Volume 1, Número 5
ISSN 2594-5262

ANAIS

5º ESTAGIAR

Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa

Universidade Estadual de Londrina
24 a 26 de maio de 2023

Organizadores
Cristina Valéria Bulhões Simon
Núbio Delanne Ferraz Mafra

EXPEDIENTE

Catalogação 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 (5.: 2023: Londrina, PR)
Anais [do] 5º Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa [recurso eletrônico] / organizadores: Cristina Valéria Bulhões Simon, Núbio Delanne Ferraz Mafra. – Londrina: UEL, 2023.
1 Livro digital : il.

Inclui bibliografia.
Disponível em: http://www.uel.br/eventos/estagiar/
ISSN 2594-5262

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Congressos. 2. Literatura em língua portuguesa – Congressos. 3. Estágios supervisionados – Congressos. I. Simon, Cristina Valéria Bulhões. II. Mafra, Núbio Delanne Ferraz. III. Universidade Estadual de Londrina. IV. Título. V. Anais do 5º ESTAGIAR.

CDU 806.90:37.02

Bibliotecário: Wilson de Souza – CRB 1594/9

EXPEDIENTE

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

5º ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa
Volume 1, Número 5
Universidade Estadual de Londrina | Centro de Letras e Ciências Humanas | 24 a 26 de maio de 2023

REALIZAÇÃO:
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas
Colegiado do Curso de Letras/Português
Área de Metodologia e Prática de Ensino

APOIO:
Núcleo Regional de Educação de Londrina
Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (DGP/CNPq)

PATROCÍNIO:
Especialização de Língua Portuguesa

COMISSÃO ORGANIZADORA:
Profa. Cristina Valéria Bulhões Simon (Coordenadora)
Prof. Núbio Delanne Ferraz Mafra (Vice-Coordenador)
Prof. Alexandre Vilas Boas da Silva
Profa. Ana Lúcia de Campos Almeida
Profa. Andréia da Cunha Malheiros Santana
Profa. Cláudia de Faria Barbeta
Profa. Cláudia Lopes Nascimento
Profa. Maria Ilza Zirondi
Prof. Paulo Roberto Almeida
Profa. Rebeca Louzada Macedo
Profa. Sheila Oliveira Lima
Prof. Vladimir Moreira

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

PROGRAMAÇÃO

24 DE MAIO, QUARTA-FEIRA		
HORÁRIO	**ATIVIDADE**	**LOCAL**
19h30 às 19h45	**Abertura**	**Anfiteatro Maior do CCH**
19h45 às 21h15	**Palestra "Narrativas de estágio da licenciatura em Letras – evidências da pluralidade do saber docente"** Lívia Suassuna (UFPE)	

25 DE MAIO, QUINTA-FEIRA		
HORÁRIO	**ATIVIDADE**	**LOCAL**
14h às 15h30	**Comunicações (Sessão 1)** **Ensino de língua portuguesa e educação inclusiva no ensino fundamental II: desafios e barreiras** Isadora Zurlo **O Novo Ensino Médio: práxis pedagógica e diretrizes na disciplina de Oratória e Comunicação** Adalgiza Arantes e Felipe Rodrigues **Uma experiência em meio a incertezas: a afetividade no ensino híbrido** Catarina C. Alves e Lara Guilherme	**Sala 101**
15h30 às 17h	**Comunicações (Sessão 2)** **A disputa entre docente e celulares pela atenção dos alunos** Ana Luísa Perine **Gênero textual e relação professor-aluno: oportunidade de interação dialógica na aprendizagem** Eduardo Luís Souza e Lara Guilherme **Experiência de estágio no retorno pós pandemia de covid-19** Adalgiza Arantes e Gisele Rosa	**Sala 101**
19h30 às 21h	**Comunicações (Sessão 3)** **Anúncio publicitário no ensino fundamental: uma leitura crítica sobre os elementos persuasivos presentes no gênero** Kawane Pereira e Letícia Palazzio **Estudo do gênero textual notícia e a utilização de tecnologias no ensino em sala de aula** Gabriel Sutil **Efeito retroativo na educação por meio do texto dissertativo-argumentativo** João Pedro Buzinello Michelato	**Sala 101**
21h às 22h30	**Comunicações (Sessão 4)** **Diálogos pertinentes entre BNCC e o ENEM na prova de Redação** Antônio M. da Silva Jr.	**Sala 101**

PROGRAMAÇÃO

	Fábio Amorim **Reflexões sobre a educação como forma de dominação e liberdade** Maria Fernanda Buratto de Assis **O ensino prático do gênero textual notícia** Isabel Ourique Sant' Anna	

26 DE MAIO, SEXTA-FEIRA		
HORÁRIO	**ATIVIDADE**	**LOCAL**
9h30 às 11h	**Reunião do Grupo de Pesquisa FELIP**	**Sala de Reuniões**
14h às 15h30	**Mesa-redonda "Língua Portuguesa e Literatura no Novo Ensino Médio"** Alexandre Vilas Boas da Silva (Mediador – UEL) Alessandra Côrtes (C. E. do Patrimônio Regina) Sandro Henrique P. Verago (C. E. Profa. Maria José Balzanelo Aguilera)	**Anfiteatro Maior do CLCH**
15h30 às 17h	**Comunicações (Sessão 5)** **Quando a ex-aluna se torna estagiária** Letícia Chokr Rodrigues **Metodologia com o uso de referências do entretenimento cinematográfico e animações** Ana Gabriela de Azevedo **A formação do aluno como indivíduo (social): combatendo uma estrutura social de invisibilidade estudantil através da literatura** Giovanna Brombini e Sandy Locatelli	**Sala 101**
19h30 às 21h	**Comunicações (Sessão 6)** **A educação especial e seus impactos na experiência do estágio obrigatório curricular** Christie Akemi M. Sakamoto **Poesia de cordel na sala de aula: desafios e obstáculos** Natália A. Nunes Yasmin S. de Oliveira **O texto dissertativo-argumentativo em etapas: uma experiência no ensino médio** Maria Isadora Rosolen Camargo e Horácio Vich	**Sala 101**
21h às 22h	**Fechamento**	**Sala 101**

SUMÁRIO

EXPEDIENTE 2

PROGRAMAÇÃO 4

ABERTURA 8

Apresentação
Cristina Valéria Bulhões Simon (Coordenadora do 5º ESTAGIAR) 9

PALESTRA 12

Narrativas de estágio da licenciatura em Letras: evidências da pluralidade do saber docente
Lívia Suassuna (UFPE) 13

MESA-REDONDA
Língua Portuguesa e Literatura no Novo Ensino Médio 29

Língua Portuguesa e Literatura no Novo Ensino Médio – alguns apontamentos
Alexandre Vilas Boas da Silva (Mediador, UEL) 30

O Novo Ensino Médio e plataformização do ensino de Língua Portuguesa no estado do Paraná
Alessandra Côrtes (C. E. do Patrimônio Regina) 34

A racionalidade de livre-mercado como método de ensino do Novo Ensino Médio
Sandro Henrique Pinheiro Verago (C. E. Profª. Maria José Balzanelo Aguilera) 46

TRABALHOS 52

O Novo Ensino Médio: práxis pedagógica e diretrizes na disciplina de Oratória e Comunicação
Adalgiza Arantes Loureiro (UEL)
Felipe Rodrigues da Silva (UEL) 53

Experiência de estágio no retorno pós-pandemia de covid-19
Adalgiza Arantes Loureiro (UEL)
Gisele Batista Rosa (UEL) 63

Metodologia com o uso de recursos do entretenimento cinematográfico e animações
Ana Gabriela de Azevedo (UEL) 73

A disputa entre docente e celulares pela atenção dos alunos
Ana Luísa Iliescu Perine (UEL) 80

Diálogos pertinentes entre BNCC e o ENEM na prova de Redação
Antônio M. da Silva Jr. (UEL)
Fábio Rodrigues Amorim (UEL) 85

Uma experiência em meio a incertezas: a afetividade no ensino híbrido
Catarina Cavalcanti C. Alves (UEL)
Lara Guilherme (UEL) 96

A Educação Especial e seus impactos na experiência do Estágio Obrigatório Curricular
Christie Akemi Mariano Sakamoto (UEL) 104

SUMÁRIO

Gênero textual e relação professor-aluno: oportunidade de interação dialógica na aprendizagem
Eduardo Luís de Souza (UEL)
Lara Guilherme (UEL) **111**
Estudo do gênero textual notícia e a utilização de tecnologias no ensino em sala de aula
Gabriel de Sousa Sutil (UEL) **121**
A formação do aluno como indivíduo (social): combatendo uma estrutura social de invisibilidade estudantil através da literatura
Giovanna Brombini Oliveira (UEL)
Sandy da Rocha Locatelli (UEL) **131**
O texto dissertativo-argumentativo em etapas: uma experiência no ensino médio
Horácio Vich Toledo Ramos (UEL)
Maria Isadora Rosolen Camargo (UEL) **142**
O ensino prático do gênero textual notícia
Isabel Ourique Sant'Anna (UEL) **154**
Ensino de língua portuguesa e educação inclusiva no ensino fundamental II: desafios e barreiras
Isadora Zurlo Nogueira (UEL) **164**
Efeito retroativo na Educação por meio do texto dissertativo-argumentativo
João Pedro Buzinello Michelato (UEL) **175**
Anúncio publicitário no ensino fundamental: uma leitura crítica sobre os elementos persuasivos presentes no gênero
Kawane Isabely Pereira (UEL)
Letícia Palazzio (UEL) **187**
Quando a ex-aluna se torna estagiária
Letícia Chokr Rodrigues (UEL) **198**
Reflexões sobre a Educação como forma de dominação e liberdade
Maria Fernanda Buratto de Assis (UEL) **207**
Poesia de cordel na sala de aula: desafios e obstáculos
Natalia Afonso Nunes (UEL)
Yasmin S. de Oliveira (UEL) **214**

ENTREVISTA
Lívia Suassuna (UFPE)

Além da formação escolar e profissional, professores são fundamentais para a formação humana
Lívia Suassuna (UFPE)
Cristina Valéria Bulhões Simon (UEL) **224**

ABERTURA

APRESENTAÇÃO

Boa-noite a todos!

Hoje iniciamos o tão aguardado 5º ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa –, evento iniciado em 2017 e que, se fizermos as contas, deveria estar em sua sétima edição (dizem que nós, de Letras, não sabemos fazer contas...). Infelizmente, no meio do caminho, tivemos dois empecilhos: uma pandemia mortal, que nos obrigou a recuar em nossas atividades no ano de 2020, e atrasos na execução dos estágios em função de novidades na tramitação de documentos para ingresso nas escolas públicas do Paraná. Tais exigências burocráticas nos obrigaram a cancelar, no ano passado, a realização do evento, que hoje finalmente pôde acontecer, mesmo em meio a uma greve.

Porém, o objetivo maior do ESTAGIAR permanece: ser um espaço para a discussão, a reflexão, o compartilhamento de experiências, novidades, angústias, tudo isso voltado para a formação dos professores de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa. Por meio do ESTAGIAR, entendemos ser possível, a um só tempo, ouvir nossos estagiários, futuros colegas de profissão, e seus colegas das primeiras séries, que terão a oportunidade de desfazer mitos em torno do estágio e do ofício de professor. Outro ponto positivo do evento é a possibilidade de estreitarmos a parceria com o Núcleo Regional de Ensino de Londrina (NRE), uma vez que o evento abre as portas para os professores da rede pública e privada. Aqui agradeço especialmente ao professor Leonardo Zanoni, tão parceiro nessas demandas do Estado do Paraná.

Como podemos constatar nos resumos das comunicações, os temas abordados são diversos e abrangem desde o duelo professor *versus* celular até a afetividade na sala de aula. Completam a lista: BNCC, Prova de Redação, RCO (Registro de Classe Online), plataformas digitais, gêneros textuais diversos (notícia, texto dissertativo-argumentativo, cordel...), educação especial, retorno pós-pandemia, literatura na formação do indivíduo social, uso das tecnologias na sala de aula, educação inclusiva, estagiário que retorna à escola onde estudou.

Isso nos mostra que é possível – e necessário – fomentar no estagiário a postura reflexiva, de professor-pesquisador. Afinal, o estágio está longe de ser mera formalidade do curso. Ele é absolutamente necessário para que o graduando vivencie, mesmo que de forma breve, a prática da sala de aula: com os desafios inerentes à profissão.

Gostaria de assinalar que o ESTAGIAR provocou mudança no formato do trabalho escrito final do estagiário, que consistia até então em relatório. Com a publicação dos artigos científicos nos anais do evento, a área de Metodologia e Prática de Ensino decidiu adotar esse gênero como trabalho escrito final, pensando justamente na possibilidade de o estagiário poder publicá-lo aqui, no ESTAGIAR. (A propósito, em breve serão publicados os Anais do evento. Não deixem de conferir a publicação dos trabalhos.)

Gostaria, pois, de agradecer aos estagiários e ex-estagiários (temos também trabalhos de egressos do curso), que propuseram seus trabalhos para esta edição do ESTAGIAR. Vocês mostram seriedade, comprometimento e abertura para uma formação profissional de qualidade. Sabemos que nem todos puderam inscrever-se como apresentadores de trabalho, por diferentes razões, contudo fico feliz que estejam aqui na condição de ouvintes. Tenho certeza de que poderão estabelecer diálogo com os colegas nesses dias de evento. As seis sessões de comunicação acontecerão na quinta e na sexta-feira, à tarde e à noite.

Gostaria de agradecer também aos professores Alessandra Côrtes, do Colégio Estadual do Patrimônio Regina, e Sandro Verago, do Colégio Estadual Professora Maria José Balzanelo Aguilera, que aceitaram compor a mesa-redonda, responsável por discutir assunto polêmico e premente: o Novo Ensino Médio. Essa mesa-redonda será realizada nas sexta-feira, às 14h, aqui mesmo, no Anfiteatro Maior do CLCH.

Por fim, volto ao começo: gostaria, em nome de toda a área de Metodologia e Prática de Ensino, de agradecer imensamente o aceite (duplo!) da professora Lívia Suassuna, da UFPE, para proferir a palestra de abertura "Narrativas de estágio da licenciatura em Letras: evidências da pluralidade do saber docente". O adjetivo "duplo" se deve às duas vezes que a professora aceitou nosso convite, compreendendo perfeitamente o motivo do cancelamento do ESTAGIAR no ano passado e, ao mesmo tempo, mostrando-se receptiva ao nosso novo convite. Para nós, será um prazer ouvi-la hoje compartilhar conosco sua vasta e rica experiência como docente pesquisadora.

Antes de encerrar esta apresentação, gostaria de agradecer à professora Isabel Cristina Cordeiro, coordenadora do curso de Especialização em Língua Portuguesa da UEL, que, desde sempre, apoia o ESTAGIAR, porque sabe da relevância das discussões aqui realizadas.

Também agradeço a todos os professores da área de Metodologia – Alexandre Vilas Boas, Andréia Malheiros, Ana Lúcia Almeida, Cláudia Barbeta, Cláudia Nascimento, Maria Ilza Zirondi, Paulo Almeida, Rebeca Macedo, Sheila Lima, Núbio Mafra e Vladimir Moreira. O professor Núbio, que seria o coordenador do 5º ESTAGIAR no ano passado, passou o bastão para mim neste ano. Agradeço imensamente a confiança, a paciência e a parceria sempre tão presente.

Estendo meus agradecimentos também aos alunos e professores das escolas-campo, que nos recebem todo ano e que nos ajudam a formar nossos professores.

Desejo que este Encontro reflita exatamente uma das acepções dessa palavra: "junção de pessoas ou coisas que se dirigem para o mesmo ponto", sem que isso anule as divergências e os caminhos em sentido oposto, pois tenho certeza de que nosso foco é a formação de qualidade dos nossos professores, pois isso leva ao crescimento do nosso país. Que essa experiência seja profícua, com o compartilhamento de experiências e saberes, e que a escola brasileira possa se desenvolver de forma livre, em ambiente favorável à ciência, ao respeito, pautada na democracia e na segurança de professores e alunos no ambiente escolar.

Um bom evento para todos nós!

Cristina Valéria Bulhões Simon
(Coordenadora do 5º ESTAGIAR)

PALESTRA

NARRATIVAS DE ESTÁGIO DA LICENCIATURA EM LETRAS: EVIDÊNCIAS DA PLURALIDADE DO SABER DOCENTE

Lívia Suassuna (UFPE)

RESUMO: Neste texto, com base em três paradigmas distintos estabelecidos na discussão sobre a formação docente – racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica –, e no debate sobre a natureza do saber professoral, analisamos relatos de estágio produzidos por alunos do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco, procurando tornar evidente a diversidade de saberes mobilizados por eles em situações de regência de turma. Procuramos também sustentar a tese de que a docência tem especificidades e de que os saberes disciplinares por si mesmos não são suficientes para dar sustentação à prática de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: licenciatura; estágio; saber docente.

O professor
(Carlos Drummond de Andrade)

O professor disserta sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz,
Com medo de acordá-lo.

1 Introdução

O campo de estudos sobre a formação de professores já se encontra bem estabelecido no Brasil, mas, conforme indicação de André (2009), ainda demanda investigações, sobretudo em se tratando de certas temáticas, como a formação inicial em cursos de licenciatura, de modo a contemplar, por exemplo, metas, conteúdos e estratégias de ensino efetivas levadas a efeito ao longo da graduação. Diz a autora: "Pouco sabemos sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que formas de gestão propiciam uma formação de qualidade. Por isso temos de continuar nossas pesquisas sobre formação inicial." (ANDRÉ, 2009, p. 51-52).

Nessa perspectiva, fazemos, neste estudo, uma reflexão acerca da pluralidade do saber docente, motivada pela nossa experiência como professora formadora do curso de licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco. As narrativas de estágio de nossos alunos – tanto na forma oral, quanto em relatórios escritos – nos fizeram perceber que, sobretudo em situações de regência de turma, os estagiários mobilizam permanentemente saberes de diversas ordens para agir e justificar suas escolhas e decisões (TARDIF, 2014).

Tivemos, então, a intenção de analisar e debater alguns desses relatos e, para isso, organizamos o texto da seguinte forma. Começaremos por expor brevemente três grandes paradigmas configurados no debate teórico sobre a formação de professores, tal como propostos por Silvestre e Placco (2011) – a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre o estágio curricular da licenciatura, apontando sua natureza teórico-prática e seu potencial formativo. Sustentada por esses pressupostos teóricos, partimos para a análise de relatos de estágio de alunos nossos, objetivando destacar neles indícios da pluralidade do saber docente. Por último, tecemos algumas conclusões a que se pode chegar após a análise empreendida.

2 Formação docente – a racionalidade técnica

O paradigma da racionalidade técnica tem suas origens na primeira metade do século XX. Trata-se de um modelo formativo centrado no princípio de que o domínio do saber disciplinar asseguraria ao professor, de forma quase que automática, uma preparação para ele saber como trabalhar na sala de aula. Conforme essa concepção, os cursos de licenciatura assumiram um formato que ficou conhecido como “3 + 1”: licenciandos e bacharelandos tinham três anos de uma formação disciplinar comum e, no último ano, os que fossem seguir a carreira docente cursavam as disciplinas da formação pedagógica de forma concentrada.

O estágio, alocado no último ano do curso, era concebido como a “parte prática” do curso, um momento de “aplicação” de teorias, que dependia fortemente da capacidade individual do licenciando de resolver as questões empíricas com as quais se defrontava na escola e/ou na sala de aula. Por se basear na concepção de prática docente como solução de

problemas, esse paradigma também é chamado de racionalidade instrumental e tem estreita relação com o tecnicismo e com a ideia de que ensinar é transmitir saberes.

A hegemonia da racionalidade técnica durou até as duas últimas décadas do século XX, quando o paradigma passou por questionamentos diversos. Silvestre e Placco (2011) citam Contreras (2002) como um dos críticos do paradigma, mostrando que, para esse autor, as situações de ensino não podem ser consideradas como "problemas", na forma como a racionalidade técnica pressupõe, pois o processo de ensino e aprendizagem se dá em contextos específicos e, portanto, os professores devem compreender as situações de ensino em sua singularidade. Com efeito, não há saberes, conhecimentos, técnicas ou metodologias preestabelecidos que possam servir aos professores em qualquer espaço-tempo em que sua prática se realize. Além do mais, como lembram Silvestre e Placco (2011),

> O grande limite desse tipo de modelo é que ele impõe uma relação hierárquica entre conhecimento teórico e conhecimento técnico, decorrendo disso um distanciamento entre aqueles que desenvolvem as práticas – o fazer – e aqueles que elaboram os conhecimentos teóricos – o saber, tendo como resultado a propagação de um discurso que preconiza que a teoria na prática é outra (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 34).

A partir desses e de outros questionamentos do paradigma instrumental, o debate sobre a formação docente assume novo rumo, na direção da valorização da dimensão prática da ação docente, conforme se verá a seguir.

3 Formação docente – a racionalidade prática

Silvestre e Placco (2011) identificam duas grandes vertentes na constituição do paradigma da racionalidade prática: a do professor como prático reflexivo, cujo grande inspirador é Donald Schön, e a do professor pesquisador, proposta por Lawrence Stenhouse. Guardadas as especificidades de cada uma, pode-se dizer que ambas objetivam superar os modelos de formação centrados na racionalidade técnica e recuperar as "competências legítimas e necessárias da prática de ensino que ficaram subordinadas ao conhecimento científico ou simplesmente foram desconsideradas" (SILVESTRE; PLACCO, 2011, p. 35).

No caso da teorização de Donald Schön, a valorização da prática e da reflexão sobre ela é um pressuposto fundamental. Isso porque, para esse estudioso, as situações do processo ensino-aprendizagem não se resolvem simplesmente por meio de decisões ou conhecimentos técnicos. Na verdade, o professor deve saber atuar nas "zonas indeterminadas da prática" (situações incertas, singulares, conflitantes, não planejadas). Assim, é pela prática e pela reflexão sobre a prática que o conhecimento profissional é construído. Schön também considerava que há dois níveis distintos de reflexão – reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação – e que a relação entre teoria e prática é dialética, pois ambas se inter-relacionam, se complementam e se readaptam.

Com relação a Lawrence Stenhouse, ainda de acordo com Silvestre e Placco (2011), ele acreditava haver habilidades e maneiras de agir que são assimiladas de tal forma, que o professor não necessita direcionar a prática de um modo consciente para realizá-la com domínio e corretamente (trata-se de uma construção pessoal e de conhecimentos tácitos). Na medida em que o professor traz à consciência esse conjunto de hábitos construídos por meio da experiência profissional e os questiona, consegue aperfeiçoar a sua prática. É assim, portanto, que se forja o professor pesquisador, aquele que transforma sua prática em objeto de investigação.

A noção do professor pesquisador se amplia bastante a partir da proposição de Stenhouse, chegando a abarcar a pesquisa não apenas como investigação da própria prática, mas enquanto vivência dos processos de produção de conhecimento, o que levou Soares (2001) a afirmar:

> A influência da pesquisa na formação do professor estará, assim, não apenas, e talvez até nem sobretudo, na presença, nessa formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento na área, mas na possibilidade de, pela convivência com a pesquisa e, mais do que isso, da vivência dela, o professor apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica. Porque é apreendendo e aprendendo esses processos, mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar (SOARES, 2001, p. 144).

Seja como for, Pimenta (2002), citada por Silvestre e Placco (2011), julga que a instituição do paradigma da racionalidade prática decorreu da valorização de estudos e

pesquisas sobre a ação dos professores, os quais passaram a ser reconhecidos como produtores de saberes e peças fundamentais para o sucesso da implantação de mudanças no campo educacional.

4 Formação docente – a racionalidade crítica

Como dito, no contexto da racionalidade prática, buscava-se formar o professor no sentido de que este desenvolvesse um espírito investigativo sobre a sua prática, transformando-a em objeto de estudo, o que, sem dúvida, constituiu um avanço em relação à racionalidade técnica. Entretanto, não se previu a expansão desse espírito investigativo para questões que extrapolam a própria atividade docente no sentido estrito e que poderiam fazê-lo compreender o fenômeno educativo em sua amplitude e complexidade (SILVESTRE; PLACCO, 2011).

Na apreciação crítica que fez do paradigma da racionalidade prática, Contreras (2002), citado por Silvestre e Placco (2011), afirmou que em tal paradigma não há uma posição em relação ao compromisso social do professor, nem se leva em conta a forma como os professores se identificam em seu ofício. Segundo Contreras (2002), se esses fatores não forem levados em consideração no processo reflexivo, podem levar a práticas pedagógicas que reproduzem a dominação.

Silvestre e Placco (2011) registram que essa lacuna do segundo paradigma vai levar à constituição do paradigma da racionalidade crítica, no âmbito do qual se busca fortalecer o conhecimento profissional dos professores, formando-os para: compreender a docência como atividade teórico-prática; contextualizar histórica e politicamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, perceber que sua prática é sempre situada e envolve sujeitos e subjetividades; intervir intencionalmente na realidade.

As referidas autoras também mencionam o ponto de vista de Diniz-Pereira (2002) acerca dessa questão. Para ele, o modelo de formação pautado na racionalidade crítica é aquele que compreende que a educação é: a) historicamente localizada, pois acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que esperamos construir; b) uma atividade social, com consequências sociais (não se tratando, portanto, apenas de uma questão de desenvolvimento individual); c) intrinsecamente política, na

medida em que afeta as escolhas de vida dos envolvidos no processo; d) uma prática complexa e problematizadora.

Roldão (2007) foi outra autora convocada por Silvestre e Placco (2011) em sua exposição sobre a racionalidade crítica. Diz ela que o caminho para a profissionalização docente depende de dois processos sociais distintos e complementares: o primeiro seria a afirmação social da escola, para consolidar os professores como grupo profissional socialmente identificável; já o segundo corresponde à legitimação desse grupo, por meio da afirmação de um conhecimento profissional específico, valorizado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da docência.

Nessa perspectiva, a formação de professores requer uma discussão permanente sobre a natureza do trabalho docente, superando-se a ideia de que ensinar é apenas transmitir um saber. Para muito além disso, a docência é uma forma de trabalho intelectual, compreendido à luz das relações sociais estabelecidas pela estrutura social na qual se insere o processo educativo, e que possui a ciência como referencial (GIROUX, 1997; SILVESTRE, PLACCO, 2011).

5 Ressignificando o estágio

Tendo em vista a ampliação da concepção de docência e de formação de professores posta pelo paradigma da racionalidade crítica, tornou-se imperioso ressignificar o estágio da licenciatura como lócus de articulação entre teoria e prática, espaço-tempo privilegiado de construção da identidade e da profissionalidade docente (NASCIMENTO; SUASSUNA, 2020). Os estágios curriculares seriam, então,

> uma etapa de formação em que o futuro professor poderia compreender com mais profundidade a natureza socioprática do ofício docente, pois, ao estar em uma situação real, a sala de aula, precisaria estabelecer com mais eficiência uma interlocução entre os conhecimentos acadêmicos e os pedagógicos, não só relacionados a esse espaço específico de aprendizagem, mas àqueles que compõem o contexto mais amplo dos processos educativos. (SILVESTRE, PLACCO, 2011, p. 40-41).

Na condição de experiência formativa supervisionada, o estágio exige também do formador clareza de como deve se dar a mediação desse processo, que é dotado certas

especificidades. Assim, o professor formador precisa fazer com que o licenciando, na vivência do estágio, consiga pensar de uma forma mais elaborada sobre o que o levou a agir dessa ou daquela forma, ou quais conhecimentos, princípios e valores foram mobilizados para orientar sua prática pedagógica na escola.

Dizem ainda Silvestre e Placco (2011):

> um modelo de formação que tem como referência a racionalidade crítica exige que a formação inicial de professores promova aprendizagens sobre a docência que capacitem o formando de tal maneira que este consiga, ao interpretar com amplitude o fenômeno educativo, perceber os condicionantes da realidade situada que incidem sobre sua prática pedagógica; compreenda que o seu trabalho, que é uma atividade social, interfere decisivamente no processo de formação do outro; e, finalmente, na perspectiva da construção de sua autoria e autonomia, tenha domínio sobre os princípios, valores e pressupostos teóricos que regem suas escolhas, explicitados no momento em que desenvolve sua prática. (SILVESTRE, PLACCO, 2011, p. 42).

Alinhadas com esse pensamento de Silvestre e Placco e também almejando traçar uma concepção ampla de estágio, Pimenta e Lima (2006) o entendem como aproximação da realidade da escola, e não como a parte estritamente prática do curso. Assim, a formação pelo estágio converge para a capacidade de compreender/problematizar as situações observadas/vividas, buscando estabelecer relações entre as teorias existentes e os dados novos/singulares da realidade, percebidos a partir da postura investigativa. Nesse caso, as teorias têm um grande poder formativo, não por serem verdades absolutas, transplantáveis para um contexto específico, mas porque dotam o docente em formação de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada.

Pimenta e Lima (2006) entendem o estágio, para além de uma atividade prática instrumental, como campo de conhecimento. Nesse sentido, é fundamental auxiliar o estagiário a desenvolver uma atitude investigativa, de reflexão e de ação na vida da escola, sem perder de vista o significado social, cultural e humano da ação do professor. Para tanto, impõe-se que o conjunto dos saberes trabalhados ao longo da formação favoreça a análise, a crítica e a proposição de maneiras renovadas de fazer educação.

6 Narrativas de estágio – evidências da pluralidade do saber docente

Sustentadas no referencial teórico desenvolvido nos itens 2, 3, 4 e 5 deste estudo, procederemos agora à análise de alguns relatos de estágio produzidos em diferentes momentos por três estagiárias do curso de licenciatura em Letras-Português da UFPE.

Estagiária 1

No caso da primeira aluna, a narrativa foi extraída de seu relatório final escrito, que funcionou como um dos instrumentos avaliativos da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Português 4 (regência de turma de ensino médio).

A estagiária 1 (doravante E1) atuou numa turma de 2º ano do ensino médio de uma escola pública estadual de Pernambuco, na qual desenvolveu um projeto didático temático intitulado "O condicionamento da figura feminina: o olhar sobre a mulher em poemas românticos", a partir da indicação da professora supervisora de que seria preciso trabalhar o romantismo enquanto escola literária. E1 definiu os poemas românticos como conteúdos específicos da área de leitura/literatura, além de outros que foram distribuídos entre os diferentes eixos organizadores do ensino de língua portuguesa e literatura. Assim sendo, no eixo análise linguística, o conteúdo privilegiado foram os processos de adjetivação; na produção textual, considerando que a turma já teria lido e interpretado poemas diversos, E1 procurou trabalhar com a escrita de poemas pelos alunos; quanto à oralidade, o gênero escolhido foi o recital, como culminância dos estudos sobre a poesia romântica.

No trecho a seguir, E1 narra um momento da aula de literatura, quando oferece dois poemas à turma e, após a leitura pelos alunos, realiza alguns questionamentos.

> *Em outra aula, pedi que os alunos realizassem a leitura de dois poemas que copiei no quadro (a cópia era sempre necessária, pois era difícil reservar o único "datashow" existente, e imprimir o poema para todos também se tornou inviável): "O 'Adeus' de Teresa", de Castro Alves, e "Amor e Medo", de Casimiro de Abreu. A seguir, perguntei-lhes sobre como a figura feminina era retratada em cada texto e como eram as relações entre os eus líricos e as suas amadas. Nesse momento, deixei o 2° B livre para reler os poemas e refletir a fundo acerca de suas percepções sobre estes, uma vez que, como indica Jouve (2013, p. 53), "cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si", processo que demanda espontaneidade e que não pode ser forçado, ou apressado.*

Verificamos que, no trecho acima, E1 revela suas escolhas e faz comentários, inclusive, sobre as condições de trabalho na escola, quando opta por copiar os poemas no quadro por não poder dispor de um projetor no momento da aula. Vemos também como ela aciona saberes oriundos dos estudos literários (poesia romântica, autores românticos, conceito de eu lírico), que direcionaram não apenas a seleção textual, mas também a pergunta que formulou para os alunos responderem (analisar os poemas levando em conta a relação entre o eu lírico e sua amada). É também com base num saber disciplinar (perspectiva de Vincent Jouve sobre a leitura literária) que E1 justifica sua decisão de deixar os alunos à vontade para reler os poemas e refletir sobre eles, sem pressioná-los, de forma que eles pudessem fazer os movimentos de "sair de si" e "voltar a si".

Prosseguindo em seu relato, E1 diz:

> *Nesse contexto, a turma reagiu de forma bastante positiva, na minha opinião, já que muitos conseguiram perceber aquilo que eu mais almejava: que a mulher nem sempre é totalmente idealizada e intocável no Romantismo, visto que o dilema amor carnal x amor ideal se torna presente nessa estética literária, como é mostrado em ambos os poemas, ao mesmo tempo em que, muitas vezes, o amor carnal chega a se concretizar, conforme visto no texto de Castro Alves. Uma discente chegou a afirmar, inclusive, que nunca lhe tinham dito que a materialização do desejo poderia acontecer na poesia romântica; desse modo, fiquei feliz em poder trazer algo totalmente novo para a turma e desmentir ideias preestabelecidas sobre o Romantismo.*

Percebe-se, nesse trecho, que a seleção de dois poemas específicos para tratar da estética romântica não é casual, mas intencional. E1 havia julgado, por já conhecê-los, que seus alunos teriam uma visão preestabelecida de amor romântico, segundo a qual o amor

carnal não se concretiza. Em vez de apenas informá-los de que isso não é verdade, conduziu a turma a ler e interpretar dois poemas românticos que se distinguiam um do outro exatamente por esse ponto. Essa interpretação dos alunos nasceu da questão posta por E1, que cumpriu o seu papel de mediadora da relação entre os aprendizes e o conhecimento, direcionando a discussão do tema. E1 ainda expressa seu contentamento diante da fala de uma de suas alunas, por considerar que essa fala revelava a concretização da aprendizagem. Trata-se, aqui, da mobilização de um saber relativo à reelaboração didática dos conhecimentos no espaço escolar, processo que, sem dúvida, requereu da docente em formação a capacidade de planejar o ensino.

Em outro trecho do relatório, encontramos a seguinte passagem:

> *No tocante às atividades avaliativas, realizei duas, uma para averiguar a aprendizagem do 2° B do conteúdo linguístico da adjetivação em "O 'Adeus' de Teresa" e "Teresa", e outra para que a turma identificasse as características fundamentais com relação ao tratamento da figura feminina no Romantismo (pureza/impureza, sensualidade e visão de mundo do eu lírico sobre a mulher). No início, tive um problema no que se refere à entrega dessas atividades, mas, como eu precisava avaliar os alunos mais calados de alguma maneira, estendi o prazo para que mais pessoas pudessem fazer os exercícios. Uma discente disse que ficou surpresa com a minha flexibilidade nessa questão, porque "se fosse outro professor, a gente não ia ter uma segunda chance". Comentei, então, que o importante, para mim, era ter certeza de que eles tinham compreendido os assuntos e não apenas "dar ponto" a quem fez.*

Dois pontos nos chamam atenção aqui. O primeiro é que E1 consegue idealizar duas tarefas distintas para avaliar a aprendizagem dos alunos, cada qual para um conteúdo específico e com uma finalidade específica, estabelecendo relações entre ensino, aprendizagem, currículo, instrumentos e critérios de avaliação. O segundo é a flexibilidade que ela revela ao lidar com o fato de que nem todos os alunos entregaram as tarefas no prazo previsto, levando-a a negociar com eles uma nova data. Essa reconstrução do pacto com a turma, longe de significar que E1 não tem autoridade ou negligencia a avaliação, indicia que ela tenta intervir na cultura avaliativa instalada na escola e toma o compromisso com a aprendizagem dos alunos como uma diretriz de sua prática.

Exemplo 2

A experiência da estagiária 2 (doravante E2) foi vivenciada no Colégio de Aplicação da UFPE e relatada oralmente, no seminário de encerramento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Português 3, que corresponde à regência de uma turma dos anos finais do ensino fundamental (no caso, um grupo do 7º ano). Após autorização de todos os participantes, o referido seminário foi gravado em gravador digital e depois foi feita a transcrição simples das falas. Segue o primeiro trecho do relato que selecionamos para análise.

> *Nós determinamos que o trabalho com reportagem abrangeria o estudo dos advérbios; por que a gente pensou em advérbios? Porque a gente acha que os advérbios iam permitir que eles entendessem, lendo os textos, como as escolhas lexicais do autor revelam seus pensamentos ideológicos, como a mídia influencia sem a gente perceber, a gente achou que os advérbios iam nos ajudar nesse ponto de vista. Eles iam visualizar mais facilmente como somos ou não influenciados, como o texto é guiado pela posição ideológica do autor. O trabalho com cartas envolveria os estudos dos pronomes, já que o gênero permite perceber os efeitos de sentido que os pronomes provocam como recurso coesivo de retomada.*

Em seu relato, E2 justifica a decisão por trabalhar, no ensino de análise linguística, os advérbios em correlação com o gênero textual reportagem e os pronomes em correlação com o gênero textual carta. Os conteúdos advérbio e pronome são bem presentes na gramática tradicional e na tradição escolar, e certamente foi por essa razão que constavam na programação curricular da turma em questão. No entanto, E2 opera algumas mudanças na abordagem desses conceitos, trazendo noções das teorias do discurso e do texto, ao propor o estudo dos efeitos de sentido decorrentes do uso dos advérbios em função das intenções do autor do discurso, bem como do funcionamento dos pronomes como recurso coesivo.

No excerto a seguir, E2 narra uma situação de impasse que enfrentou em sala de aula logo no primeiro dia de sua regência. Ela daria início ao estudo do discurso midiático, explorando os gêneros textuais notícia, reportagem e publicidade, com foco nos valores ideológicos veiculados em diferentes textos. No caso da publicidade, o propósito era mostrar os modos de construção de diversas imagens da mulher.

> *Foi interessante que no dia que a gente começou tinham acontecido aqueles ataques terroristas na França e eles [os alunos] só queriam falar disso, eu estava querendo chamar atenção para a gente falar do tema [do projeto didático], mas eles não estavam nem aí para isso. Eles queriam falar das bombas e eu disse que iríamos falar. Na verdade, foi uma coisa muito assim... agora eu acho que fiz certo, mas na hora eu disse: "meu deus, eu não posso mandar eles se calarem, é um assunto importante e eu preciso dar a minha aula"... Eu fiquei... sabe aquele segundo que você não sabe o que fazer? E eu disse: "Tá, vamos falar"... Aí eles falaram rapidamente sobre: "Eu acho isso e aquilo, professora"... Eles queriam falar, então a gente deixou eles falarem sobre o que tinham visto.*
>
> *Eu precisei arranjar um gancho para começar a falar do nosso tema, eu disse: "Estou vendo que vocês são muito informados, vocês leem notícias onde?". "Eu não leio, só assisto"... Aí começamos a falar sobre a mídia e eles mesmos começaram a falar de comercial de cerveja, foi ótimo porque eu pensei: "Ah, é agora, vou falar da mulher"... E a gente começou com a dinâmica. Eu disse: "Quero dois alunos"... Eles são muito participativos, era briga para saber quem iria lá para a frente. Os alunos diziam: "Eu quero, eu quero, eu quero".*

Conforme nos conta E2, ela foi surpreendida pelo desejo dos alunos de falarem acerca dos atentados terroristas que tinham ocorrido na França na véspera da aula, mais precisamente em 13 de novembro de 2015, e que deixaram mais de 100 mortos e cerca de 350 feridos. Ao mesmo tempo em que procurou entender o sentimento dos alunos e acolher o seu desejo de falarem de um tema tão sensível e candente, E2 considerou que tinha feito um planejamento para aquela aula e, de certo modo, ficou receosa de perder o rumo do trabalho. Esse dilema se revela principalmente quando ela afirma: "é um assunto importante e eu preciso dar a minha aula". Na sequência da narrativa, E2 demonstra que encontrou um caminho intermediário: deu espaço para as falas dos estudantes e, à medida que foi sentindo que eles estavam mais tranquilos, achou o "gancho" entre aquele assunto inicial e o tema do projeto. A transição parece ter se dado sem resistência por parte dos alunos, pois E2 lhes propôs uma dinâmica e eles aderiram imediatamente, a ponto de até disputarem a chance de participar.

Exemplo 3

A estagiária 3 (doravante E3) regeu uma turma de 7º ano do ensino fundamental numa escola da rede estadual de ensino, e sua narrativa também foi feita no formato oral. E3

nos conta o que levou em conta para definir o tema geral do projeto didático executado na escola, que foi a variação linguística, explorada por meio do gênero textual tirinha.

> *E aí um dos alunos levantou um questionamento, quando ele falou assim: se depender dele aprender português, saber português para entrar numa faculdade, ele realmente vai ficar sem entrar na faculdade. E aí foi essa frase que me impactou na hora. Quando ele falou isso, eu perguntei: "Pera aí, tem alguma coisa errada, porque, a partir do momento que um falante da língua materna diz que se for depender da língua que ele fala pra entrar numa faculdade, ele não vai entrar"...*
>
> *E aí foi quando eu decidi fazer um projeto que envolvesse a variação linguística, e aí foi muito bom pra mim porque eu já pretendia trabalhar com o gênero textual tirinha e eu acho que variação linguística e tirinha combinam muito bem, porque a tirinha é um gênero que tem a representação da oralidade, então a gente consegue "lincar" com essas variantes.*
>
> *Eles conversavam entre eles, mas para conversar com diretora, com professora, com pessoas que eles vissem como autoridade, eles ficavam tímidos e constrangidos, porque eles tinham uma ideia de que o falar deles era errado. E aí eu fui tentando trabalhar isso ao longo do projeto.*

Destacamos, nessa fala de E3, o fato de ela ter se sensibilizado com a autoimagem negativa que os alunos tinham de si em termos do uso da língua portuguesa. Isso a fez eleger a variação linguística como tema condutor de seu projeto didático e explorar as relações entre fala e escrita utilizando um tipo de texto em que essas duas modalidades da língua se entrecruzam. Para isso, certamente, ela agenciou saberes oriundos da sociolinguística, mas somou a eles o reconhecimento da dimensão ética e política do fazer docente, na medida em que buscou intervir na compreensão da variação linguística pelos alunos, tematizando-a como um fenômeno atravessado por relações de poder.

Em outro momento, E3 fala de uma situação em que se viu desafiada por um aluno que não se mostrou disposto a fazer uma tarefa que ela havia proposto.

> *A maior dificuldade que eu encontrei foi incentivar os alunos a participarem das atividades, era muito difícil porque eles não participavam. Alguns estavam bem interessados, assim, participavam, se empolgavam, ficavam contando logo os dias para as coisas acontecerem. Ficavam perguntando: – Professora, qual é o próximo que a gente vai fazer? Mas outros criavam muita resistência e até gostavam de me desafiar de certa forma.*
>
> *Por exemplo: teve uma parte do projeto em que eu solicitei uma pesquisa, para eles*

> *pesquisarem quadrinhos e avaliar personagens e a linguagem do personagem, de acordo com os fatores regionais, sociais, culturais... E esse aluno, quando eu passei essa atividade de pesquisa, ele olhou para mim e disse: – E se eu não fizer? Como querendo ver: qual é a consequência que eu vou ter se eu não fizer isso?*
>
> *E aí eu procurei manter a calma, não entrei no jogo dele, ele estava me desafiando, queria que eu comprasse o desafio. Eu disse que ficava a critério dele, se ele quisesse pesquisar ou não, a decisão era dele, que ele já tinha idade e maturidade pra tomar essa decisão. Gente, eu acreditava que ele não iria fazer. No outro dia, ele chegou com a pesquisa, me surpreendendo. Me surpreendeu porque eu não ameacei, eu não entrei na briga, eu justamente deixei a decisão com ele e ele fez o que tinha sido pedido.*

Confirmando que o saber docente é constitutivamente relacional, E3 explorou positivamente a relação hierárquica entre ela e seu aluno: não "comprou o desafio" e, inversamente, deu-lhe um crédito de confiança e responsabilidade, que foi correspondido quando, no dia seguinte, o aluno chegou com a tarefa realizada. E3 também parece ter sido orientada pelo princípio de que a avaliação tem tanto mais valor quanto mais promova a aprendizagem dos alunos e levou isso às últimas consequências.

7 Conclusão

Em sua clássica obra "Saberes docentes e formação profissional", Tardif (2014, p. 256) aponta para a necessidade da construção de um campo epistêmico que dê conta da prática e dos saberes dos professores, e cuja finalidade seria "revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho". Seria finalidade ainda dessa epistemologia "compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores".

Discorrendo especificamente sobre as características dos saberes docentes, Tardif (2014) salienta que eles: a) são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo, nas dimensões da história de vida escolar, dos primeiros anos de prática profissional e da carreira profissional enquanto trajetória de longa duração; b) são plurais e heterogêneos, em três sentidos – provêm de diversas fontes; são ecléticos e sincréticos; atendem a objetivos diversos; c) são personalizados e situados, ou seja, são apropriados, incorporados,

subjetivados, estando fortemente associados às experiências e situações de trabalho dos professores; d) carregam as marcas do humano, pois têm seres humanos como objeto de trabalho.

Por meio das narrativas de estágio aqui apresentadas e analisadas, tivemos o propósito de exemplificar e validar esses pressupostos acerca dos saberes docentes, bem como de sustentar que o exercício da profissão de professor/professora requer uma formação sólida, plural e específica, na perspectiva da racionalidade crítica. Assumindo a responsabilidade que lhes cabe no tocante a essa formação, as instituições universitárias não podem prescindir de dialogar com professores e professoras e seus saberes e práticas, valendo esse imperativo também para o contexto do estágio da licenciatura.

Referências:

ANDRÉ, Marli Elisa A. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E. & ZEICHNER, Kenneth M. (org.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002, p. 11-42.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS : Artmed, 1997.

NASCIMENTO, Gislainy J. S.; SUASSUNA, Lívia. Estágio supervisionado na licenciatura em Letras: um espaço-tempo de construção da identidade docente do professor de língua portuguesa. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 17, p. 208-228, jan./dez. 2020.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis Pedagógica*. Catalão, v. 3, números 3 e 4, p. 5-24, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de formação e estágios curriculares. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago./dez. 2011.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. *In*: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MESA-REDONDA

Língua Portuguesa e Literatura no Novo Ensino Médio

LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO NOVO ENSINO MÉDIO – ALGUNS APONTAMENTOS

Alexandre Vilas Boas da Silva (Mediador, UEL)

RESUMO: O objetivo deste texto é contextualizar brevemente alguns aspectos pedagógicos atuais de escolas de educação básica da rede pública de ensino do estado do Paraná, no período pós-pandemia de COVID-19, com a intenção de contribuir como motivação para discussões na mesa-redonda do ESTAGIAR. A mesa-redonda deste Evento conta com a participação de dois experientes professores da área de Língua Portuguesa e Literatura, na educação básica, que trazem, em seus relatos de experiências, relevantes considerações acerca das modificações recentes nas atividades de ensino, como por exemplo a atual utilização de plataformas educacionais, a padronização do planejamento docente, bem como as modificações curriculares oriundas da progressiva implantação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, ainda em curso. Espera-se que tais discussões possam propiciar reflexões relevantes a respeito das possibilidades e limitações da atuação docente diante do novo cenário educacional pós-pandêmico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Língua Portuguesa; Novo Ensino Médio.

Neste ano de 2023, retomamos a realização presencial deste Encontro de Estágio, o ESTAGIAR, depois de um período de suspensão de atividades presenciais, por conta da pandemia de COVID-19. A edição anterior do Evento, realizada virtualmente em junho de 2021, trouxe consigo o desafio e a necessidade de reorganização de atividades que antes desempenhávamos com certa familiaridade. A impossibilidade de realização de atividades presenciais nos levou à realização de atividades remotas, mediadas por tecnologias. Agora, com a retomada das nossas atividades de forma presencial, é possível realizarmos reflexões em retrospectiva a respeito de nossas práticas, estendendo as discussões para a área de Metodologia de Ensino, para compreender como os processos de ensino e aprendizagem foram, e ainda são afetados, pelo uso destes recursos. Certamente essa não é uma discussão nova, mas aparenta ter incorporado novas nuances após o período pandêmico.

Pensando nos ambientes escolares, podemos dizer que se deu algo semelhante. É notório que o uso de recursos tecnológicos já vinha, há alguns anos, acontecendo e se

amplificando, em escalas variáveis, dependendo muitas vezes da organização própria das redes de ensino ou, em alguns casos, do interesse particular e de certo espontaneísmo individual de professores.

No entanto, o cenário atual pós-pandemia parece apontar para um direcionamento institucional do uso de tais recursos de forma mais intensa – considerando aqui a rede pública estadual de educação do Paraná – com a implantação do uso obrigatório de plataformas educacionais diversas. É interessante observar que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), antes da pandemia, não trazia um direcionamento para uso de aplicativos específicos na rotina de sala de aula, a não ser pelo Livro de Registro de Classe Online (LRCO), em substituição aos livros de registro em papel. Existiam, por exemplo, no Portal Educacional Dia a Dia Educação, da SEED, conteúdos digitais e objetos de aprendizagem diversos disponíveis para utilização por parte dos professores conforme seus planejamentos de aulas particulares.

Durante o período de isolamento social, em decorrência da pandemia, foi empregada uma forma de ensino remoto emergencial: as aulas na rede de ensino, em um primeiro momento, foram transmitidas via canal de TV aberta e YouTube, em formato de teleaulas assíncronas, com professores designados pela SEED para ministrarem conteúdos que eram reproduzidos igualitariamente para todos os estudantes. Posteriormente, esse formato foi cedendo lugar às aulas *online* realizadas via Google Meet. Neste caso, cada professor da rede atendia suas respectivas turmas, em aulas realizadas de maneira síncrona, com apoio de atividades realizadas virtualmente no ambiente de aprendizagem do Google *Classroom*. Com o retorno das atividades presenciais, observamos na rede de educação a disponibilização, além do Google *Classroom*, de algumas outras plataformas educacionais digitais, a princípio trazidas como ferramentas complementares, e não obrigatórias, ao conteúdo das aulas.

Já no presente ano letivo, a quantidade de plataformas e o direcionamento de sua utilização se ampliaram. Estas plataformas são, em definição breve, ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizados por meio de aplicativos educacionais baseados em nuvem. Atualmente, a SEED disponibiliza as plataformas de produção textual (intitulada Redação Paraná), a de leitura (Leia Paraná/Odilo), a de língua inglesa (Inglês Paraná/*EF Education First*), as de matemática (Matific e Khan *Academy*), a de pensamento computacional/programação/robótica (Programa Edutech/Alura) e a de lições de casa/Desafio

Paraná (Quizizz), esta última que contempla todos os componentes da matriz curricular atual, exceto os de "Educação Física, Filosofia e Sociologia" (PARANÁ, 2023). Vale lembrar que a utilização dessas plataformas já está incorporada ao planejamento de aulas, padronizado via LRCO, para os professores da rede, incluindo sugestões de porcentagens de notas atribuídas aos alunos para cada uma das plataformas.

Os impactos da utilização destas plataformas nos processos pedagógicos, por estar em processo inicial de implantação, provavelmente ainda não podem ser mensurados fidedignamente, pois há uma série de fatores que necessitam de análise cautelosa e profunda, pois questões como desigualdade de acesso a equipamentos, disponibilidade e qualidade de conexão com a internet, familiaridade de professores e alunos com os sistemas, dentre outros, podem fazer diferença significativa em um processo de avaliação.

Considerando este panorama, temos, por um lado, a efusiva defesa da proposta por parte da SEED, sua proponente, em termos que se aproximam do campo semântico da modernização, inovação e aprimoramento da aprendizagem (PARANÁ, 2023). Por outro lado, observamos críticas de entidades como o Sindicado dos Professores e Funcionários de escola do Paraná (APP), expressando preocupação e cautela a respeito da "plataformização" da educação em curso (RODRIGUES, 2023). A entidade tece críticas a esse modelo educacional, com a defesa de regulamentação e discussão ampla a respeito do uso das plataformas nos processos pedagógicos (APP, 2023).

Isso posto, é interessante considerarmos também a perspectiva dos profissionais que trabalham cotidianamente com esta nova realidade, levando em conta alguns outros aspectos como o gerenciamento e controle do trabalho docente – vindos a reboque com a implantação das plataformas – por meio de relatórios gerenciais e de análises de dados gerados por aplicativos como o *Microsoft Power BI*, utilizado pela SEED para acompanhamento, por parte das equipes gestoras das escolas, da adesão de professores e alunos à utilização das plataformas.

Extrapolando essa complexa discussão, não podemos descartar igualmente as recentes mudanças trazidas por conta da implantação progressiva da Base Nacional Comum Curricular, bem como as dificuldades encontradas com a gradual adequação dos currículos ao Novo Ensino Médio – tema ainda em debate (SILVA; PASQUALLI; SPESSATTO, 2023), objeto atual de consulta pública realizada pelo Ministério da Educação (MEC).

Por fim, para conhecermos a perspectiva dos professores participantes da mesa-redonda deste Evento ficam aqui alguns questionamentos para a discussão, considerando suas realidades profissionais: a padronização de planejamentos e a unificação de disponibilidade de recursos didáticos para toda a rede trazem quais impactos para a organização e realização do trabalho docente? Como a atual organização das matrizes curriculares, apoiadas por uso de plataformas educacionais, afetam o ensino de Língua Portuguesa e Literatura nas escolas? E, em última instância, como tudo isso interfere nos processos de ensino e aprendizagem?

Referências:

APP, Sindicato. ***Com transmissão ao vivo, APP e especialistas debatem plataformização da educação no sábado***. 2023. Disponível em: https://appsindicato.org.br/com-transmissao-ao-vivo-app-e-especialistas-debatem-plataformizacao-da-educacao-no-sabado/. Acesso em: 30 jun. 2023.

PARANÁ. Governo do Estado do. ***Rede estadual é modernizada, recebe novos equipamentos e novidades pedagógicas***. 2023. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Rede-estadual-e-modernizada-recebe-novos-equipamentos-e-novidades-pedagogicas. Acesso em: 21 maio 2023.

_____. ***Rede estadual de ensino ganha plataforma para lições de casa***. 2023. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Rede-estadual-de-ensino-ganha-plataforma-para-licoes-de-casa. Acesso em: 30 maio 2023.

RODRIGUES, Luiz Fernando. ***Plataformas do atraso***. 2023. Disponível em: https://appsindicato.org.br/plataformas-do-atraso-artigo-de-luiz-fernando-rodrigues/. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, T. S. da; PASQUALLI, R.; SPESSATTO, M. B. Desafios da Implementação do Novo Ensino Médio: o que dizem os professores. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 28, n. 1, p. e28007, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39210. Acesso em: 28 maio 2023.

O NOVO ENSINO MÉDIO E PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTADO DO PARANÁ

Alessandra Côrtes (C. E. do Patrimônio Regina)

RESUMO: O Novo Ensino Médio trouxe mudanças consideráveis para o Paraná, principalmente, em relação à organização curricular que está pautada no documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para consolidar essas mudanças, no componente de Língua Portuguesa, o governo paranaense implantou uma série de ferramentas para o professor fazer uso em sala de aula, tais como: planejamento programado no Registro de Classe Online (RCO), Redação Paraná, Leia Paraná e Quizziz. Esses aplicativos se tornaram os pilares para o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, apesar dos grandes dilemas trazidos por eles na prática de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio; plataformização; Paraná.

Introdução

O objetivo deste artigo é relatar uma experiência sobre as mudanças na formação básica do Paraná, a partir das perspectivas que sustentam o Novo Ensino Médio e sua aplicação na área de Linguagem, mais especificamente, no ensino do componente curricular de Língua Portuguesa e como isso impactou no trabalho do professor desenvolvido em sala de aula.

Primeiramente, o debate sobre o Novo Ensino Médio, iniciou em 2014, quando, nós, professores fomos orientados a participar do curso sobre o Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio, tendo como objetivo reformular o currículo e as práticas em sala de aula. Os estudos referentes a essa possível mudança se deram até meados do ano de 2016, não só com estudos coletivos no programa já citado, mas também em pesquisas virtuais voltadas a formação curricular de cada componente de área. Neste período, os estudos nos permitiram analisar possíveis grandes mudanças na organização curricular e estrutural das escolas, mas ainda não tínhamos a dimensão de como isso seria implementado.

A partir de 2016, com uma mudança de governo, a reforma do Ensino Médio, com a Medida Provisória 746/2016 na lei 13.415/2017, foi reformulada com uma nova proposta, tanto no aspecto estrutural da educação quanto nos encaminhamentos curriculares e

metodológicos. Estabeleceram, portanto, a Base Nacional Comum Curricular (2018) para todo território nacional, sendo o documento principal para que todos os estados pudessem organizar a reforma curricular que deveria acontecer de forma gradativa, iniciando em 2022 e sendo concluída até 2024.

Em relação ao Estado do Paraná, o processo de organização curricular passou a ser pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem grandes alterações no documento, apenas organizando as grades curriculares de cada componente e itinerários. Além disso, para a implementação do Novo Ensino Médio, houve uma organização a partir dos seguintes pilares: reformulação curricular, pré-definindo os conteúdos trabalhados por cada componente curricular no Registro de Classe On-line (plataforma do governo); organização dos itinerários formativos (também organizados com atividades já definidas pelo governo); plataformas digitais (recurso utilizado para metas diárias nas práticas de sala de aula), por fim, todos esses recursos voltados para obtenção de resultados na Prova Paraná, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná).

Esses pilares influenciaram, consideravelmente, em mudanças significativas nos componentes curriculares do Ensino Médio, trazendo uma nova perspectiva, por exemplo, para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Apesar desse componente curricular ter sofrido uma diminuição da carga horária, na formação geral básica do estudante, passou a ter um papel primordial devido a sua influência nos resultados das provas do SAEB E SAEP.

Para fortalecer tais resultados, a Secretaria de Educação e Esportes (SEED) estabeleceu as seguintes plataformas digitais para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: Redação Paraná, Quizziz, Leia Paraná e Registro de Classe On-line (RCO) com os planejamentos das aulas já pré-elaborados. Essas ferramentas, além de esbarrarem na infraestrutura das escolas, entram em conflito com a concepção do estudo da linguagem enquanto um processo interacionista, como também descarta a autonomia do professor e da escola.

Apesar da SEED estabelecer essas ferramentas como metodologias ativas e inseri-las como uma forma de ter o aluno como protagonista da sua própria aprendizagem, esses recursos não possibilitam a aprendizagem da Língua Portuguesa como um processo dinâmico e interativo, o que traz uma grande preocupação entre os professores da área.

2 Referencial curricular e o componente de língua portuguesa na área da Linguagem, Ciências Humanas e suas tecnologias

Um pilar importante para a elaboração do Referencial Curricular do Paraná foi ter os gêneros textuais como a base para o estudo da Língua Portuguesa. Com certeza, isso viabiliza compreender a língua nas suas multiplicidades discursivas, como é possível verificar no trecho do documento abaixo:

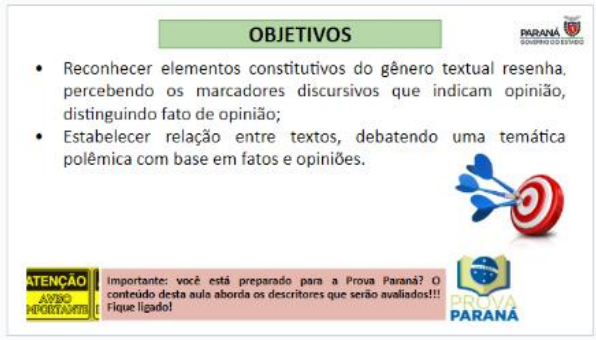
> a proposta de trabalho, neste documento, é articulada a partir dos gêneros discursivos e sua relativa estabilidade. O ponto de partida e de chegada será sempre o texto, o gênero, em suas múltiplas formas assumidas no social. Quando a língua assume suas práticas por meio dos discursos dos sujeitos, esses estão imbuídos do simbólico e reproduzem suas ideologias; portanto, nenhuma delas escapa aos processos históricos e culturais, a língua estará sempre sujeita ao Todo ato comunicativo será sempre analisado pelo seu contexto de produção e interação, considerando os interlocutores e os objetivos dos enunciados na sociedade (Referencial Curricular, p. 279-280).

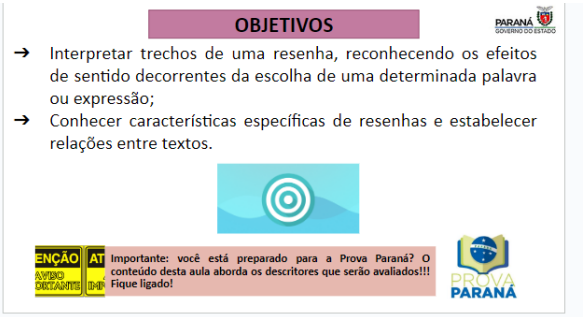
Um dos problemas em relação ao estudo do gênero, nesse novo modelo do Ensino Médio, na prática da sala de aula, é que ele se tornou um modelo de trabalho para o desenvolvimento de todas as habilidades da língua de maneira mecanizada, sempre com o objetivo de atingir apenas critérios estabelecidos por provas externas, sem considerar os aspectos do multiletramento abordado pelo próprio Referencial Curricular do Paraná e pela BNCC.

Consideramos importante ter o estudo do gênero textual para compor o novo currículo do Ensino Médio, porém entendemos que esse processo de aprendizagem é inviabilizado, não necessariamente pelo Referencial Curricular, mas sim, pela padronização das aulas estabelecidas no Registro de Classe On-line (RCO). Nesse programa, o professor encontra o planejamento e os slides de todas as aulas construídas que devem ser contempladas ao longo do trimestre e como elas devem ser estabelecidas para todo Paraná. Como exemplificado pelas imagens abaixo, observa-se que os objetivos das aulas estão sempre pautados em descritores de aprendizagens tanto do SAEP quanto do SAEB.

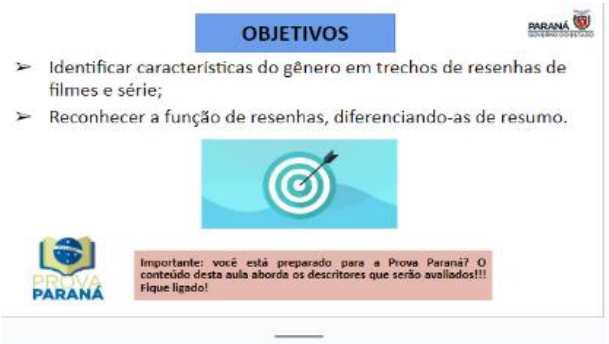
Figuras 1 e 2 – Planejamento On-line: Objetivos de Aula

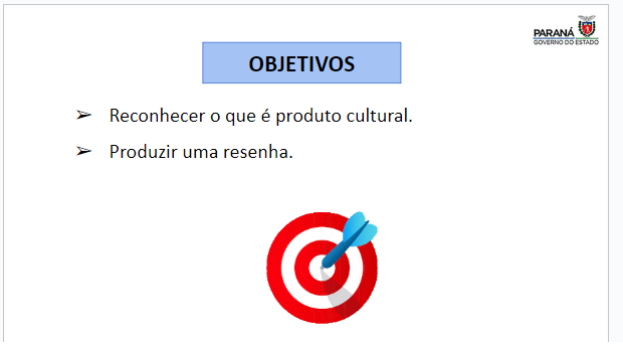
1° Trimestre





2° Trimestre



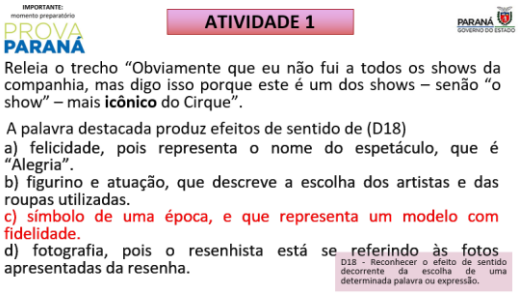


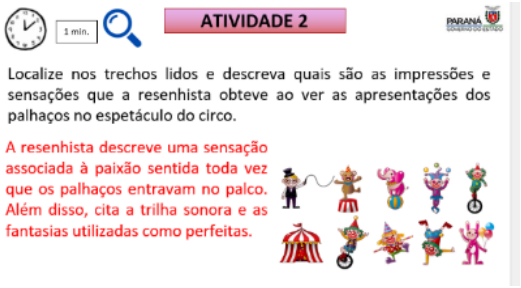
FONTE: Registro de Classe On-line (SEED)

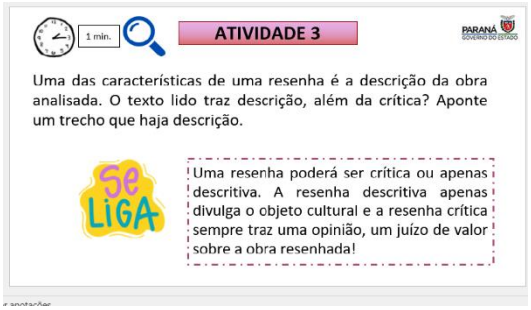
As aulas seguem os descritores estabelecidos para a realização da Prova Paraná, recurso utilizado pelo governo para medir o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, não sendo possível acrescentar outros recursos de aprendizagem essenciais para contemplar a multiplicidade do texto.

Figuras 3 e 4 – Prova Paraná

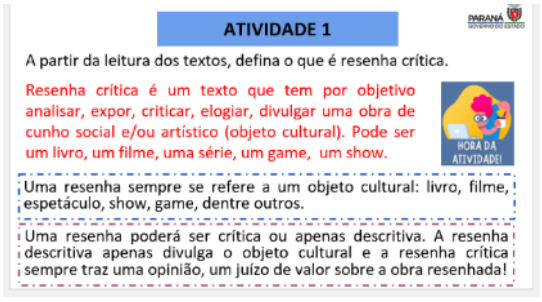
1° Trimestre

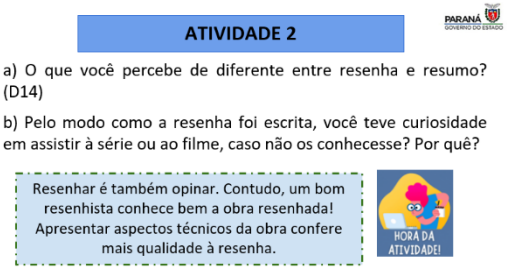


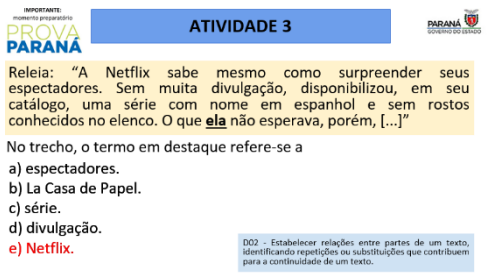




2° Trimestre







FONTE: Registro de Classe On-line (SEED)

Além disso, as atividades propostas pelo RCO são muito parecidas, com pouca diferença nos níveis de dificuldade, como demonstrado acima, em que o estudo em questão é sobre o gênero resenha, no primeiro ano do Ensino Médio. Os exercícios assemelham-se tanto no primeiro quanto no segundo trimestre. Percebe-se, portanto, que os comandos das atividades são sempre os mesmos, com poucas alterações, para possibilitar que os estudantes tenham facilidade na realização de provas externas.

Dessa forma, o objetivo é incentivar a realizar atividades para que se obtenha resultados nessas provas de grande escala para comprovar uma melhora na educação do Estado, apesar de que essas avaliações refletem um aspecto quantitativo de aprendizagem e não qualitativo. Outra questão importante é que a organização escolar passou a ser construída para promover a melhora de resultados nessas avaliações externas, desconsiderando o processo educacional de forma que viabilize o conhecimento significativo e o contexto de produção da educação.

Souza (2014, p.410) descreve os desdobramentos que podem causar essas avaliações externas:

> - Interpretação dos resultados obtidos pelos alunos nas provas como a principal evidência da qualidade de uma dada rede de ensino ou instituição. Ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade.
> - Esse encaminhamento tende a resultar em um estreitamento da noção de currículo, que supõe ser a inserção e inclusão social das novas gerações – papel social da escola básica – resultante, em princípio, de bons desempenhos em provas. Além do balizamento de questões curriculares ao ensino e aprendizagem das disciplinas que são objeto de avaliação, usualmente Língua Portuguesa e Matemática, tal direção induz a um movimento de homogeneização do que se ensina em todo o Brasil.

Em relação ao estudo do componente de Língua Portuguesa, de acordo com o exposto acima, constatamos que a Prova Paraná, SAEB e SAEP estão direcionando a forma como o estudo de gênero textual deve ser abordado, ou seja, não leva em consideração a construção crítica-discursiva que se têm no processo do estudo desses gêneros.

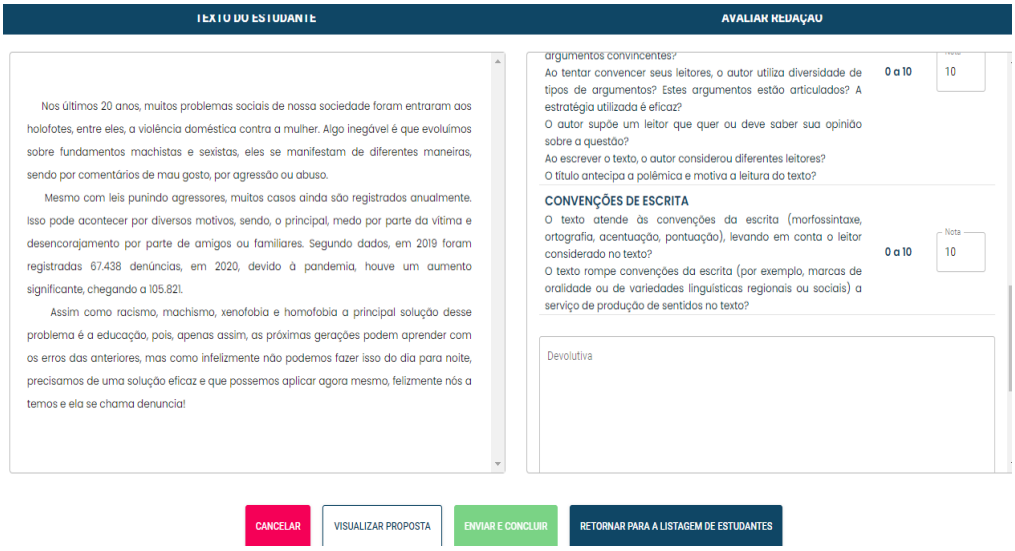
2. Plataformas educacionais

O governo do Paraná tem investido no uso de plataformas digitais na escola. Embora essa questão pareça interessante para o processo de alfabetização digital dos estudantes, esse recurso, na verdade, tornou-se, não uma ferramenta para auxiliar no ensino-aprendizagem, mas sim, o único e exclusivo método, pois, há metas que precisam ser atingidas pelo professor, independentemente das condições estruturais ou do contexto de aprendizagem. Em relação ao estudo do componente de Língua Portuguesa, as plataformas estabelecidas são: Redação Paraná, Leia Paraná e Quizziz.

2.1 Plataforma “Redação Paraná”

A plataforma Redação Paraná gerou uma série de questionamentos por parte dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem que corresponde a interação necessária para a produção de um texto. O problema percebido foi que esse recurso digital inviabilizou que interagíssemos com o texto do estudante no processo de correção, pois não há recurso possível para isso. A única possibilidade é dar uma nota por critérios na redação ou escrever em uma caixa de texto separada, anotando as observações para uma possível reescrita.

Figuras 5 – Plataforma Redação Paraná



FONTE: Registro de Classe On-line (SEED)

O único campo destinado as observações do professor, conforme a imagem acima, é na coluna “Devolutiva”. Para que seja possível fazer a explicação aos alunos, seria necessário indicar cada parágrafo para ele fazer a correção, não sendo visual nem didático. Dessa forma, a reescrita torna-se um processo sem eficácia, pois o aluno não terá a dimensão do que precisa ser melhorado, além disso, com turmas numerosas, não é possível atender a todos individualmente para melhores esclarecimentos.

Essa situação contraria uma visão de que a elaboração e correção de um texto é um processo contínuo e precisa passar por etapas para atingir o objetivo final, tendo, assim, a compreensão do aluno sobre a sua própria escrita. Como diz PASSARELLI (2012, p.153-156), a produção de texto depende de etapas específicas, seguindo uma série de operações gradativas que são fundamentais para atingir o produto final.

A autora ainda acrescenta que a elaboração de um texto passa por quatro etapas: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e reescrita, editoração. Porém, todos esses processos não têm como se efetivar com uso da Plataforma Redação Paraná, devido à falta de recursos do próprio aplicativo, dificuldade em atender as metas estipuladas pelo governo, salas numerosas e falta de material tecnológico para atender a demanda de trabalho.

Caso a programação do aplicativo não seja revista, o processo que se destina pensar a produção de um texto não se tornará eficiente para o estudante.

2.2 “Quizziz” (ou “Desafio Paraná”)

O aplicativo *Quizziz* iniciou neste ano de 2023, como uma ferramenta obrigatória e avaliativa para o processo de aprendizagem. O seu objetivo é incentivar os alunos a utilizarem como aplicativo de tarefa, sendo que, depois cada aula dada pelo professor, no Registro de Classe On-line – Planejamento, há disponível duas atividades para serem publicadas aos alunos.

No entanto, o problema que se tem notado é que as muitas atividades lançadas por dia não são realizadas pelos alunos, como também há aqueles que não têm acesso ao aplicativo em casa, devido à falta de internet, apesar disso, é necessário atribuir nota a essas atividades. Consequentemente, professores acabam aproveitando as aulas nos laboratórios de informática, quando possível, para viabilizar que os alunos façam as questões, perdendo assim, o objetivo inicial da plataforma.

Cabe também ressaltar que as atividades propostas pelo Registro de Classe On-line (RCO) são extremamente fáceis, com questões que não possibilitam de fato a reflexão crítica do conteúdo. O aluno pode realizar várias vezes até acertá-las e não há uma explicação para as atividades que não conseguiram fazer. Torna-se inviável retomar a atividades dos jogos durante a aula, uma vez que há uma exigência do cumprimento de conteúdo do RCO. Vale lembrar também que os enunciados das atividades são direcionados aos descritores da Prova Paraná e SAEB, sendo mais um recurso para atender as expectativas de resultados nas provas de larga escala.

Seria interessante usá-lo como uma ferramenta de aprendizagem, desde que não estivesse relacionada apenas a aprendizagem de provas externas, pois o aplicativo permite analisar o desempenho de cada aluno nas atividades, como também verificar as maiores dificuldades. A imposição de trabalhar diariamente com essa ferramenta e como uma forma de avaliação impossibilita a análise desses dados para o trabalho do professor se tornar significativo.

2.3 Plataforma “Leia Paraná”

O aplicativo Leia Paraná também foi implantado nas aulas de Língua Portuguesa neste ano de 2023. O uso dessa ferramenta se tornou obrigatório, tendo aulas direcionadas para o momento de leitura. A orientação que os professores receberam era que os estudantes deveriam realizar a leitura de, pelo menos, um livro por trimestre.

O objetivo inicial era que cada aluno pudesse escolher o livro que leria e os professores acompanhariam a continuidade dessa leitura pelo sistema do aplicativo, verificando o tempo destinado a leitura do livro e as respostas ao questionário que aparece durante o processo de leitura. Pode-se dizer que o aplicativo assumiu o papel da leitura e dos antigos questionários sobre a leitura do livro como atividade avaliativa nas aulas. Além disso, ao final do trimestre, o aluno dever realizar uma redação sobre o livro lido, a partir de uma proposta genérica no aplicativo Redação Paraná.

Isso só demonstra que a leitura e a literatura não vêm cumprindo o seu papel em sala de aula, e persistimos em uma leitura mecanizada, apenas para cumprir um processo avaliativo. Cosson (2018, p. 23) afirma que há uma falência na construção da educação literária nas escolas:

> 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 objetivo próprio do ensino. Os que prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudista do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura compartilhada. No entanto, para aqueles que acreditam que basta a leitura de qualquer texto convém perceber que experiência poderá e deverá ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele. Depois, falta uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige.

A proposta do Leia Paraná esbarra em uma dificuldade importante, diante do que se espera de um letramento literário. O número de alunos em sala faz com que seja inviável o professor ler todos os livros que os alunos escolheram para leitura. Outra questão, é que não há número de aulas suficientes para que possa se concretizar essa leitura na escola. Isso faz com que um problema ainda maior aconteça, a literatura não é trabalhada para se debater, analisar, formar culturalmente, muito menos para traçar impressões críticas e composicionais

da obra, perdendo o valor da leitura literária como um processo significativo na formação escolar do aluno. Na verdade, retoma-se a leitura apenas como um processo de cumprimento de metas, por exemplo, responder a um questionário e realizar uma redação. E esse processo de leitura, em frente a um computador, faz com que os alunos se dispersem do objetivo real, pois a tela não permite que ele acompanhe a leitura de forma fluida e compromete o manuseio da obra literária.

Dessa forma, Cosson (2018; p.26) reafirma que a atividade de leitura literária vai além da prática do prazer em ler um livro, na verdade, o papel da escola se efetiva na formação do letramento literário:

> Afinal, se lemos as obras literárias fora da escola como prazer sem que nos sejam dadas instruções especiais, por que a escola precisa se ocupar de tal forma de leitura? A resposta para essa pergunta está na desconstrução do sofisma que ela encerra. Em primeiro lugar, nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona.

Para finalizar, a seleção de livros no aplicativo é extremamente restrita, não privilegiando a literatura brasileira. Soma-se a isso o fato de que há, não só livros de literatura, mas também best-seller de autoajuda, comprometendo o objetivo do letramento literário.

3. Considerações finais

O ensino da Língua Portuguesa não deveria estar a serviço das provas externas como se percebe na organização do Ensino Médio do Paraná, na verdade, seria necessária estabelecer uma relação comprometida com a formação da linguagem que permeia em diferentes atividades humanas. Outra questão importante é que essa plataformização da educação tem substituído os processos necessários para uma aprendizagem humanizadora.

A educação, no geral, precisa ser emancipadora, um projeto que viabilize a formação cidadã do aluno, de forma que ele possa agir sobre a sociedade de maneira que a compreenda

e consiga estabelecer diferentes conexões com a realidade. Com certeza, a reformulação do ensino de Língua Portuguesa no Novo Ensino Médio deve contemplar o multiletramento a partir dos gêneros textuais e das tecnologias digitais como forma de compor essa nova proposta. Mas não é possível ter um instrumento tão importante apenas para reproduzir atividades repetitivas e de nivelamento para atingir uma pontuação em provas de grande escala.

Dessa forma, engessar o estudo da linguagem inviabiliza compreender o seu papel fundamental na formação do estudante.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário* – teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular do Paraná*: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2021.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*, v. 19, n. 19, p. 407-420, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.

.

A RACIONALIDADE DE LIVRE-MERCADO COMO MÉTODO DE ENSINO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Sandro Henrique Pinheiro Verago (C. E. Profª. Maria José Balzanelo Aguilera)

RESUMO: O vigente trabalho propõe elucidar as mazelas perpetradas pela implantação a frio do Novo Ensino Médio na educação brasileira a partir da Reforma subjacente, bem como suas reverberações precarizantes no campo do ensino de Literatura como direito humano. A partir de métodos de ensino mecanicistas e na busca de uma nova função social para a escola, tal proposta, sob o espectro do capitalismo *laissez-faire*, impõe uma racionalidade neoliberal à escola para além de seus objetivos atrelados ao livre mercado, assim como obedece à cultura do empresariamento e do empreendedorismo de si. Também perscruta o apagamento do componente curricular Literatura enquanto projeto de embotamento de subjetividades fundamentais na formação integral dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio; Literatura; Sujeito neoliberal.

1. Introdução

As propostas de renovação dos currículos da escola pública Brasil afora procederam-se historicamente de forma tortuosa e socialmente desigual e desde 2017 com a implantação do Novo Ensino Médio. Seus impactos discriminatórios vêm sedimentando, sobremaneira, uma racionalidade neoliberal em toda estrutura educacional brasileira. A partir de um quadro geopolítico nítido de apropriação de bens e capitais, de traços toyotistas, superando a antiga lógica liberal fordista, os sistemas educacionais, não menos lucrativos, não poderiam deixar de serem abarcados por essa lógica do livre mercado sem que houvesse um direcionamento economicista da área. A partir deste pressuposto, o interesse da economia pela educação objetiva modelar as condutas dos indivíduos dentro de determinada lógica de trabalho com vistas ao capitalismo internacional (COSTA; SILVA, 2019)

Na esteira dessa ideologia, os senhores do mercado buscaram engendrar no imaginário dos formuladores de currículos a necessidade da autoformação deste neossujeito, posto que é fruto de uma sociedade marcada pelas mídias digitais e redes sociais que, buscando diversificar a produção de conteúdo pedagógico e potencializar práticas de consumo, proporcionam pequenas doses de saber. Dessa forma, diante de tantos aparelhos

ideológicos coercitivos, não seria possível livrar-se de uma formação atrelada primordialmente à lógica do livre mercado, afinal

> Esse processo de autoformação do sujeito econômico, é um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. [...] ele deve ser vigiado e avaliado para obter seu oportunismo intrínseco e forçá-lo a conjuntar seu interesse ao da organização que o emprega. A estratégia neoliberal consistirá, então, em criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios. [...] a obrigação de escolher para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como realidade, isto é, como única regra do jogo, e assim incorporarem a necessidade de realizar um cálculo de interesse individual se não quiserem perder no jogo e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 217).

A outros aspectos presentes nessa premissa mercantilizadora destaca-se o princípio da flexibilidade do currículo, objeto amplamente aplicado na implantação dos itinerários formativos, impondo ao neossujeito a capacidade permanente de adaptar-se às diferentes situações socioeconômicas. O processo formativo articula-se à individuação, ou seja, ao modo como se constitui a individualização do sujeito" (PIZOLATI, 2020, p. 524). Como consequência inevitável, atribui-se ao indivíduo, e não mais ao Estado ou à sociedade, a responsabilização pela sua formação ou, como numa chave foucaultiana, pelo governo de si. Nesse sentido, subjaz a reforma do Novo Ensino Médio uma nítida sintonia entre as discursividades neoliberais e estratégias educacionais de cunho excludente.

Nessa lógica do livre mercado, a educação passou a ser tratada como um valor *per se*, espaço no qual esse neossujeito responsabiliza-se por suas escolhas, imbricando consequências ligadas tanto ao sucesso quanto ao fracasso por meio de sua capacidade de gerência de vida. "Atualmente, através da educação meritocrática pensada em chave neoliberal, a ênfase recai no fomento à individualidade exacerbada – noutras palavras: o hiperindividualismo contemporâneo cada vez mais enaltece o eu e se sobrepõe ao social" (PIZOLATI; ALVES, 2021).

Outro aspecto que corrobora o estreitamento de objetivos entre educação e mercado pode ser observado tanto pelo viés semântico que norteia todo o léxico das novas práticas pedagógicas (gestão, competência, geração de renda e emprego, flexibilidade, mundo do trabalho etc.) como pelas políticas de avaliação em larga escala observadas, por exemplo, nas

olimpíadas de Português e Matemática e pelas classificações anuais às quais são submetidas as escolas, o corpo docente e os alunos. Dessa forma, configura-se toda uma discursividade empresarial no campo da educação na busca incessante por resultados. Destarte, "a política avaliativa de caráter gerencialista, em que são utilizados instrumentos externos de larga escala, como dispositivos de poder e de vigilância constante, remete à prática de avaliação por comparação" (NAGASE; AZEVEDO, 2021, p. 254). Portanto, a partir de uma premissa básica da racionalidade neoliberal, impôs-se ao indivíduo uma intersecção "[...] entre individualização e a responsabilização" (SILVA, 2017, p. 700), potencializando ainda mais a competitividade inerente ao universo do mercado, ente já intrinsecamente norteado pela performatividade e pela inovação constante.

Ainda no campo de redefinição de papéis e de nomenclaturas no universo desse modelo gerencial de educação, os alunos assumiram uma das funções mais polêmicas nesse cenário. Alçados à condição de protagonistas, os educandos tornam-se aprendentes, artífices de um jogo cujos professores são meros facilitadores ou apoiadores de aprendizagem. Diante desse quadro teórico imposto pela estética neoliberal, percebe-se que o real pedagógico do "chão da escola" efetua-se sob outra ótica, haja vista toda a fragilidade epistemológica oriunda dos próprios mecanismos digitais ofertados em pequenas doses de saber por esse mesmo mercado. Em decorrência desse fato, a "juvenização" do adulto fez-se presente como um fenômeno de rebaixamento da capacidade do aluno de tomar suas próprias decisões, e "isso não significa, é claro, que esteja imune a qualquer fragilidade, mas que mudaram os modos como esta última se manifesta: trata-se de uma vulnerabilidade semelhante à que afeta também os adultos – embora, às vezes, os pequenos pareçam mais seguros e 'senhores de si' que seus pais e professores" (SIBILIA, 2012, p. 109-110). Estamos no campo da autonomia do aluno em tempos pós-fordistas neoliberais, o qual se condiciona pela customização do próprio currículo em detrimento do outro paradigma formativo liberal de ensino cuja autonomia proviria apenas após o fim do ciclo escolar. Assim, acaba-se por inverter a lógica etária, ressignificando conceitos como infância, juventude e vida adulta. Em outros termos,

> [...] essas mudanças fazem com que os adolescentes não sejam mais os mesmos. A ideia de uma criança dependente, obediente e heterônoma pacientemente construída ao longo de várias siglas é desafiada pela apreciação da infância, dos jovens, da inexperiência das gerações mais jovens. Ser jovem (mesmo sendo criança ou adolescente) não é mais um

> personagem que será determinado pela ação formativa adulta correta ao longo do tempo, mas, pelo contrário, constitui uma série de atributos positivos não apenas neles. (NARODOWSKI, 2016, p. 92-93)

A princípio poderíamos imaginar que esse modelo autoformador do alunado proporciona independência cognitiva e emancipação para o mundo do trabalho. Porém não é o que ocorre, pois engendra condutas voltadas à competitividade, dicotomizando a sociedade entre vencedores e perdedores e agravando ainda mais as desigualdades sociais.

2. O Apagamento da Literatura no Espaço Escolar

Como parte de um projeto privatizante e consequentemente inibidor do ato de pensar, o componente curricular Literatura vem, nas últimas décadas, passando por um processo de apagamento, privando os alunos de uma perspectiva crítica e humanizadora. Se é fato que a globalização promoveu um sistema de ensino imediatista e voltado às demandas do mercado, também transformou o sujeito pouco afeito à leitura das sensibilidades humanas, fenômeno tipicamente potencializado pela apropriação da Literatura.

Se para alguns poucos é proporcionado uma extensa e qualificada trajetória de escolarização, fruto de uma distribuição desigual do conhecimento, para a maior parte da população resta o mundo do trabalho precarizado e alienante. Para Kuenzer (2017, p.341), a perspectiva de ser "multitarefa" não é promissora, já que significa um menor período de treinamento, ou seja, um treinamento mais precário e fragilizado para a prática de atividades necessárias ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o Novo Ensino Médio torna ainda mais desigual a trajetória entre alunos de escolas públicas e privadas do país, pois enquanto as primeiras ofertam, em sua maioria, apenas um dos itinerários, as demais oferecem o ensino integral.

Para além de uma formação mecanicista e voltada ao mundo do trabalho, a reforma propõe a ampliação da carga horária como um falso incremento pedagógico, bem como uma flexibilização curricular. No entanto, cometeu um equívoco crasso ao retirar áreas fundamentais do currículo obrigatório. Assim, na compreensão de Moll (2017, p. 69), alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, tampouco garante a permanência dos

estudantes nos bancos escolares. Nesse contexto de inclusão de disciplinas estritamente vinculadas ao mundo do trabalho em detrimento de uma educação histórico-crítica, não é possível pensar em uma formação libertadora, haja vista os quatro anos em que essa ótica já vem sendo implantada no estado do Paraná, núcleo gerador dessa experiência neoliberal na educação, bem como Brasil afora.

É fato que ao longo dos últimos anos o componente curricular da Literatura vem sendo negligenciado, e agora, com a reforma, sequer aparece como uma disciplina na BNCC, mas vinculada à área de "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias". Nesse sentido, alerta-se perante a liquidação desses conteúdos que

> O apagamento da literatura e por consequência a não obrigatoriedade da formação de leitores literários, a considerar a proposta da BNCC, pode ser fatal sentido de sedimentar, de forma ainda mais contundente, a educação literária na formação dos alunos – uma educação que já se vê com inúmeros problemas desde os anos 1980 quando surgem pesquisas, como as de Zilberman (1988), apontando para a crise no ensino de literatura nas escolas. Em uma leitura talvez mais pessimista, o descaso com a abordagem da literatura na formação de crianças e adolescentes pode ser ainda mais devastador porque poucas são as possibilidades de forma leitores de literatura no ensino médio se as leituras literárias não se constituírem em um hábito a ser ampliado nessa etapa final da formação básica [...] na etapa seguinte, a literatura possa ser contemplada não apenas como um gênero textual dentre outros, mas também como objeto estético a ser apreciado com maior capacidade de análise, reflexão e interpretação. (PORTO; PORTO, 2018, p. 22).

A partir desse quadro, aponta-se a necessidade de revogação da Lei Nº 13.415/2017, visto ser a Literatura um elemento fundamental na formação integral do sujeito, não apenas pela recriação de realidades intrínsecas, mas como direito básico interligado ao objetivo de uma leitura de mundo que reconheça subjetividades e promova a liberdade de pensamento. Como afirma Candido (1995), os valores que a sociedade preconiza, ou que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura, nesse viés, confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de refletirmos dialeticamente a respeito dos problemas políticos e sociais que sempre se fizeram presentes e que hoje são radicalizados em virtude da constante ampliação do universo digital que impera sobre o sujeito pós-moderno, seja ele em idade escolar ou não.

3. Referências

CANDIDO, Antonio et al. O direito à literatura. *Vários escritos*, v. 3, p. 235-263, 1995.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: base nacional comum curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da Revista Linhas. Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 217-245, set./dez. 2022. p. 243 Linhas área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 24, p. 1-23, dez. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240047. Acesso em: 25 maio 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A influição do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo. *Cocar*, Belém, v. 14, n. 28, p. 521-540 abr./jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.31792/rc.v14i28. Acesso em: 15 maio 2022.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição; ALVES, Alexandre. Responsabilização, meritocracia e desfiliação social no Brasil. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 58, p. 1-19, jul./set. 2021. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n58.11137. Acesso em: 15 jul. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: A flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n.139, p.331-354, abr.-jun. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723. Acesso em: 12 out. 2021.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v.11, n.20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 12 out. 2021.

NAGASE, Raquel Hissae; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Política de avaliação e performatividade: gerencialismo, biopoder e controle social. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 248-266, jan./abr. 2021. DOI: https://doi.org/10.5965/1984723822482021248. Acesso em: 21 maio 2022.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.12180. Acesso em: 05 out. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritimização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo Sem Fronteiras*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes*: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

NARODOWSKI, Mariano. *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate, 2016.

TRABALHOS

O NOVO ENSINO MÉDIO: PRÁXIS PEDAGÓGICA E DIRETRIZES NA DISCIPLINA DE ORATÓRIA E COMUNICAÇÃO

Adalgiza Arantes Loureiro (UEL)
Felipe Rodrigues da Silva (UEL)

RESUMO: Ao longo da realização da disciplina de estágio do curso de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL) no ano de 2023, cujo percurso foi um dos requisitos para o cumprimento da disciplina, pudemos observar a implementação de novas diretrizes na educação brasileira, como o Novo Ensino Médio. No que tange à disciplina de Língua Portuguesa, os documentos oficiais, através do Registro de Classe Online (RCO), determinaram todas as práticas a serem realizadas em sala de aula, desde a leitura de obras disponibilizadas em plataforma online para os alunos até as disciplinas a serem ministradas pelos professores, que doravante passarão a ser segmentadas em Língua Portuguesa, Redação e Oralidade e Comunicação, sendo nossa atuação centrada nessa última em duas turmas do segundo ano do Ensino Médio. Destarte, relatamos os reflexos resultantes dessa regulamentação e realizamos uma reflexão crítica fundamentada nas teorias de Foucault (1987), Althusser (1980) e Freire (1967).

PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio; Estágio de Língua Portuguesa; Vigilância de sujeitos.

1. Introdução

Aprovado em 2017 pela Lei n.º 13.415/2017 no Governo Michel Temer (do partido MDB), o Novo Ensino Médio (NEM) foi implantado nas escolas à data de 2022, inicialmente nos primeiros anos. A partir de uma análise preliminar, podemos dizer que as principais alterações ocorridas no Ensino Médio foram: uma ampliação da carga horária vigente, a qual passou de 800 a 1.000 horas anuais, totalizando 3.000 horas ao longo dos três anos do percurso; a obrigatoriedade do cumprimento de dois conjuntos de aprendizagem, sendo eles a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IFs); e a escolha, ao final do 1.º ano, de um dos IFs para aprofundamento, cujas unidades curriculares consistem em Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional, que serão comuns a todos os estudantes de mesmo nível. Tal aprofundamento passou a ocorrer tanto no 2.º ano, com 400 horas, quanto no 3.ª, com 600 horas.

No que diz respeito à FGB, permanecem ainda os componentes curriculares comuns, como História, Geografia, Matemática, entre outros; com relação às supracitadas unidades curriculares dos IFs, o aluno realizará um aprofundamento relacionado às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional. Ademais, o objetivo das aulas de Projeto de Vida é desenvolver no estudante suas habilidades socioemocionais e despertar novos interesses e escolhas profissionais, além do desenvolvimento de competências relacionadas às dimensões física, cognitiva e cultural.

A construção de nosso artigo se justifica a partir do caráter normativo por meio do qual impera o NEM, balizando a práxis docente de forma deliberada. Além disso, a pertinência desse tema também se consolida a partir das ondas de negação à ciência que se têm intensificado no cenário brasileiro desde o advento da Covid-19, afinal, além de ser um fenômeno político, "está associado com a extração de vantagens por parte de grupos econômicos interessados em negar ou questionar teses e conhecimentos científicos" (DUARTE; CÉSAR, 2021, p. 9); e, como bem nos lembra Freud (2011, p. 251), "negar algo num juízo é dizer, no fundo: 'Isso é algo que eu gostaria de reprimir'. O juízo negativo é o substituto intelectual da repressão".

Em seguida ao relato de nosso estágio, utilizamos, como nosso referencial teórico para o subsequente exame, os conceitos de Althusser (1980), que diz respeito à ideologia predominante na sociedade capitalista, hoje a escolar, posterior à da igreja; de Foucault (1987), que realiza um detalhamento a respeito do controle de corpos e sua respectiva sujeição às instâncias detentoras do poder; e de Freire (1967), ao discutir a importância de uma educação crítica que englobe a realidade do educando com vistas ao objetivo da emancipação. Articulamos, desse modo, as três sessões que aqui se fazem presentes: a noção elementar sobre o que é o NEM, o relato de estágio diante desse novo cenário e o que a filosofia oferece de ferramentas para que possamos refletir a seu respeito.

2. Relato de estágio

Nossa atuação de estágio ocorreu num colégio localizado na região sul da cidade de Londrina, estado do Paraná, com duas turmas de segundo ano do Ensino Médio, ambas atuantes no NEM. A disciplina de foco das aulas era a chamada Oratória e Comunicação,

segmentada juntamente com Redação e Língua Portuguesa, cada qual lidava com um ou mais eixos da Base Nacional Comum Curricular (leitura/escuta, produção escrita/semiótica, oralidade e análise linguística/semiótica), sendo essa disciplina voltada exclusivamente para os eixos de escuta, oralidade e análise linguística/semiótica.

No primeiro momento, realizamos a etapa de observação dessas turmas, eventualmente auxiliando o professor em sua prática pedagógica. Essa fase teve a duração de 15 horas distribuídas ao longo de 4 semanas, a cujo colégio comparecemos numa frequência de duas vezes em cada uma delas. A atuação, por sua vez, ora ocorria em nível técnico, por meio do manuseio de equipamentos, respostas a dúvidas imediatas do professor responsável, busca de equipamentos, seleção de materiais, entrega de recados, entre outros; ora em nível pedagógico, com intervenção direta na realização de atividades dos alunos. No segundo momento, passamos a realizar a atuação conjunta como regentes, cuja duração consistia em 15 horas, com frequência semelhante à das observações.

Os conteúdos eram disponibilizados pelo Registro de Classe Online (RCO), plataforma que realizava o registro de presença dos alunos e também oferecia recursos para o professor (nesse caso, denominado RCO+Aulas, termo que passaremos a utilizar ao longo de nosso texto); segundo essa plataforma, "o professor encontra planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos" (PARANÁ, 2023). Esses conteúdos eram, portanto, no caso das aulas escolhidas para nossa observação e subsequente regência, alinhados aos objetivos da disciplina de Oratória e Comunicação, a qual utilizava como aporte teórico estudos da Teoria Literária, no que concerne ao gênero do drama, bem como alguns fundamentos da linguística semântica, sintática, pragmática e textual, segundo nosso escrutínio. Para a aplicação das aulas, era utilizada uma televisão com acesso à internet, recurso que teve sua inserção juntamente com a manifestação do cenário do NEM, na qual eram projetados os slides prontos do RCO+Aulas.

Durante a observação, acreditamos ser importante ressaltar que a atuação do professor responsável estava sempre alinhada ao que era ofertado pelo RCO+Aulas. Analogicamente, esse material cumpre papel semelhante ao do livro didático, com a diferença de que os alunos, para terem os conteúdos guardados como seria no caderno, fotografavam as partes consideradas mais importantes para sua respectiva consulta na realização de atividades.

Por vezes, era solicitado que copiassem o conteúdo em seus cadernos após fotografarem, o que não costumava acontecer. Além disso, os recursos trazidos pelos *slides* muitas vezes eram curtos e com exemplos desconexos e infantilizados, como numa ocorrência em que, ao exemplificar o que seria uma linguagem referencial, um dos vídeos presentes nos slides era de uma propaganda do convênio médico mais famoso da região em formato de um desenho infantil, o que gerou nos alunos certo desconforto que foi posteriormente externalizado.

O percurso metodológico de nossa atuação teve seu início com o conteúdo de Funções da Linguagem aplicadas às diferentes situações comunicativas orais. Nele, retomamos cada função da linguagem alinhada a seu respectivo elemento da comunicação. Tal retomada teve sua importância a partir do momento em que o conhecimento da sala a respeito desses conceitos mostrava-se bastante lacunar, uma vez que os documentos oficiais orientam seu estudo no Ensino Fundamental I. Além disso, o material disponibilizado pelo RCO+Aulas não abrangia parte do arsenal teórico que elegemos como essencial para esse trabalho, pois se limitava apenas à definição rápida de cada uma das funções, ignorando os elementos da comunicação, e as relacionava a situações profissionais da vida dos alunos, como um momento de venda de um produto ou uma hipotética entrevista de emprego, excluindo assim outras situações comunicativas orais pertinentes, a exemplo da esfera científica, acadêmica, jornalístico-midiática, literária, entre outras.

Logo após ministrarmos esse conteúdo, aplicamos uma avaliação somativa escrita, a pedido do professor responsável, para que pudéssemos atestar a apreensão dos alunos sobre as Funções da Linguagem. A prova precisou ter uma construção de fácil compreensão, pois o professor responsável nos explicou que eles já não tinham contato com uma prova mais extensa, seja ela com questões objetivas ou subjetivas, há um tempo considerável. Entretanto, ainda com o elemento facilitador da linguagem dos enunciados somado à assistência prontificada que oferecemos durante a execução da prova, observamos grande dificuldade na elaboração das respostas e inquietação durante os momentos que deveriam ser de concentração e silêncio.

Ao encerrarmos o tópico das Funções da Linguagem, iniciamos com os alunos um novo, e também último, assunto de nossa jornada, cujo percurso era denominado "Combatendo os vícios de linguagem na oratória". Os conteúdos dessas aulas estavam estritamente voltados a questões da norma padrão gramatical, visto que continha definições

muito pontuais, como pleonasmo (literário e vicioso), solecismo, barbarismo, ambiguidade, estrangeirismo e cacofonia, além de algumas dicas para um comportamento linguístico oral considerado adequado. Sentimos, assim como nos slides das aulas de Funções da Linguagem, que os conteúdos também eram escassos e com poucos exemplos. Desse modo, buscamos materiais complementares, como vídeos, exemplos do cotidiano dos alunos, músicas, entre outros, amparando-nos na possibilidade do uso da televisão com acesso à internet. Além disso, também seguimos com as explicações por um viés crítico, buscando distinguir vício de variação na tentativa de reduzir possíveis preconceitos linguísticos potencialmente desenvolvidos a partir da concepção unilateralmente formal da língua.

3. A escola a serviço do Estado

Remetendo-nos aos estudos de Althusser (1980), entendemos a escola como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) no hodierno sistema capitalista. A escola, eleita pelo filósofo como o AIE predominante, espaço esse antes reservado prioritariamente à igreja, tem como base racional o fato de que é pela escola que se moldam os sujeitos em sua fase elementar para posteriormente atuarem em áreas específicas da sociedade:

> Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais "vulnerável", entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, "saberes práticos" (des "savoir faire") envolvidos na ideologia dominante [...] ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). (ALTHUSSER, 1980, p. 64).

Ora, é aí que são predeterminados os futuros detentores dos meios de produção e a futura força de trabalho, duas grandes posições contrapostas que compõem a engrenagem da manutenção capitalista. Portanto, os AIE, diferentemente dos Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), embora com forças simbólicas semelhantes, regulam esse controle social por meio da ideologia, a qual define o modo de pensar e de portar-se dos sujeitos dessa determinada comunidade, homogeneizando comportamentos, indumentárias, crenças, regras, entre outros. Assim, “todos os Aparelhos Ideológicos de estado, sejam eles quais forem,

concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas" (ALTHUSSER, 1980, p. 62-63).

O modelo de ensino direcionado pelo RCO+Aulas como uma forma de conduzir o planejamento da vida dos alunos também pode ser relacionado com o conceito de Michel Foucault (1987) em sua análise da sociedade francesa nos séculos XVIII e XIX. Esse contexto consiste na consolidação da sociedade moderna, em que o poder exercido pelas instâncias dominadoras regulava formas específicas de dominação sobre os corpos. A análise de Foucault parte da transição das bárbaras punições físicas aplicadas nos criminosos da época para seu respectivo confinamento em presídios.

Destacam-se nessa sociedade mudanças trazidas pelo Iluminismo, cuja inserção da racionalidade política do Estado, bem como o Capitalismo com sua necessidade de criar pessoas habilitadas para o trabalho, demandam uma determinada forma de ser do sujeito para que esse objetivo seja alcançado, exigindo assim um grande esforço político para o controle dos corpos. Segundo o pensador,

> [...] sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso [...]. (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Desse modo, para disciplinar os corpos não é utilizada a força física, mas sim estratégias empregadas pelas instituições na busca de um perfil idealizado pelo poder vigente, o que constitui as relações no interior da sociedade, da maneira como ocorre nos dias atuais, sem a necessidade de um poder que seja centralizado na figura do governante. É nesse sentido que a escola é o espaço que utiliza várias técnicas para disciplinar o comportamento do aluno, que vão desde o sinal da sirene até a realização de exames, da mesma forma como regula as ações do professor, que passa a ser submetido ao chamado material de "encaminhamento metodológico" (a como se refere o RCO+Aulas), o qual traz conteúdos cristalizados, muitas vezes fora do nível adequado para os alunos e com recursos prontos, como slides, a serem utilizados nas aulas como um passo a passo para sua atuação, reforçando a afirmação de que "um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto" (FOUCAULT,

1987, p. 130), corpo esse "manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; [...] do treinamento útil e não da mecânica racional" (FOUCAULT, 1987, p. 132).

O caráter disciplinar imposto pelo NEM, tanto no que concerne à elaboração de um projeto de vida para os alunos quanto à imposição de conteúdos a serem ministrados pelos professores com o RCO+Aulas, permite-nos estabelecer uma relação com a racionalidade neoliberal enquanto "um sistema normativo que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). Logo, as características econômicas neoliberais que estabelecem a livre concorrência de mercado, com a menor participação possível do Estado, ampliam-se para as relações sociais e, nesse caso, para as práticas educacionais, uma vez "que os sujeitos estão cada vez mais submetidos a um regime de concorrência e a geração de maneiras novas de conduzir as condutas, as escolhas e as práticas dos indivíduos" (WEINHEIMER; WANDERER, 2021, p. 519).

Ao vincular a formação dos alunos ao mercado de trabalho, a escola prioriza a competitividade e a performatividade como elementos indispensáveis para o sucesso. Além disso, ao apresentar os conteúdos enquanto uma necessidade do mundo contemporâneo, naturaliza o contato com as novas disciplinas tanto em nível institucional quanto individual (WEINHEIMER; WANDERER, 2021). Dessa forma, a escola se alinha à lógica burguesa na necessidade de formação de mão de obra qualificada.

Observamos que, nesse sistema de ensino, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso é transferida ao aluno a partir do momento que ele realiza a escolha do caminho a ser seguido partindo do primeiro ano. Outrossim, os discentes preocupam-se com a função utilitarista do ensino enquanto um meio para que o sucesso profissional seja atingido (WEINHEIMER; WANDERER, 2021), o que é corroborado pelo percurso metodológico da disciplina de Oralidade e Comunicação com seu foco na transmissão de fórmulas para o sucesso em entrevistas de emprego, como pudemos observar na ministração da aula sobre vícios de linguagem, que tinha como objetivo, além da categorização linguística variacional — e aqui destacamos o respectivo preconceito sobre algumas variantes devido à falta de um cuidado semântico que distingue variação de vício esteticamente negativo —, um passo a passo de atitudes a serem tomadas diante de situações exclusivamente profissionais.

Freire (1967), ao refletir que uma educação democrática não deve significar sua respectiva vulgarização, a qual fosse permeada por fórmulas prontas e sem quaisquer conexões com a realidade do aluno e cujo objetivo fosse manter as massas em seu estado de ignorância, traz importantes contribuições para uma concepção de ensino que considere a aproximação entre sujeito e objeto de conhecimento na tentativa de desfazer potenciais lacunas em seu aprendizado. Para ele, a ideal posição do homem

> [...] era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto — de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. (FREIRE, 1967, p. 104).

Assim, remetendo-nos aos conteúdos presentes no RCO+Aulas, exclusivamente ao já citado vídeo polêmico, o qual foi utilizado durante uma das aulas para exemplificar o que seria a linguagem referencial, cuja autoria era do convênio médico mais popular da região, salientamos o exemplo mais radical contra o qual pugna o discurso do pensador. Consideramos, por um lado, que o ensino ofertado é público, logo os alunos frequentantes não são pertencentes a camadas econômicas mais elevadas. Há, portanto, um grande abismo presente entre as condições financeiras deles e esse objeto de uso exclusivo da elite. Por outro lado, além de tratar-se de uma propaganda de um convênio médico, ela era apresentada em formato de um desenho animado extremamente infantilizado, o que também está distanciado desses alunos, uma vez que fossem adolescentes próximos do final dessa fase de desenvolvimento e já não se atraíssem mais tanto por conteúdos semelhantes.

É por esse viés que o filósofo ressalta a importância do desenvolvimento no aluno de uma criticidade que considere seu lugar no mundo longe das amarras mágicas que outrora fizeram parte do imaginário social, “levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 1967, p. 106), pois “se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será” (FREIRE, 1967, p. 106). E essa ação, por sua vez, consiste na coprodução da cultura em que está inserido, tornando possível o afastamento daquilo que denomina antidiálogo, o qual verticaliza as relações criando assimetrias de poder, bem como pudemos atestar ao longo das reflexões aqui abordadas.

4. Considerações finais

Pudemos aferir que, enquanto espaço permeado por ideologias, a escola tem o seu papel tanto na formação de seres humanos quanto na manutenção de classes em nosso atual sistema econômico. A tênue linha que separa ambas as atitudes consequentemente recai sobre a figura do professor, o qual passa a ser investido de crenças logo ao início de sua formação inicial, bem como ao longo de sua jornada docente. Desse modo, é comum que lhe seja esperado um investimento crítico que lhe permita discernir quando agir a favor da formação humana diante das forças simbólicas do Estado. Trata-se de uma tarefa consideravelmente morosa quando consideramos a desvalorização da profissão docente, que tem tido sua intensificação ao longo dos últimos anos com a disseminação da concepção sociopolítica antidemocrática e negacionista.

Também entendemos que um ensino que seja destituído de um diálogo que faça relações entre o aluno e o mundo em que ele vive resulta em experiências como a que vivenciamos no estágio, cujo desenvolvimento dos discentes carece de um teor crítico e emancipador, o que favorece a formação de uma mão de obra precarizada que acredita trabalhar sob condições positivas, ainda que abusivas. E isso é corroborado com a instauração de regimes educacionais como o NEM, cuja máscara do desenvolvimento progressista e do atual empreendedorismo no âmbito profissional cria um afunilamento ainda maior para as pretensões aqui discutidas, como podemos perceber apenas com os títulos de disciplinas como Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, por si só autoexplicativos, além da tratada Oratória e Comunicação, cujo objetivo se disfarça com o prenúncio de um desenvolvimento aprofundado do eixo da oralidade, o qual tem sido negligenciado ao longo de muito tempo pela escola.

Referências:

ALTHUSSER, Louis. Os aparelhos ideológicos de estado. *In*: ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1980. p. 41-52.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Negação da política e negacionismo como política: pandemia e democracia. *Educação & Realidade*, v. 45, 2021.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

FREIRE, Paulo. Educação e conscientização. *In*: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 101-121.

FREUD, Sigmund. A negação (1925). *In*: FREUD, Sigmund. *O Eu e o Id, autobiografia e outros textos (Vol. 16)*. São Paulo: Companhia das Letras (trabalho original publicado em 1923), 2011. p. 249-255.

PARANÁ. Secretaria da Educação (SEED). *Novo Ensino Médio Paranaense*. Portal Escola Digital Professor. Curitiba, PR: SEED/PR, 2023. Disponível em:

https://professor.escoladigital.pr.gov.br/nem. Acesso em: 16 maio 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação (SEED). *RCO+Aulas*. Portal Escola Digital Professor. Curitiba, PR: SEED/PR, 2023. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: 16 maio 2023.

WEINHEIMER, Gicele; WANDERER, Fernanda. O (novo) ensino médio na visão dos alunos: rastros da racionalidade neoliberal. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, 2021. p. 517-535.

EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO RETORNO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19

Adalgiza Arantes Loureiro (UEL)
Gisele Batista Rosa (UEL)

RESUMO: Este artigo apresenta a nossa experiência de estágio na segunda etapa do Ensino Fundamental, realizado no ano 2022 no contexto de retorno às aulas presenciais após quase dois anos de ensino remoto ocasionado pelas regras de combate à pandemia de COVID-19. O relato traz reflexões acerca dos sujeitos envolvidos neste processo: as estagiárias aprendizes, a professora regente das salas de aula em que fizemos estágio e as ações pedagógicas praticadas visando a adaptação ao contexto de retorno às aulas, tendo como fundamentação teórica da área didática e do ensino de língua materna Paulo Freire (2021), Gadotti (2000), Libâneo (2001), Possenti (1996) e Travaglia (1996).

PALAVRAS-CHAVE: estágio; retorno presencial; práticas pedagógicas.

1. Introdução

Neste artigo, propomos uma reflexão sobre a nossa experiência de estágio, levando em consideração os sujeitos envolvidos nesse processo, o contexto das turmas do 9º A e B e também do retorno às aulas presenciais depois de quase dois anos de atividade remota emergencial em virtude da pandemia de COVID-19 que limitava o convívio social.

O estágio supervisionado foi realizado em uma escola localizada na zona sul da cidade de Londrina, sendo desenvolvido em duas turmas de 9º ano da segunda etapa do Ensino Fundamental. Esse momento fez parte do estágio obrigatório como requisito parcial exigido aos futuros professores matriculados no terceiro ano do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a supervisão do professor orientador Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, e da professora regente dessas turmas, a qual já os acompanhava desde o período de ensino remoto.

No decorrer do estágio, as atividades que foram desenvolvidas, como a elaboração dos planos de aula e a orientação com o professor da disciplina de estágio e da professora regente, ocorreram em dupla formada pelas estagiárias Adalgiza Arantes Loureiro e Gisele Batista Rosa. Em relação à transposição didática, cada uma das estagiárias ficou em uma turma, por isso, as práticas observadas variaram conforme as necessidades de cada sala. O presente trabalho tem como objetivo evidenciar as características intrínsecas ao processo de

ensino-aprendizagem, as quais ultrapassam os conteúdos, abarcando esse processo formativo como inerente a todos os envolvidos nesta etapa do estágio: estudantes, professora regente e estagiárias.

Considerando as inúmeras mudanças ocorridas no âmbito da Educação Básica durante a pandemia de Covid-19, como a implementação do Aulas Paraná, e sua continuidade obrigatória mesmo após o retorno das aulas presenciais, deparamo-nos com a exigência por parte da Secretaria de Educação do Paraná (SEED) para a utilização dos slides pelo docente em sala de aula. Em contato com tais materiais, com os quais tivemos acesso, observamos conteúdos descontextualizados da realidade dos alunos, assim como a falta de relação ou conexão nas sequências de slides, os quais ficam disponibilizados no Registro de Classe Online (RCO).

Dessa forma, tal postura levou-nos a ponderar sobre a possibilidade de o processo de ensino-aprendizagem pautar-se no paradigma de ensino tradicional, o qual, na disciplina de Língua Portuguesa, restringe-se à gramática normativa, em que é priorizado apenas o ensino das regras gramaticais, sem considerar o contexto nas quais as relações comunicativas ocorrem entre os sujeitos. Situação que se agrava ao se considerar fatores que já se acumulavam, como o desgaste dos professores, somados à precarização da educação pública, os quais foram intensificados pós-covid-19, sendo explicitados tanto na apatia dos estudantes, quanto na defasagem de conteúdos em relação às suas respectivas séries. Motivo pelo qual realizamos uma revisão teórica apresentando algumas reflexões vivenciadas durante o estágio, em que a contextualização dos conteúdos teve importância central, em oposição ao ensino tradicional, assim como a importância da transposição didática voltada para a realidade do estudante.

Conforme demonstraremos o nosso plano de aula se orientou pela necessidade de buscar uma identificação do aluno com o conteúdo ministrado durante as dez horas de estágio: a leitura e a compreensão do gênero texto didático-científico e o estudo das figuras de linguagem prosopopeia, metáfora, aliteração, ironia, anáfora e hipérbole.

Como referenciais teóricos utilizamos os estudos de José Carlos Libâneo (2001), Paulo Freire (2017), Sírio Possenti (1996) e Luiz Carlos Travaglia (1996) que mostram a importância da reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno. Assim, destacamos, principalmente, a necessidade de pensar sobre essa etapa de

formação, fundamental nos cursos de licenciatura, de forma a contribuir tanto para a preparação do futuro professor quanto para o estímulo à apresentação de relatos de estagiários, colaborando com a formação de futuros professores da Educação Básica.

2. Experiências de estágio

Nos estágios com as turmas do 9º A e 9º B, as estagiárias utilizaram o mesmo plano de aula. Entretanto, as práticas em sala de aula divergiram, na medida em que a realidade de cada turma apresentou demandas diferentes. Dessa forma, descrevemos/comentamos de forma sintetizada algumas das características observadas em cada sala de aula.

No 9º A, poucos estudantes prestaram atenção no momento da exposição oral, pois, havia pouca interação em relação ao conteúdo e as conversas paralelas interferiram na explicação, por isso, a professora titular teve que fazer algumas intervenções para manter as condições necessárias para a aula prosseguir. E, conhecendo os seus alunos, sugeriu nesta turma aumentar a utilização de exercícios e trabalhos em dupla ou em grupo de três alunos. Essa orientação foi de grande importância para a explanação do conteúdo pretendido, possibilitando um contato mais próximo com os alunos, permitindo dialogar, mesmo com os menos interessados, sobre as questões para além do conteúdo. Apesar dessa aproximação, priorizou-se a discussão mais ampla para que não se perdesse a noção do coletivo.

No 9º B, as aulas desdobraram-se de forma mais tranquila, visto que este é o perfil da turma, segundo a professora regente. Dessa forma, os alunos manifestaram interesse, esclarecendo eventuais dúvidas no decorrer das aulas. Ao final, conseguiram estabelecer relação com os conteúdos explanados às suas experiências pessoais, relacionando-os ao seu cotidiano. Em relação aos demais tópicos estudados, como a importância da ciência em um sentido amplo, abrangendo as diversas áreas, como o campo das ciências humanas, cuja a área de estudo envolve, inclusive, os procedimentos didáticos, conforme foi exemplificado em sala de aula com os alunos.

Na realização de atividades, no contexto do 9º ano, observou-se, na finalização do plano de aula sobre o gênero artigo didático-científico, a partir da aplicação de exercícios (conforme anexos 1 e 2), destacou-se a importância da pesquisa científica e da autoria para uma observação crítica do que se lê. Outro aspecto importante foi a identificação da ideia principal e os argumentos que a sustentavam. Observou-se progresso entre os alunos nessa

questão, pois na realização dos exercícios demonstraram habilidade de argumentação em suas respostas.

No segundo tema, figuras de linguagem, já um pouco mais ciente das características da turma, as correções realizadas no plano de aula pelo orientador de estágio, o professor Núbio Delanne, foram decisivas para trazer exemplos mais próximos da realidade dos alunos e identificar os pontos importantes a explanar no curto espaço de tempo que faltava (quatro aulas), mais voltados para a utilidade da comunicação, do que propriamente às nomenclaturas das figuras de linguagem.

3. Os aprendizes

O estagiário é um aprendiz que vai para o chão da escola para conhecer a prática docente, na sala de aula, a partir dos conhecimentos obtidos durante a sua graduação. Embora esteja quase formado do ponto de vista formal, a partir da perspectiva do educador e filósofo Paulo Freire (2017) consideramos que o professor também é um sujeito aprendiz. Pois, há que se considerar que todos os sujeitos envolvidos na realização do estágio são aprendizes: os alunos, a escola que acolhe o estagiário e a professora regente. Dessa forma, no presente artigo enfatiza-se o professor estagiário e o aluno.

A percepção de que a realização do estágio é um processo de aprendizagem para todos os agentes envolvidos e a busca de equilíbrios no relacionamento entre esses sujeitos possibilitam um melhor aproveitamento para todos os envolvidos. Reconhecer a constante transformação dos saberes é fundamental para que todos se beneficiem. Moacir Gadotti (2000), doutor em ciência da comunicação, ao trazer os conhecimentos de Paulo Freire, afirma:

> Conhecer não é acumular conhecimentos, informações ou dados. Conhecer implica mudança de atitudes, saber pensar e não apenas assimilar conteúdos escolares do saber chamado universal. Conhecer é estabelecer relações, dizia Piaget e Paulo Freire completava: saber é criar vínculos. O conteúdo torna-se forma. [...] Saber em educação é mudar de forma, criar a forma, formar-se. Educar-se é formar-se (GADOTTI, 2000, p. 3).

Essa afirmação aplica-se a todos os envolvidos no processo educacional: principalmente ao professor regente, o professor estagiário e os estudantes. Embora no estágio elabore-se o plano de aula conforme conhecimentos comuns orientados pelos documentos da Educação Básica, é fundamental a apropriação das metodologias que viabilizem a construção de vínculos com os alunos, pois diferentemente do momento da elaboração do plano, na sala de aula o aluno está presente. É nesse momento, que a leitura de mundo do professor e a do aluno confrontam-se, trazendo uma infinidade de informações, as quais não devem ser ignoradas, pois toda leitura que o sujeito realiza é atravessada por sua historicidade.

A afirmação segundo a qual todos são aprendizes no processo de estágio não significa dizer que todos desempenhem o mesmo papel, pois, cabe ao professor mediar o aluno no acesso ao conhecimento, relacionando suas experiências concretas ao saber e desenvolvendo o seu senso-crítico para que este ultrapasse as fronteiras dos conhecimentos que possui (LIBÂNEO, 2001).

Já o aluno também deve se posicionar como sujeito do ato de conhecimento, cumprindo o seu papel, reconhecendo o papel do professor como mediador, mantendo a relação pedagógica e a noção do aprendizado enquanto pertencente a um grupo e não um sujeito isolado.

4. O contexto

A realização do estágio no período pós-pandemia Covid-19, mostrou-se uma realidade difícil para todos os envolvidos: estagiários, alunos e professora da turma.

Os estagiários não realizaram as observações, de forma presencial, das turmas que iriam estagiar. Essa etapa foi substituída por atividades de observação do programa Aulas Paraná; observação de eventos anteriores, como os minicursos desenvolvidos no Estagiar – Encontro de Estagiários de Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, da UEL, e observações de filmes com temática educativa. Todas essas atividades proporcionaram discussões muito ricas e proveitosas, mas, não substituíram o contato real com a sala de aula.

Quanto aos alunos, após quase dois anos de aulas remotas, retornaram às aulas presenciais em fevereiro de 2022, sendo prejudicados, tanto no processo de aquisição dos conteúdos, quanto nos aspectos relacionados à socialização e psicológicos. Pois, o período de

aulas remotas durante a pandemia foi de grande pressão para todos, e, o isolamento social trouxe inúmeras consequências, conforme os dados trazidos pela pesquisa realizada pelo Instituto Ayrton Senna com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

> A pesquisa mostra que 33% dos estudantes dizem hoje ter dificuldades de concentração sobre o que é transmitido em sala de aula; outros 18,8% disseram se sentir 'totalmente esgotados e sob pressão'; 18,1% disseram 'perder totalmente o sono devido às preocupações' e 13,6% relataram 'a perda da confiança em si mesmo' (AGÊNCIA SENADO, 2022).

Esses dados foram observados nas turmas do 9º A e 9º B, nas quais a concentração precisava ser estimulada constantemente. Assim como, a perda de confiança também era evidente, pois a realização de tarefas simples, como responder se o texto continha ideias, causavam insegurança quanto ao que dizer. Dessa forma, alguns se mostraram apáticos, necessitando de uma aproximação para retornarem ao presente.

Já a professora titular da turma, também administrava as suas dificuldades após perdas em sua família e um período de licença, restabelecendo os seus vínculos com a turma gradativamente, mas com firmeza, equilibrando o aspecto da sensibilidade em relação às dificuldades dos alunos.

Esse cenário exigiu um cuidado maior no relacionamento com os alunos, contando com a professora titular para entender o comportamento deles, o qual foi fundamental para a realização da sequência de aulas e direcionamentos na explanação dos conteúdos.

5. Conteúdo para além da gramática normativa

Tendo em vista as características observadas nos alunos e já mencionadas, tivemos o cuidado de não fazer da transmissão pura e simples de conteúdo uma realidade. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, com sua gramática repleta de regras isso seria uma saída, até certo ponto confortável, para o contexto no qual todos os envolvidos foram afetados de alguma forma.

Nesse sentido, convém trazer o estudo de Sírio Possenti, mostrando que o ensino de gramática baseado apenas em regras pode aumentar a insegurança do aluno quando ele não as assimila, pois:

> Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objeto de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte na escola, por exemplo) (POSSENTI, 1996, p. 73).

No caso das aulas ministradas na experiência de estágio aqui analisada, ao trazer o estudo das figuras de linguagem, mesmo que as regras sejam numerosas, o enfoque dado à utilização dessas figuras, a partir da comunicação presente no cotidiano, contribuiu para aproximar esse conteúdo da realidade dos alunos.

Seguindo a proposta de aulas mais interativas, os conteúdos propostos, como os exemplos utilizados a partir da análise da música "O sol" de Vitor Kley, despertou o interesse dos alunos, pois esta canção é contemporânea a eles, aproximando o tema da aula à vida real. A figura ironia foi exemplificada com uma fala do conhecido jogador Neymar. Na última aula, os alunos mostraram que esse tipo de linguagem foi a mais assimilada por eles. Essas atividades auxiliaram para amenizar um antigo conflito dentro da sala de aula criado pelo questionamento dos alunos: "por que vou aprender isso?".

O uso dessa didática considerou a concepção de linguagem segundo a qual pode-se colocar em prática os conhecimentos adquiridos dentro do próprio processo de interação comunicativa entre interlocutores, levando-se em consideração o contexto e as ideologias do falante. (TRAVAGLIA, 1996).

6. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo destacar a importância da reflexão acerca do processo de formação, pensando no movimento de ensino-aprendizagem da perspectiva do futuro profissional, visto que se trata de uma análise do estágio obrigatório que realizamos durante a graduação. Nessa perspectiva, este relato pode contribuir para a formação acadêmica de futuros profissionais da área de educação.

A leitura dos textos teóricos da área da educação e ensino de língua vernácula, assim como as orientações com os professores Núbio e da professora que nos recebeu no espaço escolar, contribuíram para que a realização do estágio pós-Covid-19, ocorresse de forma

satisfatória, sendo uma experiência essencial para a nossa formação enquanto futuras professoras da Educação Básica.

Observou-se que o conteúdo planejado e aplicado nas duas turmas de nonos anos, em cada uma delas, o processo de transposição didática ocorreu de forma diferente, sendo este adaptado conforme as necessidades observadas em suas respectivas turmas.

A partir dos apontamentos feitos durante o estágio evidencia-se a importância de pensar sobre os envolvidos no processo: o aprendiz estagiário, a universidade, a escola e os alunos. Assim como é imprescindível pensar o contexto, nesse caso específico, de retorno presencial, pois observa-se que há necessidade de atenção especial para que o conteúdo não seja trabalhado de forma descontextualizada da realidade dos alunos.

Referências Bibliográficas:

AGÊNCIA SENADO. Senado notícias, 2022. *Pandemia prejudicou condição psicológica de estudantes, mostra pesquisa.* Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/30/pandemia-prejudicou-condicao-psicologica-de-estudantes-mostra-pesquisa#:~:text=A%20pesquisa%20mostra%20que%2033,da%20confian%C3%A7a%20em%20si%20mesmo%22. Acesso em: 01 jun.2022.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam: Volume 22.* São Paulo: Cortez, 2017.

GADOTTI, Moacir. *Saber aprender*: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública.* São Paulo: Edições Loyola, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 1996, 95 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação* – uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

Anexo 1

Leia o texto "O primeiro amor é vivido em fantasia", de Flávio Gikovate.

Como regra geral, nosso primeiro grande amor é uma espécie de sonho. A pessoa que desperta em nós todo o sentimento, toda a vontade de agradar e de se dedicar nos mínimos detalhes, toda a vontade se aconchegar e ser aconchegado, na maior parte das vezes nem sabe do nosso amor por ela. Não temos coragem de contar, pois morremos de medo da rejeição. Não queremos também, contudo, a aceitação, pois isso nos levaria a um relacionamento real para o qual não estamos preparados. Ou seja, não contar interessa nos dois casos. Se algum amigo superíntimo fica sabendo e faz alguma brincadeira a respeito, ficamos com o rosto vermelho, negamos tudo e fingimos indignação. A outra pessoa, a amada, fica sem saber se é gozação ou se é verdade. Melhor assim. Tudo se passará apenas na cabeça da gente, longe dos riscos da vida real.

No sonho é claro que somos correspondidos. Beijamos e somos beijados. Beijos de ternura. O sexo, na maioria dos casos, está em segundo plano. Passeamos, de mãos dadas, por jardins floridos. Sentamos na grama e nos olhamos com olhar de enlevo próprio do encantamento amoroso. Dizemos coisas bonitas para o outro, falamos das virtudes do outro. Não cansamos de elogiar a pessoa amada.

Se pensamos bem, o sonho romântico não é muito criativo. Quase sempre é a mesma história. As variações são mais de cenário e figurino: uns preferem a montanha, outros a praia. Uns preferem saias rodadas, outros as calças jeans. O amor é o prazer da companhia, os elogios que esse prazer costuma trazer para nossos lábios, e também a insegurança - o medo de perder a pessoa que nos traz toda a felicidade. Assim sendo, uma parte do discurso é de reasseguramento: "Vou amar você para sempre. Vou dizer toda hora que amo você. Se você me largar, eu morro" etc. Sempre que vivemos o amor, o fazemos como se estivéssemos vivendo uma história extraordinária. A verdade, no entanto, é que é uma "história extraordinária" exatamente igual a todas as outras histórias de amor! E isso não faz mal algum porque é bom do mesmo jeito!

GIKOVATE, Flávio. Namoro: relação de amor e sexo. São Paulo: Moderna, 1993.

CONHECENDO O AUTOR

Flávio Gikovate

Era psiquiatra, psicoterapeuta e escritor brasileiro. Nasceu em São Paulo, em 11 de janeiro de 1943, e morreu também em São Paulo, em 13 de outubro de 2016. Gikovate escrevia regularmente sobre comportamento para jornais de grande circulação e revistas, além de falar com frequência sobre esse tema em programas de televisão. Nos últimos trinta anos, escreveu vinte e cinco livros sobre questões relacionadas à vida social, afetiva e sexual e seus reflexos na sociedade, também publicados em língua espanhola.

Algumas de suas obras: As drogas: opção de perdedor (1981); Vício dos vícios (1987); Homem: o sexo frágil? (1989); Namoro: relação de amor e sexo (1993); A arte de educar (1998).

Anexo 2

Perguntas do livro didático:

1. Com que intenção esse texto foi escrito?
2. É possível afirmar que se trata de um texto que expõe ideias? Por quê?

METODOLOGIA COM O USO DE RECURSOS DO ENTRETENIMENTO CINEMATOGRÁFICO E ANIMAÇÕES

Ana Gabriela de Azevedo (UEL)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo enfatizar a possibilidade de uma metodologia dinâmica e eficaz, através da contribuição do entretenimento cinematográfico e bidimensionais (desenhos japoneses) no contexto educacional, com a finalidade de motivar os alunos a participar ativamente no processo ensino e aprendizagem, durante a implantação da Regência Pedagógica de Língua Portuguesa, nas turmas do 6° ano A e B, em colégio localizado em Londrina, Paraná. Destacou-se a necessidade de promover um planejamento dinâmico e de reinvenção do professor em sala de aula, utilizando-se de um vocabulário e elementos juvenis, gerando uma identificação do aluno com o professor. Foi obtido um resultado participativo e positivo, transformando o espaço em compreensível e cooperativo.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado; interação; entretenimento.

1 Introdução

O estágio curricular obrigatório integra a formação acadêmica, sendo uma oportunidade de desenvolver na prática o conhecimento recebido na formação de licenciatura. Para mais, aproxima o graduando da profissão e atividades que deverão ser enfrentadas nela, preparando-o para o mercado de trabalho e incentivando a experiência na área.

O contexto pandêmico ampliou os desafios de lecionar, trazendo novamente para a sala de aula crianças e adolescentes. Nesse contexto, crianças e adolescentes retornaram para os colégios após dois anos de ensino remoto. Negativamente, o uso contínuo das plataformas digitais no cotidiano e a ausência de fiscalização durante as aulas *online* – visto que não havia como saber visualmente se o aluno de fato prestava atenção – aumentou gradualmente a dispersão com o uso de tecnologia no ensino presencial. Apesar de diversos colégios proibirem o uso de celulares e demais aparelhos, os alunos aprendem formas de usarem as redes sociais e jogos mobiles na surdina.

É necessário que o professor compreenda que não há como competir naturalmente com estes mecanismos de distração, mas sim se moldar a esta nova realidade, buscando elementos que os atraiam para o conteúdo, prendendo suas atenções e instigando a vontade de participação, usando uma comunicação mais flexível e juvenil.

Estimular a prática de identificação entre professor e aluno desenvolve a afetividade na relação, algo indispensável para o caráter humano, fazendo com que os estudantes percebam a variedade de possibilidades de uma aula dinâmica, independentemente do grau de familiaridade com o conteúdo.

A sala de aula é um ambiente diversificado, onde alunos com diferentes estilos de aprendizagem, níveis de habilidade e necessidades individuais se reúnem em busca de conhecimento. Nesse contexto, a flexibilidade do professor desempenha um papel fundamental no sucesso educacional dos alunos.

Em primeiro lugar, a necessidade de mudanças na metodologia do professor permite a adaptação ao ambiente de sala de aula, visto que os alunos têm ritmos de aprendizagem distintos, e alguns podem precisar de mais tempo para compreender um conceito, enquanto outros avançam rapidamente. Ao reconhecer e responder a essas diferenças individuais, o professor cria um ambiente mais inclusivo, onde todos os alunos têm a oportunidade de progredir de acordo com seu próprio ritmo.

Um professor flexível não se limita a uma única abordagem pedagógica, mas incorpora uma variedade de métodos, como atividades práticas, discussões em grupo, uso de tecnologia e outros recursos. Isso torna as aulas mais interessantes e envolventes, cativando a atenção dos alunos e estimulando o interesse pelo conteúdo.

A personalização do ensino é outra vantagem da flexibilidade do professor. Cada aluno é único, com diferentes níveis de habilidade, experiências e preferências de aprendizagem. Ao ajustar o ensino para atender às necessidades individuais, o professor permite que os alunos se sintam mais compreendidos e apoiados em seu processo de aprendizagem. Isso leva a uma maior eficácia no ensino, pois os alunos podem progredir de forma mais eficiente.

2 Metodologia da regência

O estágio ocorreu em um colégio situado no Centro de Londrina - Paraná, contando com 2 (duas) aulas observacionais e 10 (dez) aulas regentes.

Os alunos do 6º ano A e B, para os quais posteriormente iria aplicar a regência, comportaram-se de forma calma diante as explicações da professora regente, todavia um

pouco dispersos com conversas paralelas durante a cópia do quadro e o uso excessivo de celulares, porém não foi identificado em nenhum momento desrespeito ou comportamentos inadequados; quando liberados para beber água e ir ao banheiro retornavam poucos minutos depois, não aproveitando o momento para serem faltosos.

Como esperado, ter uma participação nova da estagiária provocou bastante comoção desde o primeiro dia, instigando-os a fazerem perguntas sobre a graduação da mesma e sua vida pessoal, sendo um agente positivo para a inserção da relação professor e aluno.

Ambas as turmas do 6º ano do ensino fundamental tiveram os conteúdos referentes à classe gramatical verbo.

A regência é o momento em que o graduando tem a responsabilidade de lecionar a aula, através de uma metodologia e preparação de planos de aula; o planejamento das aulas foi dividido em cinco no total, somando dez nas turmas lecionadas A e B (dez horas).

Os conteúdos foram baseados no livro didático "Se liga na língua – Língua Portuguesa" de Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo (código da coleção: 0306P20012), além de referências trazidas da internet e pesquisas, como afirma Frison et. al (2009), "[...] essa escolha tem por objetivo desenvolver várias competências cognitivas como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento.", ou seja, sendo um facilitador, podendo o livro didático inclusive aumentar a qualidade das atividades do professor em sala.

Somando a isto, o ensino da língua portuguesa desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de comunicação e compreensão dos estudantes. O Ministério da Educação, em suas diretrizes de 2018, estabeleceu objetivos específicos para o 7º ano, destacando a relevância do estudo gramatical como base fundamental para a competência linguística. O conteúdo tratado durante o período de estágio também contou com o uso da Base Nacional Comum Curricular, especificamente as seguintes habilidades:

> (EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.
> (EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.
> (EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 171).

Primeiramente, reconhecer o verbo como o núcleo das orações é essencial para compreender a estrutura da língua. O verbo é a peça central que indica a ação ou estado do sujeito, conferindo significado às frases. Tal conhecimento permite aos alunos compreender como as palavras se organizam para criar significado e coesão em textos. Isso não apenas facilita a análise gramatical, mas também a produção de textos coerentes.

A segunda diretriz enfatiza a identificação de verbos de predicação completa e incompleta, bem como a distinção entre verbos intransitivos e transitivos. Essa habilidade gramatical é fundamental para entender como os verbos interagem com seus complementos na frase. Os verbos de predicação completa indicam uma ação que não requer complemento, enquanto os de predicação incompleta necessitam de complementos para que a frase faça sentido. Além disso, os verbos transitivos exigem um objeto direto, enquanto os intransitivos não. Isso não só enriquece a compreensão da estrutura frasal, mas também melhora a clareza na comunicação escrita e oral.

O terceiro objetivo destaca a importância das regras de concordância nominal e verbal. A concordância é essencial para que as frases sejam gramaticalmente corretas. Concordância nominal refere-se à concordância entre substantivos e adjetivos, garantindo que eles concordem em gênero e número. Concordância verbal, por outro lado, envolve a harmonia entre os verbos e seus sujeitos em número e pessoa. Essas regras, quando dominadas, garantem que a linguagem seja precisa e eficaz, contribuindo para uma comunicação clara.

As diretrizes do Ministério da Educação enfatizam a importância de compreender a gramática como base para o domínio da língua portuguesa. Estas são habilidades essenciais que capacitam os alunos a comunicar-se de forma eficaz, analisar textos de maneira crítica e produzir conteúdo linguístico de qualidade. Portanto, investir no estudo da gramática é fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

Foi percebido que durante a explicação do tema geral alguns sorrateiramente mantinham o celular escondido embaixo da carteira ou copiavam o conteúdo do quadro com rapidez para tomar o aparelho em mãos.

O principal problema presente no uso de celulares durante a explicação do docente está diante da dificuldade em se concentrar em duas coisas ao mesmo tempo, obviamente impossível, além de ser parte das regras da instituição.

Inúmeros educandos ficam dispersos ao acessarem a internet no horário de aula, consequentemente comprometendo o rendimento escolar. Por se tratar de muitos alunos em sala de aula, os professores não conseguem administrar todos os indivíduos, tampouco obtêm a informação se estão buscando referência do conteúdo em outra plataforma, e uma das metodologias estudadas e aplicadas na regência foi a estratégia do entretenimento como mecanismo de ensino. Quando se aplica a explicação com vocabulário simples e exemplos pensados anteriormente que fizessem parte de um contexto de entretenimento cinematográfico ou de animação, despertava atenção e vontade avassaladora de participação coletiva. O problema é que muitos alunos se distraem ao usar a internet durante as aulas, o que afeta seu desempenho escolar, devido ao grande número de alunos em sala de aula, os professores têm dificuldade em controlar todos e não sabem se estão usando a internet para fins educacionais ou de entretenimento. Para abordar esse problema, os professores começaram a usar a estratégia de abordar o entretenimento, como filmes ou animações, como parte do ensino. Isso ajudou a chamar a atenção dos alunos e os incentivou a participar mais ativamente das aulas.

O professor precisa se atualizar para fazer parte do universo do aluno, se relacionar socialmente, e um dos mecanismos utilizados no estágio foi o entretenimento cinematográfico em conciliação com a gramática, utiliza-se de nomes de personagens de animações desenhadas à mão ou por computação gráfica do Japão (também denominado *animes*), ou séries contemporâneas nos exemplos orais, escritos e no uso de textos ao elucidar o conteúdo.

Em um determinado momento, na lousa foram aplicados exemplos de verbos dentro de orações longas, mas ao invés da regente expor nomes genéricos ou situações ficcionais aleatórias, foi solicitado que os alunos dissessem nomes de séries, e principalmente frases de efeito de protagonistas de *animes*, de obras como: *Naruto, Demon Slayer, One Piece*, dentre outras animações de interesse coletivo da turma. Como resultado imediato, os estudantes se portaram eufóricos, pois queriam opinar e se sentir ouvidos.

A atenção era totalmente direcionada ao conteúdo, afinal a professora regente está abrindo as camadas de gerações diferentes e mostrando que é possível trazer interesses cotidianos e divertidos para a sala de aula, inclusive gerar debates sobre as obras em momento vago, tornando melhor a relação necessária entre aluno e professor.

Desta forma, não está competindo com a tecnologia, mas sim expondo para os educandos que existem formas de transformar a matéria em mais divertida e inserida em um

universo individual, em que o celular e as redes sociais são deixados de lado. Porém, é responsabilidade do docente saber o momento certo para aplicar essa abordagem, para que não perca o respeito ou o controle da turma, através de um preparo prévio no planejamento e formalidades, quando necessário.

Segundo Perrenoud (1993), os profissionais da educação necessitam de novas competências para se motivarem no espaço de ensinamento, de modo que os objetivos de uma educação corporativa sejam melhorados, e a competência é construída na formação do cotidiano escolar. Na atualidade, destaca-se que o professor não é apenas repassador de informações, mas que se reinvente e deixe de ser apenas modelo a ser seguido.

Esta flexibilidade de trabalhar o conteúdo com o aluno comprova efetivamente a posição igualitária de construção com o aluno, e não de um professor que está em uma posição hierárquica de poder.

O processo de ensinar e transmitir conhecimento a partir de um debate carismático, porém enriquecedor de informações, garante uma relação saudável, principalmente constrói o espaço "escola", mostrando como o conhecimento, a interação e a conciliação dos gostos particulares com o conteúdo podem gerar conhecimento e progresso geral, tanto oralmente quanto escrito.

Sendo assim, as aulas seguiram cumprindo seu objetivo por completo como previsto no plano de aula, afinal conquistar os alunos faz com que bom relacionamento seja construído com os alunos, afinal é um dos caminhos principais e determinantes para a aplicação de uma boa aula.

3 Considerações finais

O estágio obrigatório é o momento de prática das teorias trabalhadas em sala de aula e discussões com professores orientadores e regentes, e a metodologia abordada na regência foi pensar nos diversos gêneros cabíveis dentro do universo do entretenimento, como personagens de animações e super-heróis. Descomplicadamente a construção de empatia entre professor e aluno aumenta, instigando um laço eficaz e necessário em sala, garantindo uma aproximação entre ambos agradavelmente, contribuindo para a formação integral do aluno.

É possível afirmar que quando o aluno está imerso na aula com o conteúdo, consequência da explicação do professor, é natural o abandono da sensação de obrigação, e o uso de aparelhos celulares, assim como as demais redes sociais.

A importância da participação em sala facilita para que o professor tenha acesso às dificuldades individuais, pois os alunos não se sentem intimidados em perguntar e dar exemplos de sua realidade para aplicar em sala.

Sendo assim, a oportunidade de o professor crescer com sua identidade em plano profissional e pessoal é significativa, facilitando sua atuação ao se tornar um espaço dinâmico social de formação contínua, cujo principal objetivo é compartilhar conhecimentos.

Em conclusão, a presença dos alunos tem um impacto muito marcante na construção do curso de aprendizagem, contribuindo significativamente para a melhoria na qualidade e aptidão na educação, engajando os alunos com informações de entretenimentos do mundo atual.

Referências:

FRISON, M.D; VIANNA, J; CHAVES, J.M; BERNARDI, F.N. *Livro Didático como Instrumento de apoio para a Construção de Propostas de Ensino de Ciências Naturais*. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009, p.4-5.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Nova Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Nova Enciclopédia; 46, Temas de educação; 3).

SINISCALCHI, Cristiane; ORMUNDO, Wilton. *Se liga na língua* – Língua Portuguesa. Código da Coleção: 0306P20012. 1ª Edição. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00289932709452ecc5847?authid=rSsq6DETA5MR>. Acesso em: 01 de jun 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

A DISPUTA ENTRE DOCENTE E CELULARES PELA ATENÇÃO DOS ALUNOS

Ana Luísa Iliescu Perine (UEL)

RESUMO: Os últimos anos foram marcados por avanços tecnológicos, atingindo diversos âmbitos sociais. Dentre eles, a escola. A partir das experiências de estágio de Língua Portuguesa no ensino básico, percebeu-se que, na atualidade, os professores competem a atenção dos alunos com os celulares. As salas de aula são marcadas por desatenção, redes sociais e falta de persistência em esforçar-se por um conteúdo que necessita ser construído e não venha pronto, como nas mídias tecnológicas. Sendo assim, este trabalho visa à discussão sobre soluções para esse problema. Seria ideal extinguir a tecnologia de sala de aula? Pode-se pensar não na exclusão, mas na inclusão da tecnologia em sala de aula. Os alunos acessam a internet em diversos círculos sociais; logo, as instituições educacionais devem acompanhar os avanços da sociedade e buscar transformar aquilo que atrapalha o aprendizado em ferramentas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia; sala de aula; Língua Portuguesa.

Nos últimos anos, a sociedade presenciou profunda revolução e mudança: o avanço das tecnologias. Se, no final do século XX e no início do século XXI, tinha-se um acesso limitado a computadores e telefones celulares, a última década foi marcada pela democratização dos aparelhos. Segundo a CNN Brasil, uma pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2022, revelou que o número de celulares inteligentes ultrapassa o número de habitantes no Brasil. Sendo 242 milhões contra 214 milhões.

Essa recente realidade atinge todos os âmbitos sociais, sobretudo as instituições de ensino básico. Por isso, é eminente que se entenda três importantes aspectos para que se mapeie o papel eficaz do professor em sala de aula: 1. Qual o momento histórico em que a escola está inserida atualmente; 2. Quais as características do aluno da nova geração que preenchem os colégios e 3. Até que ponto as tecnologias podem entrar nas escolas.

Em primeiro plano, é necessário o entendimento de que a escola não pode se tornar um ambiente obsoleto e retrógrado. Sendo assim, analisando que os dias de hoje são marcados por uma revolução tecnológica, as instituições precisam caminhar juntamente com esses avanços. De acordo com o neurocientista Michel Desmurget, em seu livro "A fábrica de cretinos digitais", os adolescentes da atualidade são conhecidos como nativos digitais, ou seja, são aqueles que já nasceram imersos na tecnologia e com o acesso às redes durante sua vida

inteira. Logo, os celulares e computadores fazem parte de sua rotina e criação.

Outra notória característica que o estudioso destaca é

> Para o exército missionário da catequese digital, "três traços marcantes caracterizam essa [nova] geração: o *zapping*, a impaciência e o coletivo. Eles esperam uma retroatividade imediata: tudo deve ser rápido, e mesmo rapidíssimo! Gostam de trabalhar em equipe e possuem uma cultura digital transversal intuitiva, e mesmo instintiva. Eles entenderam a força do grupo, da ajuda mútua e do trabalho colaborativo [...] Muitos fogem do raciocínio demonstrativo, dedutivo, o 'passo a passo', preferindo o tateamento favorecido pelos links de hipertextos". As tecnologias digitais estão agora "tão emaranhadas a suas vidas que se tornou impossível separá-las [...] A tecnologia é sua língua materna, eles têm fluência na linguagem digital dos computadores, videogames e da Internet". "Eles são rápidos, multifuncionais e sabem zapear com facilidade". (DESMURGET, 2021, p.19-20)

Ademais, as ferramentas tecnológicas são também o maior alvo do interesse dos jovens, eles não apenas possuem o acesso, mas fascinam-se por ele. Ainda segundo Desmurget,

> Na adolescência, que situaremos aqui entre 13 e 18 anos, o tempo diante das telas ainda aumenta sensivelmente, em especial sob o efeito da generalização dos smartphones. O consumo digital diário atinge então 7h22. Será necessário precisar a que ponto esse número se revela catastrófico? Ele equivale a 30% do dia e 45% do tempo normal de vigília. (DESMURGET, 2021, p. 52)

Esse cenário revela que a juventude possui excessivo apreço pelas redes, implicando conflitos em sala de aula, uma vez que o professor não é mais o alvo da atenção, mas os celulares.

Durante o período de observação no meu estágio, percebi três perfis de discente em sala de aula. Uma pequena parcela participava ativamente das aulas, aprendendo e interagindo com o professor, contudo a maioria era marcada por alunos que tinham atenção dividida – assistiam à aula por alguns minutos e mexiam nos aparelhos durante outros minutos - e por alunos que estavam presentes apenas fisicamente, pois seus pensamentos focavam exclusivamente nas redes sociais.

Observando então essa realidade de desinteresse, levantei uma questão: se o adolescente está disposto a receber tanta informação por um grande período de tempo de forma recreativa por meio das tecnologias, devo deixá-lo usá-las apenas passivamente ou

posso direcioná-lo ao aprendizado?

O cerne da resposta a essa pergunta está no entendimento de que o docente deve proporcionar comandos, direções e propósitos para suas atividades. É de suma importância que se utilizem os aparelhos, pois a escola tem que caminhar juntamente aos avanços sociais e aos interesses pessoais dos alunos, entretanto, existem ressalvas a serem feitas. Em uma sala de aula, os mecanismos midiáticos não devem ser avulsos do que está sendo lecionado, ou seja, o professor deve integrar o digital aos conteúdos exigidos.

Durante a minha regência no 8° ano, visei a metodologias apropriadas a partir das constatações já feitas de que existe um novo momento histórico e uma nova geração de alunos com fortes afeições pela tecnologia. Então, uma das atividades propostas foi que eles fizessem uma redação pertencente ao gênero reportagem, utilizando a tecnologia como auxílio para a produção. Retomei as características estruturais do gênero e pedi que os estudantes escolhessem um momento histórico marcante e, a partir dele, produzissem reportagens. Os alunos puderam fazer pesquisas sobre o evento histórico nos seus celulares, o que fez com que não mexessem em redes sociais ou distraíssem-se facilmente. As plataformas midiáticas foram utilizadas durante a aula inteira. Porém, havia um propósito e um comando sobre como utilizá-las.

Além disso, a busca por suportes digitais que proporcionem a interação em sala deve ser constante. Durante a pandemia da COVID-19, muitos aplicativos e sites foram usados como recursos metodológicos no período de ensino remoto, como Kahoot, Canva, Mentimeter, Google Docs, SlidesGo, Google Forms etc. Contudo, após a volta ao ensino presencial, muitos professores retrocederam suas técnicas e retomaram seu desapreço pela presença das tecnologias nas escolas. É urgentemente preciso o entendimento de que, à medida que o docente resiste aos progressos que a sociedade obtém, o estudante vê as instituições de ensino cada vez mais entediantes, fora de suas realidades e desinteressantes.

Outra forma de conquistar a atenção de uma sala de aula é por meio do uso de metodologias ativas, como a gameficação. As metodologias ativas são novas vias pelas quais um docente pode percorrer visando ao ensino, são novas estruturas didáticas que buscam enxergar o novo perfil do aluno atual e técnicas mais eficientes de ensino. Fabricio Luís Lovato, Angela Michelotti, Cristiane Brandão da Silva e Elgion Lucio da Silva Loretto, em seu artigo “Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão”, definem

> O que constituem as chamadas 'metodologias ativas de aprendizagem'? Elas são metodologias nas quais o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo. O professor e o livro didático não são mais os meios exclusivos do saber em sala de aula (PEREIRA, 2012). O aluno é instigado a participar da aula, por trabalhos em grupo ou discussão de problemas. Ele é assim retirado de uma posição cômoda, puramente receptora de informações, para um contexto em que poderá desenvolver novas competências, se tornando o centro do processo de ensino-aprendizagem (Borges & Alencar, 2014). Mitre et al. (2008) destacam algumas destas: a iniciativa, a criatividade, a criticidade reflexiva, a capacidade de autoavaliação, cooperação para se trabalhar em equipe, responsabilidade, ética e a sensibilidade na assistência. (LOVATO; MICHELOTTI; SILVA; LORETTO, 2018, p. 157-158)

Um dos tipos de metodologias ativas é a gameficação, ou seja, a aprendizagem a partir de *games*. A interação com os jogos pode ser feita por meios digitais e é de extrema contribuição com a aprendizagem do aluno. Marcelo Luis Fardo, em seu artigo "A gameficação aplicada em ambientes de aprendizagem", afirma

> Assim, a gameficação se apresenta como um fenômeno emergente com muitas potencialidades de aplicação em diversos campos da atividade humana, pois a linguagem e metodologia dos games são bastante populares, eficazes na resolução de problemas (pelo menos nos mundos virtuais) e aceitas naturalmente pelas atuais gerações que cresceram interagindo com esse tipo de entretenimento. Ou seja, a gameficação se justifica a partir de uma perspectiva sociocultural. (FARDO, 2013, p. 3)

Apesar de essa metodologia não ter sido utilizada por mim em sala de aula, durante o período de estágio, já a apliquei em outras turmas às quais lecionei. Os jogos incentivam a criatividade e permitem que a criança relacione o lúdico com o real, levando-a, assim, ao adquirir novos conhecimentos.

Outrossim, conforme a revista Exame, um relatório anual, *The Future of Jobs*, feito pelo Fórum Econômico Mundial, alerta sobre o crescimento da digitalização no mercado de trabalho nos próximos cinco anos, implicando grandes mudanças nas futuras carreiras. Conforme a pesquisa, as profissões do futuro próximo da sociedade são Especialistas em Inteligência Artificial (AI) e *Machine Learning*, Especialistas em sustentabilidade, Analistas de *business intelligence* (BI), Analistas de segurança da informação, Engenheiro de *fintech*, Analistas e cientistas de dados, Engenheiros robóticos, Especialistas em Big Data, Operadores de equipamentos agrícolas e Especialistas em transformação digital.

Ao observar esses dados, pode-se concluir que, se as instituições de ensino progredirem em sua ausência dos elementos digitais, as escolas não serão capazes de formar indivíduos prontos para adentrar no mercado de trabalho.

Considerações finais

Por fim, conclui-se que é preciso que o professor acompanhe o desenvolvimento social e seu aluno mediante às mudanças. A geração mudou, logo, não há razão para que se permaneça utilizando as mesmas metodologias tradicionais aplicadas até os dias de hoje. Uma comunicação eficaz e coesa não é baseada apenas nos interesses dos falantes, mas no entendimento e na vida do ouvinte. De acordo com Emanuel do Rosário Santos Nonato, "Falar, assim, em cultura digital implica a compreensão do papel das tecnologias digitais no agir humano nesta quadra da história" (NONATO, 2020, p. 537)

Os *smartphones* e *notebooks* podem ser prejudiciais, quando usados demasiadamente e apenas como uso recreativo. Porém, ao usá-los de forma direcionada e calculada, o educador recebe uma arma poderosa em suas mãos. As tecnologias podem caminhar a favor do conhecimento, o que foi constatado e comprovado durante meu período de estágio.

Referências

DESMURGET, Michel. Nativos digitais: A construção de um mito. *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. São Paulo: Vestígio, 2021. p. 19-20.

DESMURGET, Michel. Utilizações: Um incrível frenesi de telas recreativas. *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. São Paulo: Vestígio, 2021. p. 52.

ROCHA, Isabel. Estas são as 10 profissões do futuro, segundo estudo do Fórum Econômico Mundial. *Exame*, 10 de maio de 2023.

FARDO, Marcelo Luís. *A gameficação aplicada em ambientes de aprendizagem*. v. 11, n. 1, jul. 2013.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; SILVA, Cristiane Brandão da; LORETTO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias Ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n.2, p. 1-19, mar./abr. 2018.

NONATO, Emanuel do Rosário S. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 534-554, abr./jun. 2020.

DIÁLOGOS PERTINENTES ENTRE BNCC E O ENEM NA PROVA DE REDAÇÃO

Antônio M. da Silva Jr. (UEL)
Fábio Rodrigues Amorim (UEL)

RESUMO: No presente artigo nos propomos a buscar um diálogo entre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com foco na prova de redação. Para tal, objetivamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, analisando os documentos que guiam os objetos analisados e compreendendo suas mudanças no decorrer da sua (breve) história. Em um primeiro momento, pretendemos apresentar o histórico dos documentos oficiais para melhor compreensão de suas estruturas. Em um segundo momento, iremos nos debruçar sobre os diálogos pertinentes ao objeto analisado: a prova de redação do ENEM, ou seja, o que a BNCC garante ou exige em relação a competências e habilidades necessárias para a formulação de uma boa redação. Por último, intencionamos explanar a respeito de nossa experiência em sala de aula de aula com a disciplina de Estágio Curricular no Ensino Médio: Orientação e Prática (2EST104), desenvolvido sob a orientação da profª Drª Claudia Lopes Nascimento Saito, abordando nossa prática na aplicabilidade dos conceitos examinados nos documentos oficiais estudados.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; ENEM; prova de redação.

1 Introdução

O presente artigo busca, por meio de um estudo bibliográfico, debater algumas questões concernentes à prova do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, relativas à redação como instrumento de avaliação discursiva. Muito se tem discutido, nos últimos anos, o modelo adotado pelo Ministério da Educação – MEC para aferir a qualidade e/ou o sucesso da aprendizagem dos alunos egressos do ciclo básico do sistema educacional público brasileiro. Muitos problemas se fazem perceptíveis dada a abrangência de ampla escala do território nacional e do número anual de candidatos que ultrapassa os 4 milhões de inscritos anualmente. A página oficial do exame, no *site* do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, informa que:

> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.
> As notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). Elas também são aceitas em mais de 50 instituições de educação superior portuguesas. Além disso, os participantes do Enem podem pleitear

> financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do Enem possibilitam, ainda, o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais. (BRASIL, s/d)

Nesse sentido, a prova passa por uma série de transformações ao longo dos seus 25 anos de existência, deixando de propor ao estudante/candidato que redija um texto dissertativo "[...] no qual você exponha suas ideias de forma clara, coerente e em conformidade com a norma culta da língua, sem se remeter a nenhuma expressão do texto motivador [...]" (ENEM 1998), até assumir, em 2009, o formato atual, no qual o candidato deve redigir um texto dissertativo-argumentativo em até trinta linhas, propondo uma ação social relacionada à problemática central e respeitando os direitos humanos nessa proposta.

A reformulação do exame, durante o segundo governo Lula, visou atender as demandas do Programa Universidade para Todos, instituído pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, o Sistema de Seleção Unificada – SISU, instituído pela Portaria Normativa nº 02 de 26 de janeiro de 2010, além do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, criado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso através da Lei 10.260 de 12 de julho de 2001. O Exame Nacional do Ensino Médio surge como concurso agregador desses programas sociais de acesso ao Ensino Superior Público e/ou obtenção de financiamentos para estudantes de IES privadas, constituindo-se como uma prova que vai além de sua função inicial de instrumento avaliativo de alunos e instituições de ensino básico.

Por esse viés, podemos argumentar que, mesmo o exame tendo sido via de acesso para milhões de estudantes ao ensino superior, ele ainda se mostra uma prova excludente. Nossa hipótese é, portanto, a de que a prova de redação se constitui como um instrumento defasado para a aferição dos conhecimentos linguísticos, bem como da capacidade argumentativa dos estudantes brasileiros, em especial dos estudantes pertencentes à realidade educacional do Estado do Paraná, em que a crescente automação do ensino público, com a instituição de plataformas de redação pautadas em mecanismos de autocorreção por Inteligência Artificial pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED afasta a produção textual escrita da realidade (letrada) dos usos sociais do discurso. Para isso, pretendemos expor, brevemente, dois casos contextuais sobre os problemas da redação como instrumento falho de avaliação, tendo dois colégios estaduais, um de Londrina e outro, de Rolândia, como *locus* de observação de diferentes formas de se abordar esse problema em escolas públicas do Norte do Paraná.

2 A BNCC e o Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular é um documento norteador criado a fim de reger os rumos da educação de base no país, partindo de uma proposta unificadora e niveladora do sistema educacional brasileiro. Enquanto proposta norteadora, a BNCC, guiada por 10 competências essenciais que se interrelacionam durante as três fases da educação básica – anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio –, aborda o desenvolvimento intelectual, social e humano dos alunos em cada fase, como podemos ver em:

> Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que "a educação deve afirmar valores estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" [...] (BRASIL, s/d. p. 10).

O mesmo documento irá definir competências como:

> [...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, s/d p. 8).

Podemos perceber, portanto, uma preocupação da equipe que desenvolveu o documento, junto a setores diversos da sociedade, em tornar o conhecimento algo universalizado através de um diálogo entre o ambiente escolar e o meio onde esses jovens estudantes estão se desenvolvendo, focando no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, impactada diretamente pelo envolvimento do ambiente escolar no desenvolvimento dos valores humanos. Apesar das diversas críticas ao documento, tecidas por profissionais das mais diversas áreas, os envolvidos na elaboração destas dez competências básicas visam um modelo de educação moderno, cujo foco está na autonomia do estudante e no desenvolvimento de habilidades que possibilita a ele colocar em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida escolar. Essas habilidades são definidas no documento como "habilidades que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares" (BRASIL, s/d. p. 29). Assim, as habilidades são os meios pelos quais os alunos irão atingir os objetivos de aprendizagem, buscando um amálgama com o desenvolvimento das competências. Em suma, essas competências

representam um conjunto específico de habilidades adquiridas e desenvolvidas pelo estudante nas três etapas da vida escolar.

O Ensino Médio é a última etapa do ensino básico, e nele iremos mirar nossos esforços para compreender alguns caminhos traçados no documento institucional aqui analisado. A BNCC aponta diversas preocupações em relação a essa fase do desenvolvimento escolar, apontando fatos como:

> [...] a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho.
> Para além da necessidade de universalizar o atendimento, outros grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras. (BRASIL, 2018, p. 461)

Nesse ponto podemos perceber que, apesar de um discurso que aborda temas como a autonomia do aluno, a grande preocupação do documento reside na mudança nas relações de trabalho e na preparação que esse jovem terá para o mercado de trabalho. Nesse aspecto, é possível perceber um encaminhamento da educação que, ao invés de libertadora, se mostra de tecnicista, neoliberal, priorizando uma ética trabalhista voltada para os aspectos de manutenção do *status quo* do regime capitalista. Fato é que a palavra “redação” não aparece sequer uma vez no texto, na parte referente ao Ensino Médio, mesmo quando temos um componente curricular chamado “Redação e Leitura”, no estado do Paraná. Na região citada, temos um forte avanço de medidas que tornam o ambiente educacional cada vez mais tecnicista: o desenvolvimento de plataformas *online* de redação. Tais tecnologias apresentam pouca aceitação entre os jovens e sua proposta pouco leva em consideração a capacidade criativa dos alunos, submetendo seus textos à correção *online* via inteligência artificial.

No contexto sócio-histórico pós-BNCC, no qual a implementação do chamado Novo Ensino Médio surge como principal impacto das propostas do documento na vida escolar, a diminuição da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa para alunos do ensino médio levanta preocupações por parte de profissionais, pais e estudantes. Avaliações retroativas, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio, que obedecem à lógica de uma dupla

funcionalidade – como porta de acesso ao ensino superior e objeto de avaliação dos estudantes e da escola – como já demonstramos, podem tornar-se um objeto ainda mais excludente com as mudanças implementadas com a reforma proposta pela BNCC e a crescente abordagem tecnicista do ensino de Língua Portuguesa e produção textual.

Por este viés, podemos considerar a crescente informatização do ensino de Língua Portuguesa no Paraná, considerando os dados oficiais do Exame Nacional do Ensino Médio: segundo o relatório de 2017, somente no Estado do Paraná, foram 287.271 inscritos, dos quais 54.265 declararam não possuir acesso à internet em casa, ou ainda os 77.620 estudantes que declararam não possuir um computador. Avançando para a última edição do exame, cujos dados estão disponíveis no portal do Instituto Anísio Teixeira, 2021, vejamos: para a edição de 2021, o relatório disponível nos possibilita a análise dos dados com a média geral dos estudantes por região e por área do conhecimento; nesse sentido, em vez de focar em dados socioeconômicos, como no caso anterior, podemos avaliar números concretos referentes à redação de alunos paranaenses. Nesse caso, em 2021, o estado do Paraná contou com 99.335 inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio, cuja média geral ficou na casa dos 622,00 pontos na redação. Esses números nos levam a considerar a efetividade da proposta governamental de automatizar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o acesso a computadores e à internet, por parte dos alunos, é limitado quando nos referimos ao contexto doméstico, uma vez que a inclusão digital plena ainda é uma realidade distante no Brasil.

Considerando o contexto paranaense, com o início do lockdown e a implementação do Ensino Remoto Emergencial, ERE, em 2020, tivemos implementação de uma série de ferramentas pedagógicas desenvolvidas e tornadas mandatórias pelo governo do estado do Paraná, tais como as plataformas Inglês Paraná, Matific e Redação Paraná. Em 22 de junho de 2021, conforme o Decreto nº 7.943, publicado no Diário Oficial do Paraná, Carlos Massa Ratinho Junior, governador do estado, deliberou sobre as medidas referentes ao uso do portal, como ferramenta emergencial, sobre a qual dispôs como segue:

> ART 2, § 1, II - assegurar o uso da ferramenta "Redação Paraná" na instituição que possua laboratório de informática, sendo que cada estudante deverá realizar no mínimo 3 (três) redações por trimestre ou de acordo com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEED, devidamente corrigidas pelos seus professores, na plataforma.

Consideremos os fatos mostrados pelos dados do ENEM de 2017, que, diga-se de passagem, pouco mudaram. A inserção dessas plataformas, consiste, sim, em um avanço para uma educação mais tecnológica, uma vez que o público-alvo do trabalho docente já é constituído, em sua maioria, por nativos da era digital. Porém, ainda que tenha havido um avanço mínimo em direção à integração das novas tecnologias da informação, podemos argumentar que a implementação de tais ferramentas, e seu uso com caráter impositivo, acarreta efeitos contraproducentes para o ensino de redação, ou produção textual, nas escolas paranaenses.

O modelo tecnicista implementado no Estado do Paraná, visa a uma perspectiva mercadológica do ensino, alinhada à proposta da BNCC. Nesse sentido, o uso da inteligência artificial como mecanismo de correção, ou a obrigatoriedade de um número determinado de redações a serem entregues, consome a carga horária de Língua Portuguesa, privando esses estudantes de conteúdos essenciais não apenas para a realização de exames vestibulares, ou de avaliações retroativas, tais como o ENEM, mas também para o seu próprio processo cognitivo, levando a uma defasagem cada vez mais considerável no ensino público paranaense.

Considerando a BNCC e as práticas de linguagem previstas no documento, para a área de Linguagens e suas tecnologias, a saber:

> Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. (BRASIL, 2018.)

Podemos perceber que há um alinhamento adequado do documento e seus eixos temáticos com a prova de redação do Enem. Analisando os temas da avaliação desde 2009, ano da reformulação do exame, percebemos que os temas propostos sempre primaram por questões sociais atuais e relevantes no cenário nacional (e, porque não, mundial?), fazendo com que o candidato articule estratégias de leitura e análise linguística/semiótica para a sua produção textual. No entanto, o documento norteador ainda prevê a oralidade como um dos eixos de integração propostos para essa etapa do Ensino, nesse sentido, tanto o Exame, quanto a própria prática escolar carecem de um trabalho adequado, pois é necessário pensar caminhos que possibilitem a integração também deste eixo nas competências linguísticas avaliadas.

É importante, ainda, falar sobre questões relativas ao modelo fixo de redação proposto pelo Exame, transformando este em gênero discursivo:

> O que faz a redação do ENEM se configurar como um gênero textual não é apenas a evidência de que estamos tratando de uma possibilidade de se considerar a língua em uso para fins que atendam a determinada demanda social, que, no caso do ENEM, podem ser ingresso em uma universidade ou a conclusão do ensino médio, por exemplo. Estamos lidando com um tipo de texto que solicita ao enunciador uma apreciação crítica, uma opinião e uma proposta de solução para um problema social [...] (MORATO; PRADO, 2016, p. 216)

Uma vez que um gênero discursivo não é um produto finalizado e carrega em sua estrutura interna outras estruturas de gêneros diversos, podemos afirmar que a redação do ENEM é um novo gênero em formação, pois, anualmente, a proposta muda apenas o problema abordado, propondo uma frase-tema que norteará a produção textual do candidato. Por este viés, a prova de redação como instrumento de avaliação retroativa se faz ineficaz, uma vez que anualmente coloca o candidato frente a um texto dissertativo-argumentativo em prosa com proposta de intervenção social coerente com a realidade. Essa fixidez do modelo de produção faz com que os candidatos se mobilizem em decorar macetes, fórmulas, para a realização de uma redação considerada adequada aos olhos dos corretores, em vez de acionar e articular conhecimentos adquiridos durante o período de escolarização. Vale ainda ressaltar que é necessária uma reformulação do exame nesse sentido, adotando e inserindo novos gêneros textuais para, dessa forma, propor novos desafios aos candidatos, bem como avaliar mais profundamente as competências, habilidades e conhecimentos linguísticos textuais adquiridos durante o ensino médio e a fase escolar como um todo.

Nos parágrafos que se seguem, falaremos brevemente sobre a realidade escolar observada nos colégios públicos no norte do Paraná onde se deu a experiência de estágio curricular obrigatório, referente à disciplina 2EST104 de prática docente voltada para o Ensino Médio.

3 Estudo de Casos - múltiplas realidades

Localizado na região central de Londrina, no Paraná, o colégio A, com mais de 80 anos de existência, conta com ampla estrutura. Foi o primeiro colégio público do município e

é hoje uma instituição de prestígio por ter abrigado cursos da Universidade Estadual de Londrina, quando esta estava iniciando suas atividades durante a década de 1950, ou mesmo servindo como primeira instalação para o Museu Histórico Carlos Weiss, durante os anos 1970, quando este funcionou nos porões da escola. Tendo sido, ainda, palco de importantes eventos e sediado instituições tão importantes para Londrina, o colégio não poderia deixar de ser celebrado como um dos principais colégios públicos da cidade. Hoje possui mais de 1500 matrículas ativas, distribuídas em 80 turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Profissionalizante, que se organizam nos três turnos letivos. Estes dados foram obtidos por meio das páginas oficiais da Secretaria de Educação e se encontram disponíveis para consulta pública.

As atividades de estágio curricular obrigatório desenvolvidas nesse colégio, durante os meses de abril e maio de 2023, revelaram uma profunda preocupação dos professores e alunos em relação ao Enem. Dados obtidos pela página desse Exame, referentes ao ano de 2019, mostram o colégio como o trigésimo segundo colocado no *ranking* (municipal), com média de 510.01 pontos por aluno. Tendo em vista os dados e os esforços impostos pela Secretária de Educação do Estado do Paraná - SEED, com a imposição do sistema eletrônico *Redação Paraná*, sobre o qual já dissertamos neste artigo, podemos perceber que há um esforço contínuo para melhorar não apenas a média geral dos alunos, mas também para melhorar seu rendimento na prova de redação.

Este esforço contínuo por parte de docentes e discentes, mesmo frente às adversidades enfrentadas pelo atual contexto ao qual a educação pública está sujeita no Estado do Paraná, faz com que os resultados sejam aos poucos colhidos.

O Colégio B é estadual cívico-militar, com Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, e está localizado no município de Rolândia. Trata-se do mais novo colégio público da cidade que faz parte da região metropolitana de Londrina. Inaugurado em 2013, o colégio está situado mais à periferia da cidade e atende moradores dos bairros mais afastados e mais populosos do município. Apesar de jovem, a instituição possui ótima estrutura para atender seus 937 alunos, matriculados em 40 turmas nos períodos matutino e vespertino. Tais dados foram obtidos por meio de pesquisa nas páginas oficiais da SEED. Além das atividades acadêmicas, o colégio atende a comunidade escolar cedendo seu amplo espaço para projetos

diversos, como aulas de capoeira, basquete, horta comunitária, entre outros. Dessa forma, o colégio se destaca como um dos mais importantes e acessíveis da cidade de Rolândia.

As atividades de estágio desenvolvidas nesse colégio foram realizadas entre os meses de abril e maio de 2023 e revelaram uma grande preocupação e um esforço incansável por parte de professores, direção e equipe pedagógica em relação ao ENEM e a prova de redação, envolvendo os alunos nas mais diversas práticas que os incentivem a uma maior adesão à prova. Dados coletados através da página da internet do Exame Nacional do Ensino Médio, referentes ao ano de 2019, mostram o colégio com média de 442.76 pontos por aluno, algo muito próximo do IDEB do Ensino Médio que está em 4.5 pontos. O resultado se mostra satisfatório diante da questão de estarmos analisando um colégio ainda em formação, com apenas 9 anos de sua inauguração. A prova de redação aponta uma média de 527 pontos. Vislumbrar uma melhora nesses números parece algo distante diante das atuais imposições da Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED, em relação à plataforma digital *Redação Paraná*, uma vez que os alunos produzem textos em meios digitais, contando com prazos intermináveis e desgastantes, com pouco apoio para a realização de tais tarefas fora da escola, já que o acesso aos meios digitais por parte dos alunos foi algo totalmente ignorado ante as imposições das mesmas. Essa prática está muito distante da realidade de produção de um texto do gênero discursivo da redação do ENEM, pois esse gênero é sempre escrito à mão e exige do aluno um amplo conhecimento de questões sociais, algo que as plataformas digitais com seus textos de apoio sequer tentam trabalhar. Esses apontamentos nos mostram que cada vez mais os alunos de escolas públicas estão sendo distanciados de uma possível disputa por vagas no meio acadêmico, cujos métodos de seleção vão de encontro aos métodos trabalhados no ambiente escolar.

Em suma, analisando os dados do colégio B, convergimos à percepção de inúmeros esforços, por parte da comunidade escolar, visando à melhora não apenas da média geral dos alunos no ENEM, mas também para uma maior adesão ao exame e, concomitantemente, à melhora no rendimento na prova de redação.

4 Considerações finais

Considerando a realidade observada nos colégios em que foram realizadas as atividades de estágio, durante os meses de abril e maio de 2023, podemos concluir que há um esforço constante por parte de alunos e docentes para uma melhora nos índices educacionais e de aprovação. No caso da realidade paranaense, podemos dizer que o uso de ferramentas digitais para o ensino de redação é, em parte, um avanço, porém há a necessidade de uma revisão dos modos de uso dessa ferramenta; podemos dizer que sim, há o avanço em questões de letramento digital, e até mesmo no que se refere ao conhecimento estrutural de gêneros textuais diversos como o possibilitado pela plataforma de redação, nossa crítica, no entanto, recai sobre a obrigatoriedade de uso e a constante vigilância sobre o professor da disciplina em relação a sua adesão à plataforma como ferramenta de trabalho. Há, ainda, o sério problema de um distanciamento entre o ensino de redação no Paraná e a proposta de redação seguindo o gênero discursivo presente na prova do ENEM, o que acarreta um contexto de exclusão crescente para candidatos a uma vaga no Ensino Superior no estado do Paraná.

Sobre a redação do ENEM como instrumento de avaliação retroativa, podemos dizer que há pontos a serem melhorados, tal como a necessidade de inserção de elementos que possibilitem a avaliação de competências próprias da oralidade, visto que a Base Nacional Comum Curricular a preconiza como uma das competências a serem desenvolvidas no percurso escolar do jovem estudante. No mais, há diálogo entre o documento normativo e os instrumentos institucionais de avaliação, pois são bem alinhados entre si, conseguindo uma avaliação eficaz da qualidade do ensino, bem como das competências adquiridas pelos estudantes.

Por fim, percebemos que há uma necessidade de reformulação do Ensino Médio, tal como ele se apresenta no momento. A reforma, aprovada em 2017 pelo governo Temer e implementada a partir de 2021 pelo governo Bolsonaro, com as alterações colocadas pela BNCC, constitui-se como um gigantesco retrocesso para o sistema educacional brasileiro, bem como para os estudantes, que estão sujeitos à lógica mercantilista do ensino, focado na técnica e não na resolução de problemas ou mesmo no processo humanizador da educação. Nesse sentido, faz-se necessária uma crescente mobilização social para que isto, de fato, ocorra.

Referências:

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, 2018

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Consultado em 05/2023 https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem

PRADO, Daniela de Faria; MORATO, Rodrigo A. A Redação do ENEM como Gênero Textual-Discursivo: uma breve reflexão. Belo Horizonte: Cadernos Cespuc. n. 29, 2016. p. 205 - 219. Disponível em http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2016n29p205/11257 Consultado em 05/2023

SERPELONI, Manuela; CARNEIRO, Samara Barbosa. *Concepção Interacionista da Linguagem e o Ensino de Produção Textual: uma análise do portal Redação Paraná*. Rio de Janeiro: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades Unigranrio. v. 27. n. 53, 2022. p. 73-94. Disponível em http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/7415 consultado em 05/2023

UMA EXPERIÊNCIA EM MEIO A INCERTEZAS: A AFETIVIDADE NO ENSINO HÍBRIDO

Catarina Cavalcanti C. Alves (UEL)
Lara Guilherme (UEL)

RESUMO: O presente trabalho busca compreender a importância da afetividade no meio escolar, em especial na condição do ensino híbrido, e sua influência no desenvolvimento do aluno. O estudo discorrerá sobre a afetividade enquanto dispositivo pedagógico a partir dos relatos de docência exercida durante o programa de Residência Pedagógica no ano de 2021 e 2022. A afetividade esteve presente em pequenas ações, tanto por parte do professor preceptor quanto dos alunos, evidenciando que os laços criados tornavam o aprendizado mais prazeroso e, por consequência, mais eficiente, justificando a relevância deste relatório para o meio acadêmico. Ainda que a experiência de regência tenha ocorrido em maior parte no ensino híbrido, foi possível refletir sobre e praticar maneiras de se criar vínculos na relação docente-discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Ensino Híbrido; Residência Pedagógica.

1 Introdução

O programa de Residência Pedagógica, ofertado pelo Governo Federal, é um dos programas que compõem a Política Nacional de Formação de Professores. A Residência Pedagógica possui a finalidade de contribuir com a preparação do aluno que estará se diplomando como professor, e, por consequência, aperfeiçoa a qualidade do ensino nas escolas, posto que a excelência do ensino ofertado pelos colégios públicos também depende dos futuros profissionais da educação que estarão ali, ensinando e também aprendendo. Dessa forma, o programa estrutura-se em duas etapas, sendo elas a observação e a regência, ambas realizadas com o apoio da professora preceptora que dá suporte ao aluno residente, com o objetivo de direcioná-lo em relação a todos os aspectos que dizem respeito à sala de aula.

O relato aqui retratado ocorreu, infelizmente, em sua maior parte, de maneira híbrida (o residente participava pelo Google Meet, enquanto os alunos participavam em sala de aula) e individual no ano de 2021. A temática tratada foi a análise linguística para o 2° ano do Ensino Médio. Ao fim, já no ano de 2022, aconteceu de maneira presencial, em dupla, com poucos, porém significativos encontros com a mesma turma, que já estava no 3º ano do Ensino Médio, trabalhando a produção de texto com foco no vestibular.

O presente trabalho irá abordar a importância do vínculo de afetividade entre professor e aluno, além da possibilidade de desenvolver esse vínculo no ensino híbrido, focalizando de que maneira se dá essa relação tão importante e essencial para o aluno, facilitando a aprendizagem, e para o trabalho do professor em sala de aula. Para isso, serão utilizados autores que são referências neste assunto tão importante para a área da educação, como Paulo Freire, Antônio Eugênio, Freud, entre outros.

2 Definição e importância da afetividade

Nos primeiros anos da infância, os pais são a principal influência para a criança em todos os aspectos da vida. Com o passar dos anos, o professor também assume o protagonismo nessa função, momento em que o jovem enxerga o educador enquanto um mediador de seu futuro – e de certa forma ele será. De acordo com a matéria "Como funciona o cérebro do adolescente", publicada na Revista Educação (2016), o cérebro humano pode demorar até o início da vida adulta, por volta dos 21 anos, para desenvolver todo crescimento neuronal, fazendo com que os adolescentes busquem pessoas mais velhas para se espelharem, uma vez que ainda não adquiriram completa maturidade emocional.

A puberdade é um momento muito instável para o adolescente, que passa por diversas mudanças em seu corpo e em seu humor, além de lidar com muitos sentimentos, o que afeta diretamente sua maneira de lidar com o mundo. O jovem aluno pode, muitas vezes, ver-se perdido em relação ao seu futuro, preso numa espécie de limbo, enquanto tenta buscar e definir a própria identidade pessoal, questionando e definindo crenças, preferências e valores.

A afetividade, segundo o Dicionário Aurélio (1974), é um "conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de alegria ou tristeza." Já no sentido pedagógico, de acordo com Cunha (2012, p. 135), "O afeto é um dispositivo pedagógico que está à frente do uso do giz e da lousa, traz a vivência de um prazer e de uma alegria, empenha qualidades e emoções".

Juntando essas definições ao fato de o adolescente buscar alguém para se apoiar em seu processo de maturidade, no sentido educacional, o afeto acaba sendo fundamental e

indispensável, pois torna o processo de aprendizagem mais deleitoso e benéfico tanto para o docente quanto para o discente, devido aos vínculos que podem ser desenvolvidos. Assim, os momentos de aula e de conteúdo teórico acabam não sendo tão "maçantes", o professor acaba tendo mais liberdade para trabalhar com a turma e conversar de assuntos que interessem a ela, além de influenciar positivamente na própria visão da matéria durante toda a vida escolar, diferentemente do que seria se não tivessem sido desenvolvidas tais afinidades, o que pode gerar um desinteresse geral pelo conteúdo, um ambiente não confortável, tanto para o aluno quanto para o professor, e maior facilidade para criação de conflitos.

Visando à explicação do porquê isso ocorre, recorremos à teoria psicanalítica de Freud, que, amplamente conhecida e aplicada na área da psicologia, traz o conceito de transferência, com implicações na educação. A transferência é um fenômeno psicológico em que os anseios, fantasias e padrões de sentimentos vividos anteriormente são transferidos a uma pessoa atual (FREUD, 1996). É algo inevitável e inconsciente que acaba ocorrendo também na educação. Os alunos transferem suas experiências emocionais passadas para o ambiente educacional e para o professor, afetando a relação com o próprio professor e a aprendizagem. Quando o processo é positivo, o aluno tende a investir mais nessa relação e, por isso, acaba estudando mais. Além disso, a própria relação do docente com o discente nessa época pode influenciar também nas futuras relações interpessoais e consequentes eventos de transferência do adolescente.

Assim, Paulo Freire diz (1996, p. 43): "O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele". Por tudo isso, nota-se a importância desse relacionamento afetuoso entre professor e aluno, tomando como base a empatia e o respeito, e não o medo da figura de autoridade que o docente representa.

3 Relato da Residência: o valor da afetividade

A Residência Pedagógica é constituída por duas etapas: a primeira é a observação, na qual o aluno estagiário observa a maneira como a preceptora conduz a aula, em especial a forma que ela utiliza os gestos didáticos com a finalidade de manter a atenção voltada para a aula e o perfil da turma; já o segundo passo é a regência, na qual o aluno estagiário

experiencia estar à frente da sala de aula e empregar o que foi visto durante a graduação em conjunto às orientações da preceptora.

As aulas de regência e de observação aqui relatadas ocorreram durante o período de ensino híbrido no Ensino Médio, com a professora preceptora e a turma do 2° ano C, que logo viria a se tornar o 3° ano C. Nesse período, nós, residentes, ministramos remotamente os conteúdos para os alunos que estavam em sala de aula, visto que a Universidade ainda não havia voltado para o ensino presencial.

Antes de realizar a primeira observação, a professora preceptora teceu considerações a respeito da turma, sobre como ela geria sua aula e de que forma a sala correspondia. As opiniões passadas sobre a classe eram positivas e, por consequência, grandes expectativas foram criadas para o primeiro momento do contato com os alunos.

O primeiro contato com os alunos foi feito na sala virtual criada pelo *Google Meet*, com a câmera aberta, visando criar uma primeira boa impressão, mesmo que a distância. Então, a professora nos apresentou e houve a oportunidade de cumprimentar a todos. Os alunos foram extremamente amigáveis e receptivos, criando um ambiente de acolhida na sala que com certeza ficará na memória.

No momento de observação das aulas, tanto no híbrido quanto no presencial, foi perceptível o modo como a professora preceptora conduzia suas aulas: ela conhecia tão bem a turma que conseguia identificar e direcionar a aula de acordo com o agir dos alunos, selecionando o método que mais se adequava àquela realidade, a exemplo da utilização de metodologias ativas, em especial os jogos didáticos. Foi observado também que era recíproco esse sentimento de empatia e carinho pela professora por parte dos discentes, uma vez que eles sempre estavam se preocupando com o bem-estar dela e de seus familiares, sobre os quais ela comentava às vezes.

O vínculo presente entre ela e os alunos era muito nítido. Isso tornava a aula leve e fruitiva. Sobre a questão do vínculo afetivo, Davis e Oliveira (1994, p. 23) pontuam:

> O afeto é um ato imprescindível para boas relações humanas, eficaz para reforçar potencialidades podendo ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

Nessa fase, ainda que de forma híbrida, já surgiram inúmeras ideias sobre como construir uma boa relação com os alunos e sobre formas de lecionar que se encaixassem no perfil da sala. Algumas ideias foram: prosseguir sempre com a câmera ligada e procurar conhecer mais sobre a vida e realidade deles, além de buscar entender seus objetivos futuros, especialmente em relação à faculdade, uma vez que a troca entre escola e universidade é essencial.

Ao final de todas as aulas observadas, a felicidade predominava. Os alunos demonstravam carinho, seja por meio de um "tchau" com sorrisos e risadas, seja com perguntas sobre como estávamos, demonstrando que eles não se esqueceram de que estávamos ali, ainda que por detrás de uma tela.

Em razão de todas essas situações relatadas, não demorou muito para que uma relação afetiva de carinho e respeito se desenvolvesse, o que seria essencial para a regência, já que, pouco a pouco, conquistávamos a confiança dos alunos, que se mostravam muito interessados e receptivos.

3.1 As experiências vivenciadas nas regências

Gostaríamos de falar que a primeira experiência com a regência foi tranquila e sem nervosismos, porém essa sensação esteve presente. Todo um material foi preparado previamente para trabalhar, em conjunto com a turma, o conteúdo da análise linguística sobre o complemento nominal. O que ocorreu de forma inesperada foram as dificuldades técnicas com as ferramentas tão habituais dentro do ensino híbrido, como a função de apresentar *slides* e páginas da internet. Tais ocorrências foram suficientes para gerar ainda mais nervosismo, entretanto os alunos, como sempre empáticos, ajudaram e indicaram a melhor solução para o problema, já que eles detêm mais conhecimentos tecnológicos.

Além disso, como essa era a primeira experiência lecionando e o próprio ensino híbrido acaba tornando as coisas mais rápidas, o tempo de aula acabou sendo mal calculado, sobrando tempo, mesmo após termos momentos de exposição da matéria e de resolução dos exercícios. Mais uma vez, os alunos e a professora conseguiram ajudar a contornar a situação da melhor forma possível, utilizando o tempo restante para nos familiarizarmos ainda mais. Com as conversas finais, foi mais fácil conhecer os objetivos e perspectivas dos alunos sobre

a universidade, quando foi possível expor pontos positivos sobre o curso de Letras-Português. Dessa forma, uma prática que tinha tudo para ser desagradável acabou virando uma lembrança de muitos aprendizados.

A partir dessa experiência, foi possível preparar de forma mais certeira a regência seguinte, alterando a metodologia, pois os aprendizados colhidos na aula anterior guiaram a escolha das atividades. Como observado, a professora preceptora sempre elaborava jogos relacionados à matéria, o que serviu de inspiração para o seguinte esquema de aula: apresentar a matéria, fazer exercícios em conjunto e, por fim, colocar em prática o conteúdo de forma lúdica e ativa, com uma competição saudável entre meninos e meninas, buscando estimular o aprendizado e fixar a matéria de maneira fluida e divertida. Nessa perspectiva, defende Cunha (2012, p. 82):

> Aprendizagem é efetivada pelas trocas sociais, onde a mediação torna-se relevante. Quanto mais profícua for essa ligação, maiores serão as condições de o estudante desenvolver-se. A ação do mediador não é a de facilitar porque mediar processos de aprendizagem é, sem sombras de dúvidas, provocar, trazer desafios, motivar quem vai aprender. Um dos princípios escopos da mediação é criar vínculos entre educando, o professor e o espaço escolar.

A partir dessas experiências, entendemos que é imprescindível que o educador perceba que buscar ter uma boa relação com seus alunos é essencial para o bom aproveitamento da aula e para o aprendizado. A afetividade foi de extrema importância para a experiência na Residência, já que os vínculos afetivos saudáveis criados no ensino híbrido levaram a uma melhor adequação metodológica, buscando sempre instigar nos discentes a vontade de aprender e acolher de uma forma mais receptiva os conteúdos ali ministrados.

3.2 Relatos sobre a volta do ensino presencial

Depois de muito ansiar por esse momento, foi liberada a volta dos residentes para as escolas, podendo, assim, haver o ensino presencial. Quando começou o ano de 2022, a professora preceptora marcou reunião com todas as residentes e, de prontidão, adiantou que seria presencial e em dupla nossa regência. Como a turma já era conhecida, na reunião,

acentuamos que seria bom continuar com a mesma sala, ainda que o ano em que eles estavam tivesse mudado.

A experiência encantadora vivenciada só foi possível por conta do vínculo criado anteriormente. A aula foi marcada por risadas e pelo já conhecido jogo educativo, visto que eles se deram muito bem com esse tipo de metodologia no ensino híbrido. No ensino presencial, foi possível dar guloseimas de gratificação pela participação de todos.

Desta maneira, foi possível enxergar a importância que o ensino híbrido teve no sentido de propiciar a criação de laços, pois os frutos dessa boa relação foram ainda mais perceptíveis na regência presencial. O ambiente se tornou agradável e propício a um maior aprendizado, e os alunos se sentiram à vontade para participar da aula, dar risadas e tirar as dúvidas.

4. Considerações Finais

A afetividade no ensino é um ponto essencial para promover um aprendizado mais efetivo, uma vez que proporciona o desenvolvimento escolar de maneira significativamente mais fluida e efetiva. O aluno passa a enxergar no professor não apenas um mestre que deposita conteúdos, mas sim um mediador que torna a disciplina mais prazerosa. Já o educador, a partir desse sentimento de afetividade, dentro do ambiente escolar, consegue crescer como profissional, porque compreende melhor seus alunos e pode aplicar melhor as metodologias.

Neste relato, o maior desafio foi a criação de vínculos no ensino híbrido e, consequentemente, conseguir lecionar os conteúdos, pois havia sempre uma preocupação com o interesse dos alunos acerca dos temas. A partir de jogos educacionais e atividades interativas, o objetivo de adequar as aulas à situação em que nos encontrávamos foi cumprido.

Dessa forma, foi possível ver o quanto é necessária a reflexão sobre a importância e a ação da afetividade no processo de ensino, conscientizando a todos os docentes da magnitude do papel de professor e como ele pode influenciar na vida do discente, de maneira positiva ou negativa, já que a experiência pode impactar diretamente na relação que ele terá com a matéria nos anos futuros.

Referências

CUNHA, Antônio Eugênio. *Práticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012.

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Psicologia na educação* (Coleção Magistério. 2° grau. Série formação do professor). 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994

FERREIRA, Aurélio Buarque. *Novo dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1974.

FLORÊNCIA, Rutemara. *A Importância da Afetividade da Aprendizagem dos Alunos*, Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil. 2011. Disponível em: http://www.faceten.edu.br/lmportancia%20da%20afetividade%20na%20aprendizage m.pdf Acesso em: 12/02/2022

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. *A dinâmica da transferência* (1912). Edição Standard Brasileira das Obras Completas, v. 12, p. 131-143, 1996.

GOLDANI, Andrea. TOGATLIAN, Marco Aúrelio. COSTA, Rosane de Albuquerque. *Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola.* Rio de Janeiro: Epapers, 2010.

LA ROSA, Jorge (Org.); FERREIRA, Berta Weil; SANTOS, Bettina Steren dos; RIES, Bruno Edgar; RODRIGUES, Elaine Wainberg; ZANELLA, Liane; RAMOS, Maria Beatriz Jacques. *Psicologia e educação*: o significado do aprender. 9. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

STAM, Gilberto. Como funciona o cérebro do adolescente. In*: Como funciona o cérebro do adolescente*. 234. ed. Revista Educação, 17 nov. 2006. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2016/11/17/como-funciona-o-cerebro-do-adolescente/ Acesso em: 28 fev.2022.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS IMPACTOS NA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO CURRICULAR

Christie Akemi Mariano Sakamoto (UEL)

RESUMO: O presente trabalho foi estruturado com base na experiência em sala vivida durante a regência obrigatória da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental: Orientação e Prática, do curso de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina. O estágio foi realizado em duas turmas do 7° ano, no período vespertino. O objetivo deste artigo é analisar os aspectos relacionados à seleção de conteúdos e materiais para os anos iniciais da educação básica com a presença de alunos da Educação Especial, sua relação com o ambiente escolar, com os colegas de sala e seus professores acompanhantes. O aprofundamento teórico relacionado à Educação Especial no Brasil foi constituído pelas autoras Maria Teresa Eglér Mantoan (2002), Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2011), Glat e Fernandes (2005) e Rosalba Maria Cardoso Garcia (2013). Como conclusão, foi possível adquirir conhecimentos práticos acerca do ambiente escolar público, seus desafios e diferentes cenários, além de promover o contato com a realidade dos professores e alunos pertencentes ao âmbito da educação especial e sua inclusão nas escolas brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Observação; Educação especial; Inclusão; Escolas brasileiras.

1 Introdução

O estágio em questão, realizado entre os anos de 2021 e 2022, foi, de fato, excepcional. O período de observação, a princípio, realizou-se em meio remoto devido às restrições ocasionadas pela presença da Covid-19 e o afastamento dos estudantes, tanto da educação básica quanto das universidades, no ensino presencial. Houve a redução das horas/aula necessárias para o cumprimento da regência obrigatória, assim como mudanças no processo de entrada de estagiários na escola. Entretanto, mesmo diante de todas essas particularidades, a experiência obtida em sala foi tão completa quanto poderia ser em condições normais.

O presente relatório diz respeito ao estágio realizado no terceiro ano da graduação de Letras-Português, como requisito para o cumprimento da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II. Essa atividade ocorreu em um colégio localizado no município de Londrina, Paraná. Foram escolhidas, para a regência, duas turmas do sétimo ano – 7° A e 7° B –, no turno vespertino, durante as aulas de Língua Portuguesa.

As duas turmas possuíam estudantes com laudo médico, sendo acompanhados por professores capacitados que providenciavam o apoio necessário às especificidades de determinados discentes. Essa experiência tornou possível presenciar, de fato, o movimento em busca da inclusão dos jovens com deficiências no colégio, assim como a questão de que

> Mesmo quando concebida adequadamente, a educação especial no Brasil é entendida também como conjunto de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de formas de atendimento escolar de apoio que se destinam a alunos que não conseguem atender às expectativas e exigências da educação regular. (MANTOAN, 2002, p. 4)

Segundo Mantoan (2002, p.4), as impressões que circundam as particularidades da educação especial fazem com que sua tentativa de realização e inclusão sejam confundidas durante a definição de seu caráter e de seus estudantes, não somente nas leis que a regem como também sua prática no ambiente escolar. A experiência obtida em sala de aula com três estudantes que pertencem ao âmbito do tema em questão clareou muitos estigmas acerca das políticas sociais que têm sido aplicadas nas escolas públicas, assim como desfez diversas dificuldades que se supõem acerca da interação entre esses alunos especiais e seus professores.

Outro elemento essencial para a análise da inclusão realizada nessas turmas foi o período de observação antecedente à regência, que, embora curto, tornou possível o aprendizado de diferentes formas para fazer com que esses estudantes participassem ativamente durante as aulas, assim como a busca para promover melhor convivência com seus colegas de classe.

2 Desenvolvimento

Ao adentrar o ambiente escolar como estagiário, tendo em vista o processo de formação docente em que está incluído o graduando de um curso de Letras Português (licenciatura), refletimos acerca da relação dicotômica entre teoria e prática, surgindo as inseguranças e as buscas nos textos teóricos vistos até aquele momento, nas disciplinas voltadas para a Metodologia de Ensino.

Um dos aspectos comentados por Garcia (2013) retorna para a formação inicial do professor com relação à Educação Especial, levando-nos a questionar se tal configuração está

sendo tratada de forma eficaz nos cursos de formação de profissionais da educação. Segundo Garcia (2003, p. 3), "[...] a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas."

Embora o curso de Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina possua, no quarto ano, uma disciplina voltada para o aprofundamento teórico das características da educação especial – a disciplina Educação para Inclusão –, o estágio foi realizado no terceiro ano, não suprindo a necessidade encontrada logo nessa prática inicial no ensino fundamental II.

Sendo assim, durante a escolha das turmas 7° A e 7° B, foi levada em conta a contribuição que o contato com esses estudantes proveria a essa experiência, além dos possíveis obstáculos que seriam encontrados devido à falta de conhecimentos práticos, como também uma possível discrepância no tratamento da educação especial nas disciplinas estudadas.

2.1 Educação especial

Durante a trajetória histórica da educação, houve muitas conquistas que permitiram que a escola fosse um local destinado ao desenvolvimento teórico e social de todos. Entretanto, caso retornemos à história do ensino, há registros da exclusão de diversos segmentos sociais – como mulheres e crianças deficientes – até mesmo nas mais remotas sociedades ocidentais, acarretando a exclusão social desses indivíduos. Para que ocorresse a mudança no tratamento dessas crianças, foi necessário que uma série de reorganizações fossem realizadas, a fim de redefinir e reestruturar a devida atenção destinada à educação especial pelo Estado.

Segundo o *Manual de apoio à prática* (ESPECIAL, 2008),

> A educação especial tem por objectivo a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Tendo em vista a necessidade encontrada para incluir esses cidadãos ao sistema educacional regular – embora a princípio tenha se constituído apenas como uma variação complementar a este –, houve diversas mudanças a partir de leis e decretos implementados com o objetivo de suprir os prejuízos consequentes a esse modelo educacional vigente, que acabava por deixar de lado muitos indivíduos que deveriam possuir total acesso a ele. Segundo Kassar (2011, p. 2), "a Educação Especial nas últimas décadas tem ganhado contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país.".

Uma das mudanças perceptíveis com relação à estruturação da educação especial pelos governos encontra-se no sentido de

> [...] a Educação Especial que por muito tem configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado. (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 1)

Atualmente, a política de educação mais utilizada é a Integração (GLAT; FERNANDES, 2006), sendo o processo que busca inserir o aluno com deficiência no sistema regular de ensino, de forma que não sejam acentuadas as condições de segregação enraizadas no senso comum e na falta de informações com relação a essas especificidades.

2.2 Estágio curricular obrigatório

Durante o período de 10 horas/aula, divididas nas turmas 7° A e 7°B do período vespertino, foi realizado o estágio curricular obrigatório referente ao requisito parcial da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II. As duas turmas possuíam uma quantidade grande de alunos que, segundo os profissionais da escola, eram indisciplinados e causavam muitos problemas aos professores.

No 7°A, uma das alunas era diagnosticada com TDAH[1] – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade –, sendo acompanhada por uma professora em todas as aulas, que a

[1] "O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e freqüentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida." (ABDA, 2002)

ajudava na realização de atividades, cópia de conteúdos do quadro e participação ao longo de debates e discussões. Durante as aulas de observação, foi possível perceber seu carinho e relação de afeto para com a professora que a acompanhava, demonstrando ser uma relação construtiva e benéfica para ambas.

Na turma 7°B, havia dois alunos pertencentes à Educação Especial. Um deles possuía uma deficiência física – perda dos dois antebraços, desde o nascimento, ocasionada por complicações na gravidez, assim como escoliose e outros diagnósticos físicos. Esse estudante era também acompanhado por professores, um deles destinado a auxiliar durante o aprendizado em sala e também as lições para casa; outro destinado a levá-lo e guiá-lo para quaisquer atividades em locais da instituição escolar fora da sala de aula.

O outro estudante possuía TOD[2] – Transtorno Desafiador Opositivo ou Transtorno Opositivo Desafiador. Acompanhado apenas por um professor, responsável por acalmar os ânimos durante determinados episódios de raiva e irritação com relação a contextos em sala de aula, era auxiliado também com relação a atividades e conteúdos trabalhados. Logo no primeiro momento de observação, houve um desentendimento entre esse aluno com um colega de classe, em que foi necessária a intervenção desse profissional da educação.

A interação dessas crianças com seus colegas de classe, embora diversa, demonstrou ser satisfatória ao ambiente da sala de aula. Nos três casos, embora com algumas variações, foi possível perceber durante as aulas de regência que a interação com os colegas ocorria de forma positiva e favorável ao melhor condicionamento escolar – apesar de uma das estudantes ter faltado em um número significativo das aulas de regência, prejudicando, de certa forma, a análise de sua socialização em sala.

Quanto à aplicação dos conteúdos de Língua Portuguesa, foram trabalhados os gêneros textuais conto e texto dramático. A princípio, houve preocupações com relação à participação desses alunos e a busca por fazê-los participar ao máximo dos debates e leituras. Entretanto, esses pensamentos logo se perderam no primeiro dia de regência. No 7° B, os dois estudantes participaram ativamente das atividades de interpretação dos contos do autor Dalton Trevisan – o vampiro de Curitiba –, desenvolvendo diálogos ao longo da exposição de conceitos relacionados à estrutura textual e suas próprias conclusões quanto às narrativas. No

2 O Transtorno Opositor Desafiador é percebido a partir de comportamentos de raiva e irritação generalizados (ZENKLUB, 2021). Segundo Zenklub (2021), "[...] normalmente esses comportamentos são identificados em crianças e direcionados a uma figura de autoridade, como por exemplo pais e professores."

7°A, entretanto, a aluna demonstrou ser introvertida e precisou de alguns estímulos para que compartilhasse seus pareceres sobre os contos.

O comportamento dos três estudantes apresentou variações individuais, porém similaridades não somente entre eles, como também ao serem analisados como conjunto com toda a sala. É perceptível – e até mesmo comentado em conversas com os professores acompanhantes e com a professora supervisora – que ainda há um longo caminho a ser percorrido para eliminar completamente as dificuldades encontradas não somente por esses alunos, mas também por todos os participantes das salas de aula regulares adeptas ao ensino da Educação Especial como Integração.

3 Considerações Finais

A experiência desse estágio curricular obrigatório colaborou imensamente para a formação docente esperada durante esses momentos iniciais no ambiente escolar. A prática proveniente de um contexto diversificado e inclusivo, apresentando estudantes e profissionais da educação que participam ativamente da educação especial, tornou o processo ainda mais enriquecedor e revolucionário – no que diz respeito a opiniões pautadas no senso comum.

Foi essencial presenciar e participar da prática em sala de aula em que alunos com deficiências físicas e psicológicas fossem, de fato, estimulados e integrados à participação ativa a todo momento. A relação construída entre professor acompanhante e estudante da educação especial é algo pautado em parceria, confiança e trabalho árduo, atreladas a um bom preparo e direcionamento profissional.

A pesquisa bibliográfica serviu como base para o relacionamento em sala e a busca por um melhor entendimento do contexto e das práticas didáticas e metodológicas atreladas ao ensino desses estudantes. Como resultado, houve não somente a experiência como o surgimento de uma possível atuação na área.

Referências

ESPECIAL, Educação. Manual de apoio à prática. *Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, p. 101-119, 2013.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 41-58, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A educação especial no Brasil*: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, v. 25, 2002.

ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção. O que é TDAH. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 23 de jun. de 2022.

Zenklub. TRANSTORNO Opositor Desafiador (TOD). Psicologia Infantil. 2021.Disponível em < https://zenklub.com.br/blog/transtornos/transtorno-opositivo-desafiador/#:~:text=Segundo%20a%20psic%C3%B3loga%20especialista%20do,de%20humor%20e%20de%20ansiedade >. Acesso em: 23 de jun. 2022.

GÊNERO TEXTUAL E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: OPORTUNIDADE DE INTERAÇÃO DIALÓGICA NA APRENDIZAGEM

Eduardo Luís de Souza (UEL)
Lara Guilherme (UEL)

RESUMO: Este relato de experiência de estágio tem por base situações vivenciadas nas salas de aula de 9º anos (A e B) de um colégio central em Londrina/PR durante o primeiro semestre de 2022. Objetiva-se, para além de abordar as experiências, apontar e refletir acerca de temas que pairam sobre a atmosfera da sala de aula e influem em todo o processo de ensino-aprendizagem, especificamente a escolha do gênero textual a ser trabalhado e a interação entre o docente e os discentes. Tais ponderações se darão a partir da correlação de teorias educacionais, como as de Bakhtin (2003), Irandé Antunes (2015), Libâneo (1994), entre outros, e a realidade vivida durante o período do estágio. Assim, conclui-se que o Estágio Curricular simbolizou um momento de conexão real com os ambientes escolares, tornando-se uma importante experiência em nossa formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência didática; Conto; Afetividade.

1. Introdução

O presente trabalho foi realizado com base nas experiências vivenciadas na disciplina de Língua Portuguesa, em duas turmas de 9º ano (A e B) de um colégio central situado em Londrina-PR, no primeiro semestre de 2022, durante o Estágio Curricular Supervisionado nos anos finais do Ensino Fundamental.

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental: Orientação e Prática, com orientação do professor coordenador de estágio, é um importante momento em que os discentes do curso de Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL) são inseridos no ambiente escolar e começam sua preparação para o exercício oficial da docência. É por meio dessa disciplina que os futuros professores têm um primeiro contato com o contexto da sala de aula e começam a conhecer a realidade do ambiente escolar.

Durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental: Teoria, foram apresentadas algumas técnicas de abordagem a partir dos gêneros textuais, tendo em vista o envolvimento do aluno com a Língua Portuguesa baseado em sua faixa etária.

De acordo com a necessidade de continuidade do conteúdo trabalhado pelo professor supervisor, além dos gêneros textuais, da faixa etária e dos conhecimentos prévios, decidimos pela escolha dos contos para trabalhar com os discentes das turmas. Por serem textos mais curtos e que fomentam a imaginação e a criatividade, e por ser uma boa base para se abordar a análise linguística, julgamos o conto como uma boa escolha, já que possibilita a expansão de suas habilidades de leitura, produção textual e capacidade crítica.

Como estabelecido por Bakhtin (2003), em sua teoria sobre os gêneros discursivos, é importante ressaltar o início da transição dos alunos a partir da produção de contos, dos gêneros primários, que possuem menor grau de complexidade em sua produção, para os gêneros secundários, que já são mais complexos e exigem maior grau de comprometimento e atenção para sua produção. Para isso, faz-se de suma importância a atuação do professor como um facilitador da aprendizagem, sempre à procura de dar à sala de aula um aspecto afetivo e respeitoso, buscando, também, aproximar os conteúdos, no caso os assuntos derivados do conto "Passeio Noturno", de Rubem Fonseca, à realidade dos estudantes.

2. A questão do gênero textual e a interação professor-aluno

O gênero textual conto — que por muitas vezes não é tão bem trabalhado pelas escolas, tendo em vista a maior importância dada a outras produções que são ditas "mais importantes" para a futura vida profissional do aluno — é uma significativa ferramenta para o desenvolvimento da capacidade criativa, crítica, criteriosa e de escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, pois possuem enredos curtos, carregados de elementos que instigam a imaginação e a curiosidade, além de possuírem certo grau de complexidade em suas produções.

Algo importante trazido por esse gênero textual é a possibilidade de uma narrativa possuir diversos sentidos e significados, dependendo do leitor, como afirma Sousa (2016, p. 22): "[...] como cada pessoa possui um conhecimento de mundo diferente do outro é possível também que um mesmo texto ao ser lido não tenha o mesmo sentido, ele terá uma pluralidade de sentido [...].". Assim, por conta dessa pluralidade de possibilidades de sentido, e tendo em vista o objetivo que o professor tem ao fazer a leitura do conto, é importante que esse docente, assim como explicitado por Bakhtin (2003), tenha uma intenção comunicativa em sua leitura e não a faça de maneira vazia, carregada de preconceitos, que conheça também o grau de

letramento do público-alvo, uma vez que tal leitura será feita para os alunos do Ensino Fundamental II, visando a uma transmissão única e explicativa da mensagem em questão.

Com o estágio, é possível perceber a mudança das crenças que estavam pré-estabelecidas em nós, estagiários, durante as aulas teóricas, pois, ao entrar em uma sala de aula, lidamos com seres humanos, que são singulares em seus comportamentos e maneiras de aprendizado. E é por meio de diálogos e vivências que o professor vai conhecendo pouco a pouco o grupo no qual está inserido, porque, antes de qualquer atitude metodológica, há a necessidade da plena consciência de estar lidando com indivíduos que possuem características singulares, levando em consideração a idade e as diversas personalidades.

Vygotsky (1987) afirma que as características humanas não nascem com o indivíduo, mas são resultado da relação entre o homem e a sociedade, pois, a partir do momento que o indivíduo busca alguma mudança dentro do meio em que vive, ele acaba entendendo quais são suas necessidades e, assim, consegue transformar-se. Para ele, a escola tem um papel importante no desenvolvimento do indivíduo, pois é nela que se desenvolvem atividades capazes de expandir o conhecimento dessa pessoa. É importante salientar que a metodologia de ensino se faz de extrema relevância para o desenvolvimento do aluno, já que apenas o fato de ele frequentar a escola não é suficiente: a maneira que o professor irá transmitir o conteúdo também é de suma importância, porque é necessário que esse aluno internalize o conhecimento, e não apenas o decore.

É por meio das participações e produções de cada aluno, mesmo daqueles que tendem a ter mais dificuldades no entrosamento, que se gera a interação necessária para que o professor saiba de que maneira lidar com cada turma e cada estudante para alcançar a melhor produtividade no que diz respeito à aprendizagem. Cabe ressaltar também que o docente tem de desenvolver esse tato para extrair o melhor dos alunos. Assim como afirma Libâneo (1994, p. 250): “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.”

Nesse sentido, não se pode esquecer da indispensabilidade de inserir a realidade do aluno em relação à língua no contexto de sala de aula, principalmente quando é requisitada uma produção textual como o conto. É muito comum para o aluno do Ensino Fundamental dos anos finais não estar habituado à norma padrão da língua, e é importante que o professor

não discrimine a maneira como esse adolescente se expressa, mas que oriente se a linguagem está de acordo ou não ao contexto escolar/acadêmico, como salienta Irandé Antunes:

> É importante que o aluno, sistematicamente, seja levado a perceber a multiplicidade de usos e de funções que a língua se presta, na variedade de situações em que acontece. Compete ao professor ajudar o aluno a identificar os elementos típicos de cada gênero, desde suas diferenças de organização, de sequenciação (por exemplo, quantos blocos o gênero apresenta e em que sequência eles costumam aparecer) até suas particularidades propriamente linguísticas (lexicais e gramaticais). Desse modo, se alarga a visão de uso da língua, ou seja, se deixa de ver a língua como apenas uma coisa uniforme e apenas podendo ser "certo" ou "errado". De repente, quem sabe, o aluno vai poder perceber que a língua que ele estuda é a mesma língua que circula em seu meio social. (2015, p. 118)

Trabalhando a partir destas e de outras teorias, foi possível ter uma resposta satisfatória das turmas com relação ao conteúdo que foi passado, e também em nós mesmos, uma vez que buscamos trabalhar o gênero conto e seus desdobramentos por um viés que mesclasse o caráter expositivo e o interativo, visando levar o interesse dos alunos em conta e também criar um ambiente harmônico dentro da sala de aula. Ainda que o estágio não seja o ambiente real de um professor, seja pela diferente recepção do aluno aos estagiários, ou mesmo pelo tempo, os resultados foram bem próximos do esperado para um primeiro contato com a realidade do ambiente escolar.

3. Relato da experiência de estágio

A experiência do Estágio Curricular do 3º ano do curso de Letras-Português foi realizada em dupla, tendo em vista que a prática em conjunto facilitasse o processo vivenciado e possibilitasse a troca de experiências sobre o contato com os alunos. Nesse intuito, buscamos estagiar em duas turmas do mesmo ano, no caso o 9º ano A e o 9º ano B, ambos com a média de 35 alunos, sendo que, desde o início, a diferença no perfil dessas duas turmas foi salientada pela pedagoga e pelo próprio professor regente.

O perfil da turma A foi descrito para nós como "mais calma" e "melhor", com alunos que participavam mais; já a turma B foi descrita como "bagunceira" e "totalmente dispersa". Tais estereótipos, bastante comuns em todas as escolas, geraram em nós certa ansiedade em relação a como conquistar os alunos, a fim de que, mesmo em pouco tempo — somente

algumas aulas de observação e dez aulas de regência —, pudéssemos proporcionar, dentro do possível, uma boa experiência aos alunos, criando um ambiente de aprendizagem e respeito. Nessa perspectiva, todas as nossas ações foram pensadas para criar essa ambientação, tendo em vista que:

> O afeto é um ato imprescindível para boas relações humanas, eficaz para reforçar potencialidades podendo ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 23)

Ao discutirmos com o professor regente sobre os conteúdos que deveríamos abordar em nossas regências, ele nos indicou que terminássemos de abordar as características das narrativas, já iniciada em sala de aula, e também a proposição de escrita de um texto narrativo, tendo em vista o uso da plataforma Redação Paraná. Ao decorrer das aulas, escolhemos trabalhar com o gênero conto e resolvemos, com a aprovação tanto de nosso orientador como do professor regente, adicionar a abordagem do conteúdo de conjunções, pois pensamos que tal tema poderia ajudar no momento da escrita da proposta de produção textual. Também foi indicado que elaborássemos duas avaliações para completar a atribuição de nota.

Por conta de nossa intenção de criar laços, ainda que momentâneos, com os discentes, optamos por, antes de começar a observação, realizar a primeira regência. A aula foi uma dinâmica de apresentação conduzida por nós para que os alunos ficassem cientes de quem éramos e quais os objetivos de estarmos ali, visto que a organização se fez primordial em nossos estudos e na maneira como preparamos as aulas, então buscamos passar a eles a visão do todo das aulas para que pudessem também enxergar o lugar a que pretendíamos chegar. Além disso, nesse primeiro dia, fizemos uma proposta a eles como forma de incentivo: os alunos que mais participassem e cumprissem com os combinados e tarefas ganhariam uma gratificação no final de nosso estágio. O resultado em ambas as turmas foi uma sala agitada, o que, em nossa visão, foi um bom primeiro contato, visto que o “gelo” havia sido quebrado, e a sensação de que éramos totalmente estranhos uns aos outros havia sido amenizada.

No período de observação subsequente, notamos que as turmas realmente possuíam características gerais diferentes: o 9º A era mais calmo em relação ao 9º B, mas isso não significava que o B participava menos, somente que talvez uma nova abordagem do conteúdo poderia se encaixar melhor ali. No fundo, é de comum conhecimento que a adolescência é um período em que o jovem passa por diversas mudanças corporais e hormonais, o que reflete na forma como ele age dentro da sala de aula, geralmente afetando seu comportamento e levando ao agravamento de todas as emoções. Por isso, nós resolvemos adequar nossas aplicações dos planos de aula de acordo com os perfis das turmas e buscar trazer coisas pertinentes à aula que façam parte da esfera cotidiana dos adolescentes, com o intuito de tentar mostrar que a Língua Portuguesa pode ser muito interessante e facilmente encontrada em aspectos vividos por eles.

Ao adentramos o período das outras nove regências, que se deram às segundas-feiras, nós trouxemos aos alunos o conto “Passeio Noturno”, do escritor Rubem Fonseca. Por ser um conto com um toque misterioso e surpreendente, sem uma temática infantilizada, os alunos, em ambas as salas, prestaram muita atenção à leitura e, ao fim, dispararam perguntas e comentários, inclusive sobre a possibilidade de verem o livro do qual o conto havia saído, para que pudessem tirar foto de outros textos, a fim de lerem depois. Isso nos deixou muito felizes, uma vez que vimos o interesse deles ao trabalhar o eixo da leitura. Também demos uma folha com perguntas objetivas e reflexivas, as quais serviram para fomentar o pensamento crítico e a discussão promovida acerca do texto, seus temas e seus impactos. Após isso, detalhamos em conjunto o acróstico “pente” (personagens, enredo, narrador, tempo e espaço) dentro do conto em questão, sendo que esta palavra é um facilitador para a memória acerca dos pontos estruturais de uma narrativa.

Nós encaramos a correção do questionário como uma avaliação diagnóstica e devolvemos a eles de uma maneira divertida, além de deixar comentários ressaltando os aspectos bons de cada um e o que poderia ainda ser melhorado. Para cada nota, elegemos um “meme”, que é uma imagem que se propaga em grande escala na internet, geralmente possuindo um cunho humorístico (SOUZA, 2001). Os “memes” escolhidos foram do personagem Flork:

Figura 1 - Memes do Flork utilizados na correção do questionário

Fonte: Rizzo Confeitaria

Por termos poucas aulas e por indicação do professor regente, em cada aula planejamos dar pouco conteúdo, porém de uma maneira bem trabalhada. Assim, decidimos abordar a temática das conjunções, partindo para um viés da análise linguística, de forma a se conectar com o conteúdo do conto, objetivando ampliar as noções de uso prático desses elementos coesivos sem, necessariamente, dar enfoque à nomenclatura.

A princípio, fizemos *slides* com propagandas, músicas, mensagens de celular e bordões de pessoas famosas entre os adolescentes, como a jornalista e crítica de cinema Isabela Boscov, os quais possuíam conjunções e, sempre partindo do sentido entendido pelos alunos, construímos o conceito de conjunção. Os alunos do 9º ano B chegaram à seguinte definição: conjunção é a palavra que liga duas frases com verbo (orações), dando um certo sentido a elas. Com certeza, a conjunção possui mais funções, porém a principal foi entendida por eles. Isso resultou num trabalho em grupo, em que eles tiveram de procurar e grifar as conjunções encontradas dentro do conto “Passeio Noturno”, promovendo também a discussão do motivo da narrativa de Rubem Fonseca não possuir tantas palavras dessa classe, uma vez que faz parte do estilo do autor.

No meio do período de nossas regências, o professor regente teve que entrar de licença por motivos de saúde, então entrou uma professora substituta. Com essa mudança, a turma sentiu um certo choque, pois, por algum tempo, antes da substituição, algumas aulas ficaram vagas, e isso ocasionou uma agitação em ambas as turmas. Nesse sentido, fazê-los não se dispersarem se tornou uma tarefa um pouco mais difícil, porém continuamos com nossos objetivos do início e partimos para a parte final do estágio: a produção textual.

A indicação foi para pegarmos uma proposta já pronta da plataforma Redação Paraná, no entanto resolvemos adicionar um elemento a ela: uma atividade advinda das aplicações da Escrita Criativa, uma vez que os alunos sempre reclamavam que não tinham criatividade para escrever seus textos. Nós passamos um potinho com diversas palavras

aleatórias escritas, e cada aluno sorteou um. O propósito era que eles encaixassem a palavra sorteada dentro da continuação de um conto de mistério, intitulado "O que tem dentro da caixa?". A maioria dos alunos achou a atividade interessante e começou a nos contar suas ideias e, por meio disso, fomos conduzindo a produção das narrativas durante as últimas duas aulas, uma vez que tal ação nos possibilitou o acompanhamento do processo. Por fim, eles nos entregaram a redação, e nós as corrigimos por meio do seguinte quadro:

Figura 2- Quadro de correções para produção textual

EIXOS	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	NOTA
Abordou o tema de acordo com a proposta?		
Construiu o texto de acordo com a estrutura do gênero?		
Respeitou a Norma Culta? (Ortografia, acentuação, pontuação e concordância)		
Empregou os conectivos de modo adequado?		
Escreveu o mínimo de 200 palavras (aprox. 12 linhas)?		

Fonte: Os próprios autores

Os níveis de proficiência eram classificados em ótimo, bom, regular e insatisfatório, e as notas eram atribuídas, respectivamente, 10, 8, 6 e abaixo de 5. Além desse recurso, deixamos comentários no pós-texto, caracterizando uma correção textual-interativa, segundo Gonçalves e Bazarim (2013).

Em nossa última aula, terminamos de dar as orientações sobre a escrita dos contos e cumprimos o combinado do começo: entregamos um mimo a todos da sala e, para quem se destacou em participação, respeito e dedicação, entregamos um mimo maior. Alguns alunos, tanto do A quanto do B, elogiaram nossas aulas e vieram se despedir de uma maneira bastante carinhosa. Isso compensou todo nosso esforço, além do ótimo sentimento de "missão cumprida".

4. Considerações finais

Partindo de todas as experiências aqui relatadas, é possível chegar à conclusão de que, ainda que a turma seja vista como "complicada", levando em consideração que os alunos estão na fase da adolescência, cabe ao professor/estagiário buscar certa aproximação, não no sentido de tornar-se amigo dos discentes, mas sim em direção à criação de uma afetividade e um ambiente respeitoso, sem que o docente perca sua autoridade.

Vale ressaltar também a necessidade da aproximação do conteúdo passado ao cotidiano dos alunos, sendo uma tarefa difícil, mas não impossível, equilibrar as demandas do livro didático e as vivências dos alunos. Como aponta Libâneo:

> [...] 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. (1994, p. 43)

Por tudo isso, o Estágio Curricular simbolizou um momento de conexão real com os ambientes escolares, em que pudemos realmente colocar em prática a diversidade de formas de se dar aula e a escolha de textos e conteúdos adequados à faixa etária dos alunos, quebrando os padrões de aulas somente expositivas no estilo de um seminário, tornando-se uma experiência de imensa importância em nossa formação docente.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português*: Encontro & Interação. Parábola Editorial. 14ª reimpressão: São Paulo, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Psicologia na* educação (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor). 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. *Interação, gêneros e letramento*: a (re) escrita em foco. Campinas: Pontes Editores, 2013.

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

SOUSA, Karlene Maria de Almeida. *Leitura e Produção Textual no 8º Ano do Ensino Fundamental II*: o reconto como estratégia de ensino-aprendizagem. UFMA. São Bernardo, 2016.

SOUZA, Carlos Fabiano de. *Memes*: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. Discourse, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA E A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO EM SALA DE AULA

Gabriel de Sousa Sutil (UEL)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar a experiência de Estágio realizado em um colégio estadual da região central de Londrina, nas turmas 7°A e 7°B, trazendo observações acerca da utilização da Tecnologia EDUCATRON e do RCO – Registro de Classe Online, usados como base e influência no processo metodológico, demonstrando como o educador acaba "preso" ao conteúdo apresentado por essas ferramentas, e relatar nossa experiência nas atividades com o gênero notícia. Durante as aulas de regência, procedemos à análise e ao desenvolvimento de notícias com os alunos, com destaque para as características e estrutura desse gênero textual. Apresentamos como exemplo de notícia um recorte do jornal *online* "SENSACIONALISTA" (jornal *online* que apresenta notícias inventadas com dados fora do contexto, como um alívio cômico) com a finalidade de mostrar uma "notícia distorcida" para os alunos, sem que estes soubessem que se tratava de uma "notícia falsa" até o final das atividades. O objetivo das atividades com o gênero notícia foi, além de tratar da estrutura do gênero, apresentar os cuidados com o tratamento da informação veiculada. O desenvolvimento da aula e as atividades, com material físico, sem a utilização do EDUCATRON, despertou grande interesse nos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: notícia; produção; ensino.

Introdução

Muito se fala sobre metodologias ativas, métodos de ensino e descontração dentro de sala de aula. Essas são características e práticas que podem ajudar os alunos a assimilar melhor o conteúdo. Nesse sentido, verificamos que o uso de tecnologias em sala de aula pode ser o aliado nesse contexto, como também pode ser o vilão. Tecnologias como o EDUCATRON e o RCO podem apresentar as melhores das intenções, porém tendem a limitar como o professor pode conduzir a aula, com planos de aula prontos e uso de *slides* com muitas referências populares já desgastadas para a geração Z, mostrando que essas tecnologias não são tão interessantes no cotidiano. Nas regências, o foco foi não utilizar o EDUCATRON e ter um contato mais aproximado com os alunos.

Durante a regência, trabalhamos com os alunos do 7° ano o gênero notícia, matéria já apresentada nas aulas de leitura e produção de texto e revista na aula de Português, por ser um

conteúdo do RCO. Desenvolvemos a concepção dos alunos a respeito do gênero textual notícia e propusemos a eles que produzissem sua própria notícia, baseada em uma "notícia falsa" (colocaremos sempre entre aspas, porque a notícia que utilizamos foi veiculada em um jornal de humor, logo as distorções possuem um objetivo específico) que apresentamos a eles.

1 O gênero textual notícia: a matéria em pauta no RCO

O gênero textual notícia é de natureza jornalístico-midiática que tem a finalidade de relatar fatos. No que tange à notícia, o tipo mais conhecido são as notícias em jornal impresso, que podem ser abordadas em mais de um meio de comunicação, como o rádio, a televisão, as redes sociais etc.

Segundo Protázio,

> o gênero notícia pertence à ordem do relatar. Esses textos devem apresentar algumas características fundamentais: concretude, expressão de fatos e não de opinião ou juízos de valor, concisão, impessoalidade (terceira pessoa), linguagem acessível e atualidade. (PROTÁZIO, 2023)

Destaca a autora que a notícia apresenta algumas características próprias, colocadas estruturalmente da seguinte forma:

a) Manchete: fazendo o papel do título;

b) Subtítulo: complementa as informações do título,

c) Lide: a introdução ao conteúdo, geralmente responde a alguma questão;

d) Corpo da notícia: onde estão as principais informações;

e) imagem;

f) legenda de imagem;

A notícia não apresenta necessariamente imagens. O conteúdo é direcionado aos fatos e acontecimentos que cercam a manchete e, via de regra, é socialmente relevante.

Segundo Alves Filho (2011), "é interessante observar que essa estrutura busca atender às expectativas do leitor de jornal, o qual não dispõe de muito tempo para leitura e, por isso, precisa, com rapidez e eficácia, selecionar aquilo que lhe diz interesse". (ALVES FILHO, 2011, p. 98)

As atividades com a notícia em sala de aula podem ser pensadas de duas maneiras: com a notícia ultrapassada e com a notícia nova. Para Oliveira e Zanutto (2017),

> as atividades com notícias ultrapassadas podem caber bem em atividades de leitura e análise linguística, desde que com objetivos estabelecidos e coerentes, não deixando de buscar a compreensão do funcionamento do gênero e suas características. Já para a produção textual, temos defendido a tese de que o exercício de escrita da notícia, mesmo num movimento de simulação da realidade, contribui para o desenvolvimento da capacidade de uma escrita direcionada para o relato, tratando as informações com objetividade (OLIVEIRA; ZANUTTO, 2017, p. 273).

Sendo assim, nossas atividades tiveram como foco notícias recentes, com o viés do jornal Sensacionalista, permitindo lidar com questões linguísticas e enunciativas que entram na composição do gênero.

2 Da observação à regência: momento de definir as estratégias

O colégio escolhido para o estágio foi o colégio onde estudei durante 11 anos, e voltar a ele na condição de estagiário foi muito gratificante. O supervisor de sala mostrou-me, durante o período de observação, suas estratégias de como conduzir uma aula, utilizando-se de um processo de interação que só é possível quando o professor estabelece uma relação de cumplicidade. Como afirmam Ferreira, Gomes, Carvalho e Santos (2019),

> ser professor na atualidade, implica, além de assumir uma profissão, estar sempre em constante busca mediante ao processo de ressignificação, pois nisto se insere o ato de ensinar, o qual culmina com o ato de aprender. Ambos necessitam de um diálogo constante, pois através desse dispositivo acontecem as trocas de informações e automaticamente de conhecimentos. E ao mesmo tempo permite uma aproximação por meio da afetividade (FERREIRA; GOMES; CARVALHO; SANTOS, 2019).

Para algumas aulas, o professor levou algumas ferramentas, uma delas foi um microfone com modulador de voz; durante as explicações, os alunos mantinham o foco no que o professor tinha a dizer. Foi nesse contexto que o professor trabalhou o gênero textual notícia, nas aulas de leitura e produção de texto, e pediu para que os alunos fizessem uma notícia com o tema “alunos criam método inovador de leitura”, para ser postado na plataforma “Redação Paraná”.

A maior parte das aulas foram realizadas com a utilização do EDUCATRON e poucas foram as vezes em que o equipamento apresentou algum problema. O professor

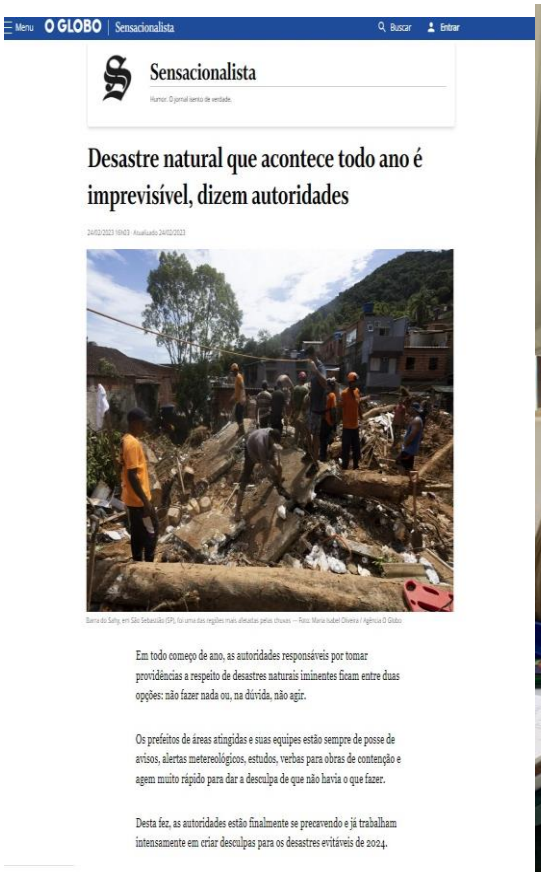
também utilizou muito dos recursos de questionamentos, retomando sempre o que os alunos estavam aprendendo. Nos momentos em que o professor se utilizou do Educatron, foi possível visualizar como o professor ficava "preso" ao conteúdo, pois a plataforma já trazia os planos de aula prontos, tirando assim a sua autonomia para elaborar seu próprio plano de aula; não foi possível retomar assuntos que eram pré-requisito para o entendimento do conteúdo em pauta. Como estagiário, além da experiência nas observações, tive em vários momentos orientações do professor supervisor de como me portar nas minhas futuras regências.

Figura 1: Pedagoga do colégio.
Figura 2: Professor do colégio no campo de estágio.

A regência foi o momento em que a base teórica do estágio foi colocada em prática, como já dito por Paulo Freire (2003, p.40): "A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]". O material trabalhado foi baseado no gênero textual notícia, que era o "material da vez" no RCO. Em momento algum foi utilizado o EDUCATRON; apesar de ser utilizada a matéria do RCO que já estava pré-estabelecida e sem a possibilidade de mudança de tema, optamos por montar um plano de aula com estrutura própria, trazendo uma concepção e estratégia diferentes sobre o gênero que seria estudado.

Além da estrutura do gênero notícia, tratamos das “notícias falsas” e, da forma mais tradicional, levamos o material totalmente impresso para os alunos, utilizamos o quadro negro e perguntas dirigidas pelo professor.

Os alunos já haviam recebido uma introdução sobre o tema nas aulas de leitura e produção de texto e, portanto, já tinham uma base do que seria estudado. O assunto foi complementado e reintroduzido, desde o primeiro contato, com as características de uma notícia e, feita a produção de uma notícia, tiramos algumas dúvidas dos alunos que eventualmente ocorreram. Na aula seguinte, apresentamos para os alunos uma “notícia falsa”, sem que eles soubessem que se tratava de algo inverídico, expusemos as características da notícia. Com base nisso, distribuímos uma cópia de uma notícia para cada aluno e pedimos para que formassem duplas para troca de ideias, com a proposta de que cada aluno produzisse uma notícia sobre o assunto que estava no Lide do que foi apresentado. Ao final da aula, foram explicadas novamente as características da notícia, mostrando a “notícia falsa” para os alunos, do jornal eletrônico Sensacionalista, “um jornal isento de verdade”.



Menu O GLOBO | Sensacionalista Buscar Entrar

Sensacionalista

Humor: O jornal isento de verdade.

Desastre natural que acontece todo ano é imprevisível, dizem autoridades

24/02/2023 19h03 · Atualizado 24/02/2023

Barra do Sahy, em São Sebastião (SP), foi uma das regiões mais afetadas pelas chuvas — Foto: Maria Isabel Oliveira / Agência O Globo

Em todo começo de ano, as autoridades responsáveis por tomar providências a respeito de desastres naturais iminentes ficam entre duas opções: não fazer nada ou, na dúvida, não agir.

Os prefeitos de áreas atingidas e suas equipes estão sempre de posse de avisos, alertas metereológicos, estudos, verbas para obras de contenção e agem muito rápido para dar a desculpa de que não havia o que fazer.

Desta fez, as autoridades estão finalmente se precavendo e já trabalham intensamente em criar desculpas para os desastres evitáveis de 2024.

Figura 3: Notícia do sítio eletrônico “Sensacionalista”.
Figura 4: Estagiário entrega a notícia impressa durante a regência.

No encontro posterior, pedimos para que os alunos pegassem a notícia distribuída e retomamos o assunto. Dessa vez foram apresentadas as características e as contradições que ela apresentava, porque se tratava de uma “notícia falsa”. Apresentamos as características desse tipo de notícia, buscando as informações no texto. Em seguida, foi pedido para que os alunos realizassem a produção de um texto, expondo o que uma notícia falsa poderia trazer de ruim para a sociedade como um todo e que posteriormente fosse realizada a leitura desses textos na sala de aula.

3 Da metodologia e resultados apresentados: teoria colocada em prática

Durante as regências, foi feito um contato mais humanizado com os alunos e nesses momentos de descontração foi possível detalhar muito do que foi planejado.

A introdução com as características principais de uma notícia foi em forma de perguntas dirigidas pelo professor, selecionando aleatoriamente os alunos para que respondessem, deixamos claro que, por se tratar de uma reanálise de algo que foi apresentado anteriormente, não havia respostas certas ou erradas, o objetivo principal naquele momento era verificar o nível de conhecimento dos alunos sobre o tema. Paulo Freire (1996), em Pedagogia de Autonomia, afirmou: *"*Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender". Os alunos conseguiram responder aos questionamentos de forma satisfatória, confirmando nosso propósito de trabalhar mais interativamente os temas, buscando a construção do conhecimento em conjunto.

Figura 5: Aluno chama a atenção de estagiário com uma pergunta.
Figura 6: Estagiário esclarece a dúvida do aluno.

Dentro da metodologia escolhida, apresentamos uma notícia satírica do jornal *online* Sensacionalista, famoso sítio *online* onde são apresentadas notícias fora de contexto, com teor cômico. A notícia apresentada tratava da negligência dos governantes com desastres naturais que ocorrem anualmente; cada aluno recebeu uma cópia impressa do recorte.

Poucos foram os alunos que notaram alguma incongruência na notícia apresentada. Dando destaque para o subtítulo do sítio eletrônico "um jornal isento da verdade", foi pedido para que elaborassem uma notícia trazendo a solução para aquele problema, "a negligência dos governantes", e posteriormente as notícias seriam lidas para os demais alunos. A criatividade dos alunos foi surpreendente, dentre algumas notícias que merecem destaque como uma solução proposta, estão: "POPULAÇÃO REVOLTADA FAZ PROTESTO EM FRENTE CASA DE GOVERNANTES", "POPULAÇÃO FAZ MUTIRÃO PARA A LIMPEZA DO DESASTRE NATURAL", "REVOLTA POPULAR SOBRE OS DESASTRES NATURAIS PREOCUPA GOVERNANTES". Os alunos entenderam bem a proposta da atividade, sendo desnecessário explicar novamente o que se esperava.

Em seguida, revelamos aos alunos que a notícia do sítio eletrônico Sensacionalista se tratava de algo inverídico e novamente foi apresentado para os alunos as características de uma notícia, dessa vez realizando uma comparação das características com a notícia falsa apresentada, expondo as divergências, como no caso, erros de português que a notícia apresentava, falta de fontes e redundâncias apresentadas. Para a avaliação do conteúdo sobre as notícias, foi pedido para que os alunos elaborassem uma redação com o tema: "O que uma notícia falsa pode trazer de prejudicial para a sociedade."

Os alunos, de forma brilhante, trouxeram os mais diversos motivos, um dos alunos apresentou seu texto para a classe com um motivo peculiar, genial, cujo trecho destacamos aqui: "A notícia falsa pode prejudicar inclusive a saúde das pessoas, como uma notícia falsa falando que chocolate ajuda a combater a diabete". Ao final desse encontro, mais alunos leram seus textos.

Considerações Finais

Vale destacar que tanto as observações quanto as regências apresentaram resultados satisfatórios, os alunos entenderam as propostas apresentadas para as atividades e, embora alguns tenham apresentado desvio na atenção, foi possível obter um bom resultado de um grande percentual, os demais foram lapidados até chegarem ao que se esperava inicialmente. O professor foi muito solícito e auxiliou em todos os momentos que foram necessários e quando percebia que algo poderia ser melhorado, apresentou seus apontamentos. Como um

ótimo exemplo, tentei em parte copiar sua metodologia e didática em alguns momentos, pois os alunos realmente aprendem em suas aulas, com destaque para um de seus alunos que foi premiado no concurso Agrinho, no ano de 2022.

Entre os resultados apresentados, podemos destacar que os alunos entenderam e conseguiram formular uma notícia "verídica", solucionando o problema apresentado na "notícia falsa" apresentada pelo professor. Na produção de texto sobre as consequências de uma notícia falsa para a sociedade, foi possível observar a utilização do gênero textual notícia como forma de ensino de produção de texto e leitura, além de discutir a importância de se trabalhar a identificação de notícias falsas e seus impactos na sociedade.

Importante destacar que o sítio eletrônico "Sensacionalista" apresenta conteúdo de humor e não necessariamente notícias falsas baseadas em acontecimentos reais. Salientamos que foi mais interessante trabalhar esse conteúdo como uma notícia falsa, pois, como as crianças ainda estão "no início da vida", não têm uma noção concreta de uma notícia falsa, portanto com esse material, foi possível introduzir esses jovens a esse conceito.

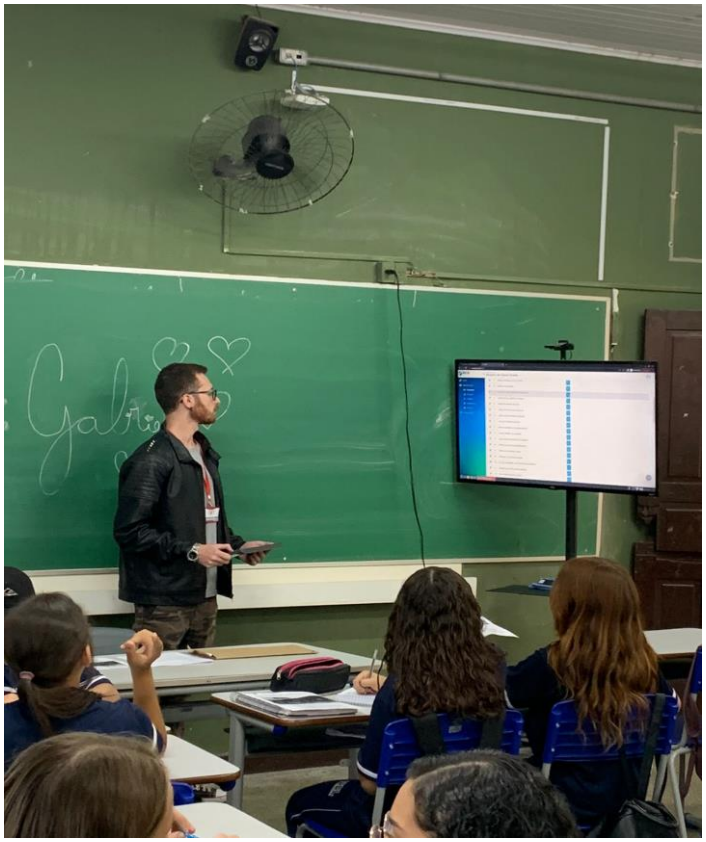


Figura 7: Estagiário realiza a chamada utilizando o equipamento Educatron.

Podemos destacar que não foi utilizado o Educatron diretamente, a não ser para usar a pauta de chamada eletrônica, demonstrando que talvez não seja uma ferramenta extremamente necessária e sim algo opcional para o professor para que, caso entenda necessário, apresente *slides*, vídeos, músicas, fotos etc., ressaltando a importância de se utilizar recursos tecnológicos com moderação e sempre manter o foco no objetivo principal, que é a aprendizagem dos alunos.

O RCO precisou ser seguido por conta de a matéria em pauta ser o gênero textual notícia, algo que acaba limitando o professor em muitos aspectos, retirando a autonomia do professor nas matérias que deseja apresentar para os alunos. A experiência foi extremamente positiva e satisfatória, dando a oportunidade de retornar ao local onde estudei durante onze anos para obter o conhecimento da prática no ensino de língua portuguesa. Dessa experiência, destaco também a necessidade de se trabalhar os conteúdos utilizando uma abordagem menos "engessada", presa aos planejamentos pré-elaborados como os do RCO.

Referências

ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros Jornalísticos*: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Edione Teixeira de; FERREIRA, Loane Alves; GOMES, Antônio; SANTOS, José Olímpio dos. *Aluno na Aprendizagem*: uma possibilidade de sucesso no processo ensino aprendizagem. Em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-cumplicidade-entre-professor-e-aluno-na-aprendizagem-uma-possibilidade-de-sucesso-no-processo-de-ensino-aprendizagem. Acesso em 01 de junho de 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Desastre natural que acontece todo ano é imprevisível, dizem autoridades. *Sensacionalista*, 2023. Disponível em: https://oglobo.globo.com/blogs/humor/sensacionalista/post/2023/02/desastre-natural-que-acontece-todo-ano-e-imprevisivel-dizem-autoridades.ghtml . Acesso em: 25 de Maio de 2023.

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de; ZANUTTO, Flávia. Gêneros do Jornal em Contexto de Vestibular: condições de produção para notícia, artigo de opinião e carta do leitor. In: BARROS, Eliana Merlin de; STORTO, Letícia Jovelina (orgs). *Gêneros do Jornal e Ensino*: práticas de letramento na contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2017.

PROTAZIO, Beatriz Yoshida. Gênero textual notícia. *Todo Estudo*. Disponível em: https://www.todoestudo.com.br/portugues/genero-textual-noticia. Acesso em: 25 de maio de 2023.

A FORMAÇÃO DO ALUNO COMO INDIVÍDUO (SOCIAL): COMBATENDO UMA ESTRUTURA SOCIAL DE INVISIBILIDADE ESTUDANTIL ATRAVÉS DA LITERATURA

Giovanna Brombini Oliveira (UEL)
Sandy da Rocha Locatelli (UEL)

RESUMO: O estudo a seguir propõe uma análise dos diversos tipos de vivências individuais encontradas nos alunos de ensino fundamental II, em uma escola pública no centro de Londrina (PR). Durante o estágio curricular obrigatório, como docentes em formação, observamos o modelo de funcionamento organizacional do colégio e, a partir dos estudos de Mosé (2013) e de suas teses em relação ao modo como as instituições e profissionais do ensino moldam o caráter social do discente, buscamos compreender como a formação do próprio aluno como indivíduo pode influenciar na humanização ou desumanização do sujeito social. Em decorrência disso, este trabalho visa analisar de que maneira a gestão escolar impacta a metodologia de ensino do professor de literatura - seguindo o trabalho realizado por Dias e Souza (2016). Como resultado da experiência do estágio, propomos soluções humanizadas através de uma abordagem da literatura em sala de aula na qual o aluno é o protagonista.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio obrigatório; literatura; estudante.

> *Com tudo isso, a escola acabou tornando-se um espaço explicitamente afastado das questões que movem a vida das pessoas e ainda mais distante dos desafios da sociedade. (MOSÉ, 2013, p.50)*

1. Introdução

Desenvolvemos o estágio curricular obrigatório do 3º ano da licenciatura em Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em uma escola estadual localizada no centro de Londrina. Neste colégio, atuamos como estagiárias no ensino fundamental II em três turmas de nono ano e, no decorrer deste período, nos deparamos com uma instituição que desenvolve um relacionamento distante, tanto com os professores quanto com os alunos – atingindo especialmente este último grupo, que, por vezes, expressou a nós, estagiárias, descontentamento com a falta de afeto e o sentimento de invisibilidade em relação às figuras de autoridade.

Influenciadas por pesquisas e trabalhos que buscam estudar e justificar como se estabelecem as relações entre docente e discente durante o período de educação básica, buscamos identificar como eram desenvolvidas as maneiras de convívio, tanto entre a direção pedagógica com a comunidade escolar, quanto entre a professora regente e seus alunos. Dentro disso, compreendemos que o colégio em questão adota uma conduta que engessa as comunicações dentro deste ambiente escolar, o que não permite que se estabeleçam relações de afeto entre os estudantes e as demais figuras de autoridade (diretores, coordenadores, pedagogos, docentes). A partir dessas reflexões, traçamos um ponto de encontro com os pensamentos do educador Paulo Freire (1987), presentes na obra *Pedagogia do Oprimido*, trabalho que indica de que maneira o modelo educacional oferecido em instituições enrijecidas se relaciona diretamente com o comportamento dos próprios estudantes presentes neste ambiente.

Entretanto, mesmo tendo contato com várias situações adversas em relação às nossas primeiras expectativas sobre a realização do estágio obrigatório, conseguimos analisar e contornar a situação. No meio disso, após nosso período de observação, concordamos que a nossa regência deveria estar pautada em um ensino que priorizasse o diálogo com os alunos e uma metodologia ativa. Partindo de nossa própria relação com a literatura na trajetória pessoal e acadêmica, entendemos que a melhor maneira de tentar humanizar aqueles indivíduos seria criar uma abordagem não autoritária e ensinar conteúdos teóricos que trouxessem aos alunos uma via de identificação e abertura social. Assim, o ensino literário se tornou nossa prioridade na regência e, justamente por isso, utilizamos partes dos estudos de Antonio Candido (1988) presentes no livro *Direito à Literatura* como forma de esclarecer e reforçar a nós mesmas a importância do acesso à cultura literária como uma ferramenta de transformação social.

Por fim, ao criarmos nosso plano de aula (teoria) e elaborarmos a melhor maneira de ensinar e nos relacionarmos com nossos alunos (didática), retiramos parte de nossas intenções e inspirações de um artigo chamado *"A leitura literária no segundo segmento do ensino fundamental: a identidade do professor em questão"*, escrito por Ana Crelia Dias e Raquel Souza e publicado na revista Terra Roxa em 2016, material esse que nos auxiliou ativamente durante a regência.

2. A regência da professora e como eram mantidas as relações dentro da comunidade escolar

> *Os conteúdos ficam tão fragmentados que levam os alunos a acreditarem que estudam para os professores, para os pais, e não para si mesmos, para suas vidas. (MOSÉ, 2013, p.49)*

No estado do Paraná, foi desenvolvido um sistema para otimizar o trabalho do professor, chamado de Registro de Classe Online (RCO), que contém "planos de aula específicos para as disciplinas e séries, sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos" (PARANÁ, 2022). Tal procedimento foi implementado recentemente na escola na qual estagiamos, juntamente com a utilização, em sala de aula do aparelho EDUCATRON, que consiste em uma televisão com as mesmas funções tecnológicas de um computador.

Em relação a isso, a metodologia utilizada pela professora regente de nosso estágio se baseava única e exclusivamente na utilização desses facilitadores educacionais. Portanto, recursos que inicialmente deveriam vir como ferramentas auxiliadoras se tornaram a única base de suas aulas. O roteiro de sua regência consistia em um formato pronto: ela apresentava o conteúdo do RCO pelos *slides* no EDUCATRON, e a lousa não era aproveitada nem como suporte adicional. Além disso, durante nossa observação, percebemos que a professora parecia não cogitar a ideia da interação entre o assunto ministrado e a recepção dos alunos.

Entretanto, nossas análises perpassaram sua atuação em sala de aula, estendendo-se para a forma como ela estabelecia suas relações com os alunos. Suas aulas consistiam em apresentação expositiva do conteúdo, porém sem uma explicação ou desenvolvimento do assunto, o que não despertava interesse por parte dos próprios estudantes. Seu comportamento como docente em sala se apresentava de um modo individualista, pois não havia intenção de construir um diálogo com seus alunos.

Tais modos refletiam em uma desumanização do discente e ocasionavam sua invisibilidade ao estar à frente de uma autoridade, que se portava de forma inacessível, não enxergando sua relevância na formação do indivíduo social. Como estudantes da área de Letras e como professoras em formação, entendemos a relevância da literatura no papel na formação e na humanização do estudante. Por conta disso, ao longo das primeiras semanas, estabelecemos como meta trabalhar uma metodologia que nos aproximasse dos alunos,

através de diálogos que evidenciassem tanto suas necessidades de aprendizagem quanto seu desenvolvimento social.

Nosso primeiro encontro com a professora de Língua Portuguesa, responsável pelas turmas de nono ano, foi, inicialmente, para que pudéssemos dialogar sobre o nosso papel em sala como estagiárias e como tal processo iria contribuir para nossa formação como futuras docentes. Em nossas apresentações para as turmas, buscávamos contextualizar os alunos sobre o trabalho que realizaríamos dentro da sala de aula e tivemos uma recepção positiva por boa parte dos estudantes.

Logo no início, ao entrarmos em contato com as turmas, uma das primeiras coisas que reparamos foi que, apesar de ser uma escola pública (não elitizada), há a presença mínima de alunos negros ou de baixa renda, o que nos fez descobrir que o bom percentual no IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica) do colégio trazia uma grande valorização para a instituição.

Por conta disso, é importante para nós salientar que a própria direção do colégio entendia e se inspirava nos padrões de uma escola particular, ainda que não houvesse a utilização de recursos humanitários e particulares para que os alunos pudessem se expressar, como por exemplo um espaço de ouvidoria ou psicólogo/a. Inclusive, é justamente a partir desses contextos que as microviolências se proliferam e se evidenciam, já que, quando parecem não existir caminhos facilitadores para uma comunicação ou confiança, os estudantes acabam guardando seus conflitos até que isso acaba sendo exposto de uma forma mais agressiva, seja em falas ou ações entre os próprios alunos ou o professor da turma.

Em decorrência dessas reflexões, iremos relatar uma situação de racismo estrutural entre uma aluna e a professora regente do estágio, no qual iremos nos referir à estudante como "X". Ao notar a falta de uma aluna em sala de aula, uma das estagiárias buscou saber onde ela estaria, até que obteve a informação de que "X" estava na diretoria (situação que parecia recorrente). Quando a informação chegou até a professora, desenrolou-se uma conversa, na qual a docente relatou sobre o comportamento geral desta aluna. Assim decorreu o seguinte diálogo:

> – Desde quando entrei como professora deste colégio, fui notificada especialmente a respeito da aluna "X". Tanto a diretora, quanto outros professores me falaram sobre o comportamento dela, inclusive explicando

> que cerca de todo o mês a pedagoga precisava enviar uma carta para os pais da "X" assinado por quase todos os professores, relatando seu mau comportamento e exigindo uma mudança.

Na semana após a ocorrência desta conversa, a aluna "X" apresentou-se ainda mais arredia às nossas tentativas de interação e, por conta disso, decidimos voltar a conversar com a docente a respeito dessa aluna, pois buscávamos compreender o seu comportamento; mas não esperávamos que o relato dado pela professora resultasse em um caso de racismo velado:

> – Há poucos dias a "X" (aluna em questão), veio me perguntar sobre "como é estar em uma pele branca?". No mesmo instante eu disse: é igual a você. Porque assim né, eu não vejo cor. Até porque por baixo da pele somos todos a mesma coisa. Então eu disse isso para ela, né. Porque a verdade é que não existe diferença entre nós, somos todos iguais, humanos.

Resumidamente, reconhecemos que esta fala foi muito mal colocada, pois causou um efeito contrário, em que "X" acabou por se sentir invisibilizada. Em uma tentativa de abrir sua realidade social, a resposta dada aos seus conflitos expostos acabou não sendo bem colocada.

Ao longo das primeiras semanas nos ocorreu que tal adjetivo "indisciplinado/a" era atribuído facilmente a estudantes que apenas conversavam ou não demonstravam interesse pelos conteúdos propostos. Assim, o comportamento das turmas era constantemente interceptado por todas as figuras de autoridade do colégio e, em consequência dessas condutas mais rígidas juntamente com aulas nas quais os alunos eram meros espectadores, o estudante passa a ser desumanizado, o que provoca a sensação de invisibilidade social, formando ações disfuncionais em relação a sua posição como indivíduo na sociedade.

> O que precisamos de fato encarar é que ou a escola passa a ser um espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão - um espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania, um espaço vinculado à comunidade a que pertence, bem como à cidade, ao país, ao mundo - ou se tornará obsoleta e estará fadada ao desaparecimento. (MOSÉ, 2013, p. 56)

A comunidade escolar, em todo o Brasil, passou por diversas violências em 2023. Em março deste ano, na cidade de São Paulo, a professora Elisabete Tenreiro foi esfaqueada por um estudante dentro da sala de aula. Outro caso ocorreu em Blumenau (SC), no dia cinco de abril, um indivíduo invadiu uma creche com uma machadinha e assassinou quatro crianças.

Esses acontecimentos repercutiram dentro da sociedade e, quase como um efeito dominó, tais ocorridos repercutiram dentro da comunidade escolar em que estávamos estagiando – algo que prejudicou o andamento da aula, isso porque ninguém estava em condições mentais para prestar atenção ao conteúdo proposto.

Nem a direção nem a professora regente tiveram a iniciativa de conversar e validar os sentimentos dos alunos, e entendemos essa falta de comunicação como decorrente de todo um ciclo de microviolências. Em nossa fase de observação, presenciamos falas em que a direção utilizava da figura do guarda, que fazia a segurança da escola, como uma forma de impor o uso do uniforme e comportamento adequado. Caso essas regras não fossem seguidas seria este segurança que "resolveria a situação", o que o colocava em uma posição de opressor ao estudante e não como uma autoridade que o protegeria.

Em decorrência de uma falta de conforto por parte dos alunos, todas essas sucessões de acontecimentos levaram um aluno a carregar uma arma de fogo para a escola. Aqui, é importante ressaltar que o aluno não mostrou nem retirou essa arma de dentro da mochila, mas quando a informação chegou à diretoria do colégio, o aluno justificou o porte da pistola como um meio de proteção a ele e seus colegas caso algo acontecesse. Neste caso, essa foi uma resposta muito preocupante, pois quando um menor de idade se sente ameaçado, seu primeiro recurso deveria ser buscar uma imagem de segurança para relatar tal situação.

Essas microviolências resultam em um ensino falho que não forma um indivíduo funcional dentro da sociedade, isso porque, segundo Freire (1987):

> [...] a distinção entre *educação sistemática*, a que só pode ser mudada com o poder, e os *trabalhos educativos*, que devem ser realizados com os oprimidos no processo de sua organização. [...] **esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação**." (p. 41, grifo nosso)

3. A literatura como forma de humanizar o estudante

A literatura está presente no cotidiano do indivíduo em diversas fases do seu crescimento, moldando e representando os diversos sentimentos e dúvidas que enfrentamos durante o nosso processo de desenvolvimento humano. Candido dizia que negar ao indivíduo o acesso à literatura é violar seu direito básico como ser humano, pois é a ficção/fabulação

que atua no caráter e na formação do homem como um sujeito. Em uma notícia postada no *site* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), temos a seguinte afirmação:

> Para Antonio Candido, a literatura teria o papel social de formar os sujeitos, exercendo um papel humanizador. Nas palavras dele, "a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante". (LOUZADA; SORICE, 2018)

A partir de tudo o que apresentamos até agora, é de suma importância salientar de que forma entendemos a literatura como ferramenta humanizadora. Baseadas nos estudos de Candido (2012), buscamos compreender de que forma a leitura e o consumo da cultura literária permitem transformações sociais. É na escola que desenvolvemos esse contato mais próximo com diferentes abordagens da literatura, sendo, através do professor, que compreendemos e analisamos as diversas abordagens de situações, eventos e sentimentos que estão sendo narradas para o desenvolvimento da história. Essa forma de interação entre professor, aluno e instrumento literário desenvolve no indivíduo um reconhecimento de suas emoções e vivências dentro da história contada, sendo construída uma identificação e entendimento da situação contada pelo narrador. Portanto, essas abordagens literárias devem ser o ponto de partida para a construção social desse indivíduo em formação para sua integração dentro da sociedade.

Na escola em que estávamos desenvolvendo o estágio, acontecia constantemente uma abordagem invisibilizadora da escola para com os alunos. Em relação ao silenciamento de sua individualidade bem como ao acesso à literatura e seu reconhecimento a partir dela, concluímos que tanto a teoria presente em nossa regência quanto as nossas metodologias deveriam estar alinhadas com a intenção de modificar parte desse sistema opressor.

Quando finalizamos as horas de observação e prática, a professora regente nos apresentou o plano de aula, que deveria ser seguido durante o trimestre, e nos explicou como gostaria que as aulas fossem ministradas: seu único pedido foi que utilizássemos o tema proposto pelo RCO, mas que estaríamos livres para desenvolver a aula do modo que gostaríamos.

Seguindo a sequência de conteúdos direcionados pelo RCO, tivemos a oportunidade de trabalhar tanto com o gênero romance quanto com a produção do gênero textual resenha,

conteúdos estes que nos permitiram transpor elementos didáticos humanizadores dentro de sua base teórica.

O desenvolvimento dos planos de aulas foi sempre acompanhado pelo nosso orientador do estágio, que, a partir das suas colocações, nos ajudou a colocar em prática da melhor maneira o que planejamos. Em um primeiro momento, montamos cinco aulas para abordar o conteúdo do gênero romance, onde se seguiria a seguinte sequência didática: 1ª aula: abertura de um diálogo sobre o que os alunos entendem sobre o gênero trabalhado; 2ª aula: apresentação dos elementos teóricos do gênero; 3ª aula: diálogo sobre diferentes meios multimidiáticos que se utilizavam do gênero romance em suas produções; 4ª aula: apresentação do livro para trabalhar as características do romance dentro de uma narrativa; 5ª aula: a realização de um *quiz* como método avaliativo.

O trabalho com o gênero textual resenha foi construído a partir da seguinte sequência didática: 1ª aula: abertura de um diálogo sobre o que os alunos entendem sobre o gênero textual resenha; 2ª aula: apresentação dos elementos teóricos do gênero; 3ª aula: diálogo sobre diferentes de meios de se construir uma resenha e apresentação de uma resenha demarcada com cores para sinalizar as etapas para a sua construção; 4ª aula: desenvolvimento de uma atividade em que foi entregue uma resenha, sem demarcação, para que os alunos marcassem os elementos teóricos no processo de construção da mesma; 5ª aula: a realização da produção escrita de uma resenha como método avaliativo.

O primeiro conteúdo a ser trabalhado com as três turmas de 9º ano foi o gênero romance. Para começar a desenvolver o assunto, foi construído um diálogo a partir da seguinte pergunta feita pela estagiária: “o que vocês entendem como romance?”; grande parte dos alunos responderam que o romance era advindo de um casal que estaria namorando, por isso seria considerado romance. Quando a estagiária instigou os alunos dizendo que não precisava, necessariamente, de um casal para que a produção literária fosse considerada romance, surgiram diversas dúvidas, como: “mas se não precisa ter um casal, o que determina se é ou não um romance?”. É a partir desse diálogo que aos poucos foi se construindo um novo olhar sobre o gênero, compreendendo que o casal romântico é apenas um elemento, não sendo obrigatório dentro do gênero. A partir disso, foi exposto por meio da lousa os elementos do gênero e o seu grau de importância para a construção da narrativa.

O diálogo seguiu nas aulas seguintes quando foram expostos diferentes meios multimidiáticos que se utilizavam do gênero romance para desenvolver uma narrativa, como: jogos, filmes e séries. A maioria das mídias apresentadas eram de conhecimento dos alunos, mas eles não imaginavam que eram pertencentes ao gênero romance, isso porque a maioria não apresentava um casal romântico como elemento principal da narrativa.

Na quarta aula, a conversa seguiu com a apresentação literária infanto-juvenil da autora Melissa E. Hurst, *À beira da eternidade*, disponível na plataforma do Leia Paraná – a qual também faz parte do sistema do Governo. Esse livro conta a história de Bridger, um narrador-personagem, que vive em 2146 e possui a habilidade de viajar no tempo. Em uma atividade, na qual ele teve que viajar para um acontecimento histórico no passado, ele encontrou o seu falecido pai que apenas lhe disse: "Salve Alora". Bridger, mesmo sem saber quem seria Alora, acaba enfrentando diversos conflitos internos e infringindo algumas leis para cumprir o pedido do seu pai. O livro também traz como narrador-personagem Alora, que vive em 2013, e enfrenta conflitos comuns de uma adolescente, principalmente, por não conhecer muito a história de seus pais e não entender por que foi abandonada, conflitos que mexem com seus sentimentos causando incertezas e dúvidas sobre o seu passado.

Os alunos se empolgaram com a narrativa do livro, principalmente pelo fato de que a estagiária instiga questionamentos sobre a história sem contar para eles o final, sendo mostrados, a partir dos fragmentos do livro, os elementos usados para a construção da narrativa. A partir dessa apresentação do livro e dos elementos teóricos do gênero, foi desenvolvido na última aula um método avaliativo a partir de um *quiz* que abordava questões relacionadas tanto ao conteúdo teórico quanto aos fragmentos do romance apresentado em sala. Essa atividade foi desenvolvida pelos alunos em trios dentro da sala de informática.

Ao utilizarmos o livro como material e referência palpável para a apresentação do assunto teórico, pudemos traçar relações mais próximas com nossos alunos, pois a exposição de uma história instigante estabelecia entre docentes e discentes um assunto para o diálogo em comum, podendo efetivar um pacto entre a realidade deles e aquilo que é desenvolvido no meio literário, correlacionando suas semelhanças.

> [...] uma apropriação efetiva da literatura como prática estética e social, o que envolve tanto o desenvolvimento de competências leitoras específicas, a partir de estratégias específicas, **quanto à compreensão do que seja o pacto ficcional e o mecanismo de identificação.** (DIAS; SOUZA, 2016, p. 74, grifo nosso)

Por outro lado, na segunda etapa de nossa regência, pudemos trabalhar com o desenvolvimento crítico dos alunos. Em um primeiro momento, foi realizado um diálogo com a seguinte pergunta norteadora: "Como vocês expressam a suas opiniões no dia a dia?" grande parte dos alunos responderam que expressam através de redes sociais como *Twitter*, e a partir disso a estagiária começou a instigar questionamentos sobre a forma como isso acontecia e trazendo isso para as nossas conversas no cotidiano, em que expressamos na maioria das vezes críticas que são embasadas no nosso conhecimento de mundo.

No decorrer das aulas, o diálogo foi mantido, mas sendo levantados diferentes meios multimidiáticos para que fosse possível a apresentação do gênero textual resenha e, principalmente, para que os elementos textuais fossem apresentados, mostrando como ele é construído. Na quarta aula, a partir de resenhas sobre o livro trabalhado no conteúdo do romance *À beira da eternidade* de Melissa E. Hurst, foi entregue para eles uma atividade que consistia em uma resenha escrita sobre o livro, e o seu trabalho era demarcar os elementos textuais para a sua construção, compreendendo se dentro do texto tinham sido utilizados os mecanismos textuais de forma correta. Na última aula, foi desenvolvida uma atividade avaliativa em que teriam que escrever uma resenha sobre algum processo midiático advindo de uma obra literária. Durante todo o processo de regência, permitimos que nossos alunos se tornassem protagonistas, mesmo que nós, como estagiárias e discentes, ainda medíssemos o caminho correto para que os conteúdos fossem apreendidos pelos estudantes.

4. Considerações finais

A experiência no estágio curricular obrigatório no ensino fundamental II nos permitiu colocar em prática os estudos e metodologias com as quais tivemos contato na faculdade, além de instigar o nosso olhar crítico em relação ao modo como a comunidade escolar está educando o indivíduo-social e a forma como o professor está desenvolvendo o

seu trabalho de educador. O estágio é uma oportunidade de aprendizagem de como a educação deve ou não ocorrer dentro da escola, formando um indivíduo letrado e social.

No fim, podemos considerar tudo o que ocorreu dentro do estágio como uma experiência, na qual concluímos que um bom professor não é aquele que detém todo o conhecimento, mas aquele que sempre revisa e critica seus posicionamentos e métodos de ensino dentro de uma sala de aula e, consequentemente, na comunidade escolar.

Referências:

CANDIDO, Antonio. *Direito à literatura*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

DIAS, Ana Crelia. SOUZA, Raquel. A leitura literária no segundo segmento do ensino fundamental: a identidade do professor em questão. *Terra Roxa e Outras Terras*, 2016. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOUZADA, Maitê; SORICE, Gabriela. Antonio Candido defendia a literatura como direito humano básico. *Notícias UFMG*, 10 dez. 2018. Disponível em: ufmg.br/comunicacao/noticias/antonio-candido-defendia-a-literatura-como-direito-humano-basico#:~:text=Para%20Antonio%20Candido%2C% 20a%20literatura.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios do contemporâneo*. 5. ed. Civilização Brasileira, 2013.

PARANÁ, GOVERNO. Registro de Classe Online da rede de ensino (RCO) + Escola digital - Professor. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas.

O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO EM ETAPAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Horácio Vich Toledo Ramos (UEL)

Maria Isadora Rosolen Camargo (UEL)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo demonstrar uma experiência realizada com alunos da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Londrina – PR, no ano de 2022. A partir deste trabalho, pretende-se demonstrar que o ensino, após uma pandemia, continua sendo gratificante e de extrema valia, principalmente para os jovens. Ademais, busca-se relatar a experiência com a produção de um texto dissertativo-argumentativo, isto é, a redação, feita em etapas, algo que denominamos de sequência de atividades didáticas. Além disso, espera-se, com este artigo, contribuir para a área da educação, uma vez que houve a realização de aulas dialogadas, mas sem perder o foco principal do ensino; isso fez com que os alunos sentissem confiança nos estagiários, o que deixou o trabalho ainda mais recompensador e satisfatório. Com base nisso tudo, uma boa experiência sobre a regência será abordada, demonstrando que um bom professor deve, acima de tudo, confiar em seus alunos. Esta pesquisa se baseia em Libâneo (1990), Platão e Fiorin (1996), Bechara (2009), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Texto dissertativo-argumentativo; Ensino Médio; Estágio Obrigatório.

1. Introdução

O trabalho com o texto dissertativo-argumentativo é um tema muito comum no Ensino Médio, já que esses alunos se preparam para o tão sonhado vestibular. Por já existir uma grande pressão e preocupação por parte dos estudantes, foi indispensável um entendimento maior de nossa parte, para deixar o processo mais agradável e produtivo. Dessa maneira, usamos o gênero não só com o enfoque para o vestibular, mas mostramos, principalmente, que o texto com caráter argumentativo é usado em todos os âmbitos e esferas de nossa vida social: “Por meio do que dizemos (na fala ou na escrita), tentamos influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que o outro compartilhe de nossas opiniões.” (ELIAS *apud* GARCEZ; CORRÊA, 2016, p. 110).

A escolha do tema das aulas foi proposta pelo professor regente da turma, já que era preciso que se cumprisse o cronograma dado pela SEED- Paraná (PR). Além disso, há uma plataforma de nome “Redação Paraná”, que determina que o aluno escreva uma redação e poste neste portal mensalmente. Sendo assim, nós ficamos responsáveis pela tarefa de

trabalhar o texto dissertativo-argumentativo, para que eles a anexassem na plataforma. A experiência da regência, por sua vez, foi realizada com duas turmas da 2º série do Ensino Médio, de uma escola pública de Londrina-PR. Vale ressaltar que nós não ministramos as aulas juntos, sendo que o aluno Horácio ficou responsável pela 2º série A e a aluna Maria Isadora se ateve à 2º série B, porém, os planos de aula foram feitos em conjunto, além de toda a organização das aulas.

O texto-dissertativo argumentativo teve como foco o ENEM, mas isso não significa que eles não podem usar a estrutura para outros vestibulares, como o da UEL (Universidade Estadual de Londrina), por exemplo. O tema da redação foi sugerido pelo professor da turma: o complexo de vira-lata do povo brasileiro.

Neste artigo, mostraremos como realizamos o trabalho com o gênero citado, que, de maneira resumida, foi construído em etapas, isto é: aulas iniciais introdutórias sobre o gênero, abrangendo as principais características, as competências do ENEM, dando um enfoque maior na coesão, coerência e conjunções. Logo após, aulas expositivas sobre a *Introdução*, com a realização dessa parte do texto feita pelos alunos; aulas sobre o *Desenvolvimento*, novamente com a produção dos alunos; e, por fim, aulas sobre a *Conclusão* e a *Proposta de Intervenção*, fechando o ciclo de produção dos alunos.

Acreditamos que tenha sido uma boa estratégia, visto que os alunos realizaram ótimas produções textuais. Além disso, ficamos encantados com o comprometimento de ambas as turmas, pois, devido à pandemia, não havíamos entrado em sala de aula de fato e estávamos receosos de como seria. O prazer das aulas se deu em virtude da boa convivência com os alunos, porque, desde o início, eles foram muito empáticos e nós mostramos que estávamos ali por eles.

2. A regência

Vale ressaltar que, devido à pandemia, com início no ano de 2020, as aulas presenciais na UEL foram interrompidas e somente retomadas, no segundo semestre do ano,

de maneira remota. Isso gerou um descompasso com as aulas nas escolas do Paraná[3], que tiveram um período bastante breve de interrupção das suas atividades. O estágio curricular teve, pois, de acontecer em dois semestres letivos diferentes nas escolas. Dessa forma, a nossa observação aconteceu no final do ano de 2021, mas a regência, no começo do ano de 2022. A observação, e, por sua vez, foi feita ainda de maneira remota, já que não estávamos autorizados a ir até um colégio presencialmente.

Essa observação faz parte do funcionamento do estágio da Universidade Estadual de Londrina, que é dividido entre: observação, participação e regência. No entanto, durante a pandemia, tivemos a necessidade de adaptar algumas funções, devido à impossibilidade de irmos às escolas no primeiro semestre letivo da UEL, correspondente ao segundo semestre letivo das escolas. Nessas atividades alternativas, em função desse descompasso, nós recolhemos materiais sobre as escolas e fizemos pesquisas. Além disso, assistimos algumas Aulas Paraná[4], filmes sobre a educação, minicursos que foram ministrados pelos nossos antigos colegas de curso, leituras dos artigos do antigo Estagiar da UEL etc. Quando pudemos, de fato, entrar em sala de aula para realizar nossa regência, já havíamos cumprido os créditos de observação, mas, mesmo assim, optamos por assistir, durante três aula, as aulas do professor regente da turma, para que pudéssemos conhecê-los e, assim, ter um conhecimento maior das salas que iríamos trabalhar durante um determinado período de tempo, por isso, ao invés de 10h-a, como pedia o estágio obrigatório, fizemos 13h-a.

Em março de 2022, portanto, nos encontramos presencialmente na Universidade depois de dois anos e começamos, assim, a procurar um colégio para a nossa regência. No mês de abril, nos reunimos com o professor da escola e tivemos a notícia de que precisaríamos trabalhar com o gênero dissertativo-argumentativo, além de ficarmos responsáveis por alunos da 2º série do Ensino Médio. Por isso, em abril, fizemos todos os nossos planos de aula e em maio começamos, de fato, a regência.

Voltando para a regência em si, nos baseamos no livro de Platão e Fiorin (1996) para as nossas aulas; fizemos, pois, uma diferenciação para os alunos sobre o que seria dissertar e

[3] O ano letivo de 2021, nas escolas, começou no meio do ano/calendário de 2021 da UEL, que, por sua vez, terminou seu ano/calendário no meio do ano de 2022. Esse fato, porém, não ocorreu nas escolas estaduais do Paraná.

[4] Aula Paraná foi um programa fomentado pelo governo do Estado para suprir a ausência de atividades presenciais, ocasionada pela pandemia do coronavírus. Esta iniciativa se dividiu em duas frentes de atuação: o

argumentar, deixando bem nítido que a argumentação é um recurso usado na vida. Libâneo complementa esse nosso pensamento: "Na medida em que o processo educativo é indissociável da vida prática, a percepção é condicionada a essa atividade prática, que evidentemente tem a ver com a vida material e social dos alunos" (LIBÂNEO, 1990, p. 186). Também realizamos um breve trabalho sobre as conjunções, para que os alunos construíssem um texto coeso e coerente; juntamente a isso, mostramos a eles as competências do ENEM[5]. Porém, este artigo irá se deter no que denominamos de sequência de atividades didáticas, já que trabalhamos em etapas com nossos estudantes.

A aula sobre *Introdução* foi realizada depois do entendimento geral do que seria um texto dissertativo-argumentativo. Para uma maior compreensão, utilizamos o quadro como um ótimo recurso, dessa maneira iniciamos a aula dizendo que na *Introdução* seria preciso que se escrevesse sobre o tema (o complexo de vira-lata do povo brasileiro), o contexto e a tese. Os alunos, portanto, superaram as expectativas e fizeram uma excelente *Introdução*, ademais, muitos nos chamavam nas carteiras, mostrando que estavam interessados.

O *Desenvolvimento* exigiu mais tempo, porém também foi um trabalho gratificante. Mostramos que seria preciso que eles abordassem a afirmação da opinião, uma explicação sobre ela, além de um exemplo que seria do cotidiano deles e, por fim, a conclusão do argumento. Por mais que os argumentos não tenham variado de maneira extraordinária, pudemos perceber um ótimo trabalho e empenho dos alunos.

Finalmente, a *Conclusão* contou também com uma aula sobre a *Proposta de Intervenção*, na qual retomamos os conectivos conclusivos e explicamos a importância da retomada da tese. Para a *Proposta de Intervenção*, exigência da prova de redação do ENEM, afirmamos que é indispensável falar sobre uma ação que precisa ser tomada, um agente que

aplicativo Aula Paraná e a parceria com a RIC TV, para transmissão das aulas gravadas em estúdio. Disponível em: https://www.cep.pr.gov.br/Noticia/Aula-Parana-aula-para-nos-aula-para-todos.

[5] As competências do Enem são habilidades e conhecimentos esperados do candidato. São elas que guiam a avaliação da banca, sendo que os corretores podem atribuir até 200 pontos para cada uma. A nota 1000 é a mais alta e indica que todas as competências exigidas foram atendidas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/81381-conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem.

irá realizá-la, o modo como será feito e os efeitos que isso terá no futuro. Também salientamos que os discentes superaram as expectativas e fizeram um bom fechamento da redação.

Dessa maneira, pudemos perceber que o trabalho em etapas foi de grande valia para a aprendizagem dos alunos. De início, ficamos receosos, pois houve a preocupação de eles não entenderem que se tratava de trabalhar com partes, mas visando um texto inteiro. Porém, com uma maturidade imensurável, os alunos compreenderam e conseguiram entender como fazer um bom texto dissertativo-argumentativo.

A relação com os alunos foi dada de maneira espontânea, visto que, se nós estávamos tímidos, percebemos que eles também estavam. Entretanto, todos foram extremamente empáticos e generosos em nos receber, além de se sentirem, inclusive, nossos amigos, principalmente pela (quase) semelhança de idade. Acreditamos, portanto, que após uma pandemia, os alunos se encontram mais sensíveis e necessitam, mesmo que não falem sobre isso, de atenção. O trabalho envolvendo as relações pessoais foi um grande influenciador para que o trabalho com o gênero fosse dado de maneira eficiente, pois não houve uma pressão para que escrevessem; ao contrário, existiu uma rede de apoio.

3. O texto dissertativo-argumentativo

Nesta seção, será feita uma breve observação sobre o acervo teórico utilizado na confecção das aulas quando o objetivo era a definição de um texto dissertativo-argumentativo. Além disso, haverá uma procura no sentido da formação do gênero, na sua utilização em sala de aula e na maneira como foi construída uma sequência de atividades didáticas ao redor de sua produção no decorrer de 10 aulas.

Entre as observações trazidas neste trabalho, foi levantada a constatação de uma diferenciação entre o tratamento do “dissertar” e do “argumentar” anteriormente, portanto, aqui, fica proposta uma reflexão a esse respeito. Essa conclusão a que se chega, claro, é repelida com as observações de outros autores que serão discutidas a seguir, mas, em vistas de se determinar o texto dissertativo-argumentativo como gênero, pode ser muito útil a verificação do trabalho diferenciado com ambos os temas feitos por Platão e Fiorin (1996), em seu livro *Lições de texto: leitura e redação*. Os autores trazem propostas de lições a

respeito de diversos temas, porém, o estudo com relação a essa obra será restringido às lições 17 e 19, respectivamente sobre a dissertação e a argumentação.

No enfoque sobre a argumentação, foram dadas explicações que se ocuparam em defini-la, dentro de um texto, como aquilo que é escrito com a intenção do convencimento, da persuasão, ou seja, um sujeito que utiliza da argumentação em seu texto, por definição, busca construir seus pensamentos de forma clara para que outra pessoa venha a ser convencida de que sua ideia é a mais correta. Assim, trata-se de um esforço embasado concretamente nas marcas ideológicas da interação. O que se busca em uma argumentação não é, portanto, narrar – construir um texto que possua uma organização cronológica de forma a contar um fato real ou fictício –, descrever, ou convencer – no sentido de mostrar provas que façam alguma coisa ser considerada como inadvertidamente verdadeira –, e sim persuadir, e dessa forma, a argumentação:

> A argumentação visa a provocar ou incrementar a "adesão dos espíritos" às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão. Enquanto o ato de convencer se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um "auditório universal", possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o ato de persuadir, por sua vez, procura atingir a vontade e o sentimento do (s) interlocutor (es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um "auditório particular": o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório – ou parte dele – à adesão dos argumentos apresentados. (KOCH, 2000, p. 20)

Platão e Fiorin ainda expressam a diferença que a dissertação oferece com os outros gêneros, de certa forma que a argumentação se afasta da narração e da descrição, por exemplo, ou seja, sua estrutura se dá de forma diferenciada. Em uma comparação com gêneros do narrar, que têm a sua construção marcada pela sequenciação de fatos, o dissertar, em sua estrutura, é marcado não por uma sequência de acontecimentos, ou descrições, mas a correlação entre os fatos escritos é feita com base em relações lógicas.

A dissertação, ao contrário da argumentação, para os autores, seria mais ampla em seu guarda-chuvas de possibilidades, pois um texto dissertativo não se ocuparia somente do

papel de persuadir, mas teria a proposta de analisar, ou avaliar dados observáveis do mundo real. É dessa forma, portanto, que se dá a diferenciação entre a dissertação e a argumentação.

Por outro lado, porém, na pesquisa sobre os temas aqui trabalhados, também foram encontrados autores que aproximam esses dois elementos. Importante ressaltar aqui que a maior parte dessas análises se concentra na caracterização do texto dissertativo-argumentativo como tipo textual, e não como gênero. Mesmo assim, esses estudos se tornam relevantes na medida em que discutem a utilização da argumentação na escrita e sua utilização no ambiente escolar. Essa aproximação está relacionada com uma perspectiva voltada à Pragmática. Nessa veia de estudos, considera-se o ser humano como um ser que está ativamente interagindo com outros indivíduos e, nesse processo de interação, sempre irá perpassar seu juízo de valor. Daí a constatação de que todo discurso é ideológico, pois, se o homem está a todo instante convencendo com seu discurso e com ele tem alguma intenção, a ideia de um texto que não contenha certa dose de argumentação, de uma busca pela persuasão, então: "[...] neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende "neutro", ingênuo, contém também uma ideologia - a da sua própria objetividade". (KOCH, 2000, p. 19-20)

Ainda no tratamento da argumentação, Koch (2000) expressa a estruturação que ocorre com relação aos argumentos em um texto qualquer, especificamente com relação ao funcionamento da coerência e da coesão, afirmando que a "progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico [...]" (p. 23).

Terminada essa etapa de reflexão sobre a dissertação e a argumentação, e aos diversos olhares diferentes que os autores dão a esses elementos, passa-se, agora, para uma breve consideração sobre o tratamento que a construção de textos argumentativos recebe dentro das escolas. Considera-se como um dos objetivos da escola proporcionar ao aluno uma habilidade satisfatória em leitura e escrita de tal forma que ele possa se tornar um indivíduo crítico de seus entornos, utilizando essas capacidades em sua postura como cidadão. Lembra-se, porém, que grande parte do ensino brasileiro ainda é pautada em uma visão tradicional, também chamada conteudista. Nessa escola tradicional, o professor adquire a postura de alguém que apenas transmite o conteúdo aos alunos e, no tratamento com o material didático, essa perspectiva apenas piora, com o professor muitas vezes se tornando completamente

dependente dos livros, deixando de lado seu papel na manutenção da interação entre o aluno e o material.

E, sobre a atuação do professor, autores dizem que ele "cria as condições necessárias para a efetiva ou eventual transformação pelos próprios alunos. O professor não age diretamente no saber, ele age na interação e pela interação com o alunado." (COSTA; COELHO, 2013, p. 21)

Buscou-se nas aulas, por conseguinte, traçar com os alunos uma produção contínua na qual a avaliação era constante e na qual o diálogo sempre se manteve aberto. Durante a produção de cada etapa do texto, seja ela a *Introdução*, o *Desenvolvimento* ou a *Conclusão*, houve um esforço por tentar atender cada aluno individualmente, acompanhando sua escrita de maneira a formar um diálogo, ou seja, um processo de escrita e reescrita que fosse para além de uma correção puramente gramatical ou ortográfica. Apesar de partir de um momento muito semelhante ao que os autores definem como um ensino "engessado", ou seja, a restrição à utilização da lousa, de folhas, slides etc., acredita-se que o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo tenha escapado a essa definição exatamente em razão dos resultados que eram constantemente observados.

Dentro desse tema, porém, é significativo que se tenha em mente que o trabalho com "texto dissertativo-argumentativo" realizado com os alunos se encaixa nas descrições de um gênero textual e não de um tipo textual. O trabalho com gêneros textuais, como indicado pelos documentos oficiais, como a BNCC, faz-se em consequência da determinação de que os textos trabalhados em sala de aula devem ser contextualizados, de maneira que os alunos entendam seu papel fora dos muros da escola. O caso do texto dissertativo-argumentativo é curioso, pois sua contextualização ainda se faz vinculada a um evento extensamente conectado ao ambiente escolar, isto é, o ENEM. Ele se constitui como gênero, como dizem Agustini e Borges (2013):

> Ao levar em consideração que o gênero textual atende a um propósito social, isto é, a uma finalidade/demanda social [...], a produção escrita no Enem, de certo modo, objetiva 'aferir' a competência linguística, gramatical e interativa do candidato ao término da educação básica, configurando um texto dissertativo-argumentativo – situado no campo tipológico – a um gênero textual [...] (AGUSTINI; BORGES, 2013, p. 3)

Dessa forma, foi sempre explicitado aos alunos a condição sob a qual lhes seria pedida a produção de um texto dissertativo-argumentativo, e julgamos que a experiência tenha sido proveitosa, dado que se tratava de alunos da 2ª série do Ensino Médio, que comunicaram aos estagiários, diretamente, suas preocupações referentes à aprovação em um processo seletivo e consequente entrada em uma universidade. Existe muita expectativa colocada sobre esses alunos e produzir um texto no decorrer de várias aulas, com correções e a manutenção de um diálogo constante, e não apenas em algumas horas, como é a experiência do ENEM, oferece ao estudante um ambiente ideal onde poderá desenvolver suas habilidades na escrita de um texto dissertativo-argumentativo.

Para ilustrar a experiência do estágio na produção de textos dissertativo-argumentativos com os alunos, podem-se citar alguns acontecimentos. Primeiramente, cabe a recontextualização de que o tema pedido para a produção foi "O complexo de vira-lata do povo brasileiro", referindo-se ao ato de rebaixar, ou de considerar tudo aquilo que vem do Brasil como inferior ao que é de fora do país, em especial uma supervalorização da cultura estadunidense e europeia. Apesar da explicação que foi dada sobre o assunto antes do começo da escrita da *Introdução* em si, e da leitura e explicação dos textos de apoio oferecidos pelos estagiários, alguns alunos entenderam de forma equivocada a proposta, começando seus textos com um apanhado de problemas que notavam no Brasil em comparação com as coisas "boas" que existiam no exterior. Em um caso específico, essas constatações levaram o aluno a concluir que eram esses problemas que faziam com que inúmeros brasileiros emigrassem para outros países em busca de melhores condições de vida. Por esse motivo, sempre houve uma retomada de conteúdo de tempos em tempos, seja individualmente, levando o aluno ao entendimento da proposta de produção, seja em uma parte expositiva, antes de começarem a escrita, na qual eram explicitados os problemas que eram mais observados.

Muitos alunos tiveram a iniciativa de pesquisar sobre o assunto em suas casas, trazendo essas pesquisas por escrito. Os alunos perseveraram e, através de pesquisa, ou da utilização de conhecimentos prévios, conseguiram escrever satisfatoriamente os dois parágrafos de forma coesa com relação à ideia central de suas produções.

Alguns dos temas abordados pelos alunos:

- Esporte: considerando o "bom esporte" apenas o europeu, pois um jogador profissional somente seria considerado realmente bom a partir do momento em que joga no exterior;
- Moda: pela supervalorização de roupas de grife feitas no exterior;
- Música: muitos deles citando gêneros especificamente nacionais, como o funk carioca, que é visto como música ruim;
- Cinema: chegaram mesmo a citar o fato de o cinema no Brasil não ser democratizado, tema que foi objeto de proposta de produção de texto no ENEM de 2019, entre outros.

Cabe ressaltar que alguns deles de início estavam concentrando sua produção em usar os textos de base, mas, em parte das aulas, foi reforçada a necessidade de escapar aos clichês e evitar ao máximo o uso exclusivo dos textos de apoio para a produção dos textos individuais.

4. Conclusão

No ano passado, ou melhor, de 2020 a 2021, fizemos nosso Estágio Curricular Obrigatório referente ao Ensino Fundamental e, de lá para cá, nossa dupla permaneceu a mesma, assim como nossa supervisora. Mesmo com todas essas semelhanças, trata-se de duas experiências – o estágio que vivenciamos em 2020-2021 para o desse ano, 2022 – completamente diferentes. O motivo para essa consideração é óbvio: nosso estágio no Ensino Fundamental foi feito inteiramente de forma remota, nossa observação e participação foram realizadas no conforto de nossas casas, assim como a regência em si. Apesar de, nessa situação de ensino remoto, a regência ser um desafio a ser enfrentado, é preciso admitir que ela se deu de forma mais cômoda, pois os alunos ficavam com os microfones e câmeras fechados, ou pelo menos a maior parte deles e nós, estagiários, tivemos a facilitação de podermos dar aulas juntos, por exemplo.

A experiência do estágio no Ensino Médio foi, nesse sentido, completamente diferente. As partes referentes à observação e à participação se deram ainda de forma remota, incluindo uma atividade que previa uma conversa com um professor e um diretor de escola. Mesmo que tenha acontecido esse primeiro contato com a realidade escolar, consideramos

que realmente vivemos a experiência do estágio a partir do momento em que pisamos na sala de aula e encontramos os alunos bem ali, na nossa frente.

O sentimento foi completamente novo e, dessa forma, não veio sem sua dose de ansiedade, como em qualquer experiência nova. Não obstante, para enfrentar o desafio que se apresentou diante de nós, nos sentimos completamente amparados pelo professor regente e, muito mais por nossa supervisora, que não poupou esforços no sentido de tornar nossa experiência a melhor possível, a todo instante nos guiando no sentido de podermos exercer nossa função como professores da melhor forma possível. Nós nos consideramos, acima de tudo, muito sortudos em termos tido experiências muito positivas com as duas turmas, com os alunos sendo extremamente amigáveis e compreensivos com relação a nossa situação como estagiários.

Finalizando este artigo, gostaríamos de deixar nosso profundo agradecimento a nossa supervisora, ao professor regente da escola onde fizemos o nosso estágio e às turmas, que tornaram nossa experiência um evento do qual nunca nos esqueceremos. Concordamos, portanto, que o trabalho de um educador transforma vidas, já que transformamos um pouquinho cada aluno, mas com certeza fomos também extremamente transformados.

Referências

AGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. da S. Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. *Letras & Letras*, [S. l.], v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25987. Acesso em: 20 jun. 2022.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa.* 37ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

COSTA, Marcos Rogério Martins; COELHO, Patrícia Margarida Farias. A produção escrita na sala de aula: trabalhando com textos argumentativos. In: *Revistas Intersecções*. v.6. n. 9. 2013. Disponível em: https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1126. Acesso em: 22 abr. 2022.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO SAVIOLI, Francisco. *Lições de texto:* leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Orgs.). *Textos dissertativos-argumentativos*: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, 2016.

Disponível em: https://www.academia.edu/download/59211892/E-BOOK_-_TEXTOS_DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVOS_120190511-37286-1jnohx7.pdf#page=51. Acesso em: 10 jun. 2022.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

O ENSINO PRÁTICO DO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

Isabel Ourique Sant'Anna (UEL)

RESUMO: Este artigo apresenta o ensino do gênero textual notícia, aplicado de forma prática, para facilitar a aprendizagem e despertar o interesse do aluno pelo assunto abordado. Essa experiência foi possível, por meio das observações e das regências feitas durante o estágio, nas aulas de Língua Portuguesa e de produção de texto, de duas turmas do sétimo ano, do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual, localizada na região central de Londrina. A linha de pesquisa deste trabalho está relacionada ao estudo dos gêneros textuais, aplicado ao ensino do gênero textual notícia. A escolha do tema vem da necessidade de buscar modelos pedagógicos facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem para alunos e professores, que possam estimular a autonomia do aluno, para que se torne um cidadão crítico e atuante.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem; gênero textual notícia; lide**.**

1. Introdução

Algumas mudanças ocorreram na distribuição de conteúdo e na forma como as aulas de Língua Portuguesa são ministradas no Paraná, entre elas estão: a divisão das aulas em: "Língua Portuguesa" e "Leitura e Redação", a utilização da "Plataforma Leia Paraná" e da "Plataforma Redação Paraná", a utilização do RCO e do Educatron, e a divisão por trimestres em vez de bimestres.

As plataformas são instrumentos que conciliam o ensino da matéria ao uso de tecnologia. Elas apresentam um lado positivo no que se refere à prática da utilização de ferramentas tecnológicas e outro negativo, por distanciarem o aluno do hábito da leitura de livros físicos.

O sistema RCO é um módulo de planejamento que está disposto no "Registro de Classe Online", no qual o professor encontra planos de aula específicos para cada disciplina e série, com seus respectivos encaminhamentos metodológicos e sugestões pedagógicas. Apesar desse sistema restringir a liberdade do docente, por determinar a sua própria sequência pedagógica, ele permite que o professor acrescente materiais ou exercícios de sua escolha.

O Educatron é um equipamento composto por um aparelho de televisão de tela plana, acoplado a um computador e conectado à internet via wi-fi. Ele é de grande utilidade, não

apenas para reproduzir os conteúdos oferecidos pelo RCO, como também para o professor utilizar seu próprio material.

O estudo aqui apresentado teve como base o período de estágio feito durante as aulas de Língua Portuguesa e de produção de texto, dos sétimos anos A e B, em um colégio da região central de Londrina.

Durante a regência, o principal conteúdo escolhido foi o "Gênero Textual Notícia", que o professor já havia iniciado, focando no estudo do "Lide" das notícias, por meio de atividades práticas, apresentadas neste artigo, apoiando-se na "Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos". Para isso, foi necessário compreender o que defende essa teoria pedagógica, analisando as obras de alguns autores, referentes a esse tema, e elaborar estratégias que fizessem com que os alunos compreendessem e praticassem a estruturação do gênero.

2. A Pedagogia crítico-social dos conteúdos: breves considerações

A "Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos", desenvolvida no Brasil por José Carlos Libâneo (1985) e defendida por Demerval Saviani, é uma abordagem educacional que busca promover uma formação crítica e reflexiva dos estudantes, levando em consideração a realidade social, política e econômica em que estão inseridos. Essa pedagogia visa desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e questionar os conteúdos curriculares, buscando relacioná-los às suas experiências e ao contexto mais amplo.

O pedagogo Geraldo Francisco Filho (2011) explica que a tendência pedagógica valoriza a escola com a função de apropriação e divulgação do conhecimento, inserida no contexto social. Prega um trabalho crítico e consciente, com conteúdos vinculados aos acontecimentos históricos. Procura a transformação da sociedade pela escola, a qual deverá garantir as aspirações relacionadas ao conhecimento das classes populares. Dessa forma, professor e aluno são considerados sujeitos da aprendizagem.

O autor explica que, dentro dessa abordagem, os conteúdos são selecionados pela escolha de temas relevantes e significativos para a vida dos estudantes, buscando despertar o interesse e a motivação para o aprendizado. Além disso, são valorizadas as diferentes formas de expressão e conhecimento, promovendo a diversidade cultural e a igualdade de oportunidades.

Algumas considerações devem ser feitas a partir desse pressuposto: a) O papel da escola deverá ser o de preparar o aluno para o mundo, com consciência participativa das transformações sociais; b) o professor deverá servir como mediador no processo de ensino aprendizagem; c) a avaliação deverá ser diagnóstica, continuada e não classificatória.

Libâneo (1985) defende a ideia de desenvolver uma "Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos" nas escolas. Para o autor, esse modelo pedagógico valoriza a escola enquanto mediadora entre o aluno e o mundo da cultura construída socialmente.

Esse processo acontece pela transmissão e assimilação crítica dos conhecimentos inseridos na prática social concreta, que ocorre no contexto das relações sociais, na prática histórica e no modo como é produzida a existência humana, numa determinada etapa histórica.

Essa compreensão histórica depende de uma análise do conjunto das forças em conflito na sociedade para poder avaliar as formas pelas quais a educação irá atuar como transformadora da sociedade, num processo histórico-social de desenvolvimento do povo.

Segundo Libâneo (1985), para que haja um trabalho competente do professor, com efeitos formativos e duradouros, é necessário que cada matéria seja situada num quadro mais amplo, que articule o ensino com a realidade social.

3. O gênero textual notícia

O jornal é um veículo de comunicação que aborda questões sociais da atualidade, fatos e acontecimentos, além de elementos culturais e de entretenimento, apresentando, assim, gêneros textuais variados e com temáticas diversas, com ótimo potencial para o trabalho no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Um desses gêneros é a notícia, que foi trabalhada com os alunos.

Segundo Oliveira e Zanutto (2017),

> O gênero jornalístico notícia pode ser considerado um dos mais utilizados pela imprensa diária. Sua ocorrência nos jornais impressos, no rádio, na TV, na internet, mostra a flexibilidade e a fácil adaptação desse gênero aos diferentes suportes midiáticos." (OLIVEIRA; ZANUTTO, 2017, p. 273)

Alves Filho (2011) comenta que, para Van Dijk (1988, p.53-54),

> A estrutura das notícias contém as seguintes categorias: manchete, *lead*, episódio (eventos e consequências/reações) e comentários. A manchete e o *lead* têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhes dizer interesse; o episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais consequências ou reações eles provocaram; os comentários objetivam divulgar como atores sociais envolvidos direta e indiretamente no fato – mas não o redator – avaliam o que aconteceu. (ALVES FILHO, 2011, p. 98, *apud* VAN DIJK. 1988 p.53-54)

Essa estrutura busca sempre apresentar para o leitor elementos resumidos, atendendo as suas expectativas de buscar uma mensagem de forma mais rápida e eficaz. Explica Alves Filho (2011) que:

> Ao colocar em primeiro plano o resumo do acontecimento principal, o redator possibilita ao leitor identificar rapidamente o evento central e decidir se deseja ou não continuar a leitura. Soma-se a isso a possibilidade do leitor abandonar a leitura antes de chegar ao fim do texto, sem que ele deixe de entender o fato (pelo menos até onde ele deseja entendê-lo). (ALVES FILHO, 2011, p. 98)

Para as atividades em sala de aula e para estruturar didaticamente o conteúdo, foram utilizados os conceitos que expõe Protázio (2023). Destaca a autora que a notícia apresenta algumas características próprias, que são colocadas estruturalmente da seguinte forma:

a) Manchete: faz o papel do título.

b) Subtítulo: complementa as informações do título.

c) Lide: introduz o conteúdo e responde a algumas questões.

d) Corpo da notícia: concentra as principais informações.

e) Imagem: pode aparecer ou não.

f) Legenda de imagem.

O conteúdo é direcionado aos fatos e acontecimentos que cercam a manchete, que, geralmente, apresenta conteúdos socialmente relevantes.

De acordo com as trilhas de aprendizagem estabelecidas pelo RCO, o ensino do gênero textual notícia deve ser ministrado para o sétimo ano do Ensino Fundamental II, dividido nos seguintes nivelamentos:

- Nivelamento 1 – Leitura de notícia.

- Nivelamento 2 – Leitura de notícia – fato e opinião.

- Nivelamento 3 – Características do gênero notícia – parte 1.
- Nivelamento 4 – Características do gênero notícia – parte 2.
- Nivelamento 5 – Produção de texto: notícia.

Este trabalho foi desenvolvido no “Nivelamento 4”, com foco no “lide”.

4. As aulas do professor supervisor da escola: observações participativas

O professor supervisor sempre apresentou uma postura de mediador entre os alunos e os conteúdos apresentados, permitindo que esses tivessem uma participação ativa nas suas aulas.

Ele apresentou as características do “Gênero Textual Notícia” e suas partes, depois pediu exemplos de notícias relevantes e irrelevantes e solicitou aos alunos que explicassem o que haviam entendido. Os estudantes se sentiam motivados e interagiam nas suas aulas. Ele trabalhou com uma notícia referente ao mosquito Aedes Aegypti e aproveitou para alertar sobre a prevenção contra a doença, abrangendo, assim, um tema transversal de grande relevância no momento atual: a dengue.

Uma das atividades desenvolvidas por ele foi a elaboração de uma notícia para um jornal escolar, sobre a criação de um projeto de leitura.

Uma das notícias elaboradas pelos alunos foi a seguinte:

“Alunos criam projeto para aumentar a taxa de leitura nas escolas do Paraná
Projeto chamou a atenção do Governo do Paraná

> Em 23 de outubro de 2023, um grupo de alunos do Paraná criou um projeto para aumentar a taxa de leitura nas escolas. No site desenvolvido, os usuários entram, escolhem um livro e leem. Isso funciona como uma biblioteca on-line. O Governo do Paraná gostou do projeto e está vendo o que pode fazer para que esse site se torne oficial.”

(Aluno: P. M. da S.)

5. Habilidades da BNCC

Para a organização e orientação dos documentos oficiais dos objetivos a serem atingidos, as atividades foram elaboradas com base nas seguintes habilidades da BNCC:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

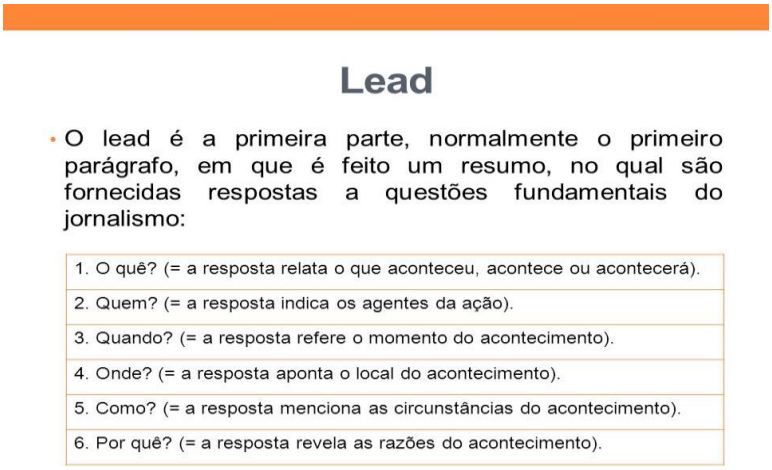
6. As regências: o envolvimento com o gênero notícia

Para dar continuidade ao conteúdo abordado pelo professor, a escolha das aulas de regência foi feita a partir do “Gênero Textual Notícia”, focando as partes do seu “Lide”. Para o desenvolvimento das aulas, foi feita uma reflexão sobre as afirmações de Libâneo (1985), quando comenta que, para que haja um trabalho competente do professor, com efeitos formativos e duradouros, é necessário que cada matéria seja situada num quadro mais amplo, que articule o ensino com a realidade social.

Os objetivos para as aulas foram que os alunos pudessem:

- Identificar as caraterísticas de uma notícia e a sua estrutura.
- Reconhecer o lide e suas partes dentro de uma notícia.
- Analisar criticamente o conteúdo de uma notícia.

Slides com os conceitos foram apresentados, no início da aula, destacando as características e as partes da notícia, com ênfase no "Lide". Na sequência dos *slides* com as explicações, vieram outros com alguns recortes de jornais, com as partes mais importantes das notícias sublinhadas, por uma caneta marca textos amarela, para facilitar a identificação das partes do "Lide". Exemplo de um slide explicativo:



Após essa atividade, foram distribuídos recortes de jornais, com notícias, também sublinhadas por uma caneta marca textos amarela, para que, divididos em grupos de quatro ou cinco, os alunos pudessem discutir e identificar as partes do "Lide". Enfatiza-se então, o fato de que o aluno precisa manusear, ler, anotar e apresentar suas conclusões, para que possa assimilar o conteúdo e se colocar diante do que está sendo analisado.

Exemplo de um recorte de jornal apresentado:

Deppy e Luke visitam escolas municipais de Apucarana

Acompanhado das tutoras, os cachorros têm realizado o "atendimento" periódico aos estudantes da rede pública

Reportagem Local

A Autarquia Municipal de Educação de Apucarana (Centro-Norte) e o canil do 10º Batalhão de Polícia Militar firmaram parceria para o desenvolvimento do Projeto Cão Amigo na rede municipal. Desde o mês passado, os cachorros Deppy e Luke, acompanhados das suas tutoras cabo Geisi Eli Sorci e soldado Gleisiane Oliveira da Silva, têm feito o atendimento periódico aos estudantes, das 36 escolas da rede pública, que apresentam algum tipo de transtorno emocional ou dificuldades de comportamento.

"No final do ano passado, as policiais nos procuraram e apresentaram o projeto. Nós resolvemos adotá-lo porque percebemos que a terapia as-

Projeto Cão Amigo é uma parceria entre a Autarquia de Educação e o 10º Batalhão da PM

outro," explicou a secretária de Educação, professora Marli Fernandes.

são extremamente dóceis e latem muito pouco, por isso são ideais para o trabalho

INTERAÇÃO

A diretora do Came (Centro de Apoio Multiprofissional ao Escolar), da Autarquia Municipal de Educação, Leia

tes sentia pânico de cachorro Mas, após algumas poucas ses sões, ela já começou a acaricia o Deppy," exemplificou.

Os pais dos estudantes tam bém têm aprovado a implan tação do projeto na rede m nicipal de Apucarana. "Essa a segunda vez que eu trago meu filho para participar d atividades com os cachorro Eu não conhecia esse proje mas achei a iniciativa bem i teressante. Percebo que o D já está começando a inte gir mais com as outras cria ças e, principalmente, com animais," afirmou Júlio Car Paulino Rosa.

O prefeito Junior da Fen destacou que a Autarquia Educação tem uma parceria longa data com o 10º BPM. Programa Educacional de sistência às Drogas e à Vio cia (Proedr), por exemp

Uma metodologia de descoberta dirigida foi adotada, levando os alunos a tirarem suas próprias conclusões, por meio de inferências feitas sobre o texto, nos momentos em que surgiram as dúvidas.

Após as atividades em grupo, os alunos apresentaram as suas descobertas sobre o lide para o restante da classe. O resultado foi surpreendente, provando para nós que as reflexões acerca da "Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos" tornaram-se relevantes na hora de analisarmos os resultados. Percebemos que nossas atividades foram de acordo com o que

prega o pedagogo Geraldo Francisco Filho (2011), quando explica que, dentro dessa abordagem, os conteúdos são selecionados pela escolha de temas relevantes e significativos para a vida dos estudantes, buscando despertar o interesse e a motivação para o aprendizado. Além disso, são valorizadas as diferentes formas de expressão e conhecimento, promovendo a diversidade cultural e a igualdade de oportunidades.

7. Conclusão

O fato de estudar, elaborar as atividades, aplicá-las e acompanhar o resultado das estratégias usadas serviu para mostrar que quando o aluno tem autonomia no processo de ensino e aprendizagem e tem a oportunidade de trabalhar com materiais que tragam o abstrato da teoria para o concreto da prática, por meio dos atos de: manusear, ler, anotar e apresentar suas conclusões, ele passa realmente a aprender, ao invés de somente decorar o conteúdo. Além disso, ele aprende a analisar e a argumentar, tornando-se um cidadão crítico, capaz de opinar e desempenhar um papel atuante na sociedade em que vive.

Referências

ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros Jornalísticos*: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

DIANA, Daniela. *Gênero Textual Notícia*. Toda Matéria. [s.d.]. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/genero-textual-noticia/. Acesso em 26 mar. 2023.

FRANCISCO FILHO**,** Geraldo. *Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas*. 2. ed. rev. Campinas: Editora Alínea, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*: A pedagogia crítico social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de; ZANUTTO, Flávia. Gêneros do Jornal em Contexto de Vestibular: condições de produção para notícia, artigo de opinião e carta do leitor. In: BARROS, Eliana Merlin de; STORTO, Letícia Jovelina (orgs). *Gêneros do Jornal e Ensino*: práticas de letramento na contemporaneidade. Campinas: Pontes, 2017.

PROTAZIO, Beatriz Yoshida. *Gênero textual notícia*. Todo Estudo. Disponível em: https://www.todoestudo.com.br/portugues/genero-textual-noticia. Acesso em: 25 de Maio de 2023.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: DESAFIOS E BARREIRAS

Isadora Zurlo Nogueira (UEL)

RESUMO: Partindo da noção de Educação Inclusiva enquanto a garantia de acesso, permanência e condições de aprendizagem a todos, entende-se o processo de inclusão de pessoas com deficiência e distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino como uma necessidade urgente para a valorização da diversidade humana e para a superação de preconceitos (CARVALHO, 2005). Nessa perspectiva, este artigo busca expor e discutir os desafios enfrentados por professores de Língua Portuguesa do 6° e 7° anos no trabalho com turmas numerosas e que apresentam uma quantidade significativa de laudos do Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. Além disso, a pesquisa pretende contribuir com propostas de enfrentamento às dificuldades no ensino de língua portuguesa nesses casos, a partir de uma concepção interacionista da linguagem (ANTUNES, 2014).

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; língua portuguesa; interação.

1 Introdução

Considerando-se a necessidade de cumprimento da Constituição Federal (BRASIL, 1988) enquanto asseguradora da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, é preciso que haja uma maior movimentação nos processos de inclusão previstos pela legislação brasileira. Sendo assim, compreender a natureza e especificidade da educação é primordial para o direcionamento de um trabalho que forme indivíduos críticos, sem perder de vista a valorização da pluralidade humana. Acerca disso, Saviani (2015) afirma que

> o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à 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, 2015, p. 287).

Nesse sentido, cabe à escola o papel de humanizar os indivíduos por meio de "formas adequadas", ou seja, de um trabalho pedagógico eficaz, que considere as singularidades de cada aluno, mas também a humanidade produzida historicamente pelo coletivo.

Este aspecto é, sobremaneira, importante para iniciar uma reflexão acerca das práticas pedagógicas que têm sido utilizadas na escola, principalmente quando se trata de uma educação inclusiva, que prevê a adequação do sistema de ensino brasileiro, a fim de garantir o acesso e condições de aprendizagem e de permanência a todas as pessoas com deficiência. Em vista disso, a pergunta que se instaura precisa abarcar não só em que medida pessoas com deficiência ocupam o mesmo espaço físico que pessoas não deficientes, mas como se tem cumprido (ou não) a lei, no sentido de garantir o acesso e as condições de aprendizagem para esses alunos. Segundo Carvalho (2005), é preciso, portanto, "equiparar oportunidades", garantindo "o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver" (p. 30), uma vez que a Educação Inclusiva "é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (BRASIL, 2008, p. 5).

Partindo dessas noções, este artigo pretende mapear dificuldades enfrentadas por professores de Língua Portuguesa, no trabalho inclusivo com turmas numerosas de 6° e 7° anos, as quais apresentam alunos com laudos de Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. Dessa forma, a pesquisa discute as problemáticas analisadas na experiência de estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Estadual de Londrina, nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, em uma escola pública central da cidade. Além disso, a proposta é levantar alternativas de enfrentamento às barreiras encontradas na efetivação de uma educação inclusiva e eficaz na formação de cidadãos humanizados e críticos.

2 Barreiras e desafios encontrados no ensino de LP:

2.1 Para alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista

O transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do neurodesenvolvimento que se caracteriza por "alterações marcantes no desenvolvimento da linguagem e da interação social. Há também a presença de comportamentos estereotipados e repetitivos, rituais, alterações sensoriais e interesses restritos" (VIEIRA; BALDIN, 2017, p. 2).

Sendo assim, partindo das observações realizadas no estágio obrigatório e da concepção de educação inclusiva, algumas questões podem ser levantadas quanto à efetiva

inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma sala de aula de ensino regular. No caso do aluno observado, diagnosticado com autismo severo, um dos desafios encontrados pelo professor é a questão do comprometimento na linguagem verbal. Isto porque o estudante com TEA, comumente, sofre com um fenômeno chamado ecolalia, que se caracteriza pela repetição mecânica de palavras ou frases soltas, o que dificulta a comunicação satisfatória. Desse modo, o trabalho com as linguagens alternativas – gestos manuais, expressões corporais e faciais, símbolos gráficos (desenhos, fotografias, figuras), alfabeto, computadores e vocalizadores de voz digitalizada ou sintetizada, PECS (Picture Exchange Communication System) etc. – precisa ser acionado para auxiliar o desenvolvimento da comunicação verbal.

No contexto experienciado no estágio, ficou nítida a tentativa de aproximação da professora de Língua Portuguesa responsável pela turma com a profissional especializada que acompanha o aluno neuroatípico, na tentativa de proporcionar condições de aprendizagem favoráveis ao estudante em questão. Entretanto, apesar desse esforço, obstáculos como a quantidade de alunos e de avaliações a serem realizadas (provas bimestrais, provas do Estado, recuperações e simulados) e a presença de mais estudantes com necessidades especiais na mesma classe, acabavam por impossibilitar um diálogo satisfatório.

As dificuldades de comunicação do aluno com diagnóstico de TEA e de lidar com mudanças também podem acabar irritando-o e desencadeando comportamentos disruptivos que, por vezes, não conseguem ser controlados pelos profissionais da educação, porque estes não possuem o conhecimento e o preparo que a situação exige. Daí a necessidade de um trabalho adequado com a Língua Portuguesa enquanto instrumento de comunicação social, para que, na medida do possível, este indivíduo possa desenvolver habilidades linguísticas que possibilitem a manifestação de suas necessidades.

Um exemplo observado na turma em questão pode esclarecer algumas das barreiras descritas acima. A situação se trata de um dia de aplicação de provas na turma do 6° ano. Nesta ocasião, o aluno autista não seria avaliado, porque não houve a elaboração de uma prova adaptada ou a preparação de alguma atividade para ele. Dessa forma, foi recomendado que ele não entrasse em sala de aula até que os alunos entregassem suas provas. Essa circunstância, além de desencadear uma crise no estudante – já que sua rotina escolar foi

desestabilizada –, também provocou, de certa forma, um cenário excludente que poderia ser evitado.

2.2 Para alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Quanto aos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, estes, além da atividade excessiva, apresentam dificuldades em se concentrar e em controlar seus impulsos. Nesse sentido, as barreiras que se instauram no trabalho pedagógico vão desde a impossibilidade de realizar atividades escolares, até o considerado "mau comportamento", na medida em que estes alunos não correspondem ao modelo tradicional enraizado na escola, o qual exige um domínio quase que autoritário da criança. Por essa razão, estes estudantes são apontados como "a fonte do mal, como a origem de um problema, como a *coisa* a tolerar" (RODRIGUES, 2006, p. 25). Nas observações realizadas no estágio, foi possível presenciar o descontentamento dos professores com relação ao desenvolvimento das aulas, porque, segundo muitos deles, os alunos com TDAH "atrapalham", distraindo os colegas. Entretanto, o que se ignora é o fato de que esses alunos têm dificuldades em finalizar tarefas, organização e planejamento de estudo, portanto dependem de atividades que estejam ao alcance de suas possibilidades.

O contexto observado no estágio foi o de uma turma com dois alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, mas que, apesar de suas necessidades especiais, não tinham acompanhamento individualizado, uma vez que

> o TDAH não é incluído no grupo da Educação Especial, pois considera-se que essas crianças têm condições de aprender como as outras. Deste modo, estas crianças acabam sendo prejudicadas, uma vez que necessitam de uma atenção maior, que a professora da sala regular, sozinha, não pode oferecer devido ao fato de precisar atender todas as diversidades da sala (REIS; VICENTE; BONINSENHA; TELAU, 2018, p. 15).

Dessa forma, no ensino de Língua Portuguesa, percebeu-se a inviabilidade de se trabalhar com textos mais longos com estes alunos, pois é praticamente impossível exigir que eles se concentrem na leitura de duas ou mais páginas, por exemplo. Além disso, algumas atividades de maior nível interpretativo são desafios para eles, juntamente com a organização de pensamentos e argumentos em frases coerentes. Essas situações provocam uma reação

intensa nos alunos diagnosticados que, ao se verem sempre desvalorizados no contexto escolar, proferem comentários raivosos e autodepreciativos e comportamentos agressivos para com o professor e os demais estudantes.

2.3 Para alunos com Dislexia

Por sua vez, a Dislexia se classifica como um transtorno específico da aprendizagem, que afeta diretamente as capacidades de leitura e escrita, sendo que os alunos têm dificuldade na associação dos sons às letras, na ordem das letras e no modo como são escritas. Dessa forma, o desafio observado no campo de estágio, na turma do 7° ano, foi significativamente relacionado à Língua Portuguesa, pois a leitura se faz imprescindível para a disciplina. Nesse sentido, o aluno acabava sendo incapaz de acompanhar o restante da turma, na medida em que as atividades requeriam uma maturidade de leitura.

Assim, o professor de português, quando não reconhece o transtorno do aluno disléxico, tem problemas em auxiliá-lo e acaba considerando-o preguiçoso e desinteressado. Além disso, como a escola tende a supervalorizar a linguagem escrita em detrimento da oralidade, as dificuldades que o aluno apresenta em ler e escrever podem reduzi-lo, no ambiente escolar, a um estigma negativo, como se sua capacidade de comunicação fosse inatingível por conta de “erros” ortográficos e gramaticais que, por vezes, são considerados equivalente a “erros” de português.

Por meio deste breve recorte de desafios observados em uma experiência de estágio em turmas de 6° e 7° anos de uma escola pública, o que se pretende é provar a urgência de práticas pedagógicas que efetivem os processos de inclusão de alunos com transtornos de aprendizagem, uma vez que se reconhece a necessidade de promover o contato entre alunos deficientes e não deficientes como algo benéfico para o desenvolvimento de ambos, na medida em que o despertar do “humano” nasce justamente da relação com o outro, que é sempre diferente do “eu”.

3 Língua Portuguesa enquanto instrumento de comunicação social: caminho para uma educação inclusiva

Para direcionar as limitações e os desafios encontrados no ensino de Língua Portuguesa contando com um trabalho de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, toma-se como base a concepção da língua enquanto um instrumento de comunicação social, o que implica considerar a linguagem como uma atividade interacional que "supõe encontro, supõe reciprocidade e disposição colaborativa" (ANTUNES, 2014, p. 19), ou seja, como uma ação realizada entre dois ou mais sujeitos, uma vez que, *ninguém fala sozinho*, mas constrói textos coletivos que variam de acordo com a demanda da situação comunicativa.

Por esse prisma, pensar o ensino de Língua Portuguesa (LP) vai além da consideração simplista de nomenclaturas gramaticais ou de atividades sem finalidade comunicativa real, esvaziadas de sentido, já que elas vão de encontro àquilo que "a linguagem tem de essencial: sua natureza interacional na produção e na circulação de sentidos e de intenções reciprocamente partilhados" (ANTUNES, 2014, p. 24).

Dessa forma, para compreender as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem de LP com alunos diagnosticados com TEA, TDAH e dislexia, é necessário firmar como objetivo de ensino a formação de um indivíduo humanizado, capaz de falar, ler e escrever de maneira a exercer sua cidadania com satisfação, concepção interacionista ainda não aplicada completamente nas escolas, isto porque muitos professores ainda se limitam às práticas tradicionais, voltadas exclusivamente para o ensino de gramática, como se este fosse o único componente da Língua ou como se fosse equivalente à própria noção de língua. Esse comportamento constitui uma barreira significativa para os alunos com TDAH, Dislexia e TEA do 6° e 7° anos do EF II porque muitos chegam a estas turmas praticamente analfabetos e possuem dificuldades nos exercícios. Portanto, seria errôneo afirmar que os "erros" ortográficos, sintáticos e gramaticais são "erros de português".

Além disso, outra barreira é o fato de os professores precisarem lidar com turmas numerosas que contam, em média, com 30 a 40 alunos. Isso dificulta um trabalho atencioso para com os estudantes que mais necessitam de apoio, tornando impossível uma abordagem

mais individualizada. Dessa maneira, aqueles que não "acompanham" o rendimento da maioria, acabam sendo ainda mais excluídos porque, além de não conseguirem realizar as atividades propostas, suas respectivas dificuldades podem, muitas vezes, nem ser reconhecidas pelo docente que, pela sobrecarga de alunos, não tem condições de atendê-las.

É, portanto, pelo viés interacionista da linguagem que se faz possível a reflexão sobre propostas de enfrentamento às barreiras expostas anteriormente. Nesse sentido, as soluções possíveis para os problemas apresentados se subdividem para abordar, separadamente, metodologias inclusivas para cada transtorno.

3.1 Derrubando barreiras para a inclusão de alunos com TEA

Em um primeiro momento, como proposta de inclusão, verifica-se a necessidade urgente da conscientização social e, especificamente, da comunidade escolar da escola em que o aluno neuroatípico está matriculado. Isto porque os comportamentos das crianças e adolescentes, principalmente os mais novos – do 6° e 7° ano –, se molda a partir daquilo que aprendem dentro de casa aliado àquilo que vivenciam na escola, conforme afirma Vygotsky

> A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e consequentemente o comportamento da criança na escola (VYGOTSKY, 1991, p. 87).

Nessa perspectiva, atitudes preconceituosas e/ou discriminatórias advindas dos pais tendem a se manifestar em seus filhos. Para que isso não ocorra, a escola, juntamente com as famílias, deve promover um trabalho de conscientização para que a educação inclusiva não recaia, unicamente, como responsabilidade do professor.

Além disso, é preciso que haja um diálogo entre a escola e os responsáveis pelos alunos neuroatípicos, a fim de se estabelecerem metodologias adequadas a todo o trabalho, de dentro e fora da escola, que é realizado com este jovem, como no caso das linguagens alternativas que auxiliem o desenvolvimento da linguagem verbal. Para isso, o professor de LP deve estar ciente da escolha dos pais tendo como objetivo "somar" no que diz respeito à evolução das habilidades comunicativas.

Outra proposta é a adaptação de atividades e provas para alunos diagnosticados com TEA, por meio de um planejamento específico para o aluno, o qual traça objetivos e possibilidades de aprendizagem de acordo com o que se espera deste estudante. Um exemplo realizado durante a regência do estágio foi o trabalho com poemas dadaístas: segundo o cronograma de conteúdos a serem abordados na turma do 6° ano, o gênero poema deveria ser tema das aulas. Dessa forma, foi realizado um projeto em etapas que envolviam desde as características básicas de um poema, a reflexões mais subjetivas próprias da escrita desse gênero. Pensando em incluir o aluno neuroatípico e, conscientes de suas possibilidades e limitações, foi desenvolvida uma atividade com o poema dadaísta. Nesta, realizou-se uma pré-seleção de textos que possuíam frases e palavras relacionadas aos temas dos poemas trabalhados em classe, “A mocidade”, de Olavo Bilac, e “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira. O aluno, em sala, com o suporte da professora especializada, precisaria sortear as palavras e montar um poema, colando-as, aleatoriamente, em uma folha de papel. Por fim, a atividade foi inserida em um mural de poesias que contavam com as produções dos demais colegas.

Para garantir o engajamento do aluno com a produção da atividade descrita acima, foi necessário que os passos e etapas que seriam realizados fossem previamente discutidos com ele. Nesse sentido, respeitando as limitações do estudante, foi possível atingir um resultado satisfatório que o incluísse, aliando uma atividade adaptada ao conteúdo da turma.

3.2 Derrubando barreiras para a inclusão de alunos com TDAH

Pensar em práticas pedagógicas de inclusão para alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, assim como para os alunos com TEA, exige, antes de tudo, um processo de conscientização que deve ser promovido para uma desconstrução de estigmas já bastante arraigados na comunidade escolar que rotula esses alunos como “bagunceiros”, "mal comportados” e “mal educados”.

Além disso, como os alunos diagnosticados com TDAH têm dificuldade de concentração em leituras e escritas de enunciados mais longos e complexos, é importante que o professor de LP priorize o trabalho com textos que dialoguem com a realidade do estudante, na tentativa de despertar seu interesse e motivar seu processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, como se entende o desafio do estudo com textos mais longos, pode-se realizar um projeto em etapas que "evoluam" em grau de dificuldade, estratégia para auxiliar na conclusão de atividades.

Ao trabalhar com o gênero classificado poético, com a turma do 6° ano, partindo de algo presente na vida dos discentes - os classificados - a metodologia contou com atividades mais simples, que destacavam a linguagem e os termos utilizados nos classificados, e mais complexas, que pediam a comparação entre um classificado poético e um classificado comum, de jornal. Além disso, para avaliar a compreensão dos alunos perante o gênero, foi pedido que eles elaborassem um classificado que vendesse, trocasse ou alugasse um objeto que eles gostassem muito. Em seguida, os alunos compartilharam seus classificados oralmente.

3.3 Derrubando barreiras para a inclusão de alunos com Dislexia

Os alunos diagnosticados com Dislexia são erroneamente tachados como preguiçosos e "pouco esforçados". Por essa razão, reitera-se a necessidade de um projeto de conscientização de toda a comunidade escolar com relação ao transtorno e suas peculiaridades, além da formação adequada dos professores para estabelecerem uma metodologia.

Nos casos dos alunos com Dislexia, é importante, para além da conscientização, a utilização da modalidade oral para o auxílio do desenvolvimento das habilidades comunicativas na modalidade escrita da língua. Por essa perspectiva, o trabalho realizado no período de regência do estágio contou com atividades de discussão oral e a abordagem de gêneros discursivos propriamente orais que envolveram com satisfação a aluna diagnosticada.

Assim, primeiramente, seguindo os conteúdos propostos para o 7° ano, foi realizado o estudo do gênero artigo de opinião. Por se tratar de textos mais longos, a seleção do artigo se deu partindo do que poderia interessar mais os alunos com relação ao tema. Nesse sentido, o texto discutido foi escrito pela colunista de esportes do UOL, Milly Lacombe, "Corinthians mostra todos os afetos que o futebol feminino pode mobilizar", no qual a autora faz uma reflexão sobre as disparidades entre o futebol masculino e o feminino. Logo em uma primeira leitura, os alunos já se empolgaram com o texto. Em seguida, na atividade proposta, eles

deveriam elaborar, em duplas, 3 argumentos e, com eles, tentar convencer um de seus colegas da turma a pensar a partir de seus pontos de vista. A discussão se deu de forma oral e os alunos foram bastante críticos com relação à qualidade dos argumentos de seus colegas, apresentando inclusive, inconscientemente, contra-argumentos.

Esse exemplo aplicado, recupera, portanto, as propostas de conscientização e preparo do professor, para pensar em atividades que envolvam, de acordo com as possibilidades, alunos diagnosticados com Dislexia, além de alinhar também, às propostas de trabalho com a modalidade oral, a qual se apresenta como auxiliadora no ensino de LP para estes alunos.

4 Considerações finais

Considerando as especificidades da educação, que tem como objetivo a formação humanizadora dos indivíduos por meio dos saberes construídos coletiva e historicamente (SAVIANI, 2015), e a educação inclusiva, pautada na adaptação do sistema educacional brasileiro visando à inclusão de todas as pessoas com deficiência em redes de ensino regular, é possível estabelecer a necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas que têm sido aplicadas no ensino de Língua Portuguesa para alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Dislexia, matriculados nos 6° e 7° anos de uma escola pública da região central da cidade de Londrina.

Nessa perspectiva, desafios como a falta de conhecimento e de preparo por parte de toda a comunidade escolar, salas muito numerosas e a falta de tempo, precisam ser transpostos para a realização de um trabalho que inclua de fato esses alunos neuroatípicos. Por esse viés, o trabalho com a LP também necessita de um rumo que supere apenas considerações simplistas de gramática, mas que englobe a língua como atividade de interação, “em que duas ou mais pessoas, reciprocamente, se empenham por cumprir algum propósito comunicativo numa dada situação social” (ANTUNES, 2014, p. 23). Por essa concepção, o ensino de LP para crianças diagnosticadas com transtornos de aprendizagem pode ser realizado de forma a priorizar a inclusão e o ingresso destes indivíduos na sociedade, com a possibilidade de reivindicação de direitos, comunicação de necessidades e do pleno exercício de sua cidadania. Além disso, reconhece-se o trabalho inclusivo como um benefício para a formação de alunos neurotípicos que, em contato com a pluralidade nas escolas, crescem

como sujeitos humanizados, sensíveis e conscientes da multiplicidade dos seres humanos, livres de preconceitos e atos discriminatórios.

Referências

ANTUNES, Irandé. Linguagem como interação social: língua, gramática e ensino. In: *Gramática contextualizada*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 15-29.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

CARVALHO, Rosita. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais. *Revista da Educação Especial*, p. 29-34, 2005.

REIS, Elisa; VICENTE, Eulália; BONINSENHA, Swetlana; TELAU, Roberto. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o olhar atento do professor a suas práticas pedagógicas. *Castelo Branco Científica*. 2017, n° 12 p.19-38. Disponível em: http://www.castelobrancocientifica.com.br/img.content/artigos/artigo158.pdf. Acesso em: 15, out. 2018.

RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação*: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

VIEIRA, Neuza Maria; BALDIN, Sandra Rosa. *Diagnóstico e intervenção de indivíduos com transtorno do espectro autista*. X ENFOPE/ 11 FOPIE, GT6 - Educação, Inclusão, Gênero e Diversidade, 2017.

VYGOTSKY, L.S.A. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EFEITO RETROATIVO NA EDUCAÇÃO POR MEIO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

João Pedro Buzinello Michelato (UEL)[6]

RESUMO: Quanto ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, vê-se que os gêneros escolares são ensinados com prioridade, visando a atender as demandas estipuladas pelas instituições responsáveis pelos processos seletivos de ingresso no Ensino Superior. Assim, objetiva-se analisar o efeito retroativo por meio do gênero escolar texto dissertativo-argumentativo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica seguida de um estudo de caso, apresentando correlação entre as teorias circunscritas a noções de *texto*, *redação* e *produção de texto* e a experiência tida no estágio curricular obrigatório de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina. São levantadas reflexões quanto ao reconhecimento da escrita do texto dissertativo-argumentativo como uma redação endógena; o forte norteamento do efeito retroativo de avaliações externas nas escolas; e a viabilidade de (re)pensar o trabalho com o gênero textual de maneira proveitosa, associando as demandas a uma aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: produção textual; efeito retroativo; texto dissertativo-argumentativo.

1 Introdução

No ambiente escolar, não é difícil observar o destaque dado aos vestibulares. Vincular as atividades do Ensino Básico – em especial as do Ensino Médio – às premissas das provas que servem de entrada para o Ensino Superior tem sido uma prática comum, incorporada no sistema de ensino e exercida diariamente em muitos colégios. Os conteúdos cobrados em concursos são significativos aos estudantes, visto que o interesse de entrar em uma universidade, no caso, é forte entre os jovens discentes. Muitos deles, em período de estudo em Ensino Médio, optam por aulas em cursos pré-vestibulares em turnos alternativos, tamanho é o desejo pela ingressão à faculdade, por exemplo.

[6] Egresso do curso Letras Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL), estudante em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL) e membro do grupo de pesquisa Formação e Ensino em Língua Portuguesa (FELIP).

Nesse sentido, é possível se dirigir à reflexão sobre como essa transição entre níveis de ensino se faz e como ela afeta o ensino-aprendizagem; cabe, porquanto, compreender e desenvolver as noções acerca do efeito retroativo na educação. Por se tratar de um desenvolvimento de conceitos aportados na experiência do estágio obrigatório do 4º ano de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina, há neste artigo a contemplação das ideias circunscritas ao efeito retroativo, levando em conta também as concepções relacionadas à produção textual. Portanto, articulam-se reflexões de teorias à prática de estágio, realizada em uma turma de 3º ano de Ensino Médio.

2 Metodologia

Optou-se por um estudo introduzido por uma abordagem de natureza bibliográfica, com a intenção de refletir sobre conceitos de *texto*, de *redação* e de *produção de texto* por meio de livros e artigos científicos diversos, objetivando realizar um estudo de caso, de maneira a vincular a teoria discutida e trazida à tona com a realidade vivenciada na prática de regência no estágio curricular obrigatório, vivenciado no ano letivo de 2021 graças à disciplina *2EST104 - Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio: Orientação e Prática* do curso de graduação Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina.

Nesse sentido, a pesquisa de caráter bibliográfico se firma pelo estudo exploratório com aportes teóricos já elaborados (GIL, 2001, p. 44). Especificamente, a ponderação acerca de investigações sobre os estudos da linguagem elucida, por exemplo, temas relacionados a escrita, educação, métodos de ensino e aprendizagem, entre outras ideias. Tal fato permite coordenar distintos assuntos de modo a compreendê-los ainda mais, além de poder melhor aplicá-los, tanto na pesquisa, quanto fora dela.

Com isso, abre-se espaço para aplicar o estudo de caso, que visa a "proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados" (GIL, 2001, p. 55). Esta etapa, posterior à de caráter bibliográfico neste trabalho, consiste no confronto das teorias discorridas com o trajeto relatado de acordo com o estágio curricular.

Desse modo, trabalha-se a princípio com a hipótese de que o texto dissertativo-argumentativo, principal objeto de discussão neste estudo, fornece efeito retroativo de destaque no ensino-aprendizagem, com potencial para ser trabalhado de maneira proveitosa.

3 Texto, redação e produção de texto

Antes de falar propriamente do efeito retroativo na educação, deve-se ter em mente o contraste entre redação e produção textual; para isto, é preciso ponderar acerca da caracterização constituinte do termo *texto*. Assim, o *texto* pode ser entendido como um objeto atrelado ao ato de significação, produto da criação ideológica ou da enunciação, de natureza dialógica e único – isto é, não repetível (BARROS, 1997, p. 28-29). Esta definição vai ao encontro da essência do Dialogismo, levando em conta a interação do eu com o outro: o sujeito, autor de um texto, consiste em um produto da herança cultural, além de ser um repetidor de atos e gestos, não obstante, um construtor de novos atos e gestos:

> O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores —emanantes dele mesmo ou do outro — aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 272).

A inerência do diálogo à natureza do texto permite imaginar que é inviável, se é que realmente seja possível, desconsiderar fatores como contexto e intenções de comunicação; os textos não apenas trazem à tona significações, mas também se (re)estruturam por meio da enunciação e do enunciado. Assim, é fundamental considerar que

> O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. (GERALDI, 1998, p. 22)

Após se conformar com a posição do texto diante de condições social e situacionalmente localizadas, não se pode negar a influência do Interacionismo Sociodiscursivo, teoria que defende uma visão sociocultural da linguagem em meio aos gêneros textuais, conforme os estudos de Bronckart (2006). Logicamente, é de se esperar que, no ambiente escolar, haja o trabalho de elaboração de textos em consonância com assuntos, demandas e tendências plenamente vivenciáveis e de utilidade na realidade do aluno.

De acordo com Geraldi (1998), todavia, o texto escrito para a escola se denominaria *redação*, enquanto o texto elaborado na escola se denominaria *produção de texto*. Com isso, vem a seguinte indagação: a escrita do texto dissertativo-argumentativo, tão exercida no Ensino Médio e cobrada em concursos, é relacionada à ideia de redação ou à de uma produção de texto? A fim de responder à pergunta, pode-se notar a dicotomia redação endógena *versus* redação mimética; são levadas em conta condições ligadas à liberdade de criação, aos comandos das propostas, à socialização do produto etc. Desta maneira, conceitua-se:

> A redação endógena ou clássica tem sido histórica e tradicionalmente trabalhada pela escola nas atividades de produção escrita dos alunos. Geralmente, limita-se à indicação do tema e/ou à explicitação de um dos gêneros textuais genuinamente escolares (história ou narração, descrição e dissertação) a ser desenvolvido. [...] Os enunciados que solicitam a escritura das redações clássicas não variam muito e, rotineiramente, são assim introduzidos: "escreva uma história, contando uma aventura que você viveu"; "faça uma descrição da sua rua"; "elabore um texto dissertativo, expondo sua opinião sobre o futebol". [...] Como se observa, nesses casos, não há qualquer indicação explícita das condições de produção, que, todavia, podem ser depreendidas do contrato didático comumente estabelecido entre os atores principais da sala de aula: o texto tem como leitor privilegiado o professor, circula apenas no espaço escolar. [...] Esse formato das tarefas leva o aluno a elaborar um 'texto escolarizado', ou seja, uma redação que se configura pela precariedade de suas condições interativas e dialógicas, pois a escrita é feita **da** e **para** a própria escola. (MARCUSCHI, B., 2007, p. 65-66, grifos da autora)

Pelo outro lado, a redação mimética é constituída pela elaboração de um gênero com traços de outros (MARCUSCHI, B., 2007, p. 67); daí são reconhecidos o caráter intergenérico das atividades em aplicação e, consequentemente, a relativa estabilidade do que é tido como um "modelo". Ainda que haja um tratamento do texto escrito como um objeto, a essência da mimese na redação, figurativamente, flerta com o contexto extraescolar; todavia, essa forma de escrita não necessariamente circulará além dos muros da escola. Isso é corroborado pela

ideia de que a passagem da redação para a produção de texto se dá pela superação efetiva do isolamento dos textos escritos dentro da escola.

Quanto à produção de texto, é preciso considerar que

> Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 1998, p. 22)

Além disso, Koch (2003, p. 26) corrobora as ideias supracitadas: "a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades". Logo, a elaboração de um texto repercutiria em um diálogo contínuo, submetido a socializações e obras futuras. Vê-se, portanto, que um gênero escolar, utilizado para fins avaliativos, seja para a escola ou para uma banca de avaliadores, não se aproxima dos ideais defendidos pelo conceito de produção de texto, em princípio. Por consequência, a formação do texto dissertativo-argumentativo se mostra de forma a se orientar pela categoria de redação endógena.

4 Potencial do texto dissertativo-argumentativo

Os textos dissertativo-argumentativos não tendem a circular pelas esferas sociais; no máximo, ganham destaque em meios educacionais, sendo de interesse para alunos, professores, corretores etc. Apesar de se constituírem como ótimas "fórmulas" para treinamento de competências que respeitem, por instância, a estrutura tipológica, a modalidade formal da escrita e a coesão/coerência, tais textos não servem para que a ordem do dissertar se destaque no cotidiano. Assim, tem-se em mente que:

> Não se encontram dissertações em jornais ou blogs. O que se vê, com frequência, são colunas jornalísticas, artigos de opinião, editoriais, reportagens, cujo propósito costuma ser repercutir uma questão polêmica e discutir sobre ela, buscando convencer os leitores da posição do enunciador. Esses gêneros não se constituem de uma sequência de parágrafos expositivo/argumentativos reunidos de modo a compor uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão nitidamente delimitados. [...] Os objetos de ensino que a prática de escrita escolar elege não configuram um gênero na sua integralidade de forma e função. (COSTA VAL, 2017, p. 78-79)

Nesse sentido, cabe apontar que as dissertações (argumentativas ou não) não são exploradas a ponto de serem significativas ao aluno — desconsiderando o critério avaliativo, seja para a escola ou para o vestibular. De fato, não são vistas dissertações propriamente ditas no dia a dia; são observados, no entanto, gêneros que dissertam, isto é, que se posicionam e se pronunciam frente a determinados tópicos. É o caso do editorial, do artigo de opinião, do debate, do manifesto, entre outros. Com isso, é plausível ponderar que as dissertações cobradas no Ensino Básico se diferenciam dos textos dissertativos feitos no cotidiano, ainda que alguns destes pertençam à esfera acadêmica e que sirvam para algumas atividades avaliativas (monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado, por exemplo). Assim, o texto dissertativo-argumentativo talvez não se constitua, a princípio, como o gênero ideal para ser trabalhado no Ensino Médio; caso esta fase de ensino fosse voltada a si mesma, sem influência dos vestibulares, não seriam priorizadas redações endógenas da maneira como são na realidade.

Diante das ponderações, questiona-se: afinal, quais seriam os benefícios possíveis diante do contato com o texto dissertativo-argumentativo? Devem ser ressaltadas e reconhecidas, primeiramente, as competências objetivadas por tal gênero:

> 1. Expressar-se verbalmente com clareza; 2. Interpretar fatos, dados e informações; 3. Organizar ideias, conceitos e opiniões; 4. Relacionar acontecimentos históricos; 5. Selecionar e articular diferentes perspectivas sobre um tema; 6. Elaborar hipóteses; e 7. Propor uma tese, defender um ponto de vista. Com efeito, as 7 competências têm como base a capacidade do educando de expressar precisamente seu posicionamento temático e defendê-lo. (XAVIER, 2010, p. 16 *apud* ARAÚJO; MARTINS, 2015, p. 173)

Dados os objetivos, pois, é possível explorar e aplicar diversos conceitos no modelo típico da dissertação. Figurativamente falando, apesar de consistir em um "esqueleto", com um formato pré-determinado e estável, a "musculatura" abre espaço para ordenar criativamente relações de sentido de modo a articular e desenvolver ideias frente ao tema envolvido, havendo daí sustentação dos discernimentos expressos. Existe, portanto, um texto que envolve uma forma minimamente elástica e um conteúdo amplamente explorável. Desse jeito, o corpo formado pelo texto dissertativo-argumentativo se orienta, como seu próprio nome evidencia, em tipologias textuais específicas: a ordem do dissertar e a do argumentar.

> ao nomear um texto apenas como dissertativo, fazemos, aparentemente, o movimento de eximi-lo do forte poder da argumentação. Por outro lado, ao nomeá-lo como dissertativo-argumentativo, as relações argumentativas são reconhecidas e devem ser explicitadas. (COROA, 2017, p. 67)

Consequentemente, é proveitoso destacar o caráter "supragenérico" envolvido na questão discutida:

> A tradição escolar trabalha com tipos textuais na crença de que, focalizando exclusivamente os aspectos composicionais e estilísticos, possa contribuir para o desenvolvimento de capacidades linguísticas "supragenéricas" que sejam transferíveis para a escrita de textos pertencentes a qualquer gênero. (COSTA VAL, 2017, p. 79)

Dados os preceitos teóricos, cabe a seguir correlacionar os princípios destacados à prática da regência realizada no estágio curricular, de modo a confrontar as características destacadas.

5 A experiência de estágio e o efeito retroativo

O estágio curricular obrigatório do curso de Letras-Português foi realizado no período de transição entre o ensino remoto e o ensino presencial na Universidade Estadual de Londrina, considerando a pandemia de Covid-19[7] e o ano letivo de 2021. Isto repercutiu no cumprimento da etapa de observação sob formas alternativas em modalidade remota de ensino, porém houve preparo cauteloso e focalização em um meio plenamente presencial na etapa de regência – levando em conta o monitoramento constante das condições de saúde e higiene. Portanto, com retorno presencial gradativo às atividades acadêmicas, o estágio se desenvolveu com bastante planejamento e diálogo entre a professora orientadora, Dra. Cristina Valéria Bulhões Simon, o Núcleo de Divisão de Estágio e Intercâmbios, os discentes estagiários e os funcionários das escolas. Por reuniões, estabeleceu-se um vínculo com o Colégio, com recepção do professor regente, responsável pela disciplina de Português do 3º ano do Ensino Médio. Assim, os encontros feitos no Colégio se direcionaram à ministração de

[7] A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Mais informações disponíveis em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Acesso em 12 jun. 2022.

conteúdo voltado à redação de vestibular, considerando as provas da UEL e do ENEM. Isto foi feito por conta de demandas vindas dos próprios alunos: houve pedidos feitos ao professor para que a redação fosse ensinada, considerando preocupações com os vestibulares que viriam a ser aplicados. Este fato já evidencia a premissa da questão do efeito retroativo na Educação Básica.

Logo, tem-se que o efeito retroativo, conhecido também como *backwash* ou *washback*, "decorre da constatação de que a avaliação exerce influência sobre o ensino, sobretudo quando se trata de avaliação externa e seletiva de um grande contingente de candidatos" (SILVA; ARAÚJO, 2009, p. 141). Em geral, sabe-se que o vestibular, de caráter avaliativo, influencia e modela o Ensino Básico, encaixando-se como um agente responsável pelo efeito retroativo na educação.

Primeiramente, foi interessante notar o entusiasmo mesclado com a precaução por parte dos estudantes, que se motivaram pela aprendizagem voltada à escrita para o vestibular.

> Entendendo que o exame de vestibular tem caráter seletivo e classificatório e que proporciona ao candidato que o realiza a disputa por uma vaga no ensino superior, que é considerado um teste externo ao ensino médio, entendemos que esse exame tem alta relevância e pode causar algum impacto nas atitudes de candidatos. Assim, os depoimentos desses sujeitos são indícios importantes para se investigar o efeito retroativo da prova focalizada neste trabalho. (SILVA; ARAÚJO, 2009, p. 142-143)

Dessa maneira, o engajamento proativo dos alunos de 3º ano foi regularmente percebido nas aulas. Os encontros se dedicaram a conteúdos voltados a tipos textuais, gêneros textuais e texto dissertativo-argumentativo; afinal, arquitetou-se um tipo de plano de curso que pudesse fornecer conhecimentos voltados ao entendimento da estrutura do gênero em questão, com leituras colaborativas, aulas expositivas e dialogadas, escritas e correções de texto, entre outras atividades.

Sendo assim, desde o início da regência, identificou-se que muitos alunos já pareciam familiarizados com o conteúdo. Já conheciam brevemente as ideias que orientam as classificações teóricas de tipo textual e gênero textual, além da estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Cabe ressaltar que, entre conversas com a comunidade escolar, tomou-se conhecimento de que havia alunos que já tinham realizado provas do ENEM, que já

pesquisaram sobre exemplos de redações cobradas no vestibular UEL e que também já estudavam em cursos pré-vestibulares em turnos alternativos ao do colégio, de forma a complementar a aprendizagem. Esses relatos foram úteis à avaliação formativa nas aulas e, em especial, corroboraram a presença do efeito retroativo sob diferentes formas.

Diante disso, é trazida à tona a seguinte questão: afinal, o efeito retroativo no ensino-aprendizagem é proveitoso? Em cenários paralelos, seria possível conceber que a influência de avaliações externas à instituição escolar pudesse ser prejudicial: é indubitável que existe muita pressão e cobrança nos alunos, que tendem a se apressar e alcançar, talvez de forma precoce, a ingressão no Ensino Superior. Todavia, apesar da chamada "tirania do vestibular", também é possível visualizar o efeito retroativo como o potencial redirecionador de ensino (SCARAMUCCI, 2004, p. 204). É claro que existem variadas condutas e realidades experimentadas; de qualquer maneira, o principal resultado desse redirecionamento deve ser a própria renovação do processo que engloba as atividades didático-pedagógicas.

Por conseguinte, cabe relatar que a regência no estágio se desenrolou de modo que o texto dissertativo-argumentativo, um produto de redação endógena, fosse tratado não apenas como importante gênero para as propostas de vestibular no geral, mas também como instrumento de impulsão para falar sobre outros gêneros, sejam eles enquadrados como redações endógenas também ou como formas de produção de texto, isto é, significativas para outras esferas além dos vestibulares e demais concursos.

Em tal caso, trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo serviu para abordar variações, como resposta argumentativa ou minidissertação, que funcionam igualmente como redações endógenas, voltadas às avaliações e provas no geral. Outrossim, também se evidenciou o caráter supragenérico para ilustrar melhor as tipologias em questão: ao retratar as estratégias e exequibilidades dos eixos do dissertar e do argumentar, gêneros como, por exemplo, artigo de opinião, carta do leitor, debate e artigo científico foram menções que trouxeram maior significação à aprendizagem. Isto permitiu a aplicação de um método didático mais aproximado dos alunos, pois foi enfatizado que o conteúdo, a princípio centrado nas cobranças de avaliações, pudesse ser utilizado em prol de situações mais variadas e mais significativas aos estudantes.

A exemplo disso, foram citadas circunstâncias referentes às habilidades de dissertar e de argumentar, convenientes para questões inseridas no contexto da regência: o período pré-

eleitoral no Brasil; a audiência de instrução e julgamento de casos famosos; e, de forma mais lúdica, justificativas para haver conversas paralelas em sala de aula. Assim, as tipologias eram exercitadas por meio de construções com tópicos frasais e com argumentações, com métodos que respeitassem e que fossem ao encontro da realidade e dos gostos dos alunos, maximizando a rentabilidade da aprendizagem.

6 Considerações finais

Levou-se em conta que o texto dissertativo-argumentativo abre espaço para tratar de questões variadas, consistindo em ótimo objeto de aprendizagem para trabalhar com os aspectos teóricos que o estrutura, além de agir como opção prática para aplicar não somente propostas de redação endógena voltadas a avaliações escolares e a provas de vestibular, mas também como instrumento para explorar as linguagens e suas respectivas estratégias dialógicas.

Além disso, compreendeu-se que o efeito retroativo se manifesta fortemente na escola, visto que houve motivação entre os alunos para adquirir conhecimentos e competências satisfatórios para terem sucesso em seus sonhos e metas de vida. A socialização vivenciada no estágio se fez de modo que os vestibulares se tornam fenômenos mediadores das relações entre alunos e professores, com discussões, dentro e fora de sala de aula, sobre os saberes que cercam essa esfera específica da educação. Trata-se de um ambiente voltado à aprovação nos processos seletivos: o Ensino Médio não tem sua integridade necessariamente ferida pelo vestibular, porém se plenifica com o norteamento devidamente aplicado em meio a tais avaliações. Desta forma, foi proveitoso articular os conhecimentos envolvidos na regência, integrando saberes e propiciando, sempre que possível, a ideia da expressão popular: “unir o útil ao agradável”.

Portanto, é preciso garantir uma realidade na qual o aluno seja protagonista de sua vida, de forma a não se reduzir a alguém submisso à posição de redator; de forma a assumir papel de escritor, ainda que tenha de passar por etapas e atividades de redação; de forma a conseguir crescer e a interpretar textos e suas múltiplas linguagens, conectando saberes da educação escolar ao cotidiano.

Referências

ARAÚJO, Eduardo Oliveira Henriques de; MARTINS, Lorena de Assis Rodrigues. Produção textual na escola: práticas de letramento em argumentação. ***Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica,*** Recife, v. 1, n. 1, p. 168-185, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/15000. Acesso em: 16 jun. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. *In*: BRAIT, Beth (org.). ***Bakhtin, dialogismo e construção do sentido***. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 27-38.

BRONCKART, Jean-Paul. ***Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano***. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

COROA, Maria Luísa. Texto dissertativo-argumentativo *In*: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.). ***Textos dissertativo-argumentativos***: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 59-71. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

COSTA, Mariana Moreira; SANTOS, Rayene Daniela; SILVA, Valquíria Rezende da; DURIGAN, Regina Helena de Almeida. Redação e produção de texto: a importância da leitura e a prática docente. ***Revista Eletrônica de Letras***, Franca, v. 4, n. 1, p. 1-30, 2011. Disponível em: https://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rel/article/view/407. Acesso em: 16 jun. 2022.

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação escolar: um gênero textual? *In*: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (org.). ***Textos dissertativo-argumentativos***: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 73-80. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. *In*: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (org.). ***Aprender e ensinar com textos de alunos***. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-25.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). *Diversidade textual*: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639395. Acesso em: 16 jun. 2022.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Redação no vestibular: efeito retroativo da noção de gêneros textuais. ***Trabalhos em Linguística Aplicada***, Campinas v. 48, n. 1, p. 133-152, jun. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/FXmMDvFwfbr7YzfxfgDWWrJ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 16 jun. 2022.

ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE OS ELEMENTOS PERSUASIVOS PRESENTES NO GÊNERO

Kawane Isabely Pereira (UEL)
Letícia Palazzio (UEL)

RESUMO: Este artigo apresenta as metodologias e os resultados de uma proposta de ensino-aprendizagem envolvendo leitura, escrita e oralidade diante do gênero anúncio publicitário para os alunos do ensino fundamental, 7º ano, com o objetivo de desenvolver cidadãos críticos, reflexivos e criativos, por meio da prática gramatical, intertextual e discursiva. De forma geral, discutimos o tema e os recursos verbais e não verbais juntamente com exemplos de anúncios inseridos no mundo dos alunos, assim como trouxemos uma crítica por meio de uma música da Pitty, trabalhando a intenção do sistema comercial diante dos elementos persuasivos, além de relembrar os verbos imperativos e as suas funções. Por fim, propusemos um trabalho em grupo para que se colocasse em prática todo o conteúdo trabalhado. As contribuições teóricas de Antunes (2007), Freire (2007), Cristóvão (2004), bem como a própria BNCC (2018), entre outros, serão fundamentais para o encaminhamento didático do trabalho com o gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Anúncio publicitário; ensino-aprendizagem; estágio.

1 Introdução

Este artigo tem o objetivo de apresentar embasamentos teóricos e metodológicos no desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório, pela Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2022, nas turmas do 7º D e 7º E, totalizando 25 horas de observação e regência. A partir disso, criamos um laço de observação, desconstrução e construção conjunta com os estudantes e a professora regente. O desejo de levar conteúdos de formas didáticas e inspiradoras impulsionou todo o período do estágio e, por isso, pensamos em abordagens diferentes para o tema "anúncio publicitário", de modo a elencar algumas características que fizessem os alunos se posicionarem criticamente diante dos recursos de persuasão e do apelo ao consumo presente no gênero, bem como os aspectos linguístico-gramaticais que contribuem para tal percepção e análise.

Para que houvesse um desempenho do senso crítico dos alunos, utilizamos as Competências Específicas EF69LP02 e EF69LP06 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental na BNCC, que buscam:

> Analisar e comparar peças publicitárias variadas, de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros e [...] Produzir e publicar notícias, fotos denúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis [...] (BNCC, 2018. p. 139 - 141).

O ponto de partida foi apresentar aos alunos o gênero textual "anúncio publicitário" e as suas especificidades, promovendo a vinculação com anúncios conhecidos pelos meios de comunicação de massa, de modo a compreender que o principal objetivo é a realização da divulgação de produtos e serviços que instigam a compra/uso pelo consumidor, bem como a linguagem empregada, verbal e não verbal, que funciona como um grande recurso persuasivo para o gênero. Sendo assim, tomando os conhecimentos teóricos, houve o momento de colocar em prática os pressupostos estudados. Dessa forma, elaborou-se uma atividade em grupo para posterior apresentação em sala, contemplando as práticas de leitura, escrita e oralidade. Por fim, os alunos conseguiram realizar a atividade proposta utilizando elementos de reconhecimento das estratégias de persuasão no anúncio publicitário, tal como a utilização da linguagem verbal e não verbal, contribuindo para a discussão e análise de todas as apresentações.

2 Revisão de literatura

O ensino da linguagem é um desafio enfrentado pelos professores e pelas escolas desde muito tempo, isso por conta de todo um contexto social e de ensino. No entanto, para os professores de língua portuguesa, há uma vantagem. De acordo com Bakhtin, "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem." (2010, p. 4). Sendo assim, diversos gêneros deveriam ser abordados na escola de modo que os alunos se interessassem mais, tal como se faz necessário ampliar as práticas de leitura e escrita nas diversidades desses gêneros. Isso porque o funcionamento da língua "é uma atividade interativa, entre dois ou mais interlocutores, que se realiza sob a forma de textos orais ou

escritos, veiculados em diferentes suportes, com diferentes propósitos comunicativos, e em conformidade com fatores socioculturais e contextuais." (ANTUNES, 2007, p. 146).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, "todo texto se organiza dentro de um determinado gênero". Nesse sentido, "os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciado, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional." (BRASIL, 1997, p. 26). Portanto, partindo da ideia de que o professor é um articulador e facilitador do conhecimento, buscamos convidar os alunos a enxergar a realidade como objeto de estudo, aliando as diretrizes da BNCC em um diálogo teórico e prático. Esse trabalho pedagógico sobre "o gênero anúncio publicitário" vem para contemplar as demandas atuais, abrindo discussões em torno de questões importantes e críticas de nossa sociedade, assim como Paulo Freire afirma:

> [...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (2006, p. 45)

Dessa maneira, o objetivo foi favorecer todo o processo de ensino aprendizagem, buscando a formação crítica dos alunos como leitores e cidadãos a partir do gênero em questão, assim como os readaptando à prática da oralidade, visto que estavam há dois anos no ensino remoto. Ao tratar de escolas públicas e com certas limitações de conteúdos, foi necessário certo estímulo, pois muitas vezes as atividades são baseadas em repetições, correção ortográfica e gramatical, fazendo com que desmotivem e cansem os estudantes. Logo, "[...] se queremos promover a inclusão social de nossos alunos, nada mais urgente do que incluí-los no mundo da leitura, da escrita, da análise, da reflexão crítica e criadora" (IRANDÉ, A, 2007, p. 152).

Nesse contexto, em que estamos sempre sendo bombardeados por anúncios e propagandas (ainda mais no meio digital), sabíamos que teríamos uma imersão e recepção dos alunos. Por isso, analisamos todo o conhecimento prévio dos estudantes antes da atividade, visto que a ação educativa acontece na dinâmica de perguntas e troca de aprendizagem, como sugere Paulo Freire:

> Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (2007, p. 86)

Portanto, realizamos uma atividade para o conhecimento do gênero anúncio publicitário, que configurou uma análise conjunta com base nos seus elementos persuasivos, com o intuito de estimular a capacidade crítica e também criativa em torno do conhecimento do gênero diante da produção e da apresentação oral dos estudantes. Logo, propusemos uma prática reflexiva, assim como o próprio estudo do gênero sugere enquanto "apreciação valorativa do agente produtor a respeito do tema dos destinatários, das relações sociais, institucionais e interpessoais da parceria locutor-interlocutor na instância social" (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2004, p. 22). Com efeito, buscamos proporcionar aos alunos o embate diante de exposições e argumentações perante o gênero, com o propósito de ampliar os seus saberes em uma interação social ativa, objetivando a não alienação ou manipulação diante dos elementos persuasivos que configuram esse gênero.

3 Desconstrução da ideia de anúncio publicitário e construção do gênero

O gênero "anúncio publicitário" está presente no nosso cotidiano e também no dos estudantes. Geralmente, temos o hábito de consumir esse gênero sem nem sequer questionar ou refletir o que ele nos traz ou mostra. Partindo desse princípio, sentimos a necessidade de discutir com os alunos sobre o modo como esse gênero está inserido em nosso dia a dia e quais são os sentidos, produtos, ideias e valores apresentados que acabam nos persuadindo. Seguindo tais princípios juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os alunos devem ser capazes de questionar a realidade fazendo uso do pensamento lógico, da capacidade de análise crítica e da criatividade.

Por meio de relações de raça, gênero e classe, além de contextos e instituições, como a escola, o discurso irá moldar a sociedade e, consequentemente, ser moldado por ela. Desse modo, o gênero anúncio irá se encaixar perfeitamente na descrição, uma vez que é moldado para um público e um contexto específico. Além disso, utiliza-se da intertextualidade, que segundo o linguista britânico Norman Fairclough consiste na "propriedade que têm os textos

de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante" (2001, p. 144), como vemos nos anúncios atuais, em que os textos se transformam em novos textos como forma de engajamento.

À vista disso, em um primeiro momento da aula sobre o gênero, discutimos com os estudantes as ideias que eles já traziam consigo sobre os anúncios, por exemplo, quais eram frequentes aparecerem, quais achavam legais e criativos, entre outros. Logo, todos quiseram participar e opinar sobre o assunto, dizendo que o *instagram* sempre mostrava propagandas da *shopee*, marcas de maquiagens etc. Partindo dessa conversa, explicamos como tal gênero funciona e quais eram seus objetivos principais, aguçando neles o senso crítico em relação aos discursos a que são expostos. Isso fez com que os alunos ficassem curiosos e até mesmo instigados perante o tema da aula, pois construímos uma nova ideia a partir desse gênero tão conhecido, até então superficialmente, por eles.

4 Metodologia

O colégio escolhido para a realização do Estágio Curricular Obrigatório está localizado no centro de Londrina, isto é, com diversos comércios e movimentação ao redor. Um colégio público que enfrenta diariamente o sistema de educação pública brasileira, no entanto, por estar inserido em uma região central, recebe mais apoio da comunidade, assim como os seus alunos são das mais variadas personalidades e classes sociais. No pavilhão em que ficamos, das turmas do sétimo ano vespertino e segundo ano matutino, todas as salas continham grafites na parede de fundo, mostrando a diversidade da arte e o acolhimento dos estudantes, conforme a Professora Roseli Ventrella, da equipe de Arte da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo ressalta: "Por meio do grafite, estudantes e comunidade escolar podem dialogar com a cidade, expressar ideias, sentimentos e pensamentos, um ganho para a educação que prioriza a formação integral dos jovens."

Notamos que esse tipo de expressão artística deixa a sala mais alegre e contagiante, até mesmo para nós, futuras professoras. Em relação às tecnologias inseridas em sala de aula, observamos que a maioria contém televisores *smart*, além de caixa de som e um notebook para utilização da chamada e controle de conteúdo da RCO. As salas também continham ar

condicionado, câmeras (algumas não funcionavam), lousa branca e quadro negro. O colégio em si era bem completo: duas quadras, biblioteca, sala de aprendizagem, nominada de *Mais Aprendizagem*, devido ao programa do governo, sala de informática, sala de arte, pátio, cantina, lanchonete, entre outros. Quanto às turmas, apesar de serem agitadas, eram muito interativas. Em nenhuma turma presenciamos falta de respeito ou problemas graves entre estudantes e professores. As salas continham em média vinte e oito alunos, sendo a idade da maioria entre 12 e 13 anos.

Um ponto a ressaltar é que todos possuíam celulares e acesso à *internet*, assim como já estavam inseridos nas plataformas digitais como *tiktok*, *instagram* e *whatsapp*, mas poucos eram adeptos à leitura. Dadas as seguintes observações, escolhemos as turmas do sétimo "D" e "E", por questão de afinidade e acolhimento dos estudantes. Logo, partimos para as regências das aulas, em que discutíamos um tema com a professora regente para que pudéssemos trabalhar os conteúdos de forma mais assertiva. Realizamos os planejamentos baseados no RCO e materiais escolhidos por nós, dessa forma, fazíamos uma regência mais interativa e até mesmo dinâmica. Ambas as turmas participaram e obtiveram uma relação de ensino-aprendizagem colaborativa em todas as aulas.

Trabalhar o gênero discursivo "anúncio publicitário" foi proposto para nós, conforme está previsto na Base Nacional Comum Curricular, habilidade EF69LP02. Visto isso, pensamos em como poderíamos aplicá-lo em sala de aula, já que é um tema em que pode haver uma maior interação com os alunos, obtendo uma relação de troca devido à inserção constante dos anúncios no mundo dos estudantes. Por isso, relembrando Bakhtin, "[...] o uso da língua efetua-se com a produção de enunciador [...]" (2010, p. 262), isto é, independentemente se forem orais ou escritos, os enunciados são produzidos devido às condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Logo, o gênero trabalhado é claramente argumentativo-persuasivo, de função clara, utilizando os inúmeros recursos linguísticos, tais como verbais e não verbais para construir o texto e persuadir o interlocutor com a ação pretendida pelo discurso.

A partir disso, decidimos trabalhar o conteúdo em três aulas. Na primeira aula, foi trabalhada a desconstrução da ideia de anúncio que os alunos já traziam consigo, assim como a nova construção do gênero. Nas aulas anteriores, utilizamos em diversos momentos o quadro, porém, nessa aula, para dar um tom mais interativo e ter mais tempo para as

discussões, optamos pelo uso dos slides. Neles, após explicar as características do gênero em questão, mostramos alguns exemplos de anúncios, tais como: *Coca-Cola, Mc Donalds, Oreo, Baygon, RedBull, Walita, Exiba, DHL, Royal, Doril,* entre outros. Ao observar os anúncios, discutimos as cores das marcas, os verbos no imperativo, as frases curtas e objetivas que causam impacto, a importância dos slogans, a linguagem verbal e não verbal, o jogo de palavras, as letras em caixa alta, o tom de humor e de persuasão, os suportes e a intertextualidade.

Após as análises, pedimos para os alunos fixarem as características principais dos anúncios no caderno, pois assim poderiam consultar para as próximas atividades. Para finalizar a aula, realizamos uma brincadeira com os alunos, em que nós falávamos os slogans e eles tinham que adivinhar a qual marca estávamos nos referindo (quem acertava, ganhava um pirulito). Com isso, os alunos ficaram muito instigados e perceberam o impacto dos slogans para a associação mental, que contribuem para a influência e o posicionamento das marcas.

Na segunda aula, levamos uma música aos alunos: "Admirável Chip Novo", da cantora de rock Pitty, que se viu incomodada em navegar pela internet e receber diversas janelas de anúncios, incentivando o consumo desmedido - daí surgiu a ideia da letra da música, que é uma crítica ao sistema e toda a sua forma de controle da sociedade, que se torna cada vez mais robotizada, consumista e manipulável, assim como sugere o próprio refrão com o uso dos verbos no imperativo: "*pense, fale, compre, beba [...] use, seja, ouça, diga, tenha more, gaste, viva".* Ademais, segundo a professora regente, as turmas gostavam bastante quando o tema era música, portanto, decidimos levar a canção como forma de estimular e inspirar os alunos para a atividade que foi proposta a seguir.

Propusemos uma atividade em grupo com a finalidade de fazê-los produzir e compreender melhor o gênero: os alunos tiveram que criar os seus próprios anúncios publicitários. Para isso, estabelecemos algumas condições de produção, como o uso de verbos no imperativo para a apresentação, a escolha do nome do produto (que não poderia ser plagiado), a importância do slogan, a composição de elementos verbais e não verbais, e o intuito principal do anúncio publicitário: persuadir o consumidor. Levando em consideração que se tratavam de turmas agitadas para o trabalho em grupo, resolvemos fazer um acordo pré-estabelecido com eles diante das responsabilidades dos seus comportamentos para o

trabalho em equipe. Dessa maneira, os estudantes respeitaram o acordo e se comportaram bem na organização do trabalho, contando com o nosso auxílio durante toda a realização.

Na terceira e última aula, os alunos apresentaram a atividade, que foi produzida em cartaz. Cada grupo teve cinco minutos para explicar o seu produto, convencendo os outros estudantes (consumidores) a "comprarem". Foi uma atividade desafiadora para eles, pois nos disseram que ainda não tinham apresentado nenhum trabalho para os colegas. Além disso, a atividade foi muito divertida, alguns grupos fizeram até mesmo amostras grátis e entregaram para a turma. Percebemos que eles não fugiram das condições de produção e foram extremamente criativos e participativos nas apresentações, bem como relembraram a música da Pitty, e os conceitos de persuasão que alguns grupos utilizaram mais fortemente.

5 Considerações finais

Notamos que antes de levarmos o conteúdo anúncio publicitário de forma mais crítica, os alunos possuíam apenas uma visão formalista e superficial quanto ao gênero, que não demandava uma reflexão sobre os sentidos produzidos nos discursos apresentados e muito menos ampliava a construção de indivíduos letrados. Com efeito, ao analisarem os conteúdos implícitos e os elementos de persuasão expressados no gênero, os estudantes puderam se posicionar ativamente enquanto cidadãos, que não apenas se "assujeitam" diante das diferentes formas de comunicação.

Além disso, ao analisarmos conjuntamente os elementos persuasivos presentes no gênero, não consideramos uma soma aleatória de conteúdos neutralizados, que pouco contribui para a construção de um conhecimento que "possibilita a objetivação do ser humano de uma forma cada vez mais livre e universal" (MARSIGLIA et al., 2017, p. 111 aput DUARTE, 2006). Logo, optamos por um encaminhamento didático em prol de uma formação crítica, tanto dos discursos que os cercam quanto dos seus próprios, uma vez que ao perceberem que *"nada é orgânico, é tudo programado",* assim como cita a música da cantora Pitty, os alunos poderão se posicionar de forma mais autônoma e ativa na sociedade.

Referências

ANTUNES, I. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso**.** In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

CRISTOVÃO, Vera L. L.; NASCIMENTO, Elvira L. Modelos didáticos de gêneros: questões teóricas e aplicadas. In:_____ (Org.). *Gêneros textuais*: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004, p. 18-29.

FAIRCLOUCH, N. *Discurso e mudança social*. Coord., trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FREIRE, P.; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GRAFITE estimula alunos e incentiva convivência entre escolas e comunidade. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-usa-grafite-como-aliado-das-escolas-estaduais>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

Anexos

Figura 1: música da Pitty

Figura 2: 7ºE realizando a atividade proposta

Figura 3: Apresentação da atividade - 7ºD

Figura 4: Apresentação da atividade - 7ºE

QUANDO A EX-ALUNA SE TORNA ESTAGIÁRIA

Letícia Chokr Rodrigues (UEL)

RESUMO: O estágio obrigatório enquanto componente curricular na graduação de Língua Portuguesa permite um estudo aprofundado do processo educacional. O seguinte trabalho visa apresentar os paralelos observados entre a experiência de estudo no ensino fundamental nos anos de 2013 e 2014 e a retomada ao colégio em 2023, dez anos depois, agora com a perspectiva da docência nas turmas de sexto e sétimo ano de um colégio particular da cidade de Londrina/PR. Como resultado, o objetivo é entender as dificuldades dos docentes dentro da sala de aula – e os desafios de lidar com as diferenças. Como o estágio é a prática assistida pelos superiores da graduação, o estudante se vê na posição de quem não sabe tudo, por isso precisa dialogar com a escola e os alunos. A discussão é embasada principalmente através do pensamento de Gadotti (2004), Rossini (2012) e Arantes (2003).

PALAVRAS-CHAVE: estágio obrigatório; docência; retomada.

1. Introdução

O presente trabalho refere-se à experiência de estágio obrigatório em uma escola particular na zona nobre da cidade de Londrina, no estado do Paraná, durante o terceiro ano do curso de Letras Vernáculas na Universidade Estadual de Londrina, em 2023. Para tal, o estágio acompanhou as turmas de 6º e 7º ano durante os meses de março a maio.

As práticas foram realizadas às terças-feiras, das 07:15 às 10:45, quartas-feiras, das 08:50 ao 12:15 e às sextas-feiras, das 08:50 ao 12:15. Eventualmente, algumas aulas foram acompanhadas no período da tarde, às terças-feiras, durante a aula de Literatura, sob orientação do professor Núbio Delanne Mafra Ferraz.

Como ex-aluna da Escola Crescimento e Conhecimento, entre os anos de 2002 e 2016, toda a noção que tenho de educação e formação social foi desenvolvida aqui. Deste modo, quando o estágio estava para começar, ficou claro que só havia um lugar que alinhasse com os meus ideais de educação: um colégio que, acima de tudo, valorizasse princípios com os quais eu fui criada também.

Antes de mais nada, é necessário reconhecer que a principal função da escola é educar os alunos através dos fundamentos teórico-metodológicos propostos por bases educacionais como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Mas, além do senso comum

de que essa é a única função da escola, ela também exerce um papel mais do que necessário de educação social. No colégio em questão, que trataremos aqui com o nome fictício de Escola Crescimento e Conhecimento, a educação social caminha lado a lado com a educação formal.

A recente inauguração do novo prédio da escola permitiu que o colégio dividisse a escola em salas temáticas que acompanham as disciplinas ensinadas. O espaço apresenta a sala de Matemática, Ciências, Inglês, Artes, Geografia e, claro, Língua Portuguesa. Junto da biblioteca projetada para atender todas as demandas estudantis, as aulas de Língua Portuguesa e Literatura tomam lugar nesses dois ambientes. Com isso, os estudantes trocam de ambiente a cada aula.

Para a educadora Maria Augusta Sanches Rossini, "o ambiente deve ser rico de estímulos, sempre com elementos do tema da ideia central que devem ser colocados em espaços programados e preparados na própria sala ou em salas ambientais" (ROSSINI, 2012, p. 79).

Na sala de Língua Portuguesa, os estudantes têm acesso a livros, dicionários e pinturas na parede que se casam com a temática. O mesmo vale para as outras salas: na de Ciências, por exemplo, os alunos têm acesso a tabela periódica, manequim anatômico etc.

A observação feita entre os dias 07 e 22 de março, mostrou que, apesar da leve confusão feita na troca de sala, os alunos iniciam as aulas mais animados e motivados, pois a simples troca de ambiente é capaz de fazê-los despertar. Na sala também há a presença de um pequeno palco, comumente utilizado nas apresentações de trabalho. Apesar de parecer pouca coisa, os alunos se interessam muito mais para apresentar os trabalhos porque são colocados em um lugar de destaque durante a realização.

A troca de ambiente permite que os estudantes se coloquem em sintonia com o conteúdo que será estudado. Na sala de Língua Portuguesa, os estudantes só encontram materiais e atividades da disciplina, o que dificulta que os estudantes fiquem dispersos com atividades e tarefas de outras matérias.

Com a noção de que os alunos estavam ali, realmente presentes para as aulas de Língua Portuguesa, ficou mais fácil para a professora e a estagiária coordenarem as aulas em conjunto. Apesar da pequena distração que a presença de outra pessoa causou no começo, lentamente, as salas de sexto e sétimo ano se colocaram em sintonia com a nova forma de ensino que seria utilizada nos meses que sucederam.

2. A relação escola *versus* afetividade

A Escola Crescimento e Conhecimento foi fundada no início dos anos 2000, através de uma família que acredita na educação. A matriarca da família, uma educadora muito conhecida na cidade, tinha como missão o desenvolvimento humano dos estudantes de forma que respeitasse as individualidades dos alunos. Vinte e três anos depois, essa ainda é a forma de se conduzir a educação dentro do colégio. A "pedagogia afetiva" utilizada dentro do colégio permite que os estudantes sejam tratados com individualidade, de modo que todas as necessidades sejam atendidas.

Durante o período de estágio, foi possível observar, mais de uma vez, a forma como a coordenação lida com as necessidades especiais dos alunos. A família é convocada, os professores são chamados e, dentro das possibilidades, escola e família buscam a melhor alternativa para o desenvolvimento estudantil do aluno.

Como citado, dentro da escola, o desenvolvimento do aluno vai além da questão estudantil, mas também é lá que ele aprende a desenvolver e entender a afetividade. Isso ocorre das mais variadas formas: quando o aluno lê um texto que o faz sentir e pensar, quando está jogando futebol com os colegas no intervalo e abraça o time para comemorar um gol, quando resolvem uma briga que estava atrapalhando a dinâmica do grupo e até mesmo quando conversam sobre o que está acontecendo em casa.

Segundo Rossini (2012), o aluno precisa ter a oportunidade de desenvolver a afetividade. É preciso que eles tenham a oportunidade de expandir o emocional, desenvolvendo suas ações como seres sociais. E mais; "isto vale para qualquer área da atividade humana, independentemente de idade, sexo, cultura." (ROSSINI, 2012, p. 16). Portanto, o emocional do estudante está diretamente ligado ao processo de aprendizado. Se o estudante demonstra dificuldade, tristeza e desânimo, seu ritmo de aprendizado não poderá ser equiparado com um estudante que está bem com o seu mental. Para a psicóloga e estudiosa Valéria Amorim Arantes,

> de acordo com Piaget, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Quando discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, afirma

> que esses processos da adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o *interesse* em assimilar o objeto ao *self* (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no interesse pelo objeto novo (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno). (ARANTES, 2003).

Na sala do sétimo ano, o caráter disperso da turma constantemente obrigava a professora a parar as aulas para pedir que todos prestassem atenção no que ela estava explicando. O conteúdo que precisava ser entendido para posteriormente ser procedido pela segunda parte da matéria, tomou mais tempo do que o esperado no planejamento da docente. Dessa forma, ela precisou de uma nova estratégia e outra abordagem para conseguir a atenção dos alunos para reforçar o conteúdo estudado.

As listas de exercícios fora do material didático foram a solução. Os alunos que tinham dificuldade podiam solicitar ajuda tanto da professora quanto da estagiária para a explicação e compreensão dos exercícios. Parte da sala não se interessou e parte pareceu engajada. Os alunos que foram tirar dúvidas com a professora ou estagiária acabaram se sobressaindo na prova em relação aos demais colegas.

Na experiência que tive predominantemente no sétimo ano, os estudantes se reuniam no canto da sala, sentadas nos pequenos sofás que integravam o ambiente da sala de aula e estudavam juntas. Os alunos em questão, em sua maioria garotas, traziam suas apostilas e buscavam entender o que estava sendo pedido pelos exercícios. Esse contato direto com as alunas, chamando-as sempre pelo nome e entendendo as dificuldades delas, proporcionou uma experiência de familiaridade e afetividade, criando conexão com elas. O tratamento individual foi fundamental para a compreensão das questões.

Além dessa forma de afetividade,

> trabalhar pensamentos e sentimentos - dimensões estas indissociáveis - requer dos profissionais da educação a disponibilidade para se aventurarem por novos campos de conhecimento e da ciência para darem conta, minimamente, de realizarem as articulações que a temática solicita. (ARANTES, 2003).

Fora essa questão afetiva do contato direto, a presença do professor enquanto líder de sala de aula também influencia muito a relação que ele desenvolve com os estudantes.

Professores conhecidos por serem carrascos raramente tem uma relação saudável com os alunos, diferentes dos professores abertos a dialogar.

Segundo Gadotti (2004), "na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança." (p. 66). O estudante só se sente pronto para confessar suas dificuldades quando confia no professor, caso contrário, sente-se acuado e guarda os medos para si. E mais,

> as diferenças entre o educador e o educando se dão "numa relação em que a liberdade do educando não é proibida de exercer-se", pois essa opção não é, na verdade, pedagógica, mas política, o que faz do educador um político e um artista, e não uma pessoa neutra. (GADOTTI, 2004, p. 67)

Desse modo, percebe-se então que grande parte do saber envolve a relação que o estudante desenvolve com seus sentimentos, colegas, equipe docente e pedagógica do colégio. Quando tudo está alinhado, o estudante terá mais chances de suceder em seus estudos, apesar das eventuais dificuldades que possa sentir.

3. A perspectiva de retomada

Apesar de estar localizada em uma nova sede (ao todo, foram quatro), a base da escola permaneceu. Mesmo após o falecimento da idealizadora do colégio e diretora, a família continuou o legado, aderindo também o ensino médio, um sonho que sempre foi da mãe.

O primeiro contato foi recebido com muito carinho pela coordenação do colégio. Um dos professores da escola comentou que era sempre uma experiência emocionante ver um ex-aluno retomando as origens. E apesar da professora de língua portuguesa ter mudado de 2016 para cá, fui recebida com muito carinho pela nova professora.

Como supracitado, a escola oferece uma relação de proximidade não só com o aluno, como também com a família. Na experiência pessoal que tive, diversas vezes meus pais foram convocados à escola para conversas com a coordenação a fim de pensarmos na melhor abordagem para o estudo de disciplinas que apresentei dificuldade, como era o caso da Matemática. Nos fins de bimestre, os pais eram convidados a irem à escola retirar o boletim e as provas dos filhos e, por uma hora, tinham acesso a todos os professores e coordenadores

para falar sobre as notas e eventuais problemas. Fora isso, o contato também sempre foi muito íntimo através das grandes festas realizadas ao longo do ano.

A princípio, havia uma grande festa de encerramento letivo, com danças, fantasias e teatro. Quando deixou de ser viável, passou a se tornar um evento para a família, mas em menor escala. Eventos como Dia das mães e dos pais também são frequentes, bem como festa junina, ciranda científica e a tradicional noite do soninho que convida os alunos até o quinto ano para dormirem nas dependências da escola.

Com o regresso ao colégio, sete anos após a formatura do nono ano, pude perceber que tudo continua igual, ao passo em que também evoluiu muito de uma forma positiva. Conversando com uma das coordenadoras, ela comentou que estavam estudando e aprimorando os conhecimentos sobre os alunos de altas habilidades (no sexto ano, são dois), de modo a atender melhor às demandas deles. Além disso, alunos com transtorno do espectro autista (TEA) são individualmente atendidos pela coordenação em parceria com a família e médicos.

Nas aulas de Língua Portuguesa, apesar da mudança do material didático, o processo segue o mesmo: aulas expositivas dialógicas, na qual a professora instiga os alunos a fazerem reflexões sobre o conteúdo. Isso ficou ainda mais visível na turma do sexto ano quando, por exemplo, utilizamos uma música presente no material didático para realizar uma atividade. Os alunos foram incentivados a comentar sobre a canção e, por serem bem mais comunicativos e participativos, muitos ressaltaram como já conheciam a letra pelo contato externo a sala. Neste momento, os ambientes se misturam, provando que ensinar na escola envolve também a vida do aluno em casa com a família.

Durante a regência, tanto na sala de sexto quanto sétimo ano, propus alternativas que cativassem os alunos para a participação na aula. Elas eram movidas pelo questionamento dos conhecimentos deles, reflexões do conteúdo e correlação com o mundo exterior.

No sexto ano, quando começamos a tratar adjetivos, pedi para que os estudantes descrevessem o ambiente e tudo o que eles viam. A princípio, começaram tímidos. Um aluno disse “vejo você”, então questionei exatamente o que ele via. Começamos com uma descrição minha então. Ele prosseguiu “cabelo loiro e longo” e “camiseta preta e casaco bege” foram algumas das opções, seguidas pela descrição da sala. A correlação do ambiente com o

conteúdo fez com que os alunos entendessem que tudo está, de alguma forma, relacionado com o conteúdo da disciplina.

Na sala do sétimo ano, no primeiro dia de aula sobre texto teatral, questionei os alunos sobre o contato que eles tiveram com o teatro. Perguntei quem já tinha ido, quantas vezes eles foram, se tinha sido com a escola ou com a família, se alguém já tinha apresentado uma peça teatral e se eles já tinham tido contato com o texto escrito. Surpreendentemente, todos os estudantes participaram dos questionamentos. Então, quando fui dar sequência na aula e mostrar os vídeos que tinha selecionado, eles estavam atentos a ver o que aconteceria.

Essa abordagem que escolhi usar, de questioná-los um pouco antes de começar a aplicação teórica das atividades da apostila, instigava-os a pensarem sobre o que estudaríamos naquele dia.

Fora do ambiente da sala de aula, mais especificamente na sala dos professores, tive um contato diferenciado com os professores. De todos os professores que trabalham no ensino fundamental II, seis deles foram meus professores também, e a nova relação me permitiu observar outro ponto de vista da docência. Era lá que eles comentavam sobre as dificuldades do dia a dia, problemas em sala de aula e estratégias para melhor abordar determinadas formas de ensinar.

Enquanto estudante, essas preocupações nunca passaram pela minha cabeça. A docência é um processo bem mais delicado do que imaginamos, então ter a chance de ver agora como os meus antigos professores (e hoje ex-colegas de trabalho) se comportam fora da sala de aula e também sofrem com algumas questões da profissão, me tranquiliza a pensar que o professor, não importa o tempo de formação, não é detentor de todo o conhecimento absoluto do mundo.

“Dentro da sala de aula o professor deve ser o líder, o responsável por iniciar os seus alunos na sociedade, não apenas intelectualmente, mas também emocional e socialmente.” (ROSSINI, 2012, p. 26). Apesar disso, ele não pode ser tratado como o único no ambiente a possuir conhecimento a ser ensinado. A sala de aula é um ambiente de troca na qual alunos e professor compartilham o que sabem para que, juntos, construam o conhecimento necessário a ser adquirido.

A relação desenvolvida entre mim e os alunos permitiu que eles se sentissem confortáveis para conversar. Durante uma atividade, uma situação envolvendo uma dupla

acabou acontecendo, o que resultou em uma aluna chateada e chorosa. Por vontade própria, a aluna aproveitou o fim da aula para conversar sobre os sentimentos, permitindo ser vulnerável.

Em outra situação, os estudantes estavam eufóricos em sala de aula, principalmente os do sétimo ano. Durante alguns minutos livres na aula, duas discentes aproveitaram o momento para me questionar acerca dos casos que estavam acontecendo nas escolas ao redor do Brasil. Após o primeiro massacre e as tentativas seguintes, os estudantes ficaram preocupados com a segurança deles dentro da escola.

O questionamento principal era: "como faremos para nos proteger se algo acontecesse aqui?", seguido de: "o que posso carregar na bolsa para me ajudar caso algo aconteça?". Por não ter formação pedagógica ou psicológica, conduzi a conversa da forma que pude, dizendo que essa era uma preocupação normal e que todos nós tínhamos, que eu entendia perfeitamente por que também sou estudante, mas que eu sabia que a escola era muito segura e que eu passaria a informação para a coordenação.

Validar os sentimentos deles e ouvir com atenção as preocupações comprovou que na maior parte do tempo, os estudantes querem ser ouvidos de igual para igual. Sabemos que a escola precisa tomar providências que acreditam ser cabíveis aos contextos, mas quando os discentes demonstram confiança o suficiente para expressarem suas angústias, a relação gerada é de pura confiança.

Da perspectiva de uma ex-aluna, a experiência do estágio na escola foi a melhor que eu pude ter. O colégio passou por grandes mudanças e evoluções, mas fico grata por saber que os princípios de educação permanecem os mesmos. Fui muito bem recebida pela coordenação, pelos professores e pelos alunos.

4. Considerações finais

No quesito experiência em sala de aula no estágio, ficou comprovado que só apresenta benefícios uma vez que é hora de o estagiário viver na prática a docência, mas ainda ter a chance de tirar dúvidas com o professor da sala de aula e professores da universidade. A docência pode ser algo assustador a princípio, mas quando feita em um ambiente que se pode confiar, torna tudo mais prazeroso e educativo.

Ao longo dos anos da graduação, as aulas de metodologia e didática vão sendo coletadas e estudadas, mas se na prática a aplicação for falha, a docência também é. Mais do que saber ensinar os conteúdos propostos pela base, é importante entender desde o princípio que o papel do professor também é aprender e saber gerenciar os acontecimentos dentro de sala de aula. Os alunos têm necessidade de conversar e contar suas histórias pessoais, questionar os acontecimentos do mundo e expor seus medos e opiniões, então cabe ao professor saber como casar a realidade exterior com a sala de aula.

Referências:

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. *Videtur*, n. 23, p. 5-16, 2003. Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire* – pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 2004.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Aprender tem que ser gostoso...* 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. *Pedagogia afetiva*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO COMO FORMA DE DOMINAÇÃO E LIBERDADE

Maria Fernanda Buratto de Assis (UEL)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar os impactos das restrições cívico-militares e da pandemia da COVID-19 nos processos de ensino-aprendizagem, interação interpessoal e desenvolvimento cognitivo dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Além disso, será abordada a eficiência do reforço positivo e aproximação professor-aluno no melhoramento da dinâmica interativa e da assimilação teórica dos conteúdos ministrados de Língua Portuguesa. É importante destacar que o trabalho é um relato do Estágio Curricular obrigatório realizado no 3º ano do curso de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL) no ano de 2022. Como sustentação teórica, Scalabrin e Molinari (2013) servirão de alicerce para o diálogo entre teoria e prática aplicadas durante o período de observação e regência do estágio; enquanto Selma Garrido Pimenta e Paulo Freire auxiliarão na compreensão da educação como objeto de formação crítica. Outros autores serão mencionados para fins de enriquecimento teórico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; estágio; consciência crítica.

1. Introdução

A presente análise versará sobre o período de execução do Estágio Curricular Obrigatório, realizado durante o 3° ano de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina. Não obstante, faz-se relevante para o estudo destacar que a instituição propiciadora do campo para estágio apresenta, como modelo de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, a participação mista de um corpo docente escolar e de profissionais militares.

Primeiramente, é preciso compreender que a razão da existência obrigatória da disciplina de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura se dá, não só pela necessidade de colocar em prática os conhecimentos construídos durante os anos anteriores da graduação, como também qualificar o professor aprendiz como apto ou não a carregar a ingente responsabilidade de formar uma mente crítica e singular. Nas palavras de Izabel Cristina Scalabrin e Adriana Maria Molinari:

> Ser profissional da educação requer um trabalho com objetividade: educar para incluir e elevar-se socialmente, levando em consideração a complexidade de todas as formas que nos rodeiam para conhecer e entender, para mudar com consciência este mundo no qual nos encontramos inseridos. (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 3)

Em virtude do contexto social e cultural do colégio cívico-militar, a mudança de consciência, caracterizada como fundamental por estudiosos da pedagogia e da educação, não foi possível ser alcançada de maneira interacionista e questionadora, como há a intenção de se fazer.

Seguramente que a intenção da instituição converge com os ideais pedagógicos de formação e de construção de um indivíduo capaz e autônomo, mas é possível atingir esse objetivo sem conceder primeiramente aos nossos jovens a possibilidade de formação de uma identidade própria? E, afinal, é possível construir qualquer traço de identidade sem antes explorar sua existência enquanto sujeito crítico de direito?

Quanto à relevância dos questionamentos apontados, o precursor da teoria da psicanálise, Sigmund Freud, em sua argumentação a respeito do papel da psicologia na educação infantil, sustentara a imprescindibilidade deste modo de ver e praticar o ensino-aprendizagem:

> Acrescento ainda uma conclusão que já não é relevante para a teoria da educação, mas para a posição do educador. Se ele aprendeu a análise mediante a experiência em sua própria pessoa e está em condição de aplicá-la em casos fronteiriços e mistos, como ajuda em seu trabalho, então se deve permitir a ele o exercício da psicanálise e não lhe pôr nisso obstáculos por motivos mesquinhos. (FREUD, 2011, p. 223-224)

Ou seja, se o profissional da educação está em condição e pode auxiliar na experiência de aprendizagem de um aluno com o exercício da psicanálise, ele deve fazê-lo. E, portanto, diante do cenário pós-pandêmico, com vestígios de danos à sociabilidade, cognição, raciocínio lógico e retenção dos alunos, tentar a implementação de um olhar psicanalítico e íntimo como método de reversão do retrocesso e defasagem das crianças do 6º ano pode ser efetivo.

2. Da experiência à prática

Antes de tecer qualquer análise teórica ou metodológica a respeito da experiência de estágio, é preciso primeiramente compreender a estrutura interna com a qual me deparei. Não é muito comum andar pelos corredores e se deparar com policiais militares armados, ou mesmo vislumbrar um colégio onde todas as crianças e os adolescentes trajam o uniforme completo. Além disso, os professores e funcionários da instituição também precisam seguir um padrão de vestimenta.

A organização das salas é tão impressionante quanto a dedicação à uniformização. Os alunos ficam responsáveis pela limpeza e pelos cuidados com a sala de aula, o refeitório e os demais espaços frequentados. É inegável que o senso de compromisso dos alunos em se integrar ao ambiente é executado com perfeição. Em prol da disciplina e responsabilidade adquiridas com as medidas, é certo que o método é efetivo. Contudo, quando reduzimos um sujeito a uma unidade coletiva obrigatória, suas formas de expressão e materialização da personalidade não são restringidas?

João Luís Garcês Esteves, em seu artigo "As actividades de expressão e educação físico-motora no desenvolvimento da personalidade", comenta:

> Tendo em conta, então, a influência do meio na personalidade dos indivíduos, não é difícil de aceitar a ideia de que a Escola tem enormes responsabilidades no desenvolvimento dessa mesma personalidade durante as fases decisivas da infância e adolescência. Porque é na escola que crianças e jovens passam mais tempo, e é na Escola que eles interagem significativamente com os adultos, com companheiros da sua idade e com muitas das exigências da sociedade (ESTEVES, 2005, p. 273)

Verifica-se, portanto, a imprescindibilidade da tarefa dos professores em auxiliar os alunos no descobrimento de seus interesses, tanto para com a disciplina ensinada quanto com a sua identificação enquanto sujeito. Contudo, essa necessidade não pode deixar de lado o objetivo proposto pelo estágio: ensinar aos alunos os conteúdos referentes à disciplina de Língua Portuguesa e vivenciar a experiência real da profissão.

Neste ponto, podemos já vislumbrar a metodologia adotada como base durante o período de regência do estágio. Paulo Freire, em "Educação como prática da liberdade",

fomenta argumentos a respeito da interação entre professor e aluno, colocando a comunicação como fio condutor de um processo eficaz de ensino e aprendizagem:

> E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1989, p. 103)

Todavia, as restrições do colégio não se limitavam apenas às roupas utilizadas ou à organização da limpeza. Durante a construção do plano de aula de uma das regências, fui notificada de que a escolha do tema não poderia conter quaisquer resquícios de ideologia política, crítica social ou reflexão moral. As possibilidades de ensino foram encaixotadas em uma falsa ideia de "imparcialidade".

De que modo, portanto, um profissional capacitado poderia explicar a realidade concreta e moldar o cognitivo da criança em uma consciência crítica e transformadora, preparada para a sociedade que irá enfrentar? A respeito disso, Paulo Freire comenta:

> O que teríamos de fazer, numa sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma dominantemente crítica. (FREIRE, 1989, p. 102)

Diante deste cenário, implementei o que, segundo os meus ensinamentos nas aulas de Metodologia, seria mais efetivo para maximizar o aproveitamento do período da regência. Busquei, durante as aulas, trazer estímulos visuais com imagens coloridas, *slides* interativos e ferramentas digitais, além de desenvolver um sistema de ganho e recompensa, em oposição ao método punitivo de correção verbal, vexatória e pública, físico, com exercícios repetitivos de flexão e corridas pela quadra, tão comumente utilizado naquela unidade escolar.

Durante as aulas teóricas, foram formuladas perguntas baseadas nos conteúdos que estavam sendo ministrados e, enquanto a explanação ocorria, os alunos participavam de dinâmicas em que, a cada resposta certa, ou próxima da certa, eles eram recompensados com balas. O resultado desse simples movimento de trazer algo que lhes agradava resultou em

dezenas de mãos levantadas, perguntas por toda a sala e, claro, a atenção completa dos estudantes no tema abordado.

Pode-se dizer, portanto, que o reforço positivo aplicado foi um divisor de águas no desafio de cativar os estudantes e imergi-los nos conteúdos de Língua Portuguesa. Pude, também, comprovar a eficácia do método na atividade avaliativa do gênero textual fábula, ministrado durante os três primeiros dias de regência.

Dividi-los em grupos para construir coletivamente uma fábula foi uma escolha perigosa, quando se tem tão pouco tempo para acompanhar o desenvolvimento da turma. Apesar disso, obtivemos êxito completo na proposta: os estudantes estavam tão integrados ao conteúdo e tão dispostos a realizar as atividades que foi possível finalizar todo o projeto avaliativo em pouco menos de dois dias.

Depois de entregues as atividades e feitas as observações, foi possível perceber o quanto a turma do 6º ano havia dominado o conteúdo. Ainda que os textos possuíssem alguns erros gramaticais, estes não eram tão relevantes quando comparados à construção rica das personagens e da narrativa. Obtive textos significativamente criativos, coloridos e singulares, bem como recebi fábulas carregadas de expressão e sentimento. Um destes textos sobressai-se na minha memória, pela profundidade em que a aluna – a qual não identificarei para preservar sua identidade – descreveu, por meio de alegorias e simbolismos animais, sua solidão em meio aos alunos da turma.

Em suma, a narrativa contava com uma ratinha que vivia com outros roedores, em uma gaiola pequena. E, apesar de seus esforços para fazê-los amá-la, os colegas ratinhos a desprezavam e zombavam dela. Ao final da fábula, a ratinha conhece outros animais que a amam e a aceitam como é e, então, passa a ser feliz. Curiosamente, ou não tanto assim, essa foi uma das poucas crianças, dos três sextos anos em que executei minha regência, que fez o trabalho inteiramente sozinha.

São nestas brechas que nós, enquanto educadores, devemos nos atentar para remediar de alguma forma. Não é possível educar um indivíduo sem se atentar às suas necessidades básicas de pertencimento. Em um contexto como este, Pimenta aponta que

> A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade deste, é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. (PIMENTA, 1999, p. 9)

Por fim, destaco outro ponto crucial que enriqueceu significativamente a minha experiência de estágio. Desde a primeira aula, busquei me conectar com os alunos e trazer para eles algo que os fizessem refletir ao final de cada conteúdo ministrado. Mantive-me dentro do universo deles e selecionei como material: curtas-metragens, músicas, pedaços de filmes infantis, revistas de super-heróis e poemas.

3. Considerações finais

Decerto que toda a experiência do Estágio Obrigatório Curricular foi enriquecedora para a minha formação enquanto docente da área de Língua Portuguesa. É indiscutível que a prática complementa de forma essencial a teoria aprendida durante as aulas de Metodologia de Ensino e Didática, bem como dito por Scalabrin e Molinari:

> É no período do estágio supervisionado que o acadêmico, futuro professor, percebe a possibilidade de utilizar os conhecimentos teóricos na prática, sempre procurando fazer uma reflexão depois de cada aula, em busca de melhorias e transformações ao longo deste período e com certeza as mudanças continuam no decorrer do seu cotidiano, pois cada turma possui uma realidade diferente, que exige posturas diferentes, a cada ano são situações diferentes e assim são exigidas do professor constantes atualizações e desta forma, flexibilidade nas mudanças na maneira de conduzir e de orientar o seu trabalho diante dos seus alunos. (SCALABRIN, MOLINARI, 2013, p. 3)

Sem dúvida, colocar em prática as teorias pedagógicas de professores referência no assunto tornou toda a experiência ainda mais completa, desde o princípio básico do reforço positivo e do sistema de recompensas durante o ensino até a complexidade de refletir sobre a formação do indivíduo enquanto sujeito de direito.

Mesmo frente aos obstáculos do contexto pós-pandêmico, a dedicação imensurável dos profissionais da educação sobressai à vista. Ainda temos um longo caminho a traçar para reparar os danos deixados, contudo se espera que a vivência dos estudantes estagiários neste

cenário possibilite aos próximos professores aprendizes uma preparação mais adequada para a realidade que os espera.

Por fim, apesar do desafio em transformar a sala de aula em um ambiente propício para o desenvolvimento das jovens mentes, é necessário que esse passo seja dado. É preciso repensar o modo de ver a educação enquanto ferramenta transformadora.

Referências bibliográficas

ESTEVES, João Luís Garcês. As actividades de expressão e educação físico-motora no desenvolvimento da personalidade. *Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, 2005, n. 31. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8429. Acesso em: 29 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREUD, Sigmund. *O eu e o id, autobiografia e outros textos (1923 - 1925)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. 3. A importância da prática do Estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista científica do centro universitário de Araras*, V. 7, n. 1, 2013. Disponível em: http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013. Acesso em: 28 jun. 2022.

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

POESIA DE CORDEL NA SALA DE AULA: DESAFIOS E OBSTÁCULOS

Natalia Afonso Nunes (UEL)
Yasmin S. de Oliveira (UEL)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo demonstrar a experiência de estágio em dupla, realizado em colégio estadual, nas turmas de 7º ano, como requisito para a disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental: orientação e prática, com observações acerca do RCO (Registro de Classe Online) e das metodologias utilizadas por essas plataformas, levando-nos à observação de como há influência dessas ferramentas na defasagem de ensino dos alunos, das turmas acompanhadas. Para as aulas de regência, ocorreu o desenvolvimento de um projeto de literatura de cordel, tendo como destaque alguns autores, como Sírlia Lima e Aristóteles Lima. Iniciamos com os conceitos básicos de poema e poesia, para que os alunos pudessem entender as várias formas de se produzir um cordel. Analisamos cordéis com vários temas: seca, terror e outros. Os alunos produziram seus cordéis e encerramos as atividades com a leitura dos cordéis produzidos, um varal com a exposição dos cordéis e uma oficina de xilogravura.

PALAVRAS-CHAVE: poesia; cordel; ensino.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar o trabalho elaborado com as turmas dos sétimos anos, do Ensino Fundamental II, em um Colégio Cívico Militar de Rolândia, e os desafios que foram surgindo ao longo das aulas: a convivência com o meio escolar, incluindo alunos, professores e os novos meios educacionais. Foi proposto um projeto de Literatura de Cordel com a intenção de explanar aos estudantes o que seria o poema e a poesia, a xilogravura e os diversos temas que poderiam ser tratados dentro do gênero cordel, além de trazer os alunos para perto desse universo, visto que a avaliação final contava com a produção de uma xilogravura e de uma poesia. Os materiais utilizados no decorrer de todas as aulas foram: o quadro, giz, papéis com cordéis impressos, o Educatron, papel sulfite, tinta guache, bandejas de isopor e cordões (barbantes).

2. Elementos teóricos básicos do projeto

Para que os alunos compreendessem de forma plena, utilizamos da definição dada pela professora Daniela Diana, do *site* Toda Matéria:

> Um poema é um texto literário composto de versos, e que podem conter rimas ou não. Assim, diferente da prosa, escrita em texto corrido, o poema é escrito em versos que se agrupam em estrofes.

Com essa definição, pudemos demonstrar de forma dinâmica que o poema é composto por 3 principais estruturas: a rima (não obrigatória), que são coincidências sonoras; versos, que são as linhas do poema; e as estrofes, os conjuntos de versos.

Quanto à poesia, utilizamos da definição de Luana Castro Alves Perez, do *site* Mundo Educação:

> A poesia comumente é vinculada ao poema, contudo, essa relação não é exclusiva, tampouco indissociável. A poesia pode estar em todas as coisas, até mesmo nos mais corriqueiros dos gestos, nas mais despretensiosas atitudes. A poesia reside também nas diferentes manifestações artísticas, e não apenas na literatura: há poesia nas artes plásticas, na fotografia, na música, no teatro e em tudo aquilo onde se deposita a vontade de provocar no leitor ou no espectador uma experiência sensorial.

Escolhemos essa definição, pois ela traz uma noção mais ampla e abstrata de que a poesia se insere em diversos âmbitos do dia a dia, não apenas no poema em si.

A definição de poesia de cordel dada por Márcia Fernandes, professora também do *site Toda Matéria*, foi utilizada na especificação do poema de cordel:

> A Literatura de Cordel é uma manifestação da cultura popular brasileira que teve origem no Nordeste. É composta por poemas escritos em linguagem popular, ricos em rimas e na perfeição métrica dos seus versos.

3. A realidade escolar e as dificuldades de ensino observadas

Durante todo o curso de licenciatura, o período do estágio é aquele em que o graduando terá seu primeiro contato com a sala de aula. É um momento que traz diversas expectativas e ansiedades, pois muito do que foi aprendido e absorvido durante os dois anos de curso será posto em prática. Conosco não foi diferente, estávamos bastante ansiosas para o primeiro contato que teríamos com os alunos.

Escolhemos três diferentes turmas para fazer a observação (fase inicial do estágio): 8º C, 7ºC e 7ºD, com um número similar de alunos (entre 27 e 30).

Perceber como cada série se comporta de diferentes formas é muito interessante. Cada uma possuía diferentes características em diferentes âmbitos, como disciplina,

comprometimento com a aula, interesse pela matéria etc. Todos os alunos foram extremamente receptivos e sinceros conosco, do início ao fim.

No decorrer das nossas observações, percebemos o uso constante do RCO+Aulas, um material de apoio do RCO (Registro de Classe Online). O RCO traz um norte para que o professor consiga organizar de forma dinâmica suas aulas, de acordo com as séries às quais ele leciona. Cada série tem seu devido registro preenchido, contando com o registro do que foi passado em sala de aula (conteúdos lecionados) e com o registro da presença de cada aluno, que é feito de forma manual ou por reconhecimento facial, tornando a presença da tecnologia cada vez maior em sala.

O RCO+Aulas é um módulo que conta com *slides* e conteúdos a serem trabalhados pelo professor. Esse material de apoio condiz com a aula que o docente dará, então, por exemplo, uma aula do gênero notícia terá seus respectivos *slides* sugeridos pelo material de apoio e assim todos os conteúdos propostos. Os *slides* são transmitidos por uma televisão de tela plana de 43 polegadas, que infelizmente se torna pequena se pensar em uma sala com tantos alunos. Nós, ao fazermos as observações, ficávamos ao fundo da sala e, de lá, a leitura tornava-se impossível. Notamos ser difícil até para os alunos que se sentavam na frente.

Como o próprio módulo traz em seu nome, ele é um material de apoio, ou seja, o professor não deve sentir-se obrigado a utilizar os *slides*, podendo trazer seus próprios materiais (como nós fizemos) e metodologias. Ao observarmos o conteúdo trazido, podemos notar como existe uma defasagem nas matérias propostas. Por vezes, existem tirinhas e textos que não possuem muita profundidade no conteúdo trabalhado, sendo apenas um pretexto para o ensino de determinado gênero textual, ou conteúdo gramatical. Foi observada também a ausência da gramática em sua essência e complexidade, visto que ela apenas permeia os conteúdos de produção textual e literatura. Essa “diluição” traz uma certa desimportância para o âmbito gramatical, desconsiderando a necessidade de exercícios que fixem o conteúdo.

São perceptíveis também alguns problemas decorrentes da utilização do sistema de chamada, pois atualmente ela é feita através de uma foto, porém apresenta uma demora para o acesso e a finalização, o que encurta o tempo de aula resultando em um desfoque dos alunos e atraso do conteúdo.

Ao planejarmos as aulas, decidimos que faríamos um projeto utilizando o conteúdo de poema e poesia, já previstos para as séries. Concluímos que seria de melhor

aproveitamento se escolhêssemos apenas uma série para trabalhar com os cordéis, então lecionamos para o 7ºC e para o 7ºD.

Foi notada também a carência de atenção dos alunos. Em determinado dia de observação, nós tivemos a oportunidade de conversar brevemente com os alunos sobre seus nomes, suas vontades e suas idades. Foi explícito o encantamento no olhar dos estudantes ao terem questões tão básicas dedicadas a eles. Pensamos em como era importante desvincular a ideia de que eles são apenas "números da chamada". Eles são pessoas que possuem vontades, gostos e nomes.

3. Projeto de literatura de cordel

3.1 – Planejamento e propostas

Logo de início, já havíamos concordado em não utilizar o material de apoio proposto pelo RCO+Aulas e sim um material preparado por nós.

O projeto foi idealizado para durar 12 aulas, sendo que as 3 primeiras seriam para a explanação e consolidação do que era a poesia e o poema e as 9 restantes destinadas à elaboração e à compreensão da Literatura de Cordel. O projeto teve como principais objetivos: fazer com que os alunos compreendessem de forma clara e dinâmica a diferença entre poesia e poema; demonstrar o que é poesia de cordel e levar os alunos a elaborar um poema, com a finalidade de concretizar o conteúdo apreendido.

Na primeira aula, apresentamos para os alunos quais eram as diferenças entre poesia e poema por meio de uma aula expositiva, demonstrando também conceitos técnicos, como estrofes, rimas e versos. Na segunda e terceira aulas, levamos uma atividade para que os próprios estudantes elaborassem um poema. Dividimos a turma em grupos (3 a 4 alunos) e distribuímos objetos (a quantidade de itens dependeu do número de participantes) de forma aleatória. A intenção era que cada grupo elaborasse um poema que contivesse todos os itens, por mais divergentes que fossem entre si, pois isso também traria uma maior necessidade de criatividade por parte deles. Ao final da terceira aula, foi requisitado que pelo menos um integrante do grupo recitasse o poema elaborado com a intenção de compartilhar o trabalho feito com o restante da classe (exemplo a seguir):

ELA

A lua me lembra ela
Igual quando eu olho
Aquela linda flor amarelo

Sempre quando eu
Olho para o céu
Lembro da Madalena

Ela é linda
Como aquela
Flor vermelha
que caiu
de sua orelha.

(Esse poema foi escrito por alunas do 7ºC.)

Consolidados os conceitos de poema e poesia, inserimos então as aulas sobre a literatura de Cordel. Em nossa primeira aula, demonstramos o porquê da poesia ter esse nome e elaboramos questões norteadoras para introduzir o conteúdo: “Vocês já viram uma poesia de cordel?” “Elas são típicas de alguma região?” “Por que elas se diferem dos outros tipos de poema?” “Vocês já ouviram falar de xilogravura?” “Quais temas podem ser trabalhados nessa literatura?” Por meio de todos esses questionamentos, fomos induzindo os alunos a compreender as nuances do cordel. Depois, utilizamos da abertura da novela Cordel Encantado para demonstrar o que é a xilogravura, e também dar uma noção aos alunos do que poderia vir a ser um cordel.

No decorrer das aulas, trouxemos diversos temas que a literatura de cordel pode fazer uso, como o terror, o romance e a seca no Nordeste. Trabalhamos com vídeos e poemas de diversos autores: Seca no Nordeste, de Aristóteles Lima; Belezas do Nordeste, de Valéria Rocha de Oliveira; O Lobisomem, de Sírlia Lima. A intenção era demonstrar a pluralidade que esse gênero traz e como eles poderiam explorar diversas temáticas.

Nas últimas aulas, elaboramos uma Oficina de Cordel. Os alunos elaboraram um poema de cordel em grupos e, ao final, faríamos uma xilogravura com o uso de bandejas de isopor e tinta guache.

3.2 - A prática

Conforme as aulas foram acontecendo, fomos percebendo que cada turma recebia o conteúdo de uma forma diferente, interagindo também de formas diversas. Sendo assim, concordamos em modificar alguns planejamentos de acordo com a necessidade.

Na turma do 7ºC, percebemos que os alunos eram atentos, bastante comunicativos e participativos. Para iniciar as aulas de poema e poesia, foi introduzido o poema "Presságio", de Fernando Pessoa. Analisamos toda a estrutura (versos, estrofes e rimas) e também a temática que o autor utilizou, o amor.

Com o decorrer das aulas, eles necessitaram de uma aula extra para encerrar os poemas da atividade dos objetos aleatórios. É nítida e notória a empolgação com que os alunos recebem a proposta de poder se expressar em conjunto com o desafio de elaborar o poema. A colaboração de todos dentro do grupo e o ato de recitar suas criações para toda a sala são atividades que propõem que o aluno se desligue da sala tradicional, composta por carteiras enfileiradas e demonstre um pouco de si. Utilizamos no 7ºC também da formação de círculo, como demonstrado nas imagens abaixo:

Quando chegaram as aulas da Oficina de Cordel, os estudantes ficaram deveras empolgados. Durante todo o período do projeto, essa Oficina era o momento mais aguardado.

Deixamos que eles mesmos escolhessem seus próprios temas, para que elaborassem poemas com a temática que eles preferissem, então tivemos poemas de amor e de lendas folclóricas, como o Lobisomem, o Curupira, a Mula Sem-Cabeça. Ao encerrarem o poema, foi requisitado então que eles começassem a gravar a imagem da xilogravura no isopor. Essa imagem deveria ter relação com a temática escolhida pelo grupo.

Na tarde em que fomos para o pátio carimbar as xilogravuras no papel, os alunos encontravam-se muito felizes. Colaboraram muito e foram muito participativos. Fizeram gravuras muito interessantes e com muito capricho. Ao fim, em nossa última aula do projeto, penduramos as poesias e as xilogravuras em cordões que ficaram do lado de fora da sala, em exposição para todos os alunos da escola. Abaixo temos algumas fotos da oficina:

Com o 7ºD, percebemos o entusiasmo com algo novo, a curiosidade com a matéria, muito participativos e abertos a tudo que era proposto. Ao início gostaríamos de saber o que entendiam de poema e poesia. Então, com auxílio do quadro e giz, fizemos um mapa mental, escrevendo tudo o que os alunos entendiam sobre poema e poesia e o que não sabiam sobre o assunto.

Logo após uma explicação sobre o que era cada termo e onde cada um se aplicava, como primeira atividade, fizemos a entrega de envelopes com objetos diversos, fazendo a junção em grupos de 3 a 4 alunos e entregando envelopes com objetos misteriosos, onde a quantidade de objetos diferenciava conforme quantos alunos havia no grupo. O objetivo era que usassem os objetos para a construção de poemas, instigando a criatividade e a individualidade em cada grupo.

Sentimos logo uma curiosidade dos alunos e várias perguntas surgiram sobre como fazer a junção em poemas, se estava bom, se estava correto, entre outras perguntas, mostrando-nos que cada grupo e aluno estavam realmente interagindo e usando a criatividade.

Logo após o término das atividades, adentramos o conteúdo que abrangeria o que haviam acabado de estudar: Poesia de Cordel. Novamente fizemos o uso do mapa mental, recolhendo informações do que os alunos possivelmente imaginariam, o que seria uma poesia de cordel e o que remetiam as palavras separadamente e mais uma vez tivemos um resultado muito bom com muita participação, palpites e interesse. Neste mesmo dia, usamos da TV e da ferramenta *online* YouTube, para mostrar modelos de Cordel, o que era, onde surgiu e como são o ritmo e as características, o que era uma xilogravura, usando de gancho o conteúdo anterior, fazendo-os assimilar de uma forma mais branda o que os dois conteúdos possuíam de igual e diferente.

Deixamos como tema para ser trabalhado o gênero terror, usando como principal foco personagens do folclore brasileiro, e liberamos a escolha do personagem. Deixamos aberto o sistema de internet que a TV possui, para que os alunos pesquisem as histórias a fundo do personagem que escolheram para montagem de seu próprio Cordel.

Ao fim, usamos da parte de fora do colégio para aplicarmos as xilogravuras. Usando isopor e tinta guache, incentivamos que fizessem xilogravuras baseadas nos personagens que escolheram e cujas histórias estudaram a fundo. Mais uma vez, tivemos a atenção e a interação dos alunos. A parte de tirá-los de um ambiente fechado e que já era habitual trouxe empolgação e ainda mais participação.

Por fim, as poesias que produziram a partir do envelope e as xilogravuras foram expostas e penduradas na sala de aula, sendo escolha dos próprios alunos para que pudessem lembrar da própria criatividade.

4. Expectativas e a realidade

Como comentado ao início deste artigo, quando um graduando se depara pela primeira vez com o estágio, ou seja, a prática, diversas expectativas são quebradas, pois nada é exato. Por mais que haja planejamento, planejamento do conteúdo, existem diversos fatores que levam o professor a remanejar suas aulas, como o próprio comportamento da sala, como os alunos recebem o conteúdo e como eles interagem com a relação aluno-professor. Destacamos aqui a necessidade de modificar o conteúdo para atender as necessidades das turmas, mostrando-nos que todo planejamento precisa levar em consideração os objetivos da proposta, mas também adequar-se às necessidades e possibilidades das turmas. Vale ressaltar que a experiência com o 7ºC foi muito produtiva e interessante. Em pouco tempo, laços foram estabelecidos e a confiança também foi consolidada entre os alunos e o professor.

5. Conclusão

O projeto de poesia de cordel foi uma forma de trazermos para dentro da sala de aula um conteúdo com um imenso potencial de dinamicidade para turmas que necessitavam enxergar o poema como expressão de si mesmas. Ao nos depararmos com alunos tão agitados e com tanta capacidade e energia, não conseguimos pensar em outra coisa que não a poesia. Quando ficaram sabendo que iriam mexer com tinta, que iriam sair da sala de aula, era possível ver o entusiasmo que carregavam.

O mais interessante foi notar a participação que os estudantes tiveram com as atividades que lhes foram propostas. Eles *queriam* fazer poemas, eles *queriam* aprender a rimar, a compor versos e estrofes, eles tinham vontade de estudar e de aprender, coisa que nas observações temíamos que não acontecesse.

Com o andar de todo o projeto, percebemos que, além das turmas aprenderem conosco, os principais alunos em todo o estágio fomos nós, e os professores, eles. Toda a experiência de convivência com professores, com os alunos, enfim, com todo o ambiente escolar, foi de extrema importância.

O olhar que tivemos para os alunos como pessoas, para além de apenas números da chamada, a importância que demos para suas existências, para seus nomes e idades foi o maior diferencial de toda essa experiência de estágio. Ser professor vai muito (muito) além de

apenas preparar uma aula, de apenas cumprir com conteúdos e garantir que seus alunos compreenderam o que você disse durante uma aula. Ser professor é alcançar aquilo que muitos conseguem ver, mas poucos têm a coragem de procurar entender.

Referências

DIANA, Daniela. Poema. Toda Matéria, *[s.d.]*. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/o-que-e-um-poema/. Acesso em: 1 jun. 2023.

FERNANDES, Márcia. Literatura de Cordel. Toda Matéria, *[s.d.]*. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/literatura-de-cordel/. Acesso em: 1 jun. 2023.

PEREZ, Luana. O que é poesia? Mundo Educação, *[s.d]*. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/o-que-poesia.htm/. Acesso em: 1 de jun. 2023.

ENTREVISTA

Lívia Suassuna (UFPE)

ALÉM DA FORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL, PROFESSORES SÃO FUNDAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Em sua abertura, o 5º ESTAGIAR foi contemplado com a palestra da **Profa. Lívia Suassuna, do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**.

Antes da volta da palestrante para Recife, a coordenadora do evento, Profa. Cristina Valéria Bulhões Simon, repassou à Profa. Lívia o convite feito pela Rádio UEL FM para uma entrevista. Este convite foi prontamente aceito pela convidada; porém, como os procedimentos de retorno já estavam definidos, a entrevista não se fazia possível presencialmente.

Sendo assim, dias depois a Profa. Cristina elaborou as perguntas em áudio e as enviou à Profa. Lívia Suassuna, que respondeu no mesmo formato.

Os áudios da entrevista foram apresentados a partir do dia 18 de outubro de 2023 na programação da Rádio UEL FM e posteriormente transcritos pela organização do 5º ESTAGIAR para estes Anais.

CRISTINA SIMON*:* Professora Lívia, a propósito de sua palestra de abertura no 5º ESTAGIAR: "Narrativas de estágio da licenciatura em Letras: evidências da pluralidade do saber docente", o que a senhora pode nos dizer a respeito do ofício de professor hoje, no Brasil? O que seria, nesse contexto, essa proposta de inserção de profissionais de "notório saber" na educação brasileira?

https://www.cartacapital.com.br/opiniao/notorio-saber-na-educacao-desonera-o-estado-de-sua-responsabilidade/

LÍVIA SUASSUNA: Vou responder em duas partes porque esta primeira pergunta tem dois aspectos pra gente tratar. Está bom?

Primeiramente, Cristina, eu diria que o ofício de professor tem certas particularidades que inclusive caracterizam o ofício, a profissão. Se eu tivesse que destacar a particularidade principal, eu diria que o ofício docente tem que ser caracterizado por ser uma prática sócio-política, uma prática situada, uma prática comprometida.

Com o que a gente tem que se comprometer em primeiro lugar? É com a garantia do direito de todos à educação básica de qualidade. Então isso é o que nos define. Nós não

somos apenas ministradores de aulas, as mais diversas, mas nós somos profissionais formadores de professores, profissionais que podem garantir que a sociedade construa coletivamente os seus rumos. A gente projeta novas práticas sociais, novos modelos, novas visões de sociedade no humano. É com isso tudo que a nossa prática é comprometida e é por essa razão também que nós não somos apenas ministradores de aulas de diferentes matérias.

Essa é a minha visão de docência. Eu acho que a gente tem que ter uma docência entendida como algo mais amplo do que simplesmente uma ação que se reduz ao ensino e à sala de aula.

Com relação à questão dos professores de notório saber e a inserção destes profissionais nas redes do ensino, eu tenho uma discordância profunda. Exatamente porque eu considero que, dentro das especificidades da docência, têm algumas que dependem de uma formação própria para o exercício da profissão. E – como eu falei um pouco antes sobre a docência como uma prática sociopolítica, situada e comprometida – não basta a gente ter saber, ainda que ele seja notório, sobre um determinado objeto, pra gente ser professor desse objeto. Eu posso saber muita coisa sobre a língua portuguesa. Isso não me transforma automaticamente numa professora e, menos ainda, numa boa professora de Português. Então a gente tem que considerar que o domínio do objeto é uma faceta de uma profissão mais complexa que vai mobilizar diferentes tipos de saberes e competências.

Eu realmente sou contra; aposto numa formação de nível superior. Isso é pactuado entre nós que lutamos pela formação docente de qualidade. Nós queremos que todos os professores do Brasil sejam formados no mínimo num curso de graduação plena, de ensino superior. E essa profissão tem algumas especificidades, é uma formação que tem que ir para além do domínio do conhecimento da disciplina objeto do nosso trabalho.

Acho inclusive que a figura institucional do notório saber tem sido muito mal manipulada e empregada para prejudicar a profissão docente, contribuir para a nossa

desprofissionalização e a nossa desvalorização. Discordo frontalmente e acho que a gente tem que apostar na formação inicial e continuada de qualidade, a partir desse conceito ampliado de docência que eu defendi um pouco antes.

CRISTINA SIMON: Faz parte das licenciaturas a etapa denominada "estágio curricular obrigatório". Em que consiste esse momento? Qual a sua importância na formação do professor?

LÍVIA SUASSUNA: A etapa do estágio é uma etapa muitíssimo importante da formação de qualquer profissional. No caso da docência, o estágio, que por lei deve começar a partir da segunda metade do curso, [e] não [deve] mais acontecer somente no final como era antes – no modelo que a gente chama de formação "três mais um": três anos de bacharelado mais um de licenciatura – a gente não defende mais esse formato A gente defende uma formação específica para a docência desde o começo do curso, com os componentes curriculares relativos à formação pedagógica distribuídos ao longo do curso e o estágio ocorrendo a partir da segunda metade do curso.

A grande importância do estágio – todos os componentes curriculares do curso, afinal são importantes para a formação, se não estavam ali na matriz curricular do curso, mas eu entendo, Cristina, que o estágio ele tem uma característica muito interessante. Primeiro que ele só pode se dar no campo. A gente explica muito aos alunos aqui na UFPE, que é a universidade a qual pertenço, que uma gestante por exemplo não pode ter direito a um acompanhamento especial, quando ela estiver de licença maternidade, fazendo alguma atividade que substitua o estágio. Nada substitui o estágio! Ou ele é realizado no campo de estágio, que no caso da gente é a escola, ou ele não é realizado. Não tem nenhuma atividade acadêmica e nenhum componente curricular, que possa equivaler ao estágio. E qual é esse traço que deixa o estágio tão singularizado? É aquele momento da vivência na prática de uma atuação supervisionada no campo de atuação profissional, quando o aluno já estiver formado. E é um momento que a gente chama de síntese, de articulação e de mobilização dos diversos saberes necessários à nossa

formação e atuação. Um professor tem que saber muitas coisas para ser professor. Ele tem que dominar saberes de diversas ordens e ele tem que articular e mobilizar. O estágio vai exigir que ele faça isso, mais do que qualquer outro componente curricular, daí a sua importância, na minha avaliação. É um momento realmente singular e de uma riqueza incalculável para essa formação.

CRISTINA SIMON: De que modo os relatórios dos estagiários nos fazem entender o processo de formação de um professor?

LÍVIA SUASSUNA: Cristina, eu costumo dizer que eu sou apaixonada pelos relatórios dos alunos. Eles são muito demorados para a gente ler, são muito trabalhosos para os licenciandos elaborarem, mas eles são narrativas muito ricas, com muitos detalhes, com a revelação de muitas vivências, sentimentos, descobertas, crises... Então, eles têm um poder explicativo da realidade vivida e eles têm uma potencialidade para permitir que o licenciando volte à sua prática realizada na escola refletindo sobre ela. Isso é fundamental no exercício da docência. Eu acho que o relatório garante ao licenciando essa oportunidade: de viver as experiências na escola, voltar a elas narrando-as e voltar a elas refletindo sobre elas, para formar o que a gente chama de professor reflexivo. Então, têm muitas informações no relatório, muitos sentimentos, muitas impressões, que fazem parte desse conjunto bem complexo de reflexões que o licenciando precisa fazer no seu estágio e posteriormente, quando ele for profissional, ele tem que ter essa habilidade muito desenvolvida para fazer uma reflexão permanente sobre sua prática. Então, eles têm essa potência, eles são muito ilustrativos, eles também trazem as singularidades das vivências de cada um. Além dos relatórios, a gente usa outras estratégias para que os alunos narrem, comentem suas experiências, revelem suas aprendizagens, mas os relatórios são um instrumento privilegiado na minha concepção. Por isso que, desde que eu entrei na UFPE, em 1997, eu nunca deixei de cobrar relatórios como instrumentos avaliativos dessas experiências de estágio. São realmente discursos muito ricos, com muitos indícios das aprendizagens, dos processos vividos, das descobertas sobre a docência e eu realmente me encanto muito lendo os relatórios. Gosto

muito, como ferramenta de avaliação das aprendizagens e como registro das experiências vividas, eu acho o relatório um discurso indispensável na formação docente. Eu gosto muito, particularmente como professora de estágio do curso de Letras da UFPE.

CRISTINA SIMON: Um evento como o ESTAGIAR se propõe a discutir o estágio curricular, dando voz aos estagiários. Qual a sua opinião sobre esses espaços acadêmicos de discussão?

LÍVIA SUASSUNA: Professora Cristina, eu sempre digo aos meus alunos e alunas que a universidade tem muito, muito mesmo a oferecer a todos eles e todas elas. Além das aulas e para além das aulas – muito além das aulas –, nós temos inúmeros espaços acadêmicos. São todos eles espaços formativos, espaços de crítica, de conhecimento, de socialização, de aprofundamento teórico, de valorização e produção da ciência. Então, por essa razão, no dia da abertura do evento, que eu tive o privilégio de abrir com a minha palestra, eu cumprimentei vocês, e cumprimento novamente agora, pela realização do ESTAGIAR. Eu entendo que ele é um espaço que vocês conseguiram construir como um espaço dessa natureza: um espaço acadêmico, que é formativo, e nesse espaço o licenciando é um protagonista, ele tem muito a trazer das suas experiências, das suas aprendizagens, das suas revisões teóricas, do seu diálogo com a ciência no enfrentamento da formação profissional, na vivência dessa formação profissional. Então, é um evento privilegiado, que vocês já conseguiram inclusive situar bem dentro do projeto pedagógico do curso de Letras de vocês. Eu senti realmente um orgulho e sou muito grata por ter sido convidada para fazer essa palestra de abertura num evento que tem toda essa importância. Acho que inclusive esses espaços formativos contribuem para o que a gente chama do letramento acadêmico, o letramento acadêmico não é apenas aprender a escrever e ler o texto acadêmico, mas é um processo formativo de inserção dos sujeitos da academia nas práticas da academia, nas práticas universitárias, nas práticas acadêmicas. Então, isso vai exigir dos nossos licenciandos muito mais que escrever e ler e aprender ciência, há todo um processo formativo que vai sendo vivenciado e vai sendo enriquecido por essas práticas acadêmicas diversas, todas

elas são formativas, todas elas são educativas, todas elas são avaliativas, então, realmente eu acho um privilégio os alunos da UEL poderem ter esse espaço a mais dentro da sua formação. Uma beleza!

CRISTINA SIMON: Alguns números vêm mostrando que, a cada ano, as licenciaturas têm sido menos procuradas. A que a senhora atribui esse fenômeno?

LÍVIA SUASSUNA: Não é novidade, professora Cristina, que os docentes são vistos como pessoas perigosas, questionadoras, problematizadoras, então é muito comum que, nas relações de poder, nas correlações de poder, melhor dizendo, a gente seja visto como um grupo perigoso que é preciso calar. Historicamente, os professores passam por momentos de perseguição. Nós vivemos isso recentemente, nos últimos quatro anos do governo Bolsonaro. Nós estivemos sob ataque permanente, professores de todos os níveis: a universidade, as escolas têm sido um espaço também em que se perpetra muita violência.

Além disso, além de uma perseguição ideológica, de um ataque permanente, do ponto de vista ideológico, a gente – não é à toa que isso vem junto – também tem que enfrentar dois processos muito graves, que são a desvalorização e a desprofissionalização, que são processos que andam de mãos dadas e que, juntos, esvaziam a profissão de sentido.

A gente tem que fazer todo um trabalho de formação e de exercício profissional que leve a sociedade a acreditar que ela não pode viver sem nós: professores e professoras. Nós somos fundamentais não só para a formação escolar e profissional, mas nós somos fundamentais para a formação humana. É assim que temos que ser vistos. E para isso nós temos saberes específicos que compõem uma profissão. Então, a defesa da profissionalidade docente, a insistência no discurso de que há saberes específicos que a gente precisa desenvolver para exercer essa profissão, tem que se manter. A gente tem que repetir muito esse discurso para que a sociedade se convença de que não é qualquer um que pode dar uma aula de coisa nenhuma.

Não se pode fazer isso. Não se pode banalizar esta profissão. Não se pode achar que qualquer um outro poderá saber fazer o que a gente é destinado a fazer. A gente é designado inclusive pela sociedade para fazer isso. Então, eu sou pela defesa da profissionalidade docente. Nós temos uma identidade profissional que tem que ser preservada, buscada. A gente tem que lutar por ela, porque é um tripé importante: a identidade, a profissionalidade e a valorização docente. A gente tem que lutar por isso e reafirmar esse tripé no exercício da nossa profissão.

Gostaria de dizer que até entendo por que é que as licenciaturas não vêm sendo muito procuradas: baixa remuneração, condições muito difíceis de trabalho, enfrentamento de situações de violência dentro das escolas. Mas, apesar disso, eu gostaria de reafirmar minha alegria com a docência, com a formação de professores. E sempre, em todos os espaços em que eu chego, em que a formação docente é o tema, eu parabenizo quem ainda insiste em querer ser professor. Eu acho que são pessoas de muito valor, que querem fazer isso. E quero dizer aos meus alunos – e sempre procuro fazer isso em qualquer outro espaço além da UFPE – que essa profissão nossa é muito, muito importante. Ela é muito valorosa, ela nos dá muitas alegrias, apesar das muitas dificuldades que a gente enfrenta, e o enfrentamento das dificuldades é parte da nossa luta, da nossa construção identitária e profissional. É isso que eu tenho para dizer para eles. Vamos brigar, vamos matar os nossos leões que estão aí para a gente matar todo dia, mas vai ser muito bom. Poderá ser muito bom.

CRISTINA SIMON: Saindo um pouco do profissional e enveredando no pessoal: professora Lívia, conte-nos um pouco sobre como é ter sido sobrinha do grande Ariano Suassuna, patrimônio da cultura brasileira?

LÍVIA SUASSUNA: Cristina, o tio Ariano era o meu tio caçula, dos irmãos do meu pai, e ele morava perto do meu pai. Ele teve seis filhos, meu pai teve cinco, contando comigo. Nós morávamos perto, nós veraneamos muitos anos num mesmo conjunto residencial,

na praia de Candeias aqui, que fica no município de Jaboatão dos Guararapes, na região metropolitana do Recife. Então, ele foi um tio com quem eu convivi muito, convivi com ele, com a tia Zélia, a esposa dele, com os filhos dele todos. Era um vaivém de menino para a escola, para o curso de inglês. Nas férias, nos quintais das casas, a casa de tio Ariano – que existe até hoje – é uma casa cheia de fruteiras, na do meu pai era assim também, então a gente ia para lá comer jabuticaba, os de lá vinham para cá para a gente comer jambo, e era sempre uma coisa muito alegre.

Tio Ariano sempre foi uma pessoa muito bem-humorada, de uma cultura humanística impressionante, então era muito bom vê-lo conversar, contar histórias, dialogar com os meus pais, nos contar coisas engraçadas. Então, ele é um tio que participou efetivamente da minha formação, era genioso, amoroso, tinha uma fé na humanidade muito bonita, muito profunda e, fora isso tudo, ele foi meu professor na Universidade, na disciplina de Estética, porque era uma disciplina que todos os cursos do Centro de Artes e Comunicação, entre os quais estava o curso de Letras, tinham que cursar, todos os alunos desses cursos: Letras, Arquitetura, Comunicação Visual, Biblioteconomia, Artes Visuais, Música, Teatro, todos esses cursos, alguns eram licenciaturas, tinham que ter no primeiro ano uma disciplina de Estética, de Introdução à Arte e de História da Arte. Todos nós cursávamos isso.

Tio Ariano foi professor de Estética e de História da Arte no Centro de Artes e Comunicação da Universidade, embora a lotação original dele fosse no Departamento de História. Ele dava muitas aulas a todo mundo, ele circulava muito na Universidade. Era muito admirado, muito querido, as aulas eram muito bonitas, profundas, divertidas, com muitas referências culturais. Então, ele realmente tem um lugar bem guardadinho aqui no meu coração, como tio e como ex-professor, e como alguém que realmente teve um papel e teve uma importância na minha formação humana, profissional, afetiva. Eu tenho enorme carinho por ele, pelos meus primos, filhos dele, pela minha tia Zélia, que ainda está viva, está fazendo agora em julho 92 anos, lúcida, muito cheia de netos e bisnetos. Ele também expressou muito amor dele por tia Zélia, eu acho isso sempre muito bonito.

E a gente estava até brincando, outro dia, aqui na UFPE, que Ariano Suassuna foi um decolonial, muito antes da gente ver as conversas teóricas atuais sobre a decolonialidade. De algum modo, ele deu essa contribuição para a gente pensar outros eixos epistêmicos, pensar outras possibilidades culturais, pensar nesses mecanismos de dominação cultural, que ele sempre criticou. Então, uma pequena entrevista de áudio é muito pouco para falar dele, mas o que eu poderia destacar, neste curto espaço de tempo, é isto, Cristina: um tio muito amado, muito querido e muito importante; terei sempre ele aqui no meu coração, na minha memória, na minha lembrança.

Realização

Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas
Colegiado do Curso de Letras-Português
Área de Metodologia e Prática de Ensino

Apoio

NRE Londrina

Grupo de Pesquisa FELIP
Formação e Ensino em Língua Portuguesa

Patrocínio

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA