitura e a análise de contos, um olhar voltado não apenas para a superfície dos acontecimentos e dos efeitos, mas também para os mecanismos que proporcionam esses efeitos.

6. Conclusão

Apesar dos problemas apresentados, o trabalho pedagógico exercido em sala de aula durante o período do estágio não foi em vão: as produções de texto entregues demonstravam que, em sua maioria, os alunos tinham compreendido os conceitos expostos durante as aulas acerca de textos narrativos e, mais especificamente, do gênero conto. Eles, porém, demonstraram dificuldades para articulação das ideias, organização do texto e muitos problemas de ortografia e acentuação.

Para que uma atividade de produção de texto tenha bons resultados é preciso, em primeiro lugar, de uma proposta adequada, que guie o aluno em sua produção. Não se deve estimular a produção mecânica de textos entre os alunos e, portanto, propostas que supõe um destinatário são mais adequadas para o estudo da língua em seu funcionamento natural, já que é através de textos (e, por conseguinte, da *produção* desses textos) que nos comunicamos.

Além disso, a produção de texto deve ser compreendida como um processo e, portanto, o professor deve acompanhar os alunos em cada estágio da escrita: planejamento, a produção em si, a correção e, por fim, a refacção do texto.

Por fim, acredito que a auto-avaliação crítica das práticas pedagógicas aplicadas durante o estágio é essencial e salutar para o docente em formação.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Mec/sef, 1998.

BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 7. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. Cap. 10. p. 109-119.

CEIA, Carlos. **Conflito**. 2009. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/conflito/>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

COELHO, Nelly Novaes. **Conto**. 2009. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/conto/>>. Acesso em: 5 set. 2019.

GERALDI, João Wanderley. Do Reconhecimento ao conhecimento; da reprodução à produção. In: **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Cap. 3.2. p. 131-165.

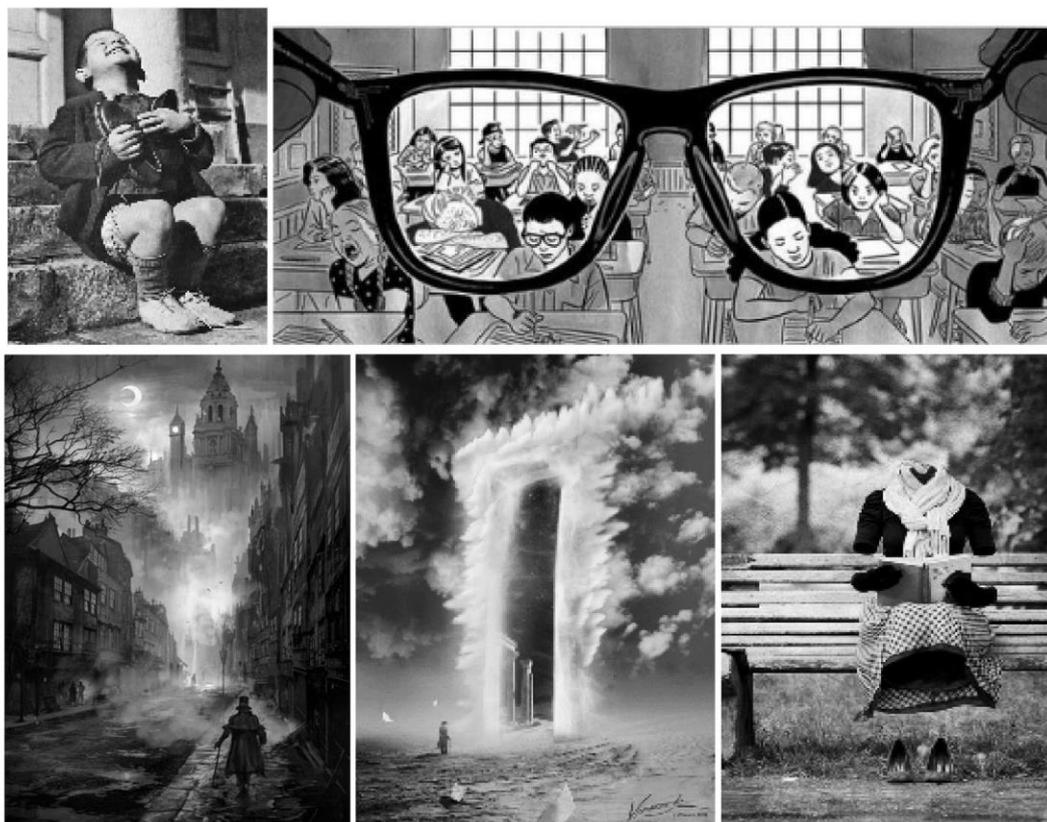
REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M.. Narrativa. In: REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M.. **Dicionário de Teoria da Narrativa**. São Paulo: Ática, 1987. p. 66-67. (Fundamentos).

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

TAUVERON, Catherine. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**. [s.l.], n. 52, p.85-101, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36286>.

ANEXO - Proposta de produção de texto

Produção de texto a partir de imagens



Escolha uma (1) das imagens acima e, a partir dela, produza **individualmente** um conto **para ser entregue segunda-feira** (17/06/2019) com extensão de 1 a 3 páginas de caderno.

Antes de começar a escrever lembre-se de que um conto...

1. ...é um texto principalmente **narrativo**, ou seja, apresenta narrador, tempo, espaço, enredo (começo, meio e fim) e personagens.
2. ...é um texto **curto**, condensado. Para isso, apresenta um **número pequeno** de ações narradas, de personagens e de espaços.
3. ...precisa de um **conflito** que movimenta a narrativa e a torna interessante.

O que é o conflito? → O conflito é o elemento que **motiva** a narrativa (porque essa história merece ser contada?), é um obstáculo a ser ultrapassado, algo que muda o estado de coisas que aparece no início da história.

Portanto, estude a imagem e busque nela inspiração. Pense em um conflito envolvendo os personagens apresentados e que faça a sua história diferente e interessante e desenvolva o conto a partir desse conflito.

**A INCLUSÃO SOCIAL DOS IMIGRANTES HAITIANOS
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA EXPERIÊNCIA EMPÍRICA DE ESTÁGIO**

Mayara Cristina Santos (UEL)

RESUMO: Apesar dos avanços no ensino de língua portuguesa e suas inovadoras aplicações didáticas em sala de aula, um assunto ainda pouco discutido nos debates que envolvem a educação, diz respeito ao intenso afluxo imigratório no país. Diante disso, uma importante questão é levantada, como realizar o processo de inclusão desses alunos imigrantes na escola? Sabemos que, embora portadores de uma carga cultural bem diversificada, é importante sempre termos em vista de que eles são parte integrante do corpo discente. Buscando levantar algumas questões sobre esse tema, o presente artigo buscará detectar como o ensino de português vem tratando essa problemática, tomando por base para a reflexão, as perspectivas dos alunos, e o observações em sala de aula. Para isso, serão analisadas duas turmas do ensino médio em aulas da disciplina da língua portuguesa. Sendo assim, buscaremos informações por meio de entrevistas com professores e questões levantadas com os alunos. A experiência ocorreu durante um estágio supervisionado do Curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina.

PALAVRAS-CHAVES: imigração; inclusão; estágio.

INTRODUÇÃO

Antes de mais nada, é importante destacar que, de um modo geral, a educação para os imigrantes haitianos está estritamente relacionada com a condição ao qual ele se encontra no país, tal como, tempo de permanência, grau de escolaridade, e condições sociais e financeiras do imigrante. Portanto, para a elaboração desse artigo, foi realizado um recorte voltado para o ensino específico do português, enquanto disciplina básica nas escolas públicas, e não em matérias especiais, tal como o ensino do idioma para estrangeiros, nem para projetos de inclusão aquém da escola, embora não venhamos desconsiderar as contribuições e a importância desses estudos.

Dado isto, surgem importantes questões tais como, como a escola vem incorporando essas mudanças ocasionadas pelo fluxo migratório dos haitianos? Como ela vem abrigando esses jovens? E como os próprios alunos estabelecem a convivência com esses imigrantes tornando (ou não) o ambiente escolar receptivo para os mesmos?

Buscando respostas para tais questões, o presente trabalho procurou observar as dificuldades enfrentadas por alunos e professores do ensino público frente a essa realidade, por meio da análise realizada em uma experiência de estágio na escola pública Antônio Raminelli, localizada na cidade de Cambé, no Paraná.

Tomando por base o ensino nas aulas de português, por meio das perspectivas dos professores e as opiniões dos alunos do 1º e do 2º ano do ensino médio, buscaremos debater essas questões sobre as abordagens adotadas nas escolas, e identificar as dificuldades que o ensino desse idioma acarreta para os imigrantes.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia adotada por este trabalho teve por base os ensinamentos direcionados dos PCN'S (Parâmetros curriculares nacionais) que representam um grande avanço na política linguística e a valorização da língua falada. Os PCN'S orientam e aprimoram o ensino não só da língua portuguesa como de outras matérias acadêmicas.

Para Castilho (1962): “trata-se de um texto extraordinário, que tem motivado uma série de iniciativas de aprimoramento do ensino.” E que, portanto, nos ajudará a compreender quais as metodologias inclusivas que devem ser abarcadas pela escola.

Também foi utilizado alguns conceitos de ética e cidadania, presentes no artigo: *Discursos de imigrantes: trabalho de luto e inscrição de si* de Maria José R F Coracini, um artigo presente no trabalho *Linguística aplicada suas faces e interfaces* de organização de Kleiman e Cavalcanti, produzido pelo instituto da linguagem da UNICAMP. O objetivo é apresentar os obstáculos que a população de imigrantes encontra após a chegada no Brasil, e a relação dessas pessoas com a língua materna e a “outra”, adquirida no novo país. Entendendo o posicionamento dos mesmos, diante a dificuldade de aprender a língua portuguesa. Lembrando sempre que, a relação com a língua, seja ela qual for, interfere diretamente na autonomia do indivíduo, sendo a língua um fator social, e no caso dos estrangeiros, pode ser um auxílio ou empecilho em seu processo de integração social.

Além disso, também coletamos dados de uma pesquisa de campo, feita na própria escola, buscando opiniões tanto dos próprios alunos imigrantes e das dificuldades que

encontram em sua inclusão social, quanto dos professores que agem como principais mediadores dessas relações sociais.

O IMIGRANTE E A INCLUSÃO SOCIAL

Sabemos que o fluxo de pessoas para diferentes regiões, municípios ou países deve-se a diversos fatores tais como, falta de trabalho, escolas, liberdade de expressão, perseguição religiosa, ou mesmo busca por ambientes mais favoráveis como clima, facilidade educacional, ou união familiar.

A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade. Isto significa garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. Para que a igualdade seja real, entretanto, ela há de ser relativa (dar tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais). O que isto significa? As pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir das oportunidades existentes.

Segundo os PCN de Língua portuguesa, um dos principais objetivos do ensino da língua implica que o aluno possa:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (PCN: 07)

Sendo assim, antes do estudo do idioma em si, o ensino do português e consequentemente de outras disciplinas, devem ser voltados para a formação de alunos cidadãos que respeitam a diversidade cultural e social e saibam conviver com elas. Naturalmente, essa tarefa não cabe unicamente a escola, e sim, é um trabalho voltado para a comunidade em geral, partindo principalmente do âmbito familiar do aluno.

DADOS OBSERVADOS

Este trabalho fundamenta-se no relato e reflexão de experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado, o qual aconteceu no colégio Antônio Raminelli, no município de Cambé. Sendo divididas em três etapas, sendo: observação, participação e atuação, perfazendo 20 horas cada etapa, as quais foram desenvolvidas no primeiro semestre de 2019. Na etapa de observação, o aluno/estagiário conheceu a instituição, seu funcionamento, sendo esse o primeiro contato com a escola, é nessa etapa que se conhece os alunos, diretor e professores.

De acordo com Godoy e Soares (2014), a observação acontece em todo o processo do estágio, mas é fundamental que a mesma ocorra com maior ênfase na etapa de observação para que o estagiário esteja preparado para as próximas etapas, como a participação e principalmente a atuação.

A etapa de observação é a que se enfatiza neste trabalho, as duas turmas em que foram realizadas as experiências de estágio, possuíam duas alunas Haitianas nas aulas de língua portuguesa. A aluna A, estudante da turma do 1ºB, tem 15 anos e reside no Brasil há aproximadamente dois anos. Essa aluna, embora tenha apresentado dificuldades na disciplina de língua portuguesa, mostrou-se bem mais comunicativa e integrada no ambiente escolar, principalmente com os alunos e com o professor da turma.

Já aluna B, estudante da turma do 2ºA, tem 17 anos e reside no Brasil há aproximadamente três anos, essa aluna mostrou-se bem menos comunicativa com os demais alunos e integrada no ambiente escolar, também mantém dificuldades com a disciplina. Também é importante destacar que, embora com dificuldades na matéria, ambas entendem e pronunciam bem o idioma português.

A primeira atividade observada, realizada no 1ºB, foi a respeito de interpretação e produção de texto. A atividade avaliativa, consistia em produzir um texto dissertativo por base de outro texto expositivo sobre a educação no Brasil. Os alunos teriam que analisar os dados dispostos no texto e produzir, a partir de sua própria observação, se o sucesso vinha do esforço próprio ou a escola era responsável por isso.

A aluna número A, mostrou dificuldade na resolução da atividade, embora tenha conseguido lê-lo, não conseguiu interpretá-lo e foi necessário auxílio para explicar o que dizia o texto de apoio. Na produção de texto, a aluna apresentou conflito, produzindo pouco e com

uma escrita mais voltada a própria oralidade do que para a escrita da língua portuguesa padrão. O prazo de aula, disposto para a realização da atividade não foi suficiente para ela, tendo que prorrogar por mais duas aulas, para a entrega final da atividade.

O professor da aluna relatou que ela demonstra dificuldade em prosseguir com os estudos e que não a avalia pelos critérios que usa com os demais, justamente por saber que na sua “condição” sofre em desvantagem. “Ela já repetiu alguns anos e então decidimos deixá-la passar”. Relata o professor.

Na segunda atividade, realizada no 2ºA, dizia a respeito à criação de uma propaganda realizada pelos alunos, contra a distribuição de respostas pelos colegas no período de prova. A atividade extraclasse foi desenvolvida em grupos e ocorreu na biblioteca para que os alunos tivessem mais espaço e material de pesquisa. A aluna número B não participou da atividade, por não ter sido incluída em nenhum grupo. O professor regente tentou incluí-la pedindo que os alunos a colocassem no grupo, mas a mesma optou por não participar da atividade. Nas outras aulas a mesma aluna não mostrou interesse na matéria e teve diversas faltas no período observado.

Em ambos os casos, foi presenciado uma aversão das alunas pela disciplina, em maior ou menor escala. Embora usuárias do idioma, quando se refere a prática da escrita e leitura, ainda apresentam grande dificuldade, não atingindo o resultado satisfatório e condizente com os demais alunos.

Estabelecendo relações entre as atividades observadas ao estudo de Coracini (2007) sobre o discurso de imigrantes, percebeu-se que a primeira aluna apontou um comportamento mais aberto, ao tentar assumir a língua-cultura do outro, enquanto a segunda, não mostrou interesse pela matéria. Em algumas conversas com as alunas, foi observado que é incomum nas aulas, que a mesmas tragam algo de sua própria cultura como contribuição válida aos métodos de ensino aplicados, e que tão pouco elas os procuram expor.

Quando se trata da percepção e relação das línguas pelos imigrantes Coracini (2007) irá afirmar que existem dois tipos de lutos: aquele que desejaria enterrar o morto (a língua materna) para poder, enfim liberado, assumir a língua do outro. E o luto daqueles que, tristes, se vêem na contingência de entregar o seu morto, mas que durante o trabalho de luto faz de tudo para o manter vivo. Embora, em ambos os casos, ocorra a inevitável situação de que

mesmo com relutância, a língua materna acaba não retornando e a cultura brasileira é integrada a ela, tornando-as miscigenadas e homogêneas, e que isso não deve ser visto como algo ruim, mas como a abertura de novas oportunidades de aprendizado.

CONCLUSÃO

Foi identificado que, embora a situação dos imigrantes, de um modo geral, seja atualmente muito comentada, ainda há poucas políticas públicas e processos de inclusão dos mesmos na sociedade.

No que se refere a escola, é muito nítido que, embora já exista alguns projetos, ainda há um grande caminho a ser percorrido no processo de inclusão e isso não só no que se refere aos imigrantes. Por tanto, é necessário continuar promovendo essas discussões expandindo-as para fora do ambiente da escola.

Sabemos que o professor, seja ele de língua portuguesa ou de outras matérias, ainda enfrenta uma grande dificuldade de ensino, problema que não é só da escola, mas de toda a comunidade.

Sendo assim, pensar em um ensino homogêneo, sem levar em conta a necessidade individual de cada aluno, seja ele imigrante ou não, afeta a própria dinâmica em sala de aula e é prejudicial ao ensino de qualquer material.

O espaço pedagógico é um movimento estruturante para a formação do indivíduo na atualidade. A escola deve ser capaz de auxiliar o cidadão a ser um produtor de conhecimento, e cultura, e não simplesmente consumir as informações.

Posto isto, podemos compreender que a escola da atualidade tem sua gama de responsabilidades aumentadas, pois não tem somente que transmitir esse conhecimento como também orientar o aluno a ampliar o conhecimento já adquirido e posicionar-se frente as informações novas.

REFERÊNCIAS:

BRASIL (1998) Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF.

CASTILHO, Ataliba T. de. 1962. **A língua portuguesa no Brasil**. Revista ALFA I

CORACINI, Maria José. Discursos de imigrantes: trabalho de luto e inscrição de si. *In* KLEIMAN, Angela B. e CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística Aplicada suas faces e interfaces**. Mercados das letras: São Paulo, 2007.

GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; SOARES, Solange Toldo. Estágio e sua relação com a pesquisa. In: _____. **Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia**: Unicentro Paraná. 2014.

**AFETIVIDADE EM SALA DE AULA:
OPORTUNIDADE DE APROXIMAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

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 prática em sala de aula, visando o relacionamento entre professor e alunos como um dos aspectos fundamentais para se obter sucesso no processo de ensino aprendizagem. Por meio dos estudos de Henry Walom que ao discorrer sobre a Pedagogia Afetiva demonstra que se tem grandes oportunidades quando se considera os pontos colocados, para desenvolver um bom relacionamento conseguindo alcançar resultados esperados. Por fim este artigo é o relato da prática de ensino com embasamento na teoria da Pedagogia da Afetividade para que se pudesse alcançar um envolvimento maior por parte dos alunos, pertencendo ao 8º ano do ensino fundamental II, que por diversos relatos de profissionais da educação era uma turma indisciplinada.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Afetividade, estágio, aprendizagem.

1. Introdução

Pensar sobre as práticas educacionais e principalmente na postura do docente, as dificuldades encaradas em sala aula, bem como os problemas de relacionamento existentes entre professor e aluno são uma das características analisadas pelos alunos de graduação durante o período de realização do estágio obrigatório.

Tendo esse contato e verificando as dificuldades expostas, buscamos uma solução para contornar, esse cenário de um ponto de vista positivo dado que a dificuldade apresentada pode ser vista como uma grande oportunidade em sala de aula que faz ampla diferença nos processos educacionais.

Buscamos então compreender melhor a relevância desse relacionamento chegando à Teoria da Pedagogia da Afetividade, estudada por teóricos da psicologia como Piaget, Vygotsky, Wallon (TAILLE, Y. de L.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K., 1992) e outros, nos pautamos nos estudos de Wallom para entender a importância da afetividade enquanto potencialidade de aproximação entre o professor e o aluno, sendo um processo de desenvolvimento do ser humano, que se torna um meio facilitador dos processos de ensino

aprendizado na sala de aula, sendo um aspecto essencial, pois, o aluno pode ver no adulto ou no educador um ponto de referência tal como iremos notar adiante.

No período de observação e regência do estágio tivemos a oportunidade de avaliar essas questões e pôr em prática, verificando a eficácia do desenvolvimento de um bom relacionamento dentro de sala de aula e, como esse processo pode auxiliar no objetivo de alcançar bons resultados ao se preocupar com um ensino humanizado e que mantenha a empatia.

2. A AFETIVIDADE E A RELAÇÃO ENTRE ALUNO E PROFESSOR

Em muitas situações de dificuldade nos processos de ensino e aprendizagem sabemos que há reclamações tanto sobre a postura dos alunos quanto de professores, essas reclamações demonstram como tem se tornado delicado a relação entre discente e docente durante as aulas, causando desmotivação dos discentes e desgaste no docente ampliando a distância já existente e que perdura nesses casos.

Estudos como o da Teoria da Pedagogia da Afetividade visam justamente perceber essa relação e principalmente por meio da psicologia perceber as atitudes tanto do profissional quanto discente diante do fenômeno das emoções em sala de aula.

Considerando que a afetividade está presente em toda a vida dos seres humanos e se apresenta como um amontoado de acontecimentos que englobam diversas circunstâncias da vida, podemos dizer que ela consiste na presença de dois elementos: o amor e ódio, que juntos são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. Tomamos por base os estudos do psicólogo Henri Wallon (1989), que coloca a afetividade não apenas como uma das dimensões da pessoa, mas como uma fase do desenvolvimento, que como já colocado está presente desde o início da vida, pois o indivíduo desde sempre foi um ser afetivo, estando a princípio ligada a inteligência sendo predominante a afetividade. Com o desenvolvimento do indivíduo os processos de construção progressiva são alternados entre fases afetivas e cognitivas.

E, ainda segundo Wallon (1989), esse desenvolvimento que passa pelos estágios da vida chegando à adolescência, onde necessidades de uma nova personalidade surgem, devido a uma série de fatores, questionamentos pessoais, morais e existências refletindo na necessidade de se ter pontos de referência onde a afetividade pode trazer grande diferença.

Dessa maneira a afetividade se torna o início do desenvolvimento, e na afetividade que valores se concretizam e na relação com adultos que os vínculos afetivos são criados.

Exposta aqui a noção de afetividade notamos que em algumas situações o profissional não está preparado para lidar com os conflitos gerados pelas emoções dos alunos, criando um afastamento. Muitas das vezes a imposição da lugar ao diálogo, exercendo seu poder em sala de aula o professor transmite seu conhecimento e não busca ponderar sobre as particularidades dos discentes, fator de suma importância para se conseguir atender demandas geradas pelos alunos, reconhecer que cada um traz consigo uma bagagem e que caso reconhecida e utilizada pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem, bem como levar o aluno a refletir que ele, mais do que nunca, faz parte deste processo colocando-o na posição de construtor do conhecimento e ocasionando o sentimento de pertencimento do conteúdo explanado, assim como garante Saltini;

O professor (educador) obviamente precisa conhecer a criança. Mas deve ser conhecida não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial, mas, também, na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz na escola (SALTINI, 1999, p. 73).

Dessa maneira o educador deve buscar um ensino mais humano, onde ao entender os problemas ou dificuldades dos alunos, apoiados em seu contexto social e histórico contribuem para o desenvolvimento, o planejamento e regência das aulas, apropriando o conteúdo, a maneira de explicar trazendo questionamentos que aproximem o aluno, dando espaço para que tenham conhecimento dos erros e acertos de forma que não serão punidos por uma resposta tida como errada no momento de uma explicação, que a participação do processo de construção de conhecimento é uma via de mão dupla onde aluno e professor devem fazer trocas de conhecimentos.

3. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ESTRUTURA ESCOLAR E AMBIENTE

A escola onde foi realizado o estágio supervisionado obrigatório situa-se na região leste do município de Londrina. Com uma estrutura pequena contendo apenas 5 salas de aula pequenas, atendendo em cada sala cerca de 20 a 25 alunos, a estrutura em si é bem organizada, limpa e clara, apesar de necessitar de alguns reparos.

Ao adentrar a unidade escolar nos encontramos em seu pátio e logo à direita temos acesso à primeira sala e ao dar sequência no caminho temos as demais salas de aula, ao lado esquerdo temos salas que se dividem em sala de leitura, laboratório de informática (com poucos computadores), a Sala de Orientação Educacional, ao lado temos a Cantina com mesas e cadeiras, no mesmo sentido mais a frente tem uma unidade que se divide entre sala dos professores, a Sala de Coordenação, a Secretária, a Sala da direção, ao fundo da estrutura temos uma quadra esportiva sem cobertura.

Por ser uma instituição vinculada ao estado existe uma série de entraves, porém não limita o esforço do quadro dos educadores em buscar resultados, quadro de profissionais, aliás, que além de lecionarem na unidade escolar em questão também atuam em escolas particulares, universidades, alguns estão cursando mestrado ou doutorado, o que torna o ambiente mais rico e propício as trocas e possibilidades de trabalhos em conjunto.

Todas as salas possuem TV (antiga de tubo), quadro negro, ventiladores em todas as paredes (quatro para cada sala), carteiras para todos os alunos, apesar da escola ter wi-fi este recurso é liberado somente para funcionários, a escola disponibiliza Datashow, caixas de som e notebook para aulas expositivas ou apresentações que necessitem do recurso e que para sua utilização necessita de aviso prévio e reserva.

A escola atende alunos nos períodos matutino e vespertino, sendo com turmas do 6º ao 9º do ensino fundamental II, para atender a demanda de alunos as turmas são divididas entre os períodos disponíveis sendo 6º e 7º anos no período vespertino e 8º e 9º anos período matutino.

Apesar de consultado e analisado o Projeto Político Pedagógico apresentado pela escola, optamos por utilizarmos as informações que foram construídas por meio da observação, considerando que a intenção seria se aproximar ao máximo a realidade do ambiente escolar e os relacionamentos que ocorrem em seu espaço.

O público atendido em sua maioria é oriundo da classe baixa, com estruturas familiares com uma série de dificuldades, o que reflete na postura de alguns alunos que se demonstram insubordinados e inquietos durante as aulas, apesar desse cenário existe alunos completamente esforçados e que em conjunto com o trabalho dos professores e acompanhamento pedagógico do colégio participam de projetos culturais nas áreas de artes

visuais e literatura que são desenvolvidos na cidade de Londrina em conjunto com a secretária de cultura e produtores culturais, participam também de processos seletivos para instituições estaduais de ensino médio técnico e instituições particulares que oferecem bolsas de estudos.

Quanto ao índice de evasão e reprovação notamos que se comparado a outras unidades com um mesmo cenário podemos dizer que é baixo, o ensino em si procura atender demandas, sendo que os profissionais sempre buscam trazer novidades e formatos diversificados para o ensino, assim como a relação com os alunos demonstra um trabalho sério e representativo de ensino. Quanto ao material didático é o disponibilizado pelo núcleo de ensino do município de Londrina, porem durante o acompanhamento do estágio em diversas oportunidades a professora regente acompanhada trouxe outros conteúdos e materiais com a intenção de atender as necessidades dos alunos.

Com um ensino predominante tradicional adotado pela regente (correções posturais e estudantis) com avaliações tradicionais (provas e atividades), a regente busca sempre verificar as dificuldades dos alunos mapeando oportunidades para tratar nas aulas seguintes, retomando conteúdos caso necessário ou trazendo exemplos diversificados. Quanto à postura dos alunos uma parte da turma sempre se apresenta comprometida e alcançam boas notas (minorias), porem a maioria da sala se demonstram desmotivados talvez pelos métodos tradicionais utilizados em sala.

Outro ponto a ser considerado em relação ao relacionamento entre educador e aluno, em situações onde se fizeram atividades, durante o momento dado para os alunos responderem a atividade a regente transita pela sala verificando as respostas sem questionar os alunos, após perceber que todos responderam ela própria dá às respostas corretas, o que demonstra uma base de ensino onde o professor se coloca como verdade diante dos alunos limitando os caminhos para respostas ou interpretações diferentes da sua. Dessa maneira muitos alunos se demonstravam insatisfeitos e desmotivados com as aulas.

Durante o período de observação das aulas regidas pela docente, foi realizado um mapeamento e coleta, discretamente, de informações sobre os alunos a fim de captar dados do contexto sócio histórico da turma, foram avaliados aspectos como; linguagem, postura, sentimentos relacionados à matéria, interesses em assuntos cotidianos e dificuldades no aprendizado da matéria de Língua portuguesa.

As informações coletadas serviram para elaboração de planos de aula, de conteúdo e uso de tecnologias que aproximassem os conteúdos a serem abordados durante as aulas e a realidade dos alunos.

Ao iniciar o período de regência sempre houve o cuidado de trabalhar o conteúdo do livro didático ou programação estipulada pela regente a fim de não prejudicar o conteúdo previsto, mas também houve oportunidades de trazer materiais alternativos que estabelecessem um vínculo com a turma e que atendesse a demanda dos alunos com uma linguagem e conteúdos mais próximos da apresentada pelos discentes, fazendo com que participassem de forma ativa.

Apesar das dificuldades apresentadas a maioria dos alunos quando provocados ou incitados a responderem sobre o conteúdo demonstraram opiniões próprias sobre assuntos e questões sociais, que absorveram conhecimento para avaliações e que conseguem apresentar argumentos para discussão, elaboração de textos e repostas problematizadas.

5. CONCLUSÃO

Durante experiência obtida no estágio supervisionado obrigatório realizado em uma escola pública situada em um bairro de classe média/baixa, onde muitos dos alunos que frequentam o colégio tem problemas de postura ou grandes dificuldades no processo de ensino aprendizagem, devido ao déficit que sabemos que existe em instituições do ensino público, nota-se que a postura e/ou método utilizado por profissionais da educação contribuem para que a situação não tenha contornos ou que se agrave comprometendo as aulas e conteúdo a ser aplicado.

Por meio de um processo de conhecimento e desenvolvimento de relação com os alunos do qual o foco era repassar o sentimento de confiança para que se sentissem mais a vontade para perguntar sem constrangimentos esclarecendo dúvidas, foi-se aos poucos percebendo uma evolução e desprendimento dos alunos, assim como uma diferença na postura e comprometimento dentro da sala de aula, alunos que outrora não participavam das aulas ou apresentavam um rendimento escolar reduzido passaram a ter mudanças significativas no processo.

Logo podemos concluir que a relação entre professor e aluno tem grande importância no processo de aprendizado, sendo uma via de mão dupla, pois o educador ao ter a participação dos alunos nas aulas torna menos cansativo e desmotivador tanto para o profissional quanto para os próprios alunos que conseguem se sentir envolvidos e pertencentes do conteúdo explanado.

REFERÊNCIAS:

SALTINI, C.J.P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

TAILLE, Y. de L .; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

**PRODUÇÃO TEXTUAL:
UM CAMINHO FANTÁSTICO**

Rosane de Carvalho Silva (UEL)

Valdenice de Almeida (UEL)

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade apresentar o resultado das práticas desenvolvidas no estágio curricular obrigatório, do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e Clássicas, na disciplina de Metodologia de Ensino: estágio, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), desenvolvido em um dos colégios Estaduais que fazem parte do NRE-Londrina/PR. As inúmeras transformações que a língua(gem) vem adquirindo através do tempo trazem inovações que abrangem toda a educação. O professor de Língua Portuguesa tem encontrado grandes desafios em sala de aula, pois há a necessidade de uma metodologia que abranja não só os conceitos tradicionais, mas também toda forma de linguagem a que o estudante esteja inserido de forma prática; uma escrita que abarque seu cotidiano, que lhe seja familiar, fazendo com que possa expressar seu senso crítico e chegar a uma aprendizagem satisfatória. Foi possível analisar durante o período de estágio que os estudantes possuem muita imaginação e um forte potencial de criação, porém com muitos erros ortográficos e gramaticais. Intencionamos apresentar a forma de estruturação da produção textual no livro didático, como ferramenta de auxílio ao professor no ensino fundamental para que assim possamos entender como eles ajudam no processo de formação de um bom produtor de textos.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; Interação; Livro didático.

1. Introdução

Como estudantes do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, temos acompanhado com muito interesse as várias formas de linguagem pesquisadas e analisadas por muitos linguistas. Podemos observar que a língua, em seus aspectos orais e escritos, sempre foi utilizada para ascensão social desde a colonização do Brasil, quando introduzida em nossa nação através do português de Portugal. A partir dessa ideia, os atuais professores de Língua Portuguesa têm olhado para o campo da escrita sob um novo aspecto que visa descobrir em seus alunos novos leitores e escritores, auxiliando-os a participarem mais e melhor do meio social.

Para o PCN (BRASIL, 1997), é de suma importância que o aluno torne-se um produtor de textos, uma vez que é pelo caminho da leitura que o professor observa o funcionamento da língua escrita de seus alunos e sua organização no plano redação. Assim, é

possível perceber que cada aluno deve inteirar-se das etapas da leitura e ter em mente um referencial linguístico significativo de ideias para o desenvolvimento da produção textual.

O profissional de Língua Portuguesa tem grande importância na formação de seus educandos, além dos conteúdos da língua, deve ser um grande incentivador e orientador de suas leituras. Usamos a língua para exercer as tarefas e funções que executamos em nosso dia a dia e tanto a leitura quanto a escrita são fundamentais para que tenhamos êxito em nossas atividades. Além disso, é por meio da linguagem que a sociedade evolui sua cultura e a escrita é a ferramenta principal para que essa cultura seja perpetuada.

O livro didático é um apoio para a prática docente em sala de aula como também é fonte de conhecimento, contudo não deve ser um fim em si mesmo. O fato de o livro didático ser importante depende da forma como é utilizado pelos educadores para aprimorar o seu fazer pedagógico. É nesse sentido, e pensando na formação dos alunos como escritores, que analisaremos como se faz a apresentação das atividades de produção textual nos materiais didáticos e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem.

2. Livro didático: ferramenta exclusiva

O livro didático é uma ferramenta fundamental no trabalho pedagógico, ele serve como complemento e apoio no processo de aprendizagem dos alunos e ainda contribui para auxiliar o professor a traçar estratégias de ensino. No entanto, não deve ser o único recurso usado pelo docente, além de não ser obrigatório seu uso de forma linear, tendo grande relevância na proposta de atividades, facilitando a transmissão de conteúdos aos alunos. A forma como o profissional faz uso do livro didático é o que determina o quanto ele será relevante.

3. A seleção do livro didático e o professor

Selecionar um livro didático não é uma tarefa fácil, pois trata-se de uma ferramenta fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e precisa ser avaliado em seus aspectos estruturais e de conteúdo. Deve-se considerar que a participação do professor, tanto na seleção quanto na avaliação desse recurso, faz-se muito significativa, pois é preciso conhecer as qualidades e limitações dos livros para repensar as práticas pedagógicas e, a partir

da base oferecida neles, somar a outras estratégias com a finalidade de ampliar conceitos e enriquecer as atividades em sala de aula. O importante é que o professor veja o livro didático apenas como uma das ferramentas entre outras que lhe dão condições satisfatórias de ministrar um ensino de respeito e qualidade. Soares (2002) mostra as dificuldades vividas pelo educando quanto ao uso do livro didático:

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor. Mas de novo vou insistir. Por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (SOARES, 2002, p. 2)

Usar somente esse meio como único roteiro de suas aulas, acaba por comprometer a aprendizagem do aluno e a não considerar as variações linguísticas que trazem de suas vidas extracurriculares, os contextos sociais a que pertencem e as necessidades urgentes requeridas pelo uso da língua, ocasionando diferenças, conflitos e preconceitos, deixando o aluno aquém do conhecimento necessário para apropriar-se de uma escrita satisfatória.

4. O livro didático adotado pela escola

O livro didático trabalhado durante o ano letivo, referente a regência desse estágio monitorado (2018), foi o *Tecendo Linguagens*, para o 9º ano, dos autores Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araujo. O exemplar possui 248 páginas e foi concedido gentilmente pelo professor que nos recebeu como estagiárias. Dividido em 4 unidades, ele trabalha prática de leitura e interpretação e produção de texto em todas as unidades.

O primeiro capítulo da primeira unidade aborda o gênero literário Conto e traz a prática de leitura. São trabalhados dois contos em que os alunos devem resolver os exercícios propostos para chegar à produção de um texto final. São apresentados os autores dos contos explorados, feitas perguntas sobre a interpretação dos textos em si e propostas atividades de

gramática. No primeiro exercício de interpretação, também encontramos uma tirinha em quadrinhos que trabalha linguagem verbal e não-verbal. No exercício de produção de texto referente ao primeiro conto, o livro apresenta a foto de uma senhora bem idosa e pede para os alunos escreverem um parágrafo descrevendo com o máximo de detalhes da fotografia apresentada, incluindo sua idade e aparência. O trabalho final é a criação de um conto a partir da imagem de um índio e um caboclo.

O aluno é orientado à produção textual através de tópicos, planejamento e avaliação para saber se estão sendo usadas as ferramentas necessárias para a construção de um conto. A unidade 1 possui dois capítulos, o primeiro sobre Contos e o segundo sobre Romances e o aluno deve chegar ao fim dessa unidade sabendo as marcas próprias de cada gênero textual abordado e, a partir disso, produzir um novo texto.

A unidade 2 apresenta temas como amor e sexualidade, são dois capítulos e o primeiro tem como título “Amor e Poesia”. A imagem de uma pintura em tela é apresentada para os alunos interpretarem sobre o que entenderam e, em seguida, é apresentado o autor da tela. Na sequência, o livro mostra um poema com o título “Órion”, de Carlos Drummond de Andrade, e uma letra de música, “Amor maior”, do grupo Jota Quest, e pede para que o aluno compare os dois textos. Depois são trabalhados mais 4 poemas com a conclusão de uma nova produção de texto.

O capítulo dois da unidade 2, tem como tema “Outras Paixões, Outras linguagens”. Esse capítulo trabalha a música, do grupo musical Skank, “Te ver” e em seguida traz outro texto sobre a falta de imaginação. Esse capítulo apresenta a televisão e o rádio como foco de paixão trazendo uma reflexão sobre como uso da língua e da gramática são trabalhados. Propõe também um texto de como fazer um filme de amor com cenas, narrador e personagens. A produção de texto é sobre Resenha, o aluno deve assistir a um filme e se colocar no lugar de crítico de cinema para fazer a produção.

Já a unidade 3 apresenta como tema a questão da violência e como jornais e revistas abordam o assunto. Primeiro, uma charge é apresentada como crítica social, uma mãe veste a filha com um colete à prova de balas e diz que ela já está pronta para ir à escola. São feitas perguntas aos alunos para reflexão sobre a charge. Um segundo texto é sobre um artigo de opinião sobre paz social, tratando-se do gênero jornalístico e aborda a triste realidade de

crianças e adolescentes abandonados em situação de rua. Os autores elaboram questões que fazem o estudante pensar sobre o objetivo do jornalista ao escrever uma reportagem como essa. Nesse capítulo, é trabalhado também o gênero textual Crônica, versando sobre a humanidade e o automóvel, escrito por Raquel de Queiroz. Em seguida são propostas atividades sobre interpretação e coesão textual. Os autores trabalham mais um artigo, “Superpopulação Carcerária”, e como produção textual deve ser feito um artigo de opinião baseado no que foi aprendido.

No capítulo dois, da unidade 3, são mostradas as várias faces do preconceito. O primeiro texto trabalhado é uma história em quadrinhos que mostra dois homens em um bar escolhendo as mulheres com quem querem ficar, objetificando-as. Um questionário é proposto aos alunos sobre a questão do preconceito. O segundo texto tem como tema “O carioca e a roupa”, sobre como uma pessoa é tratada de acordo com o que veste. Depois, atividades sobre concordância verbal são o próximo item e, para as atividades, o livro pede uma produção de crônica.

A unidade 4, também com dois capítulos, aborda no primeiro a natureza do Brasil e suas riquezas naturais. Com uma tela de Tarsila do Amaral, inicia as questões sobre quais sentimentos aquela imagem provoca no aluno. Em seguida, traz um artigo de opinião que relata a natureza em nosso país e como ela está sendo destruída, o texto propõe uma reflexão sobre o meio ambiente. Num segundo texto, o gênero escolhido é a reportagem com o título “Para especialistas, causas da seca vão além do desmatamento na Amazônia”. Esse capítulo faz o aluno refletir sobre o país em que vive e o que está fazendo para preservar o meio ambiente. São abordados também outros textos como quadrinhos e o famoso poema de Gonçalves Dias, “Canção do exílio”. O desafio desse capítulo é a produção de uma paródia a partir dos textos analisados.

No capítulo dois, da unidade 4, o tema é que profissão seguir. O capítulo começa com a imagem do espaço e pergunta ao aluno se ele sabe o que um astrônomo faz e o que mais lhe chama a atenção na imagem. Como gênero textual, os autores usam a entrevista de Marcos Cesar Pontes, “Um brasileiro conquista o espaço”, falando de um brasileiro que realizou o sonho de milhares de crianças de ser um astronauta. A próxima reportagem versa sobre a profissão do professor e suas dificuldades. O capítulo propõe também como texto

sobre profissão um mangá, uma história em quadrinhos diferente das tradicionais, na qual dois jovens conversam sobre trabalho e profissão. Em seguida, apresentam uma entrevista com a atriz de telenovelas Mariana Ximenes, que comenta um pouco sobre a profissão escolhida. É trabalhada a gramática nesse capítulo e, em seguida, é pedido ao aluno uma pesquisa sobre o jovem e o mercado de trabalho. Finalizando, como produção textual, é solicitada aos alunos a produção de um currículo, para isso são feitas perguntas como qual linguagem usar, qual o público leitor e que estrutura o texto deve ter.

Ao analisar esse livro, pudemos observar que ele apresenta temas bem atuais e interessantes ao universo adolescente; visto que é uma fase de conhecimento de mundo, a obra aborda diversos tipos de gêneros textuais e sempre ao final de cada capítulo é pedido uma produção de texto prática.

5. A estrutura escolar e o ambiente

O estabelecimento de ensino no qual foi realizado o estágio supervisionado obrigatório situa-se na região norte do município de Londrina, com boa estrutura, organizada, limpa e clara. A entrada principal localiza-se na parte de baixo da estrutura do colégio, na qual estão a secretaria, a sala pedagógica, os banheiros, a sala de recepção, a sala dos professores e a biblioteca, todas elas de bom tamanho, de fácil acesso e com boa recepção. Vimos uma biblioteca bem organizada contendo TV, datashow, quadro negro, ventiladores, notebook, caixa de som, mesas e cadeiras bem organizadas e livros expostos de forma facilitada.

Ao adentrar o pátio da escola, deparamo-nos com dois lances de escada dando acesso ao corredor; à esquerda localiza-se uma cantina bem ampla, conjugada com uma cozinha, na qual é preparado o lanche dos alunos e, à direita, bancos, mesas e árvores em que os alunos descansam no intervalo. Subindo mais um lance de escadas, à esquerda localiza-se uma pequena quadra para educação física, sendo que a quadra maior fica mais à frente, junto ao estacionamento; do lado esquerdo localizam-se as salas de aula divididas em dois pisos. Logo na entrada desse pavilhão há um bebedouro e banheiros e no corredor as salas de aula que são de bom tamanho, todas com ventiladores e boa iluminação. As salas de aula não dispõem de datashow, som e TV, devendo o professor agendar horário na biblioteca para fazer uso desses recursos.

O pátio do colégio é bem arborizado e decorado com jardins e vasos com flores naturais, isso dá ao colégio um ar de naturalidade e frescor.

6. A experiência em sala de aula

Como estagiárias do 3º ano do curso de Letras Português, tivemos contato com uma sala contendo 33 alunos, com idades entre 14 e 16 anos, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental. A escola está localizada em um bairro de periferia, os alunos são de classe baixa, o professor regente insere em suas aulas não apenas o livro didático, mas faz uso de outros livros que tratam da Literatura. Ele traz também outras formas de texto como músicas, poemas, crônicas, artigos de opinião e, a partir desses gêneros textuais, os alunos adquirem base para produzirem novos textos.

Ao estagiar, a partir de nossas regências, pudemos trabalhar a produção de texto como instrumento de excelência para entrar no cotidiano dos alunos e tivemos a experiência de conhecer sua escrita. Demos início com as observações das aulas do professor regente, que nos explicou tanto a forma de comportamento dentro de sala quanto o conhecimento dos alunos. O professor regente mostrou-se sempre muito interativo e disciplinado, levando o aluno a participar da aula por meio de perguntas bem elaboradas, sem expô-los ao constrangimento, valorizando cada aluno em suas particularidades. Pudemos notar nesse período algo muito relevante que é presenciar o professor dar aula valorizando o conhecimento prévio dos alunos e acrescentando positivamente as questões cotidianas como valor humano, respeito à natureza, como viver harmoniosamente em sociedade, levando os alunos a uma reflexão de conteúdos que ultrapassam os muros da escola.

Na segunda etapa, passamos a observar e também auxiliar o professor regente, foi uma experiência fantástica, pois a forma como tudo foi conduzido deu-nos mais segurança para o momento da regência. Uma das questões que nos fez sentir valorizadas pelo nosso desempenho, foi o professor regente confiar a nós a correção de uma produção de texto feita pelos alunos, a partir daí pudemos, através da escrita individual, conhecer melhor cada um.

Na terceira etapa, passamos para a regência, uma experiência ímpar. Iniciamos nossos trabalhos com o gênero textual Paródia e foram várias aulas expondo os diversos caminhos trilhados por esse gênero. De início, foi apresentada a parte teórica, quando os

alunos interagiram com perguntas e curiosidades; logo em seguida apresentamos alguns dos vários caminhos percorridos por esse gênero como: cantigas populares, músicas, poemas, tirinhas, histórias em quadrinhos, imagens e conto de fadas. Nessa fase, usamos o livro didático como ferramenta de apoio, o que nos deu uma base para o conteúdo explorado, pois, a partir do poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, contido no livro didático adotado pela escola, pudemos somar com paródias de outros autores. Assim, os alunos criaram suas próprias paródias.

Foi gratificante analisarmos a criação desses educandos, eles nos surpreenderam com a coerência dos textos produzidos e com a demonstração de que levamos os alunos a uma aprendizagem satisfatória. Notamos algumas dificuldades na coesão dos textos, vários erros ortográficos e gramaticais, porém notamos que essa questão seria de fácil resolução, pois os alunos tinham muito gosto pela escrita e por expressar suas ideias. Foram textos ricos em conhecimento escolar e também de mundo. Como avaliação final desse conteúdo, foi solicitada uma paródia de conto de fadas, e novamente a criação textual dos alunos surpreendeu-nos, dando-nos a sensação de missão cumprida.

Trabalhamos também com o gênero Crônica, outra experiência marcante. As aulas foram executadas com teorias baseadas no livro didático, somadas à experiência de vida dos alunos, debates em sala e como avaliação de aprendizagem foi solicitada uma produção escrita individual de uma crônica. No final da nossa regência, trabalhamos variação linguística, abordamos a parte teórica desse assunto e os vários contextos de variações. Os alunos demonstravam cada vez mais interesse, motivando-nos a continuar a busca de novos conhecimentos. Encerramos nossos trabalhos com uma atividade lúdica chamada “Jogo bomba”, que trata-se de várias perguntas a respeito das variações linguística, em que os alunos, divididos em dois grupos, respondiam as perguntas e marcavam pontos. Ao final, houve o grupo vencedor, porém a recompensa fora dada a todos os que participaram. Todos puderam se deliciar com doces e chocolates, foi um momento inesquecível que vivemos durante esse período acadêmico.

Aprendemos com essas experiências que ensinar a língua é conduzir os alunos falantes nativos a internalizar a sua língua na forma escrita. Vercese (2005) tece a utilidade de se ajustar fala e escrita nas produções textuais dos alunos:

O ensino de língua deve iniciar no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua, ao mesmo tempo em que será usado para o do mínio consciente de uma língua que os alunos já têm interiorizado[...]. Quero dizer que os professores devem estar sempre atentos ao resultados progressivos dos alunos nas suas produções escritas e que podem despertar nele4s reflexões sobre o uso da própria língua, mostrando – lhes que para cada situação de fala, a linguagem pode ser adequada às exigências sociais. Aos poucos, eles podem conhecer melhor a língua falada nativa e com isso saber discernir os vários usos da língua, e caminhar para a interiorização das estruturas da língua escrita. (VERCESE, 2005, p. 12)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível analisar durante o período de estágio que os estudantes possuem muita imaginação e um forte potencial de criação, porém, com muitos erros ortográficos e gramaticais. Para se tornar um bom produtor de textos, primeiramente é preciso que se tenha competência na produção de sentidos de um texto e isso os alunos apresentaram nos textos propostos, uma surpresa que tivemos nesse período em sala de aula. Os desvios da gramática são questões mais fáceis de serem trabalhadas, haja vista que a coesão de um texto é bem mais fácil de se assimilar do que a coerência. Foi possível notar que a interação professor/aluno torna-se essencial para a produção desses textos, assim como a metodologia baseada nos PCNs trazem o diferencial no ensino/aprendizagem. Observamos também que o livro didático é um instrumento de apoio ao professor e que, se bem trabalhado, em conjunto com todas as outras ferramentas que estão disponíveis ao educador, principalmente o valor do conhecimento prévio do aluno, trarão sucesso tanto para o educando quanto para o educador.

Chamou-nos a atenção o fato de o professor regente considerar o conhecimento prévio dos alunos, em contraposição a algumas escolas que, por muitas vezes, priorizam o que na verdade não é a necessário para o aluno, gerando conflito e inibição na hora do desenvolvimento da escrita. Um texto nunca deve ser um pretexto para abordar apenas conteúdos gramaticais, mas uma forma de abordagem geral, sendo a oportunidade do professor trabalhar a oralidade, a escrita e a interação social.

No estágio supervisionado, tivemos a oportunidade de conhecer melhor cada aluno por meio da escrita, cada um com seu conhecimento prévio, com liberdade de escrever, de criar, sem medo de ser julgado pelos erros gramaticais. E podemos, a partir disso, levá-los a

entender que a forma adequada da escrita é importante, porém sem inibir o aluno ao produzir o seu texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: parâmetro nacional de língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

OLIVEIRA, Tânia Amaral de. **Língua Portuguesa**: 9º ano [et AI]. 4. Ed. São Paulo: IBEP, 2015.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade [online]. 2002. vol. 23. n 81, p. 143 – 160.

VERCESE, R. M. N. **Letramento e Alfabetização**: dois processos indissociáveis. Guajará-Mirim: UNIR – CEPLA, 2005.

**A INDISCIPLINA OBSERVADA NO ESPAÇO ESCOLAR
DURANTE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO
E AS CONCEPÇÕES DE LIMITES NOS ALUNOS**

Rubiana de Cassia Tureta Alcântara (UEL)

RESUMO: O presente artigo tem como intuito explicar a falta de limites nos alunos do ensino fundamental e as dificuldades encontradas pela comunidade escolar para resolver a questão da indisciplina. A partir da vivência na escola durante o período de cumprimento das atividades do estágio supervisionado obrigatório, tendo como supervisora a Prof.^a Dr.^a Cláudia Lopes Nascimento e como orientadora a da Prof.^a Agnes Ferreira, observamos que o problema da indisciplina era muito sério e que, portanto, merecia nossa atenção e estudo. Assim, a partir de pesquisa bibliográfica sobre o tema e da realização de uma entrevista com quatro profissionais da educação básica – séries finais do ensino fundamental, que atuam em um colégio Estadual, localizado na região central do município de Londrina/PR – procuramos conhecer quais as características dos alunos indisciplinados, sua estrutura familiar e as possíveis sugestões para a resolução do problema da indisciplina. Pudemos constatar que para se aprofundar nas concepções de limites na educação infantil, precisamos contar com a estrutura familiar e educacional, tendo em vista que a introdução da disciplina é concebida desde o início da vida da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço Escolar; Indisciplina; Estágio Supervisionado Obrigatório.

1 Introdução

Hoje em dia nos deparamos com pais que não conseguem impor limites e, até mesmo, não conseguem dar a educação básica, jogando esse problema para a escola e para os professores resolverem. Portanto, reside aí a importância dos educadores em saber lidar com a indisciplina. O professor de hoje deve ter um bom preparo e conhecimento sobre a indisciplina, para que possa entender com desenvoltura o espaço escolar. O aluno é a realidade de todas as ações que a escola desenvolve, portanto precisamos despertar o gosto pelo estudo e o docente é quem cria situações em que o discente desperte para o aprendizado significativo, promovendo o afastamento dos problemas comportamentais que possam prejudicar esse processo.

A indisciplina e a violação dos limites são problemas enfrentados no ambiente familiar também, por isso o professor precisa estar preparado através de estudos para enfrentar

o devido problema, ou seja, estar capacitado para tratar a dificuldade encontrada tanto na sala de aula quanto no seio familiar. No ambiente escolar encontramos alunos que possuem personalidades diferentes, exigindo muito do professor. É preciso identificar como a desobediência acontece e buscar os motivos, assim como meios para resolvê-la.

As concepções de limites e insubordinação influenciam o aprendizado do aluno, por isso foi de extrema importância vivenciar as observações feitas durante o estágio e também a busca por informações a partir das entrevistas feitas com os professores do ensino fundamental que contribuíram para a análise do tema. Com esses levantamentos pudemos ter uma noção de como seria a disciplina na formação escolar, como a escola e a família podem intervir na formação do aluno e no papel que o professor desempenha em seu trabalho diário, buscando a instituição de regras para no futuro alcançar o objetivo de que esse aluno viva bem em sociedade.

Baseado em tudo o que foi levantado e analisado, surge a questão: qual deve ser o papel da escola, dos professores e da família na formação do entendimento disciplinar dos alunos do ensino fundamental? Ao realizar o estágio e a entrevista no ambiente escolar, percebi a importância e a necessidade de se valorizar e investir na formação do aluno, assim, cada instituição, seja a família ou a escola, dentro dos seus alcances, deve procurar uma melhor maneira de educar o aluno para que ele possa viver em sociedade. Como já posto, tem-se muitos pais que não conseguem instituir uma fronteira educacional, levando o problema para a escola, portanto é de suma importância que os educadores invistam em conhecimento para saber lidar com essa situação.

Esse artigo pretende colaborar de forma concisa com os papéis da família e da escola na composição das concepções dos limites nos alunos, visando oferecer suportes que colaborarem futuramente na formação de indivíduos integrados a nossa sociedade. O docente tem como foco ajudar a desenvolver esse futuro cidadão através do processo do ensino-aprendizado, complementando o que é ensinado em casa.

2 O papel que a escola desenvolve na formação do aluno

A realidade que permeia os professores é a de conflito com os alunos, causado pela crescente insubordinação, e a escola opera em detrimento do professor, obrigado a calar-se

diante da impotência de atuação, formando o aluno mal e elevando o índice da má qualidade do ensino no Brasil. Com esse tipo de sistema educacional não constrói-se conhecimentos e nem a busca pela transformação e superação das dificuldades sociais, só transmitindo valores simplificados, anulando o poder de criatividade do aluno e sua capacidade de participar do processo de construção histórica em seu contexto. Educar é um ato de amor e diálogo para que professor-aluno possam entender-se e, assim, a escola estará contribuindo para o real desenvolvimento do aprendiz e não sendo uma instituição excludente, pois a disciplina é uma qualidade de relacionamento humano em todos os âmbitos coletivos.

3 O papel educativo que a família tem

Aquino (2003) coloca “a família como o primeiro contexto de socialização da criança”, assim entendemos que a família deve preparar seus filhos para terem responsabilidades. Aos pais compete ensinar e delegar tarefas que os filhos possam realizar para entenderem que a liberdade total não existe. Para Aquino (2003) “os limites fazem parte da formação da criança”, portanto, estabelecer regras é muito importante para a geração de adultos responsáveis, seguros e equilibrados. Quando pais determinam prazos, horários e medidas comportamentais a seus filhos, também mostram a eles sua importância para a família, deixando-os mais confortáveis, assim como ensiná-los a lidar com as consequências da ruptura dessas demarcações lhes mostra o valor da disciplina para o alcance de metas e para o apartamento de conflitos.

Quando a ligação familiar está em decomposição, observamos que a relação professor-aluno pode transformar-se em conflitos, como explica Rego (1996), “a família tem uma forte influência sobre as crianças”. Sabemos que práticas e atitudes de criação interferem no desenvolvimento do indivíduo, Rego (1996) classifica três tipos de pai: o autoritário, que usa bastante da rigidez, sem preocupar-se em explicar os motivos de tantas regras; o permissivo, que busca valorizar o diálogo, mas não coloca limites; e o democrático, que mantém um equilíbrio entre controlar e dirigir os filhos e suas ações, estimulando-os através do diálogo, do afeto. Este último compreende o ponto de vista de seus filhos e estabelece regras justas e limites para que a criança saiba conviver em sociedade.

4 O papel do professor perante a formação da disciplina no espaço escolar

O educador que almeja ser autoridade, está adquirindo um compromisso com a autonomia do aluno e para que possa sê-lo cobrando disciplina em sala de aula, é necessário que tenha ele próprio essa disciplina, didática, domine o conteúdo e, acima de tudo, pratique a democracia. Quando falamos em disciplina, nos referimos à postura que busca mostrar ao educando que sua participação em sala é importante fazendo questionamentos, relacionando-se bem com o professor e com os colegas, respeitando a hora de ouvir e de falar, tendo sua própria opinião, pois o professor que não busca esse tipo de metodologia acaba sendo antipedagógico.

Então, a disciplina pode ser compreendida como algo que dá uma noção de direção inteligente de comportamento, pressupondo condições de ser um aprendizado com autocontrole dos impulsos. Antunes (2003) observa “que todo professor é sempre um artesão de amanhã e por isso tem que descobrir qualidades, investigar talentos, surpreender-se com revelações e ainda ressaltar e preservar a autoestima de seus alunos”. A autora coloca que conversar com o aluno sobre a sua indisciplina é mais fácil quando se tem um conhecimento a mais desse aluno, quando o professor convive com ele como sendo seu companheiro. Embora seja uma relação dicotômica, estabelece-se uma convivência na qual o professor conhece o seu aluno, o chama pelo nome, dá conselhos e divide momentos bons e ruins. Ainda falando sobre o pensamento da autora citada acima, o professor precisa ter uma postura de educador, ser assíduo e pontual.

5 Estágio supervisionado: o ambiente escolar

O colégio no qual realizamos nosso estágio supervisionado obrigatório, situa-se na região central do município de Londrina, possui uma infraestrutura grande, bem organizada, limpa e dividida em blocos. A disposição do espaço escolar ocorre da seguinte forma: na entrada logo a esquerda temos a sala de informática, a sala da direção dos períodos, a sala dos professores, o refeitório, a cozinha, o banheiro e o Bloco 1, no qual funcionam os 9º anos; à frente encontra-se a Biblioteca, à direita temos o prédio do Bloco 2 e 3, no qual funcionam os 6º e os 7º anos; abaixo encontramos as 3 quadras poliesportivas, com banheiro e chuveiros; na frente das quadras encontra-se o Bloco 4, no qual ficam os 8ºanos; e na frente temos a sala de

eventos, uma sala para a coordenação pedagógica e um ambiente no qual os alunos cuidam de uma horta. No bloco principal fica a direção geral, a secretaria, o salão nobre, a sala dos materiais e uma sala de computadores para os professores elaborem suas aulas, corrigirem provas e cumprirem suas horas-atividade.

O colégio possui um pátio amplo e arborizado, a cantina fica bem ao centro, com mesas e bancos para os alunos ocuparem durante o intervalo. Todas as salas de aula possuem ar condicionado, *ctv.*, quadro negro, *wi-fi*, carteira para todos os alunos e encontram-se em bom estado de conservação. Contam também com um quadro para avisos e exibição das atividades produzidas. Por ser um colégio de grande porte, a interação escola-aluno-família fica um pouco prejudicada mesmo tendo um amplo quadro de pedagogas e a instituição acaba apresentando um alto índice de evasão e reprovação. Com a indisciplina sendo um dos principais motivos dessa demanda, temos um ensino prejudicado, além de encontrarmos alunos com necessidades especiais cognitivas que não recebem apoio, o que faz da tarefa do professor, tanto em termos conteudistas quanto em termos de domínio da indisciplina, uma tarefa ainda mais difícil. É notável também a ocorrência de *bullying*, falta de respeito mútuo entre alunos e com os professores.

A escola procura manter um ensino e uma avaliação tradicionais e uma pedagogia formativa e não informativa, como dispõem os documentos oficiais como a DCE de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998).

6 Pesquisa de campo: relatos vividos durante o estágio

Durante o estágio, observamos e vivenciamos as dificuldades de salas com alto índice de indisciplina, falta de respeito, dificuldade em ministrar os conteúdos propostos, de realizar atividades e, até mesmo, de se propor uma aula diferenciada. Há falta de atenção, desvalorizam o professor que leva um material diferente, não ficam sentados, jogam papéis uns nos outros e, às vezes, até no professor. Agridem-se fisicamente e verbalmente, a toda hora pedem para ir ao banheiro, tomar água, fazendo com que o professor perca a sua concentração. Entretanto, em meio ao grande índice de indisciplina, mostram-se alunos que

conseguem aprender o que é ensinado, têm bom comportamento e ainda demonstram interesse em conhecer mais.

Diante de tudo o que observamos e vivemos durante o período de estágio, resolvemos realizar uma entrevista com a orientadora de campo e mais três professores que ministram aulas de Língua Portuguesa no colégio, abordando as seguintes questões: indisciplina, falta de limite, o papel da escola na resolução do problema, a participação da família, do professor e da escola nas concepções de limite e sugestões para a resolução desses problemas.

De acordo com os dados colhidos, percebemos como esse assunto é muito discutido no espaço escolar, tendo em vista que as entrevistadas possuem mais de vinte e cinco anos de profissão e viram durante esses anos a indisciplina aumentar de forma considerável. Na questão que envolve o entendimento dos conceitos de indisciplina e de falta de limites, elas foram unânimes em relatar que a indisciplina é o descumprimento das regras existentes, sendo que uma das entrevistadas relatou também como indisciplina as brincadeiras indevidas, excesso de conversa e o não cumprimento das tarefas solicitadas. Outra professora afirmou que falta de limite engloba a criação familiar, o lado psicológico e emocional do aluno e isso é comprovado com o que vimos durante os dias em que ficamos com as turmas desenvolvendo as atividades do estágio supervisionado.

A pergunta que define as características observadas em alunos indisciplinados as levaram à unanimidade ao dizer que observam falta de respeito com os colegas, o desrespeito com as tentativas de imposição de autoridade dos professores, a falta de respeito com aquilo que é solicitado pelo professor e com o espaço físico da sala de aula. Fazem questionamentos fora da matéria para atrair a atenção de todos e tudo isso acontece porque em todas as turmas foram verificados problemas familiares, sendo que a família tem uma forte influência sobre essas crianças. Suas práticas e atitudes interferem diretamente no desenvolvimento pessoal desses indivíduos em formação.

Quando questionadas sobre quais as contribuições do professor na conscientização dos alunos indisciplinados, afirmaram que cada caso é diferente e punições não são as melhores formas de disciplina, mas o que precisa ser feito é trabalhar com a prevenção, já que punir está fora das leis. Para duas entrevistadas, o diálogo é uma forma de ajudar a

conscientizar os alunos em relação a indisciplina, outra propõem diz é preciso que a escola trabalhe com os alunos formas de conscientização sobre esse assunto, porque sabemos que a disciplina é uma qualidade de relacionamento humano.

Ao perguntar quais os procedimentos levantados para a resolução do problema da indisciplina em sala de aula, todos foram unânimes ao dizer que o diálogo é de suma importância, pois é através dele que se discute temas como respeito aos colegas e ao professor, que se motiva o aluno indisciplinado, que insere-se o aluno para que participe das aulas, pois além de ensinar responsabilidade você também ressalta e preserva a auto estima do aluno.

Em relação ao apoio escolar diante da dificuldade do professor, as educadoras afirmam que é importante fazer com que os pais participem do desenvolvimento do aluno, mesmo sabendo que isso possa ser um transtorno no que diz respeito as concessões necessárias por parte desses pais em se dedicar à educação de seus filhos. O apoio dos genitores às atitudes a serem tomadas pelos professores em sala de aula se faz essencial, pois o desenvolvimento educacional e social elementar de um sujeito depende de um conjunto de fatores e da união da comunidade responsável por ele.

Sobre a função do professor, escola e família nas concepções de limite nas crianças, temos um consenso de que a escola precisa caminhar com a família, que a base da disciplina é encontrada nos valores que essa família fornece e que é o seio familiar que dá o alicerce, a educação e o apoio de que a escola necessita pra trabalhar conhecimentos e valores através do diálogo, assim como mostrar as regras a serem cumpridas e o direito e os deveres de cada um.

Na questão que envolveu as sugestões para a resolução do problema da indisciplina, todas concordaram que primeiro temos que ter paciência, conhecer o histórico do aluno, sermos perseverantes e não desistir. Para resolver esse problema temos que montar um conjunto que envolve paciência, perseverança, diálogo, ajuda da escola, apoio pedagógico, ponderação e equilíbrio, para que eles possam entender a situação e assim irem melhorando. Porque a educação e os valores devem ser interpretados como instrumento de mudança e de transformação pessoal e coletiva, construindo formas mais justas de viver em sociedade e isso é o que escola ensina e preza.

7 Conclusão

Neste artigo pudemos apresentar um relato da experiência vivida durante o estágio supervisionado obrigatório, que, de modo direto, contribui para a formação de futuros professores de Língua Portuguesa. Após a leitura de várias obras que relatam a disciplina na escola, juntamente com os dados coletados na entrevista junto às professoras dos sextos anos do ensino fundamental, percebe-se que a indisciplina é um fator muito complexo e que está além do espaço escolar. Portanto, é um assunto que deve ser tratado de forma delicada e com um olhar cuidadoso, porque a insubordinação é uma dificuldade de comportamento, porém exige muita atenção do professor e em especial da família por também envolver a autoestima do aluno, futuro cidadão.

Sabe-se ser imprescindível que em casos mais graves de rebeldia no ambiente escolar, tenhamos uma equipe pedagógica pronta a ajudar, tanto o aluno quanto o professor, com especialistas que tenham conhecimento nessa área. Ao se criar limites, temos que ter em mente que se trata de um processo no qual não pode haver quebra, ou seja, tem de ser contínuo, e os estágios mais importantes para as crianças são os primeiros anos de vida, quando começam a formar seus caracteres.

Além da vivência no espaço escolar durante o estágio e da realização da entrevista com as professoras, pudemos ter contato com um grande referencial teórico, complementando nossos conhecimentos e entendimentos sobre o tema indisciplina no ambiente escolar. Percebemos que houve um grande comprometimento por parte das participantes do questionário em demonstrar bastante conhecimento sobre o tema e, ainda, de proporem possíveis soluções para esse gravíssimo problema que as escolas enfrentam.

Assim, conclui-se que para se aprofundar nas concepções de limites na educação infantil, precisamos contar com a estrutura familiar e educacional, tendo em vista que a introdução da disciplina é concebida desde o início da vida da criança.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professor bonzinho = aluno difícil**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo, Ed. Moderna, 2003

REGO, T. C. R. **A indisciplina do ponto de vista dos professores e dos alunos**. In: Aquino, J.G (org). *Indisciplina na Escola*. 11 ed. São Paulo: Summus, 1996.

**O JORNAL NA SALA DE AULA:
GÊNEROS TEXTUAIS UMA FORMA DE INTERAÇÃO
E UMA PRÁTICA EDUCATIVA PARA LER O MUNDO**

Sônia Maria Alves da Rocha (UEL)

Andréia da Cunha Malheiros Santana (UEL)

RESUMO: O objetivo desse artigo é apresentar um relato sobre uma atividade de estágio bem sucedida, tal atividade teve como foco o trabalho com o jornal em sala de aula. Neste relato, demonstramos que o jornal é uma ferramenta útil, para ser trabalhada em sala de aula, uma vez que além de uma rica fonte de informações, ele pode ser utilizado para conhecer diversos gêneros textuais presente em cada caderno do jornal também pode ser usado como exemplo para produção textual, na prática de leitura, como fonte de informação para um debate e interação com o meio social, comparar com a internet e seus conteúdos e pesquisar. Para um estágio bem sucedido, independente do gênero a ser trabalhado é fundamental a parceria entre a orientação do professor regente na prática em sala de aula, se hoje podemos compartilhar esta gratificante vivência no ensino fundamental no Colégio Professor Paulo Freire é porque tivemos uma boa orientação e uma efetiva participação da professora regente. Como conclusão, apontamos a necessidade de uma maior articulação da Universidade e dos cursos de licenciatura com a educação básica, nós percebemos o quanto esta ligação é importante.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; jornal; gêneros textuais;

1. Introdução

O estágio no Colégio Estadual Professor Paulo Freire foi uma experiência muito gratificante devido à postura dos dirigentes do Colégio de manter as portas abertas para Universidade, o acolhimento da diretoria, da equipe pedagógica e a empatia da professora, que foi formada pela Universidade Estadual de Londrina, serviram de inspiração para a nossa formação. A professora regente relembrou seu tempo de estágio ao nos apresentar para turma da 8ª série A e 9ª B, esse fato nos fez refletir sobre a importância deste período para a formação do professor.

Este artigo apresenta um relato do nosso estágio e temos como objetivo apresentar como trabalhamos os gêneros textuais na sala de aula e apresentamos uma proposta de ensino com o foco no uso do jornal em sala de aula.

Nos dias de observação e acompanhamento percebemos a dificuldade de manter os alunos concentrados na disciplina, a falta do silêncio em sala de aula, alunos muito agitados,

discussão por causa do uso do celular, isso gerava um desperdício de tempo de aula, eram necessários 15 minutos para conseguir a atenção dos alunos, principalmente na turma da 8ª série, os alunos eram mais agitados, o ambiente era tenso, praticamente em todas as aulas a professora retirava alunos da sala e os encaminhava para diretoria, por briga, desacato e discussões. Observamos refletimos e anotamos as estratégias a serem aplicadas no período da regência.

A regência iniciou-se após uma reunião de planejamento com a professora regente. Fomos desafiadas a apresentar diversos gêneros textuais para os alunos das Turmas 8ª A e 9ª B, sendo necessário trabalhar com dois eixos leitura e produção de texto. A professora deu plena liberdade para escolhermos os gêneros e apresentarmos da melhor maneira possível, contudo ela solicitou que incluíssemos as figuras de linguagem, afinal era o conteúdo programado para o bimestre, assim não atrasaria o seu cronograma, cada atividade realizada contava pontos para a nota do bimestre.

A importância da diversidade de gêneros é reiterada por diferentes documentos oficiais, desde os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacional) até a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Para os PCNs (Brasil, 1997), o trabalho com os textos deve ser feito na base dos gêneros, trata-se de uma perspectiva que enfoca a língua em uso, é necessário o estudante de a educação básica aprender a usar adequadamente os gêneros de acordo com cada situação.

Enfatizamos a importância do trabalho com os gêneros, dado que a Base Nacional Comum Curricular apresenta para o ensino de língua portuguesa de 6º ao 9º ano a prática de linguagem por meio do campo jornalístico mediático para ampliar a participação de crianças, adolescentes e jovens na prática relativa ao trato da informação BNCC. (2017, p.140).

Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em

movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p.64).

Ao se falar em gêneros é preciso considerar as condições de produção, circulação e recepção (perspectiva sócio-histórica). De acordo com a perspectiva bakhtiniana: o gênero é marcado pelo plurilinguismo, pelo dialogismo e pela polifonia.

Cada esfera de comunicação da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, ele chama de Gêneros do Discurso. Para Bakhtin (2003), os gêneros podem ser divididos em dois grupos: primários e secundários. O gênero primário é mais e resulta de uma comunicação espontânea, faz parte da vida cotidiana das pessoas (bilhetes, cartas relatos familiares, entre outros). O gênero secundário é mais complexo, refere-se a textos normalmente mediados pela escrita que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem, fruto de uma comunicação mais complexa e evoluída, neste gênero estariam incluídas as obras literárias, são exemplos deste gênero entre outros, o romance, o teatro, o discurso científico e ideológico. Em sala de aula, o professor precisa articular o trabalho com estes diferentes gêneros.

Bakhtin (2003) ressalta que muitos gêneros se misturam, por exemplo, uma carta dentro de uma obra literária perde a sua ligação com a vida cotidiana. Para ele, há uma variedade muito grande de gêneros do discurso, que correspondem à diversidade das atividades humanas que se amplia à medida que as atividades se desenvolvem.

Para Bakhtin (2003) aprender a falar é aprender a estruturar enunciados, pois falamos por enunciados e não por orações ou palavras isoladas. Os gêneros do discurso organizam a nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais aprendemos a moldar a nossa fala às formas do gênero que iremos usar. É preciso saber selecionar o gênero para organizar um discurso, o que fazemos mentalmente, o que implica conhecer suas características, avaliar sua adequação aos objetivos e o contexto no qual irá circular.

Para definir a noção de gênero leva-se em conta a ancoragem social do discurso, sua natureza comunicacional, as regularidades composicionais dos textos ou ainda suas características formais, estes diferentes aspectos estão ligados e geram afinidades em torno de duas orientações principais: a que está mais voltada para os textos, justificando a denominação gênero de texto e que está mais voltada para as condições de produção do discurso, que justifica a denominação gênero do discurso.

Partindo da ideia de trabalhar com o ensino a partir da perspectiva de gênero, os planos de aula foram estruturados e aprovados tanto pela professora regente como pela professora supervisora do estágio. Fomos informados sobre a falta de recursos, o colégio não teria como fornecer o material de reprodução, a cota de cópias era muito pequena, portanto nós recebemos o livro didático, giz, lousa e apagador, como instrumentos de trabalho, o equipamento para projeção de imagem era muito concorrido entre os professores e precisava ser agendado com alguns dias de antecedência, por isso não conseguimos usar essa ferramenta.

2. Pressupostos teóricos e metodologia

Conforme Libâneo (1994), a prática educativa busca alcançar determinados objetivos e o nosso foi atender a demanda programada pela professora regente que visava promover a prática de leitura, a produção textual apresentar os diversos gêneros textuais, por isso optamos trabalhar com o jornal devido ao seu conteúdo ser rico de exemplos e por suas características sociais. Como objetivo geral buscamos demonstrar como estamos envoltos em meio social que circulam diversas informações e que um leitor precisa desenvolver um olhar mais atento sobre o conteúdo dessas informações e suas fontes.

Para Freinet, (apud Lino; Santana, 2018) o trabalho com o jornal é importante, pois aproxima a linguagem da sua prática social, a produção escrita ou a leitura deixa de ser algo, muitas vezes, visto como artificial e fora da realidade do estudante. Quando o estudante passa a vivenciar o processo de escrita ele percebe a sua importância.

Libâneo (1994, p.120) corrobora com esta ideia e afirma “que a prática educativa atua no desenvolvimento individual e social dos indivíduos, proporcionando os meios de apropriação dos conhecimentos”, por isso optamos usar, o jornal impresso como ferramenta de trabalho, o “Jornal Folha de Londrina”, que trata de assuntos sociais ocorridos na cidade dos alunos, são informações que dialogam com o conhecimento de mundo deles, ademais trata informações conforme sugere a BNCC.

Kleiman (2000) explica sobre a importância do conhecimento prévio para o trabalho com diferentes gêneros, ela aponta que: “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio.” Na sala de aula estamos diante de um

leitor aluno, que está na escola para adquirir conhecimentos nos diversos níveis linguísticos; o jornal é ideal, já que trata de assuntos da comunidade, poderia promover a leitura por meio dele e gerar uma certa identificação e despertar um interesse maior para a leitura, o leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. (KLEIMAN, 2000, p.13.).

Lajolo (1993) diz que colheu algumas falas de professores em suas pesquisas, os profissionais dizem que os alunos por não terem hábito ou gosto pela leitura, só leem se forem obrigados, por isso, optamos por articular a leitura através das reportagens, notícias e propaganda, para contornar a falta de interesse, principalmente quando o texto é longo, o jornal apresenta textos e imagens, assim os alunos seriam motivados a ler, assumimos o risco de vencer resistências.

Paulo Freire (1996) coloca que ensinar não é transferir conhecimento e que exige assumir risco, a turma da oitava série exigia o “pensar certo”, era para os fortes, por isso buscamos a orientação da professora regente e recorremos a Paulo Freire que afirma:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável é pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrario, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão como o professor formador. (FREIRE, 1996, p.39).

Precisávamos unir forças com a professora regente e orientadora para buscar a melhor estratégia, uma vez que os alunos da oitava eram agitados e agir certo era imprescindível do contrário perderíamos o controle da turma e ficaria difícil concluir a tarefa.

Marcuschi (2008) afirma que: “o trabalho com gêneros textuais é uma oportunidade extraordinária de e se trabalhar com a língua” e vai mais longe:

Veja-se como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: “identifique os gêneros textuais aqui presente e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos”. É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras, de acordo com os interesses de cada situação de ensino. Mas é de se esperar que por mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora. (MARCUSCHI, 2008, p.35).

Constatamos que realmente foi muito produtivo trabalhar com Gêneros Textuais usando os jornais em sala de aula.

3. Gêneros textuais em sala de aula como estratégias para leitura e escrita

O jornal impresso possui diversos gêneros textuais em seu conteúdo, alguns apresentam textos curtos de abordagem rápida, notícias, reportagens, editais, receitas, carta do leitor, editorial, horóscopo, quadrinhos, piadas, propagandas, resenhas de filmes, classificados, entre outros. Encontramos com facilidade um farto material para desenvolver o conteúdo planejado, no intuito de apresentar este suporte “jornal”, levamos para sala de aula diferentes jornais da cidade e região. Os estudantes formaram equipes de cinco alunos, explicamos para eles como iríamos trabalhar, dividimos as páginas dos jornais, entre os alunos dos grupos e apresentamos as atividades a serem desenvolvidas:

- a) observar e ler em silêncio o conteúdo da página, identificar os diferentes gêneros textuais presente, relacioná-los em uma folha no caderno;
- b) escolher em conjunto um texto do jornal, recortar colar do lado direito em uma cartolina;
- c) elaborar um texto com características semelhantes ao texto escolhido, usar uma figura de linguagem, colar do lado esquerdo do cartaz, colocar o nome de todos os participantes do grupo no verso do cartaz.

O desafio foi maior que o esperado, devido a contrariedade dos alunos da 8ª série, diante da proposta de trabalhar em grupo, e por terem que apresentar para os colegas, certa agitação tomou conta da turma, para que as atividades pudessem ser realizadas, foi necessário retomar as figuras de linguagem, eles necessitavam recordar, precisamos também retomar a diferença entre linguagem conotativa e denotativa, explicar a diferença entre notícia e reportagem, conteúdos esses, que anteriormente já haviam sido abordado pela professora regente, mas a mesma solicitou que relembra-se com eles.

Apropriadamente, Azeredo (2018) coloca que podemos definir figuras de linguagem como formas simbólicas ou elaboradas de exprimir ideias, significados, pensamentos, para produzir, emoção, simbolismo no âmbito da afetividade ou da estética da linguagem, percebeu que o entusiasmo dos jovens são constantemente representados por meio de metáforas.

Observamos que a Metáfora por ser um princípio onipresente na linguagem, o aluno faz uso desse recurso de forma intuitiva exercitando a capacidade humana de simbolizar,

quando fala: “professora fiz um furo de reportagem”, ou o aluno escreve: “mãe você é meu porto seguro”, ao ser questionado se usou figuras de linguagem no seu texto, diz que não, em razão de não perceber tratar-se de uma figura de linguagem. Porquanto a metáfora com seu potencial expressivo muitas vezes nos surpreendente com sua versatilidade, dado que, é um recurso usado com frequência na linguagem cotidiana, “As metáforas que estão em toda parte, originando expressões cristalizadas”. (AZEREDO, 2018, p.523).

Durante o trabalho ocorreu certo estranhamento diante do jornal impresso, uma rejeição por parte de alguns alunos, argumentaram: “ninguém lê mais isso”, “nunca ouviu falar em internet?” e “isso está ultrapassado”, o comentário foi acolhido e aceitamos a pesquisa e o uso de notícia ou reportagem da internet, para os que assim preferissem, desde que apresentassem o material pesquisado impresso com a fonte, a maioria optou pelo jornal da cidade, explicamos que nem todos os alunos possuem acesso a internet em casa e por ser mais prático os jornais eram os materiais disponíveis para serem usados, comentamos ainda que eles eram uma espécie de internet no passado, mas que continuam em uso e vários leitores os apreciam.

Cada equipe fez uma apresentação em dez minutos, no início de cada aula, leram o texto recortado do jornal e o texto produzido com as figuras de linguagem usadas no texto explicaram cada uma delas, a divisão de tarefas ficou sob a responsabilidade do grupo. Este trabalho durou duas semanas, alguns alunos não cumpriram o prazo, esqueceram o cartaz em casa, foi necessário ser flexível e reprogramar a apresentação dos retardatários, para não prejudicar os demais participantes da equipe e evitar conflitos entre os alunos.

A resistência de trabalhar em grupo foi superada e o resultado obtido na oitava série foi positivo, afinal foi possível exercitar, o trabalho em equipe, a leitura, a oralidade e produção de texto. Atingimos os objetivos, alguns trabalhos apresentados estavam primorosamente elaborados, todavia em outros o capricho passou bem longe. Precisamos deixar claro que conseguimos a participação de todos, dado que valia nota, a participação da professora regente nesse sentido foi fundamental.

Trabalhamos com o jornal na nona série, contudo escolhemos apenas notícia ou reportagem, uma vez que o foco principal era produção de texto, a proposta era produzir uma notícia usando a do jornal como modelo, os alunos produziram uma notícia falsa (*fakenews*) e

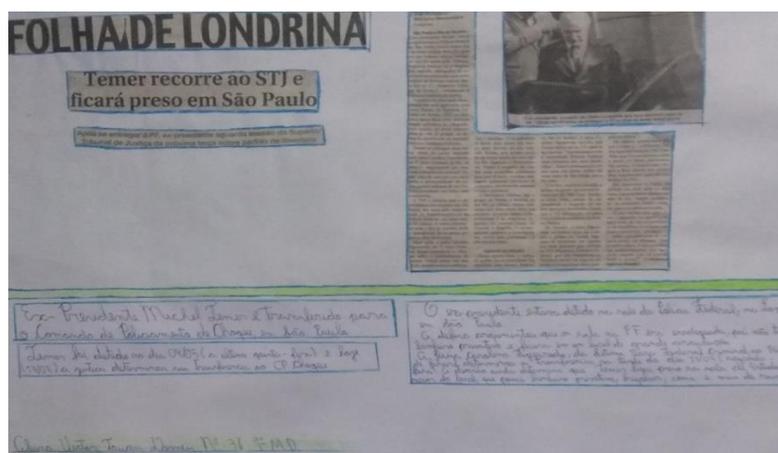
comentaram com a turma que todos precisam ficar atentos com informações falsas, tão frequentes na internet, sendo necessário verificar a fonte, para não cometer enganos, injustiças e até mesmo responder a processos judiciais devido a divulgação das mesmas.

Encontramos a princípio na nona série, uma pequena resistência no exercício de oralidade poucos alunos se mostraram dispostos a ler e voz alta, devido a timidez e medo da exposição diante dos colegas, por isso tomamos a iniciativa de iniciar a leitura pedimos para uma aluna, que se mostrava mais participativa continuar a ler e a prática passou a ser conjunta, após ter explanado que o exercício da oralidade é importante no desenvolvimento de competências sociais e profissionais.

Superadas as resistências, os resultados na nona série foram bem gratificantes, os alunos se mostraram mais participativos, venceram a timidez e produziram seus textos, debateram mais as notícias e reportagens, com um posicionamento crítico que nos surpreenderam, eles fizeram uso da ironia, uma figura de linguagem muito usada no cotidiano deles. Abaixo apresentamos a fotografia de um trabalho apresentado por eles cujo conteúdo provocou debate entre os alunos, que expressaram indignação diante da notícia.

4. Tabelas e ilustrações

Tabela 1 Imagem de uma atividade realizada em sala de aula.



Fonte: o próprio autor.

5. Considerações finais

O estágio é uma fase muito importante na formação do professor, foram horas preciosas de práticas que valeram por um semestre de teorias, porém sem as teorias e a metodologia aprendida em sala de aula essa prática poderia ser desastrosa, foi possível perceber que em todos os momentos o conhecimento adquirido em todas as aulas serviram de sustentação para essa oportunidade formadora e para a compreensão da realidade em sala de aula.

Em suma enfatizamos a importância da parceria entre Colégio e Universidade, da colaboração e empatia do professor para com o estagiário aprendiz. Que é primordial seguir as orientações e aplicar a metodologia que aprendemos nas aulas da graduação, elas são fundamentais.

Considerando a vivência adquirida no estágio podemos afirmar que ela é única na formação e na memória do docente, ela nos fez compreender o papel do professor na vida do educando, uma vez que, ao promover os meios para o seu aluno desenvolver seus potenciais, prepara o para uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais, em razão que são os conhecimentos sistematizados que ampliam a compreensão do mundo, ao desenvolver suas competências, estas influem nas ações e convicções; conforme Martins (1994), o aluno passa do ato de ler para a leitura e compreensão do mundo. O professor consciente da relevância de instrumentar seu aluno a se perceber como sujeito ativo, faz diferença na sociedade.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. **GRAMÁTICA HOUAISS da língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo, Instituto Houaiss, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 07 set. 2019.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 1982.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor Aspectos Cognitivos da Leitura**. 7. ed. Campinas São Paulo: Pontes, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

LINO, Ana Paula Silva; SANTANA, Andréia Cunha Malheiros. O ensino de Língua Portuguesa através de um projeto de letramento: o jornal escolar. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 3, p. 424-447.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

O PORQUÊ DA DINÂMICA EM SALA DE AULA

Stefany Cauany Santos Bernardo (UEL)

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo expor as dinâmicas desenvolvidas em sala de aula durante o estágio obrigatório, período em que acompanhamos duas turmas do 8º ano, durante o primeiro semestre de 2019, no período matutino. Retratam-se, ainda, os resultados decorrentes da implementação destas práticas pedagógicas como: a melhora do entusiasmo do aluno, o aumento da participação nas aulas e a cooperação entre os alunos e o professor. O fundamento epistemológico deste artigo está sedimentado na revisão dos seguintes autores: Chardelli (2002), Freire (1996), Lemov(2011), Marcuschi (2007), Pimenta e Lima (2004), dentre outros, que desenvolvem estudos relacionados à oralidade, ao lúdico e ao papel do professor na vida do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: alunos; dinâmicas; estágio.

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo demonstrar que a Língua Portuguesa pode ser trabalhada de uma forma lúdica, utilizando-se do cotidiano do aluno. Para esta finalidade, apresentaremos quatro dinâmicas com temáticas diferentes, que foram realizadas em sala de aula durante o período do nosso estágio. Estas dinâmicas, elaboradas durante o estágio, foram planejadas e utilizadas como um aparato para demonstrar aos alunos que o Português não é uma disciplina maçante. Posto isso, analisaremos a importância da oralidade com o letramento.

2 O Estágio

O estágio curricular obrigatório tem como objetivo oportunizar a vivência em sala de aula, proporcionando ao discente de graduação a instrumentalização necessária para planejar, executar e analisar o processo ensino-aprendizagem. Destarte, o estágio iniciado no mês de abril de 2019 nos proporcionou um momento de aprendizagem ímpar, pois, tivemos a oportunidade de colocar em prática tudo que aprendemos durante o curso.

O estágio foi um período de treinamento, no qual adquirimos conhecimentos técnicos, em consonância com o que afirma Pimenta e Lima:

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 (2004, p. 35).

O estágio em voga foi subdividido em três eixos de atuação, a saber: observação, participação efetiva e regência. Durante seis semanas, realizamos estas atividades em uma escola fundamental de um bairro de classe média baixa, onde observamos duas turmas de 8º ano. As aulas aconteciam no período matutino e eram dispostas da seguinte forma:

HORÁRIO	TERÇA	QUARTA	SEXTA
07h30min		Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
08h20min	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
09h10min			Língua Portuguesa
Intervalo			
10h15min	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	
11h05min	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	

A etapa de observação da professora titular da turma teve duração de uma semana, e foi neste período que tivemos o primeiro contato com as turmas, e, pudemos distinguir alguns pontos importantes e necessários dos alunos. Por meio da observação, presenciamos os problemas enfrentados para buscar o controle da classe.

Com o término da fase de observação, iniciamos a participação efetiva, em que correções de provas e de trabalhos foram realizadas. Durante estas atividades, diferenciamos o nível de aprendizagem de cada turma identificando, também, as dificuldades dos alunos em compreender a gramática.

3 A importância da dinâmica

O nosso estágio proporcionou experiências importantes, que arremeteram novas e importâncias competências docentes. A dificuldade de buscar informações para as preparações das aulas, o empenho em passar o conteúdo com clareza, foram experiências que elucidaram novas perspectivas de atuação. Trabalhar as dinâmicas junto de nossa professora regente foi muito enriquecedor, pois, tínhamos o apoio da professora durante todo o período em que ministramos as aulas. A professora titular da sala participou ativamente de nosso estágio, veiculando possibilidades de ensino e sugestões de conteúdos – a exemplo de como aproximar os tipos de sujeitos, a lenda, o mito e a produção textual da realidade do estudante.

Desta forma, as dinâmicas planejadas sugeridas por nós foram assentidas pela titular da sala, e sua implementação objetivava, fundamentalmente, uma maior integração do cotidiano do aluno com o conteúdo de Língua Portuguesa. Com estas dinâmicas, ampliamos nosso acesso ao perfil dos alunos, e pudemos conhecer o nível efetivo do aprendizado do português.

As dinâmicas trabalhadas abordam elementos do dia-a-dia do aluno com a matéria de Língua Portuguesa. Por meio do lúdico, da criatividade e do conhecimento de mundo do aluno, a disciplina de Português pode ser abordada de forma mais ampla, incitando um maior interesse do discente para com o conteúdo. A dinâmica em sala de aula é um importante instrumento, que auxilia o aluno no seu desenvolvimento pessoal face à interação com os colegas de classe, estimulando a atenção e a socialização. Como afirma Chardelli (2002, p. 34, apud Gonçalves. et al. p.8):

A todo momento, a escola recebe crianças com auto estima baixa, tristeza, dificuldades em aprender ou em se entrosar com os coleguinhas e as rotulamos de complicadas, sem limites ou sem educação e não nos colocamos diante delas a seu favor, não compactuamos e nem nos aliamos a elas, não as tocamos e muito menos conseguimos entender o verdadeiro motivo que as deixou assim. A escola facilita o papel da educação nos tempos atuais, que seria construir pessoas plenas, priorizando o ser e não o ter, levando o aluno a ser crítico e construir seu caminho.

Em vista disto, a prática de atividades em sala de aula serve como um auxílio para os professores analisarem o desempenho do aluno em grupo, o desenvolvimento do estudante em relação à matéria ensinada e, também, à compreensão da turma. Ao promover-se uma maior interação entre professor-aluno em uma aula, o docente e o discente se beneficiam, já que a vida acadêmica quanto a pessoal são otimizadas neste processo.

As atividades ora sugeridas seriam desenvolvidas em sua maioria, em equipe. Por meio dessas dinâmicas, os alunos teriam um contato maior com a Língua Portuguesa ampliando, assim, o conhecimento no conteúdo.

4 Aplicação do Questionário

No dia oito de maio aconteceu o primeiro dia da regência, nele, trabalhamos uma atividade diagnóstica para saber exatamente o perfil do aluno e o conhecimento de mundo

dele. A observação não fornece elementos suficientes para a delimitação das necessidades da classe e, por isso, elaboramos uma atividade chamada “Conhecendo o Aluno”.

A aplicação desse questionário demandou cerca de trinta minutos de aula, que foram bem aproveitados não apenas no dia, mas durante todo o período da docência. O ato de viabilizar a elucidação das particularidades de cada aluno - em responder ou calar-se – agregou dinamismo ao ambiente da sala de aula. O desenvolvimento dessa atividade foi realizado por meio de questionários com as seguintes perguntas:

Figura 01. Perguntas Para Conhecer o Aluno

<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome: 2. Data de nascimento: 3. Esporte preferido: 4. Série preferida: 5. Filme preferido: 6. Herói da Marvel preferido: 7. Herói da DC preferido: 8. Heroína da Marvel preferida: 9. Heroína da DC preferida: 10. Desenho preferido: 11. Cantor preferido: 12. Cantora preferida: 13. Banda preferida: 	<ol style="list-style-type: none"> 14. Música preferida: 15. Estilo musical: 16. Doce preferido: 17. Salgado preferido: 18. Cor preferida: 19. Sua matéria preferida é? 20. O que você gosta de fazer aos finais de semana? 21. Café, chá ou achocolatado? 22. Verão ou Inverno? 23. Considera seu maior atributo algo físico ou sobre sua personalidade? 24. Se pudesse ser uma personagem de ficção (livro, obra de teatro, filme etc.) quem seria? 25. Gosta de cães ou de gatos? 26. Diria a um estranho que tem papel higiênico pendurado em seu sapato? Que tem algo entre os dentes? (Ou qualquer outra coisa embaraçosa que possa lhe envergonhar em público)
--	--

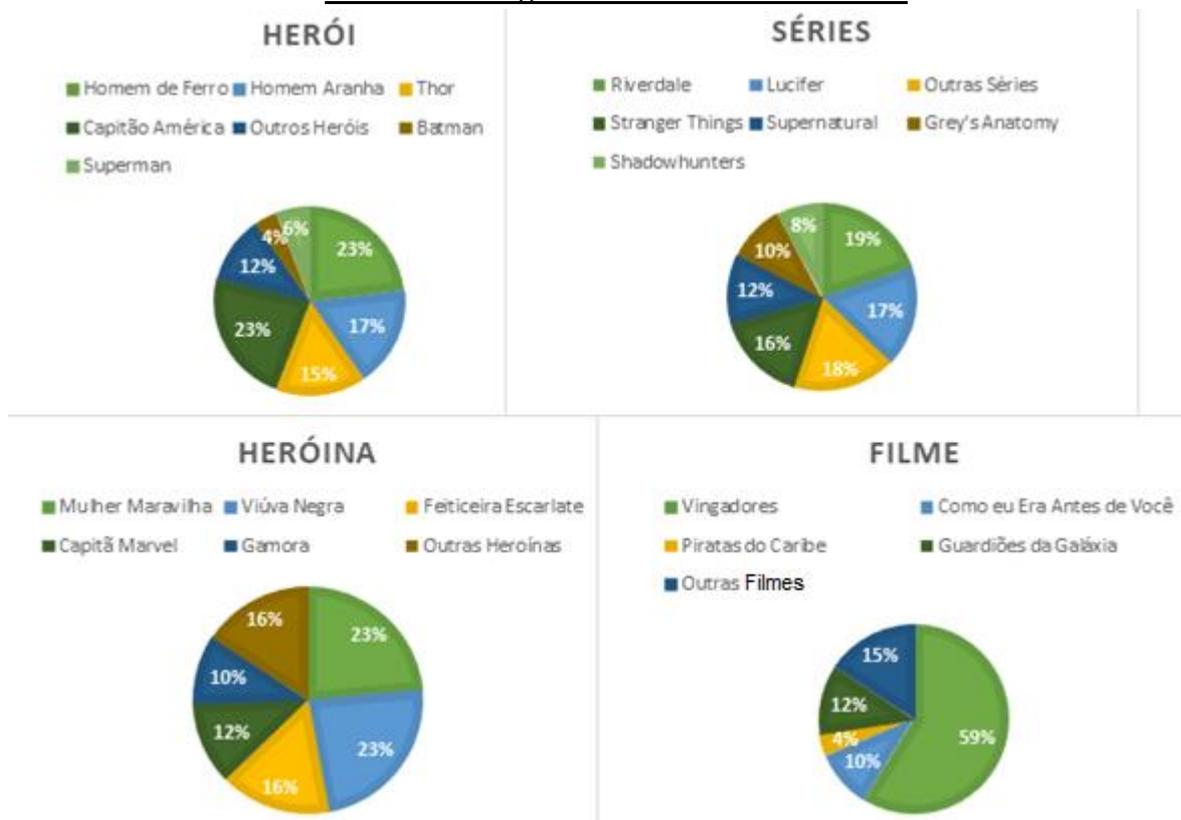
Fonte: Formulário elaborado pelas estagiárias com imagem de fundo disponível na internet.

Durante a realização da atividade, conseguimos identificar que a turma A (com tinha trinta e dois alunos) era composta de estudantes prestativos, participativos e atenciosos, mas que demoravam a compreenderem o conteúdo e os exercícios passados em sala. Por sua vez, a turma B (com vinte e oito alunos), era caracterizada por educandos mais agitados, barulhentos

e nada participativos; apesar desse perfil, grande parte da classe compreendia o conteúdo e os exercícios de forma mais rápida.

Nesse questionário, os alunos informaram o que gostavam, assim com as respostas conseguimos traçar o perfil da sala - ensejando a elaboração de atividades que pudessem despertar o interesse conjunto - As respostas foram registradas em uma tabela de informações, que congrega as mais relevantes para as aulas ministradas por nós:

Gráfico 01. Perguntas Para Conhecer o Aluno



Fonte: Gráfico elaborado pelas estagiárias.

Por meio destes indicativos panorâmicos, denotou-se o interesse dos estudantes por heróis, principalmente os personagens da Marvel. Diante desse retrato, preparamos as aulas de tipos de sujeitos relacionadas às temáticas de interesse deles e, assim, as orações tinham como sujeitos personagens dos filmes de maior escolha da classe - tais como “Homem de Ferro”, “Capitão América” e “Thor”.

A atividade “Conhecendo o Aluno” teve como ponto negativo o alvoroço na sala de aula, já que muitos discentes acham que a implementação desta proposta não se configura como uma aula efetiva. Para os alunos, trata-se de oportunidades abertas para brincarem, perdendo-se o foco do que está sendo ensinado. Para conter tal situação, foi necessário impor os limites, assim como informa Paulo Freire (1996):

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando, e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber virar inautêntico, palavreando vazio e inoperante. (p.62)

Freire informa que o respeito precisa nascer, não ser imposto e, partindo-se justamente desta premissa, elaboramos a atividade. Sua realização acabou estruturando, de modo secundário, um ambiente amigável, pois respondemos também às questões presentes na ficha, que promoveram uma troca de informações sobre nossas vidas. Este intercâmbio de informações gerou uma participação maior dos discentes que, interessados em saber as nossas respostas, assim aguardavam e dialogavam no momento certo. Desta forma, tivemos um contato maior com os alunos participantes.

Essa harmonia em sala se tornou uma prática com a turma A, que, durante todas as aulas, aguardava o momento desta interação professor-aluno. Entretanto, a turma B não reagiu da mesma forma, e creditamos este resultado ao fato de termos idades próximas a dos estudantes (que, em sua maioria, com quatorze anos, não vislumbravam autoridade em nossa figura como futuras professoras).

Nessa atividade para conhecer o aluno, pudemos colocar em prática o que o Doug Lemov, chama de técnica “Tempo de Espera”, que esclarece a importância de dar um momento para os alunos pensarem antes de responder. A aplicação prática destes preceitos exigia que esperássemos os alunos responderem as questões, estimulando-os a usar o tempo de modo produtiva.

Decidimos trabalhar com o tema da figura 01 de maneira diferenciada e, subsequentemente, utilizamos algumas dinâmicas como chamariz para os estudantes. Essa atividade descontraíu os alunos e os divertiu, e isso foi importante para a eficiência da atividade posterior, aplicada no mesmo dia.

As respostas foram compartilhadas em voz alta, o que fez com que os alunos sentissem mais confiança no ambiente escolar e nos colegas de classe. Ao final desta atividade, a turma A estava entusiasmada com o que aconteceria depois pois, para eles, sugestionava o mistério do porvir da própria atividade, que se consubstanciaria nas próximas aulas. A turma B, entretanto, ainda se mostrava receosa diante de nós, ainda assim, mudanças significativas puderam ser detectadas no comportamentos de alguns alunos.

5 As dinâmicas

A primeira dinâmica utilizada em sala de aula foi a “Diga o Sujeito”, e tinha por objetivo analisar o aprendizado dos alunos sobre os tipos de sujeito. Para seu desenvolvimento, organizamos uma pequena revisão dos cinco tipos de sujeitos estudados no mês anterior, e montamos orações com as informações extraídas da tabela 01. Esta revisão incitou à retomada de alguns pontos importantes da gramática padrão, aprimorando o conhecimento do conteúdo de gramática e interpretação.

Para a prática da dinâmica os estudantes tiveram que formar equipes, com cinco integrantes da sala, oportunizando a revelação do sujeito, do tipo de sujeito ou apenas de uma letra da frase informada.

As orações passadas no quadro para o desenvolvimento da dinâmica foram:

1. Os vingadores são a segunda maior bilheteria do mundo. – Sujeito simples.
2. Capitão América e o Homem de Ferro são os melhores heróis da Marvel. – Sujeito composto.
3. Ergueram o martelo de Thor. – Sujeito Indeterminado.
4. Derrotamos o Thanos – sujeito oculto.
5. Os domadores conseguiram enjaular a fera. – Denotação.
6. Aquela aluna é uma fera na matemática. – Conotação.

As frases foram minuciosamente preparadas, pois a aula foi dada uma semana após a estreia do filme “Os Vingadores”. Cada oração foi disposta do seguinte modo no quadro:

- Derrotamos o Thanos. – O sujeito oculto é o que o estudante precisa chegar.

— — — — —

Embaixo de cada frase, ficava um espaço para ser completado com o tipo de sujeito que o aluno encontraria.

Os alunos animaram-se ao lerem as orações do quadro e, surpresos, comemoram o fato de professores conhecerem este universo tão presente na vida deles. Como explica Freire “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança” (1996, p.83); esta perspectiva condiz com o fato de que os alunos estavam, pela primeira vez, se deparando com um escape. A dinâmica trabalhada mostrou algo novo que até certo momento na vida deles o português não havia sido mostrado. Desta forma, esse exercício oportunizou a compreensão da linguagem formal, ampliando o conhecimento de mundo dos estudantes.

A terceira dinâmica utilizada, denominada “Inventa a História” ou “Continue a história”, aprimorou a criatividade discente, pois ensejava a continuação da história. Assim, a concentração do estudante era trabalhada de maneira mais ampla, já que ele tinha de ficar atento ao que o outro colega está contando. Outro reflexo positivo desta proposta se reverbera na comunicação professor-aluno, que se otimiza de um modo bastante significativo.

No início dessa atividade, alguns alunos não quiseram falar, mas com o encaminhamento da própria dinâmica, estes estudantes erguiam a mão para continuar e ter a chance de falar. A atividade durou até a finalização da aula e, com isso, todos os alunos falaram mais de uma vez – contribuindo para a densificação de informações a respeito deles.

Nessa oportunidade, os alunos informaram que as aulas que tiveram anteriormente foram desgastantes. Disciplinas como o inglês, matemática e as ciências foram elencadas como contraexemplo, e a pedagogia arcaica e tradicional foi elencada como motivo para o desânimo análogo com o ensino de português. Contudo, por meio do exercício ora descrito, os alunos reverberam o estímulo da inovação e da similitude de linguagem, elementos que fomentaram um ambiente de descontração na sala; como assinala Freire, “o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática” (2006, p.85)

As turmas animaram-se com esse momento de descontração pois, antes da dinâmica, foi aplicada a edição anterior da prova Paraná, que serviu de revisão para a prova que aconteceu neste ano de 2019. Por este motivo, os alunos resolveram mais de oito exercícios,

onde esclarecemos e revisamos alguns pontos da interpretação de texto. Desta maneira, a dinâmica de “Inventa a História” soou como um “alívio” para os estudantes, e, ao mesmo tempo, trabalhamos a criatividade, os elementos textuais - como a coesão e a coerência – e os aspectos semânticos de denotação e conotação na linguagem oral do aluno.

Analisando-se a expressão motivada das duas turmas, observamos que a turma A utilizou-se de temas mais esperançosos, que levaram a personagem da dinâmica para a Coreia com o objetivo de conhecer o grupo musical que tanto sonhava; a turma B, por sua vez, encaminhou a protagonista para o México, finalizando o enredo com sua prisão por tráfico de drogas. As duas turmas tiveram os alunos destaque, e foi interessante presenciar que o estudante 1 da turma A levou a personagem para o estrelato, enquanto o aluno 2 da mesma turma quase a destruiu. Isso aconteceu de forma similar na turma B, e a principal diferença é que ao levarem a protagonista para o México, os alunos pioraram a situação dela.

As dinâmicas apresentadas trabalham a oralidade, resgatando uma parte negligenciada do currículo da educação básica. Para Marcuschi (2007), não se deve tratar as relações entre oralidade e letramento de maneira estanque e dicotômica e, por isso, ele propõe que essas relações sejam vistas dentro de um quadro mais amplo, no próprio contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais; foi o que aconteceu nas dinâmicas apresentadas, sobretudo no exercício “Invente a História”.

Marcuschi parte do princípio que são os usos que fundamentam a língua e não o contrário; assim, não faz qualquer sentido falar da língua fora do seu contexto. Para este autor, saber usar a língua adequadamente não é decorar uma série de regras gramaticais, e sim conseguir adequar a língua para produzir um efeito do sentido pretendido numa determinada circunstância. O importante não é se chegar a um texto ideal, é construir um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina.

A última dinâmica trabalhada aconteceu no último dia do nosso estágio, dia trinta e um de maio. Esta atividade tinha por escopo uma nova revisão dos tipos de sujeito já que, no dia quatro de junho, os alunos realizariam a prova Paraná. Neste contexto, a dinâmica trabalhada foi a “Stop Sujeito” que aconteceu após duas semanas de exercícios e análises da prova Paraná”. Nesta atividade, diríamos uma letra do alfabeto e o aluno elaboraria uma frase

que iniciasse com essa letra; para tanto, cada dupla de estudantes precisou de duas folhas de caderno, uma para o stop e outra para a elaboração da frase.

A dinâmica em pauta funciona da seguinte forma:

Exemplo: Letra A.

ORAÇÃO: Ana foi ao mercado ontem.

Tabela 01

Sujeito	Tipo de Sujeito	Verbo	Pessoas Verbais	Complemento	É Denotação ou Conotação?
Ana	Sujeito simples.	Foi	3P. do singular	Ao mercado ontem.	Denotativa

Fonte: Tabela elaborada pelas estagiárias

Após um mês de estágio conseguimos observar a evolução participativa dos alunos, resultado que congregamos à proposta interacionista e lúdica das dinâmicas, ao espírito de cooperativismo associado e à promoção de debates – que levantaram as dúvidas e as respostas sobre os tipos de sujeitos.

O conteúdo de língua portuguesa foi apresentado durante o nosso estágio de formas diferentes, relacionando brincadeiras e elementos do cotidiano estudantil. Com isso, ao final do estágio os alunos mostravam-se mais animados para aprender português, pois conseguiram compreender o quão amplo é este conteúdo.

As Diretrizes Curriculares para a educação básica (2008) apontam a necessidade da escola trabalhar com a oralidade. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, as possibilidades de trabalho com os gêneros orais são diversas e apontam diferentes caminhos, como: apresentação de temas variados (histórias de família, da comunidade, um filme, um livro); depoimentos sobre situações significativas vivenciadas pelo aluno ou pessoas do seu convívio; dramatização; recado; explicação; contação de histórias; declamação de poemas; troca de opiniões; debates; seminários; júris-simulados e outras atividades que possibilitem o desenvolvimento da argumentação.

Tal documento mostra para o professor o potencial do trabalho com a oralidade, e um dos exemplos dados é a construção de narrativas - como fizemos na dinâmica 2 - As diretrizes paranaenses sugerem que, ao narrar um fato (real ou fictício), o professor pode abordar a estrutura da narrativa, fazer com o estudante reflita sobre o uso de gírias e outras expressões da linguagem coloquial, além de possibilitar a exploração dos conectivos usados na narração

oral - que, apesar de serem marcadores orais, precisam estar adequados ao grau de formalidade/informalidade dos textos, entre outros pontos - Trata-se, portanto, de um trabalho rico e pouco realizado em sala de aula.

6 Considerações Finais

No estágio, vivenciamos pela primeira vez uma experiência na qual éramos os professores da sala de aula, sentimos a responsabilidade da função social do professor, e o peso de se ensinar não apenas um conteúdo pré-programado, mas mediar a reflexão de questões sociais. Como docentes, podemos apresentar novas experiências que serão desenvolvidas pelos discentes durante sua vida acadêmica. Assim, trabalhando as dinâmicas no nosso estágio, alcançamos resultados que foram gratificantes tanto para os estagiários quanto para a professora regente e para os estudantes.

A oralidade e o letramento são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais, não sendo possível estudá-los sem vinculá-los às práticas sociais. Muitas vezes, o livro didático não faz esta articulação, e foi possível perceber a importância desta coligação ao utilizarmos o filme “Os Vingadores” como tema para as nossas orações – momento em que os alunos se envolveram com a proposta e quiseram participar ativamente da atividade.

A execução das dinâmicas nas duas turmas resultou numa melhora no comportamento estudantil para conosco. A prática evocou o sentimento de respeito geral, principalmente pelo compartilhamento das informações e experiências, sedimentando um clima de cortesia de um para com o outro quando expostos a perguntas sobre o conteúdo.

O trabalho desenvolvido demonstra que o ensino de língua portuguesa, a partir de uma temática que os alunos gostam, pode favorecer o aprendizado. As dinâmicas trabalhadas durante o período de estágio garantiram um bom resultado nas aulas, e as atividades desenvolvidas otimizaram o desempenho socio cognitivo da classe. Por meio de atividades orais, em que precisávamos efetivamente da participação do aluno, conseguimos elaborar um ambiente saudável em sala de aula.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura)

GONÇALVES, Sueli Silva da Mota; MOURA, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Angélica Alves da; SILVA, Elaine Alves da; SILVA, Eliane Aparecida Rocha; SILVA, Marinete Miranda da. **Afetividade e o Processo de Ensino-Aprendizagem**. [S. l.: s. n.], []. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/okok_afetividade.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

LEMOV, Doug. **Aula Nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. 2. ed. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011

MARCUSCHI, L A . **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2007

PARANÁ, S. E. E. D. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Língua Portuguesa. Paraná, 2008

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

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

Patrocínio



PROFLETRAS



Apoio

