



Atualizações na Profissionalização Docente: PIBID/UEPB

Paula Almeida de Castro
(Organização)

 **eduepb**





UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Antonio Guedes Rangel Junior | *Reitor*

Flávio Romero Guimarães | *Vice-Reitor*



EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Diretor

Luciano do Nascimento Silva

Editores Assistentes

Antonio Roberto Faustino da Costa

Cidival Morais de Sousa

Conselho Editorial

Presidente

Luciano do Nascimento Silva

Conselho Científico

Alberto Soares Melo

Cidival Morais de Sousa

Hermes Magalhães Tavares

José Esteban Castro

José Etham de Lucena Barbosa

José Tavares de Sousa

Marcionila Fernandes

Olival Freire Jr

Roberto Mauro Cortez Motta



Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Paula Almeida de Castro
(Org.)

**ATUALIZAÇÕES NA PROFISSIONALIZAÇÃO
DOCENTE: PIBID/UEPB**



Campina Grande-PB
2018

Copyright © EDUEPB

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Luciano do Nascimento Silva | **Diretor**

Design Gráfico

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Comercialização e Distribuição

Danielle Correia Gomes

Divulgação

Zoraide Barbosa de Oliveira Pereira

Revisão Linguística

Elizete Amaral de Medeiros

Normalização Técnica

Jane Pompilo dos Santos

Design da Capa

Luiz Felipe de Oliveira Ramos

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL - UEPB

A883 Atualizações na profissionalização docente: PIBID/UEPB [Livro Eletrônico]./ Paula Almeida de Castro (Organizadora). Campina Grande: EDUEPB, 2018. 6400kb. 269 p.:il.

Modo de acesso: eduepb.uepb.edu.br/e-books

ISBN 978-85-7879-489-7

ISBN Ebook 978-85-7879-491-0

1. Educação. 2. Ensino aprendizagem. 3. Escolas públicas. 4. Profissionalização docente. 5. Formação inicial e continuada. 6. Literatura, poesia e ensino. 7. Formação de professores I. Castro, Paula Almeida de. II. PIBID. III. UEPB. IV. CAPES. V. Título.

21. ed. CDD 370

SUMÁRIO

ATUALIZAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE: PIBID/UEPB	7
<i>Paula Almeida de Castro</i>	
LITERATURA, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIMENTAÇÕES A PARTIR DO PIBID	13
<i>Marcelo Medeiros da Silva</i>	
POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE A LITERATURA E <i>OUTROS SABERES</i> , NO ENSINO MÉDIO, DE ESCOLAS PÚBLICAS DE GUARABIRA/PB	37
<i>Juarez Nogueira Lins</i>	
AÇÕES PIBIDIANAS ENTRE A FILOSOFIA, O COTIDIANO E A FORMAÇÃO DOCENTE	53
<i>Valmir Pereira</i>	
O ENSINO DE PRONÚNCIA NA FORMAÇÃO DO ALUNO DE LETRAS	67
<i>Leônidas José da Silva Jr</i>	
O PIBID E A APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	85
<i>Maria Goretti da Cunha Lisboa Jozilma de Medeiros Gonzaga</i>	
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR BOLSISTAS DO PIBID, SUBPROJETO LETRAS – CATOLÉ DO ROCHA/PB	97
<i>Eliene Alves Fernandes</i>	
O PIBID NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS DO CAMPUS III/UEPB: CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS DE LETRAMENTOS	117
<i>Maria de Fátima de Souza Aquino</i>	

PROFESSORES DE HISTÓRIA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NO PIBID	127
<i>João Batista Gonçalves Bueno</i>	
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	143
<i>Sílvia César Lopes da Silva Paula Almeida de Castro</i>	
O AMOR BATE À PORTA DA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO.....	159
<i>Janaína Aires da Silva Marcelo Medeiros da Silva</i>	
O RISO BATE À PORTA DA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DE CORDÉIS.....	181
<i>Tháísa Rochelle Martins Marcelo Medeiros da Silva</i>	
ENTENDENDO O USO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS E FACEBOOK NO ENSINO MÉDIO.....	199
<i>Jessica Kelly Sousa Ferreira Paula Almeida de Castro</i>	
A CARTOGRAFIA TÁTIL COMO ELEMENTO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO.....	225
<i>Débora do Nascimento Fernandes de Alencar</i>	
ESCOLA SEM PARTIDO: SEQUESTROS COTIDIANOS DA AUTORIDADE DOCENTE.....	241
<i>Elizabete Carlos do Vale Paula Almeida de Castro</i>	
REDES SOCIAIS E A LINGUAGEM ON-LINE: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DOS MEMES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS.....	255
<i>Fábio Marques de Souza Ana Caroline Pereira da Silva</i> <i>Ronny Diógenes de Menezes</i>	

ATUALIZAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE: PIBID/UEPB

Paula Almeida de Castro¹

O campo da política nacional para a formação de professores alterou-se nos últimos anos com a possibilidade de fomento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através da Diretoria de Educação Básica (DEB), em destaque, com as modalidades de bolsas de iniciação à docência para alunos de licenciatura, supervisão para professores das escolas de educação básica, além das modalidades de coordenador de área, gestão e institucional. A estrutura do Programa possibilitou mais do que a tão conclamada “aproximação da universidade com a escola”. A relação entre as instâncias pautou-se na definição dos objetivos formativos vinculados ao programa:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes

1 Professora Doutora da Universidade Estadual da Paraíba do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba (Edital 061/2013).

oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013, p. 2-3).

O PIBID conduziu novas práticas, no campo da formação de professores, que fomentaram melhorias nos processos de ensino e aprendizagem redefinindo a participação das IES no universo da escola. Cada um dos sete objetivos indicam que a formação de professores ganhou novos contornos que incentivaram a atuação dos licenciandos nas escolas públicas e aproximaram as discussões sobre a teoria e a prática relacionadas à educação básica e a formação de professores. Na esteira das ações do PIBID, às licenciaturas foi possível remodelar a atuação dos alunos para além das atividades de estágio curricular. Foi possível repensar a atuação nas escolas com propostas integradoras para os professores e os licenciandos.

Este cenário promissor passou a integrar o texto da LDB 9.394/96 que deu ênfase aos incentivos para a formação de professores com destaque para o programa de bolsa de iniciação à docência.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

*§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).*

Destaca-se a relevância do PIBID para fomentar a formação de professores e alinhar as ações entre a universidade e as escolas de educação básica, que levou a resultados expressivos quanto às melhorias promovidas tanto na formação de professores quanto na inovação na atuação de profissionais na educação básica.

Conforme salienta Silveira (2015)

Há de se defender o necessário, remodelamento na política de formação de professores no Brasil para que as instituições formadoras, orientadas por marcos teórico-conceituais e articulados com o campo do trabalho profissional, possam construir projetos pedagógicos mais robustos e ousados. Esses projetos deveriam se tornar indutores de ações integradoras entre a instituição formadora e a escola, constituindo um marco regulatório da formação, que não seria pautada pela trivialidade e simplicidade da profissão e, sim, considerando aspectos complexos do trabalho docente (SILVEIRA, 2015, p.355).

A profissionalização docente passa a figurar como uma política institucional, orientando a formação inicial e continuada de professores voltados para as demandas de ensino e aprendizagem observadas nas escolas de educação básica. Demandas estas que estruturam o cotidiano das relações entre os sujeitos nas escolas e que carecem de práticas inovadoras orientadas para a melhoria da qualidade dos processos formativos. É igualmente necessário que, o entendimento sobre ser professor, seja constituído a partir de uma cultura da profissão conduzida pela motivação e possibilidades de mudança da realidade sócio educacional dos alunos, professores e licenciandos.

É entendimento comum, que a imersão no campo da escola oferece pistas para a elaboração de ações com vistas à melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, não se constitui como professor apenas pelo contato direto e contínuo com o espaço da escola. A profissionalização docente requer o reconhecimento de que os processos formativos dos alunos é parte da elaboração necessária para implementar aprendizagens que tenham significados teórico-prático para provocar mudanças na realidade educacional. O PIBID deu ênfase a esses processos apresentando ao licenciando a escola como campo de possibilidade, fazeres e saberes constitutivos da prática docente. A docência foi remodelada e apresentada aos licenciandos com ações mais acertadas para o favorecimento de todos os envolvidos.

Os relatos dos participantes do Programa, em suas diferentes edições, apontam um modo mais consciente para pautarem suas escolhas de atuação profissional, entendimento sobre os passos para implementação de ações para a resolutividade das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Há que se considerar o incentivo para a escolha da carreira docente derivado de uma participação inovadora no cotidiano da escola como bolsista de iniciação à docência, acompanhados pelo supervisor e coordenador de área. Na perspectiva dos supervisores, a participação no programa possibilitou revisitar a profissão com a implementação das ações do PIBID desenvolvendo estudos sobre a realidade da escola e das demandas de ensino e aprendizagem dos alunos.

Dada a complexidade que envolve a formação de professores, em seus diferentes níveis e áreas do conhecimento, urge pensar a elaboração e execução de processos que correspondam às demandas para a melhoria das condições educacionais como um todo. Para tal, Silveira (2015) sugere que tais processos não são exclusivos de uma única instância, seja universidades, escolas de educação básica ou órgãos normativos, mas de um conjunto.

A complexidade da formação de professores deveria refletir a complexidade do entendimento dos docentes que fazem a formação cuja responsabilidade, repito, não é apenas das instituições superiores (termo

que podemos inclusive questionar: superior...). Antes de tudo é do conjunto de instituições e de atores que comungam de uma mesma cultura: a profissão docente (SILVEIRA, 2015, p.367).

A responsabilização pela formação passa pela conscientização dos atores de todas as instituições e, ainda, pelo entendimento da necessidade de se trabalhar no estabelecimento de parcerias, essenciais para a troca de experiências e novas possibilidades de atuação no campo da educação, como um todo. Não é somente por uma iniciativa que será possível transformar a educação no Brasil, mas pelo somatório de atores e instituições envolvidas que podemos traçar novos rumos para assegurar o acesso, a permanência e resultados efetivos de melhoria nos processos de ensino, aprendizagem e formação profissional.

Sobre o PIBID/UEPB

O PIBID/UEPB, em vigor no edital 061/2013, contemplou vinte e duas áreas através dos subprojetos, composto pelas licenciaturas em Biologia, Educação Física, Filosofia, Física (com atividades em dois campi – Patos e Campina Grande), Geografia (com atividades em dois campi – Campina Grande e Guarabira), História (com atividades em dois campi – Campina Grande e Guarabira), Letras – Espanhol (com atividades em dois campi – Campina Grande e Monteiro), Letras – Português (com atividades em quatro campi – Campina Grande, Catolé do Rocha, Guarabira e Monteiro), Matemática (com atividades em dois campi – Campina Grande e Monteiro), Pedagogia (com atividades em dois campi – Campina Grande e Guarabira) e Química. Neste período, participam do projeto institucional 28 escolas, entre públicas estaduais e municipais do estado da Paraíba, totalizando 266 bolsistas de iniciação à docência, 52 supervisores, 22 coordenadores de área, 2 coordenadores de gestão e 1 coordenador institucional.

As boas práticas do PIBID/UEPB podem ser observadas na melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura da universidade, sobretudo, no que concerne aos índices de evasão e à inserção nas escolas com baixos rendimentos nas avaliações nacionais. O PIBID, atualmente, é um projeto fundamental para as ações envolvendo a formação de professores

da UEPB, dada a estrutura que a universidade possui e a inserção na sociedade paraibana. Observou-se, nos últimos anos (2014, 2015) um crescimento significativo em matrículas nos cursos de licenciatura e em atividades voltadas para a formação de professores, sobretudo, com atuação na educação básica. Dado este observado nos campi da UEPB, na qual todos os cursos de licenciatura (criados até 2013) integram o programa PIBID/CAPES.

No que se refere a formar profissionais com melhores condições para atuar na educação básica, as ações do programa vem cumprindo o seu papel ao aproximar alunos das licenciaturas das atividades dos docentes supervisores, motivando para a atuação dos egressos como professores e, desse modo, sinalizando para a possibilidade de uma carreira como docentes. A busca pela atuação na educação básica muitas vezes não ocorria – desmotivados, os recém-formados buscavam outros cursos de graduação (que oferecessem melhores condições financeiras imediatas) ou atuação em outras áreas não correlatas à formação da licenciatura. Os dados dos egressos do PIBID/UEPB constataam que os mesmos, com aprovação em concursos públicos estaduais e municipais, atuam em diferentes segmentos da educação básica na Paraíba e na região Nordeste.

Em linhas gerais, as ações do PIBID integram os processos formativos entre a universidade – graduação e pós-graduação – e a escola de educação básica no sentido de promover uma atuação mais acertada dos atuais e de futuros professores.

Referências

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Regulamento do Programa Institucional de bolsa de iniciação à Docência. Portaria no 096, de 18 de Julho de 2013.

SILVEIRA, H. E. da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? In: *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n.2, p.354-368, mai./ago., 2015.

LITERATURA, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹: EXPERIMENTAÇÕES A PARTIR DO PIBID²

Marcelo Medeiros da Silva³

Resumo

O artigo reflete acerca das relações entre literatura, poesia e ensino a partir de atividades desenvolvidas por professores em formação inicial em escolas da rede pública de ensino do município de Monteiro – PB. Nossas ações, vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), procuram contribuir para a formação de leitores mediante práticas alternativas e inovadoras. Como exemplo desse compromisso com a ressignificação das práticas de leitura, determos-nos na descrição e na reflexão das ações do projeto *Unidade de Poesia Intensiva* (UPI), o qual tem se configurado como uma experiência exitosa no processo de formação de leitores do texto poético a partir do ambiente escolar. Finalizamos o presente trabalho, evidenciando que é possível formar não só tais leitores, mas, principalmente, multiplicadores da leitura literária.

Palavras-Chave: Letramento Literário. Formação de Leitores. Ensino

-
- 1 Uma versão deste texto deverá sair na revista *Terra roxa e outras terras* em um volume dedicado às perspectivas do ensino de literatura, com ênfase nos acertos e desencontros de tal ensino.
 - 2 O presente texto é dedicado aos seguintes bolsistas: Anderson Rany Cardoso da Silva, Edcarla Oliveira Bezerra, Fágner de Oliveira Santos, Humberto Carneiro Monte Júnior, Leandro Henrique de Sousa Bezerra, Luana Kalline Moura Pereira e Maria Roseli da Silva Pereira, com quem tenho aprendido algumas experimentações no ensino de literatura.
 - 3 Professor da Universidade Estadual da Paraíba – CCHE. Coordenador de área subprojeto Letras/Português – Campus Monteiro. Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores.

Introdução

Há tempo que as relações entre literatura e ensino são o escopo de pesquisas que não só conseguiram fazer um diagnóstico de como o ensino de literatura vem acontecendo em boa parte das regiões de nosso país, como, sobretudo, conseguiram promover mudanças significativas nas metodologias, práticas e legislação voltadas para o ensino de literatura. Lembremos, por exemplo, o devido lugar que os conhecimentos de literatura passaram a ter nas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM, 2006), documento este que surgiu após os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM, 2000), nos quais a literatura, concebida como apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, desapareceu quase completamente. O fato de os conhecimentos de literatura terem sido tangenciados nos PCNEM foi algo que mereceu ser retificado quando da redação das OCNEM, nas quais não só é reconhecido o lugar à margem que foi destinado ao ensino de literatura como também é conferido a tal ensino o status de disciplina. Ao reconhecer a autonomia e a especificidade literárias, antes negadas ou bastante diluídas nos PCNEM, as OCNEM ratificaram a importância da literatura no currículo do ensino médio, uma vez que os conhecimentos de literatura visam “dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência estética” (BRASIL, 2006, p. 55). Esta última é entendida, no referido documento, como o contato efetivo com o texto literário por meio do qual é facultado ao discente:

[...] experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo seu uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido (BRASIL, 2006: 55).

As OCNEM apresentam, portanto, uma reflexão mais ampla sobre a presença da literatura no currículo do ensino médio, reconhecendo-a como agente humanizador e como um bem simbólico de que o aluno deve apropriar-se. Por isso, ela desfruta da condição de disciplina obrigatória no ensino médio e perpassa todo o ensino fundamental não como conteúdo, mas como objeto a partir do qual se pode ensinar um conjunto de saberes pertencentes a outras áreas do conhecimento humano. Entretanto, isso não lhe confere status elevado em meio às demais disciplinas tampouco a coloca no rol das disciplinas menos detestáveis entre os alunos.

Como professor, cansamos de ouvir que literatura é chata, enfadonha, detestável e maçante. Esse desgosto, misto de decepção e de aversão à literatura, inicialmente fomentou, em nosso país, em um primeiro momento, trabalhos de cunho diagnóstico, como, em um segundo momento, trabalhos cuja natureza interventiva apontou que nem tudo estava perdido quando o assunto era o ensino de literatura ou, mais especificamente, a formação de leitores de literatura na educação básica. Para termos ideia de como, academicamente, as relações entre literatura e ensino vêm sendo pensadas, reportamo-nos, aqui, a Alves (2014), que, ao discutir algumas das alternativas na formação de leitores, faz um apanhado de obras basilares na reflexão sobre leitura, literatura e formação de leitores na educação básica.

Um dos primeiros trabalhos foi *Literatura/ensino: uma problemática*, de Maria Teresa Roco, que “diagnosticou várias questões relativas aos conteúdos ministrados na escola básica, bem como apontou questões de ordem metodológica” (ALVES, 2014, p.7). Na esteira dessa obra, discutindo problemas inerentes ao ensino de literatura e, ao mesmo tempo, propondo uma metodologia adequada ao trabalho com o texto literário, aparece *A invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, de Lígia Chiappini Leite. Entretanto, é com a obra *A formação do leitor: alternativas metodológicas*, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, que vamos, pioneiramente, encontrar uma sistematização de métodos que, tomando o trabalho com o texto literário como eixo central, procuram contribuir para a formação de leitores a partir de uma metodologia própria para a leitura de literatura em sala de aula.

Dentre as dissertações, teses e artigos pioneiros acerca da leitura literária e ensino, Alves (2014) destaca *Crônica de uma utopia*, de Maria

Helena Martins, que, embora não tenha se pautado na vivência escolar, se assenta em um método que “privilegia não um saber a ser ensinado às crianças, [mas] antes [se centra no] acompanhamento e discussão do modo como [elas] se envolvem com determinadas obras e as significam” (ALVES, 2014, p. 9). O quadro delineado por Alves (2014) encerra-se com menção aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, os quais, assim como os livros a que nos referimos acima, são frutos de, e/ou têm fomentado, pesquisas que procuram compreender como se dá o processo de formação de leitores na educação básica, quais as práticas de leitura e as metodologias empregadas em tal processo.

No cômputo geral, os trabalhos desenvolvidos têm se centrado no diagnóstico da “falência do ensino de literatura como contribuição para a formação de leitores”, nos problemas inerentes aos materiais pedagógicos, especialmente os livros didáticos “que servem de suporte para o ensino” ou na realização de intervenções que almejam “experimentar práticas mais dialógicas com o texto literário, o contexto escolar” ou visam diagnosticar “as leituras dos jovens – que acontecem à revelia dos conteúdos escolares” (ALVES, 2014, p.10). Em meio a esses trabalhos, vamos encontrar muitos que sinalizam para a realização de práticas exitosas de leitura literária. Todavia, acreditamos que boa parte deles não superou o discurso da queixa, da descrença, do desgosto, pois ainda reverberam uma mesma nota: o fracasso da escolarização da literatura.

Embora saibamos que existem entraves para que essa escolarização aconteça de maneira eficaz, ainda assim, acreditamos que precisamos superar o discurso da queixa e passar a compartilhar práticas exitosas que, mesmo diante das mais diversas adversidades, têm provocado reflexos na educação básica e formado leitores de literatura, sujeitos para quem o texto literário não é simples pretexto, mas, sim, alimento, espécie de pão que nutre não mais as necessidades do corpo físico, mas, sim, do espírito. Assim como o pão é um alimento universal “que se encontra em todos os povos ao longo da história” (BETTO, 2013, p.14) e que nos alimenta, independentemente, se feito de “trigo, milho, mandioca, centeio, cevada ou qualquer outro grão ou tubérculo”, a literatura é um alimento universal que não pode faltar a nenhum ser humano.

Talvez, por isso, que, no poema abaixo, Violeta Formiga (1983, p.51), poeta paraibana, assassinada aos 31 anos, tenha escrito:

Vivência

Faço poema
Como quem faz pão:
Faminta e necessária.

A leitura do poema acima evidencia que, para o eu lírico a literatura é uma necessidade tão vital como o é o ato de comer. Por isso, se literatura é pão, ela deve ser consumida diariamente sem enjoar. Se o pão é nosso em cada dia, não nos pode, pois, faltar a dose diária de literatura, que, a nosso ver, está dentro “dos bens que imprimem dignidade e felicidade à nossa existência” (BETTO, 2013, p.16). Ela assim o faz porque propicia ao seu leitor uma dupla experiência: como *libertação*, a literatura o faz esquecer, mesmo que por um momento efêmero, os problemas e preocupações de sua existência; e, como *preenchimento*, ela possibilita ao seu leitor modificar o olhar sobre as coisas, sobre o seu próprio entorno. Enfim, reajustar as lentes a partir das quais até então o mundo era visto e permitir que o leitor enxergue esse mundo e a si mesmo a partir de ângulos outros que apontem para formas de ser e de existir até então desconhecidas.

Considerando o exposto, o presente estudo é fruto de um conjunto de ações que temos desenvolvido como coordenador da área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) na cidade de Monteiro. Nosso objetivo é apresentar como algumas de nossas ações têm contribuído para que o trabalho com o texto literário seja, para os alunos com quem mantivemos contato, o amálgama entre saber e sabor. A partir daí, vamos refletir como as ações empreendidas por nós contribuem para que passemos do que, no início do presente texto, chamamos da fase de lamentações para os momentos de vivências exitosas na formação de leitores na educação básica. Procuraremos, pois, evidenciar os nossos “acertos” na busca por formar leitores de literatura e, mais

especificamente, professores que possam, efetivamente, atuar e contribuir na formação desses leitores.

Leitura, poesia e escola: apontamentos para a sala de aula

Antes de apresentarmos as ações que vimos realizando nas escolas colaboradoras, faremos um breve panorama do cenário que tem motivado o desenvolvimento de trabalhos como o nosso a fim de promover mudanças no modo como vem se dando a escolarização da leitura literária, em especial da leitura de poesia.

Pelo que expusemos na introdução, depreende-se que as relações entre literatura e escola nem sempre foram amigáveis. Marcadas por protocolos e convenções que fazem do texto literário pretexto para se testarem os elementos intelectivos, a racionalidade e o esquema mecânico de compreensão, tais relações são caracterizadas, sobretudo, pela perda de elos entre as instâncias do conhecimento no prazer e o prazer no conhecimento (MARTINS e VERSIANI, 2005). Nesse cenário, marcado por antilições, a poesia aparece como o gênero menos prestigiado. Para José Paulo Paes, o modo como se dava a presença e a circulação do texto poético na época em que ele era aluno passava a ideia de “ser a poesia um tipo de linguagem enfeitada, obrigatoriamente rimada e metrificada, que nada tinha a ver com as coisas da realidade e que só servia para aborrecer a paciência dos alunos ou ser recitada, mão espalmada no peito, nas festas cívicas” (PAES, 1996, p.10-11). O lugar à margem ocupado pelo texto poético no ambiente escolar é, consoante Averbuck (1986), decorrente do preconceito que atinge todas as esferas sociais e que, estendendo-se à escola, se revela com mais evidência no trabalho com a poesia:

Esta postura liga-se, igualmente, ao desconhecimento não só das possibilidades de exploração da literatura em geral, através da descoberta da poesia, como do próprio papel da arte em desenvolvimento da personalidade humana. Por outro lado, apoia-se na própria situação da arte no contexto da sociedade, no preconceito oriundo do seu papel modificador, subversivo, em relação à mediania, à tradição, ao continuísmo das normas. Ao excluir a arte de seus roteiros pragmáticos,

a escola apenas espelha a atitude da sociedade em geral (AVERBUCK, 1986, p. 66).

A esses elementos que fomentam o silenciamento ou as abordagens errôneas do texto poético em sala de aula, devemos acrescentar mais alguns: a) o privilégio de que desfruta a prosa em nosso cenário educacional; b) o fato de o docente não se sentir preparado para abordar a poesia em sala de aula, uma vez que tal gênero é muito “difícil”, argumento esse que serve para o não trabalho por parte do professor e a não leitura por parte dos alunos; c) o fato de, mesmo quando trabalhada em sala de aula, a poesia ser lida e/ou interpretada a partir de abordagens que não conseguem ir além dos limites da tradicional e questionável interpretação de textos.

A negligência para com o texto poético no universo escolar permanecerá até que se compreenda que “a poesia tem um valor, que não é mero joguinho ingênuo com as palavras” (ALVES, 2001, p.60) e que ela possui um lado ontológico que se volatiliza entre as paredes de várias salas de aula. Enfim, é preciso compreender que a poesia, assim como todas as demais formas de expressão cultural, não é adorno, algo supérfluo ou verniz do processo educacional. A poesia goza de um lugar central, porque, devido à sua própria natureza, “se apresenta como a instância que permite flagrar algumas diferenças cujo enfrentamento terá consequências nada previsíveis na formação do aluno” (OSAKABE, 2005, p.49) e também porque, quando não se constitui ela mesma uma experiência sempre renovada, produz no leitor uma percepção nova sobre determinada experiência nova e fundante nesse sujeito.

A experiência estética, advinda do contato com a poesia, propicia ao leitor uma gama de sentimentos que, gestados e desvendados pela criação poética, libertam o sujeito de uma teia de preconceitos e utilitarismos “que, como dados de sua experiência diária, clamam por sua superação”. Como assinala Osakabe (2005), em uma época em que critérios como utilidade e eficácia se impõem como determinantes dos valores de prestígio, nada mais fecundo, para embasar o exercício crítico e a perspectiva transformadora e para propiciar uma experiência nova na e pela linguagem, do que a poesia, que, assim como toda arte, é dotada do poder de emancipar o sujeito das amarras ideológicas, sociais,

religiosas. Entretanto, a escola não consegue desenvolver um espaço de vivência significativa a partir da convivência com textos poéticos.

A ausência de uma vivência efetiva com textos poéticos é decorrente de dois fatores principais: o primeiro diz respeito à falta de entusiasmo por parte do professor para trabalhar com tais textos, pois, se ele não for sensível ao texto poético, permeável à comunicação do artista e, conseqüentemente, for indiferente e fechado ao apelo da arte, “a descarga emocional provocada pela sensibilização a um texto poético [terá] seu circuito interrompido antes de chegar ao aluno [...]” (AVERBUCK, 1986, p.69). O segundo fator está relacionado às atividades que serão desenvolvidas com o texto poético nos domínios da escola onde uma das primeiras atividades desenvolvidas é a leitura silenciosa para um reconhecimento do texto. De acordo com Gebara (2002), essa atividade, na maioria das vezes, funciona como preâmbulo para a resolução de exercícios gramaticais. A essa abordagem utilitária e mecanicista, seguem-se, às vezes, atividades de leitura oral, as quais são realizadas, em sua grande maioria, pelo próprio professor e raramente contam com a participação do aluno.

Outra forma de abordagem do poema em sala de aula é a dramatização, individual ou em jogral. Essa atividade, quando não é bem pensada e preparada, reduz as possibilidades do texto a um simples recitar, prática bastante recorrente quando é preciso desenvolver atividades alusivas a datas cívicas ou comemorativas. A dramatização de um poema não é fácil, pois depende do poema, de suas características e da carga dramática que ele possui. Além disso, existem outros fatores que contribuem para o sucesso ou o fracasso do trabalho com a poesia em sala de aula: quem escolheu essa atividade, como ela foi encaminhada, qual a reação que o texto produziu, como foi o contato dos alunos com o texto escolhido. Tudo isso funciona como índice na hora em que o professor for avaliar as atividades desenvolvidas pela turma.

Outra possibilidade de abordagem do texto poético em sala de aula é a leitura expressiva, atividade cujo objetivo consiste em aproveitar a carga expressiva do texto, valorizando alguns de seus elementos estruturais e potencializadores de sentidos (a pontuação, o tratamento gráfico, a tipologia, o ritmo, a rima, as aliterações, as assonâncias etc.). No entanto, nos livros didáticos, os textos selecionados para tal atividade

são apresentados como suplementares, para recitar ou simplesmente para ler. Apresentados dessa forma, tais textos não recebem a devida atenção do professor que está preocupado em dar conta da enorme carga de conteúdo programado em relação inversa com o tempo disponível para desenvolvê-la. Sendo assim, quando não esquecido, o texto poético que aparece na sala de aula é, em sua maioria, somente os que são selecionados pelos manuais didáticos.

A essa homogeneização, seguem-se problemas relacionados à qualidade estética e à quantidade de poemas. Como se não bastasse a descaracterização da poesia utilizada para fins ortográficos ou gramaticais, perdendo-se, assim, a interação lúdica, rítmica com os poemas, o que poderia levar o aluno à percepção do poético e ao gosto pela poesia (SOARES, 2003), os manuais didáticos recorrem sempre aos mesmos autores e às mesmas obras ou até mesmo aos mesmos fragmentos, o que impossibilita o aluno de ter acesso a um número maior e mais expressivos de autores e obras. A esses agravantes, some-se o fato de que nas séries iniciais nota-se a presença recorrente de poemas, mas, à medida que se avança no ensino fundamental, a poesia vai se tornando ausente:

Principalmente na alfabetização, [o número de poemas] é grande, pois há um aproveitamento 'do pendor infantil para o ritmo tanto sonoro quanto corporal'. Nas séries seguintes, os poemas são selecionados em função de uma utilidade que possam vir a ter na apresentação de um conteúdo exigido pelo currículo. Por essa razão, da 5ª. Série em diante, quando o espaço lúdico do aluno é diminuído, os poemas também o são porque 'a poesia, via de regra, é percebida apenas como uma atividade lúdica. A escola é o lugar da seriedade, assim não se pode perder tempo com uma linguagem que não pertence ao mundo da prática' (GEBARA, 2002: 146).

Nesse processo, a relação entre poesia e conteúdo programático é uma das responsáveis pelas distorções não só no momento da escolha dos textos, como também na elaboração de atividades posteriores, as quais tratam o texto poético como um texto em prosa ou como um pretexto para a realização de exercícios gramaticais que, em sua maioria, apresentam alterações gráficas, fragmentações com o objetivo

de trabalhar um conteúdo sem se importar com a natureza do texto utilizado.

Além da qualidade e da quantidade dos textos oferecidos como textos poéticos, outro aspecto bastante discutível é a apresentação desses textos que, muitas vezes, chegam aos alunos sob a forma de fragmentos. Nesse caso, como afirma Soares (2003), não há uma preocupação em fazer com que esses textos apresentem textualidade: eles não se apresentam como um texto coerente e significativo. Pelo contrário, configuram-se como pseudotextos que funcionam como modelo de textos exemplares para os alunos.

Pelo exposto até agora, entende-se por que o texto poético passa a ser visto pelos alunos como mero passatempo ou como texto sem maior elaboração, uma vez que as atividades de leitura e interpretação apresentadas aos alunos não desvendam nenhum dos elementos da estrutura do texto poético. É preciso, então, fazer com que os alunos cheguem ao poema, processo esse que acreditamos ter conseguido por meio do projeto Unidade de Poesia Intensiva (UPI), cujas ações e metodologia passaremos a descrever na seção abaixo.

Literatura, poesia e escola: apontamentos de sala de aula

A Unidade de Poesia Intensiva (UPI) nasceu de nosso compromisso com a ressignificação das práticas de leitura na educação básica de forma que as aulas de língua materna passassem a primar por uma educação literária mais sólida e significativa para os alunos. Para tanto, aos professores em formação inicial, envolvidos no projeto da UPI, era cobrado não só empenho necessário, mas, também, iniciativa e criatividade nas abordagens, na seleção dos conteúdos e na preparação das atividades que seriam levadas para a sala de aula. Não tirando deles a autonomia na escolha dos conteúdos bem como na abordagem a ser emprestada, reiterávamos que, qualquer que fosse o conteúdo, ele tinha de ser bem pensado e planejado considerando-se os alunos com quem cada um dos professores iria trabalhar. A figura abaixo é o registro da dinâmica realizada como primeira atividade:



Figura 1- Realização da dinâmica

Denominada de Oráculo, essa atividade de motivação consistiu em levar um pote com alguns poemas de autores distintos e com os mais variados temas. A inserção de um objeto estranho à dinâmica cotidiana da sala de aula gera a curiosidade dos alunos e pode impulsioná-los a participar espontaneamente das atividades. No caso de nossa dinâmica, cada aluno era convidado a retirar um poema e lê-lo em voz alta. Em seguida, o poema lido deveria ser entregue a um colega com o qual, na opinião do aluno que havia retirado a poesia do pote, se parecia o texto.

O objetivo dessa dinâmica, do qual decorre o seu nome, era não só propiciar ao docente conhecimento sobre a turma, mas também criar uma aproximação entre os alunos e verificar até que ponto eles se conheciam entre si mesmos, visto que a entrega do poema a um aluno da turma não deveria ser feita de maneira aleatória, mas, sim, de forma deliberada, o que exigia não só uma compreensão do texto lido, mas, em especial, um conhecimento, por parte de quem estava entregando, do colega que estava recebendo o texto.

Findada a dinâmica, perguntamos aos alunos se eles tivessem o poder de curar os males que assolam a humanidade, quais desejariam curar. Dentre os males apontados pelos alunos estavam: ciúme, tristeza, saudade, desilusão, preconceito, inveja, depressão, amor, entre outros. Pedimos que eles nos trouxessem poemas que fizessem menção a um desses “males”. A ideia era perceber, a partir dos poemas que deveriam

ser trazidos na aula seguinte, como os alunos percebiam o que para eles eram doenças que precisavam de cura. Além disso, a ideia era escolher um conjunto de poemas dos quais pudéssemos extrair alguns versos que contivessem imagens que sintetizassem a ideia de amor, de ciúme, tristeza, saudade, desilusão, inveja, raiva. Enfim, que pudessem ser convertidos no conteúdo poético das cápsulas que iriam ser confeccionadas a fim de curar os males apontados pelos alunos.

Trazidos os poemas para a sala de aula, juntamente com outros que levamos também, iniciamos a leitura oral de boa parte deles. Esse foi o momento de corpo a corpo com o texto poético, processo esse marcado pela leitura-fruição por meio da qual todas as impressões e emoção estética afloram. Depois, prosseguimos com um debate para que as impressões de leitura pudessem ser socializadas e as interpretações fossem expostas. Nesse momento, procuramos, por meio de perguntas previamente elaboradas, estimular os alunos a refletirem mais detidamente sobre os poemas lidos.

Acerca desse procedimento, esclareçamos que as perguntas feitas, ao contrário das que comumente aparecem nos livros didáticos, não visaram à obtenção de uma resposta única, mas à instauração de um espaço de discussão a partir do qual as experiências de leitura dos alunos pudessem ser postas em confronto. Com isso, objetivávamos a valorização das diferenças individuais, do repertório de cada aluno e das diferentes realidades em que vivem e a partir das quais eles atualizam o texto no momento de leitura. Além das perguntas, levamos os alunos a elaborarem paráfrases dos textos lidos, atividade que os auxiliou a levantar indícios para a análise dos textos lidos. Em seguida, escolhemos alguns poemas e passamos à decomposição deles em diversos níveis, conforme sugere Gebara (2002):

- visual, da composição do poema no espaço;
- fônico, da organização dos sons (assonâncias, aliterações etc.);
- léxico, dos termos usados (técnicos, neologismos etc.), do nível da linguagem etc.;
- morfosintático, das classes de palavras e de suas combinações (predomínio de substantivos, adjetivos etc.; quais os tipos de verbos; frases coordenadas ou subordinadas etc.);

– semântico, dos efeitos de sentido, as figuras de linguagem (GEBARA, 2002, p. 153).

O último momento dessa etapa que visava à aproximação do aluno ao texto poético foi ser dedicado a uma síntese que procurou, a partir da análise de todos os constituintes do poema, apresentar uma leitura crítica do texto não baseada apenas nas impressões iniciais. Depois desse momento de contato com o texto poético, em que imagens e sons, além do conteúdo poético, foram o mote da aula, passamos a uma atividade lúdica que visou preparar os alunos para captarem as imagens de outros poemas que iriam circular em sala de aula. Realizamos o que denominamos de jogo da memória poética:



Figura 2 - Jogo da Memória Poética

Essa atividade, aos moldes do jogo da memória tradicional, apresentou aos alunos várias fichas espalhadas que deveriam ser unidas a partir da formação de pares. No lugar de imagens pictóricas, o que havia em cada carta eram imagens poéticas. Então, o aluno tinha de ler o verso de uma carta e verificar se esse verso combinava com o da carta seguinte a ser retirada do jogo. Como as cartas traziam versos dos mais distintos poemas, as possibilidades de combinação eram inúmeras, mas isso não quer dizer que todas fossem válidas. O aluno tinha de justificar por que um verso se encaixava em outro. Findado o jogo, voltamos à leitura dos poemas trabalhados em aula passada e estimulamos os alunos a selecionar os versos de que mais gostaram. O objetivo era que eles captassem

as imagens poéticas que tinham lhes falado à emoção. Uma vez tendo essas imagens em mãos, passamos à digitação delas, impressão e recorte, conforme ilustra imagem abaixo:



Figura 3 Recorte dos versos para as cápsulas poéticas

Antes de partirmos para a produção das pílulas poéticas propriamente ditas, já que estávamos “criando um novo remédio”, achamos pertinente o estudo do gênero *bula* a fim de que os alunos se apropriassem dos traços estilístico-formais desse gênero bem como refletissem sobre as esferas de produção e de circulação. Como os gêneros ordenam e estabilizam “as atividades comunicativas do dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2003, p.19), é importante que não só estejamos expostos aos mais diversos gêneros textuais, como também saibamos lê-los e escrevê-los, uma vez que “gênero é uma categoria sociopsicológica que usamos para reconhecer e construir ações tipificadas dentro de situações tipificadas. É uma maneira de criar ordem num mundo simbólico sempre fluido” (BAZERMAN, 2011, p.60). Isso não quer dizer que os traços textuais recorrentes que permitem singularizar um gênero em relação a outro sejam fixos. Pelo contrário, como mostraremos quando formos analisar as bulas produzidas pelos alunos, os traços textuais, além de não serem fixos, “não se restringem apenas às aparências formais na página. Os traços formais são apenas as maneiras pelas quais as relações e as interações mais fundamentais são realizadas no ato de comunicação” (BAZERMAN, 2011, p.60).

Para iniciar o estudo do gênero *bula*, realizamos a dinâmica “força médica”, que consistia em fazer com que os alunos adivinhassem as palavras que tinham sido por nós pensadas, mas apenas sinalizadas com os espaços vazios no quadro, cada um dos quais correspondia a uma letra da palavra que deveria ser adivinhada. Salientemos que todos os vocábulos pensados pertenciam a um mesmo campo semântico: o farmacêutico. Para a realização de mais essa atividade lúdica, algumas regras foram estipuladas, tais como: a cada acerto de uma letra do composto, o grupo pontuaria o valor referente de um ponto; ao acerto da palavra completa, seriam somados cinco pontos para a equipe. Caso um grupo errasse a palavra na hora da resposta final, ele seria automaticamente eliminado. Existindo a possibilidade de eliminação de todos os grupos, um sorteio decidiria dois grupos para voltarem ao jogo e terem mais uma tentativa de acertar a palavra.

Após essa dinâmica, foram entregues aos alunos algumas bulas a fim de que, por meio da comparação entre textos diversos de um mesmo gênero, eles pudessem identificar traços recorrentes, funções e usos sociais do gênero em estudo. Posteriormente, considerando-se que já eram conhecidos os traços estilísticos da bula, assim como o tipo de linguagem a ser empregada, o destinatário a que se destina tal gênero textual, as esferas de produção e de circulação, nós cobramos dos alunos a produção textual de uma bula para o medicamento poético que estavam produzindo. Nesse caso, eles deveriam, valendo-se da criatividade, pensar do título do medicamento à estrutura da bula que possuiria alguns traços diferentes dos medicamentos que, cotidianamente, podemos ser levados a fazer uso.

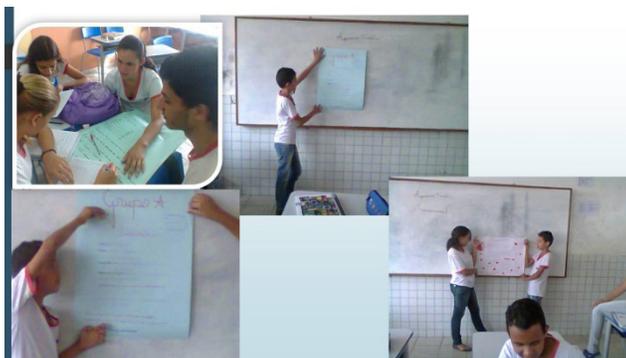


Figura 4 Produção e socialização das bulas pelos alunos

A figura acima ilustra a seguinte ação: depois de escritas as bulas, cada equipe socializou-as. Nos casos em que houve necessidade, em conjunto, os alunos ajudaram a reescrever as bulas produzidas. Nessa reescrita, objetivamos que eles realizassem uma atividade de “exploração das possibilidades de realização linguística” (JESUS, 2004, p. 100), o que implicava não circunscrevê-los apenas à eliminação das impurezas, geralmente desvios de concordância, de ortografia e/ou pontuação, mas, sobretudo, atinar para as relações de sentido emergentes na interlocução. Por isso, os alunos foram orientados a observar não só a adequação linguística como também os seguintes itens: composição, informações ao paciente, posologia, como usar o medicamento, quando suspender o tratamento, prazo de validade, efeitos e contra indicações.

O nosso trabalho com a escrita das bulas procurou propiciar as condições necessárias para que os alunos se assumissem como autores de seus textos, isto é, estivessem comprometidos com aquilo que iriam dizer. Para tal, ao longo das atividades propostas, sempre procuramos criar condições para que eles soubessem, claramente, o que queriam dizer, assim como tivessem claros os objetivos por que escreviam, o que lhes auxiliou nas escolhas das estratégias adequadas para tornarem concreto o que queriam dizer. Outro aspecto que não ficou de fora de nossas reflexões foi o leitor para quem escreviam os nossos alunos e que, a princípio, eram os colegas de outras turmas da escola, mas depois, dada a proporção que tomou a atividade, passou a ser pessoas para além da comunidade escolar.

Se é necessário pensar no que se tem a dizer, no motivo por que se dizer, no para quem dizer, é também relevante que se reflita sobre o meio por onde vai circular o que se quer dizer. Após essas reflexões, eis algumas das produções de nossos alunos:

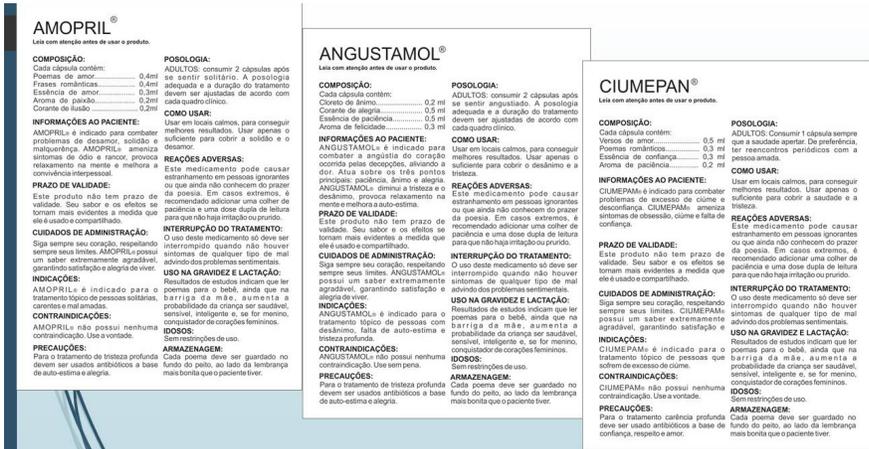


Figura 5 Bulas produzidas pelos alunos

As bulas acima são produtos finais de um processo em que foi preciso que os alunos entendessem que, além dos aspectos sinalizados no parágrafo anterior, era necessário haver um tempo para eles mesmos avaliarem o que haviam escrito, reavaliassem-no e reescrevessem-no. Ou seja, na produção de tais bulas, criamos condições para que houvesse “tempo para pensar, escolher, rascunhar, escrever e reescrever, produzido várias versões, na busca da melhor forma” (EVANGELISTA et al., 2008, p.124). E na produção dos alunos a melhor forma foi a que permitiu que eles expressassem o que queriam com o gênero que produziram.

Observando as bulas acima, perceberemos que os traços textuais do referido gênero se fazem presentes e que os alunos puderam acumular uma experiência textual que os permitiu produzirem uma bula e não uma receita ou um bilhete. Ademais, o que nos chamou a atenção foi a criatividade com que preencheram cada seção que compõe o gênero que eles produziram e com que os alunos nomearam os remédios que criaram. Além dos nomes acima, outros remédios produzidos foram: odioclorotiazida, medoprofeno, apaixonadina, amorcapril, amorvita, tristilin, cloridrato de sadadina, poesidina. Por esses nomes, percebemos que os alunos recorreram a processos de formação de palavras que, sem saírem do campo semântico farmacêutico, permitiram a criação de “vocábulos” que pudessem atender às necessidades de comunicação e produzissem os efeitos de sentido pretendidos.

Uma vez já sabendo os nomes dos remédios, passamos à confecção das cápsulas, etapa essa que consistiu em inserir os versos recortados em pequenos tubos de plástico com tampa acoplada chamados de *eppendorf*:



Figura 6 Montagem das Cápsulas Poéticas

Como última atividade, antes da socialização das atividades da UPI para toda a comunidade escolar, uma vez montadas as cápsulas, os alunos passaram a confeccionar as embalagens para os remédios.



Figura 7 Embalagens para as cápsulas poéticas

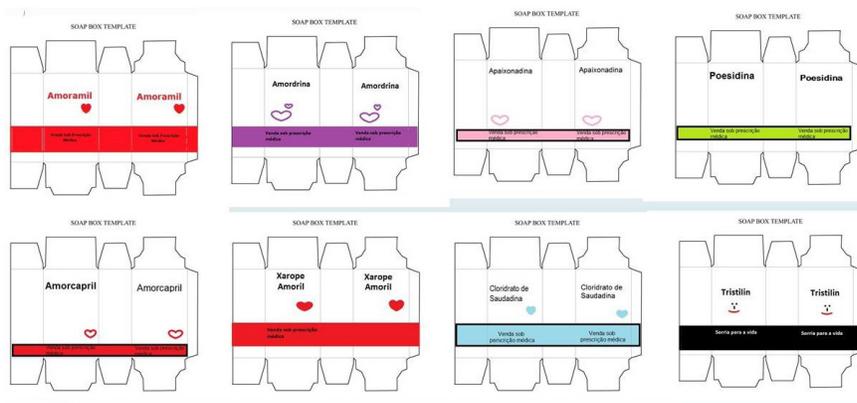


Figura 8 Embalagens dos remédios poéticos

Com a confecção das embalagens acima, os remédios poéticos foram produzidos e a turma passou a organizar o que chamamos de dia D de cura pela poesia, atividade de socialização das ações que foram desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, unindo conteúdo de língua e de literatura, a partir de atividades de leitura e de produção textual.



Figura 10 Socialização das atividades realizadas em sala de aula

Em linhas gerais, o trabalho acima apresentado pautou-se pelos seguintes aspectos teórico-metodológicos que podem servir como guia geral para uma abordagem do texto literário em sala de aula.

Primeiro, houve sempre a realização de dinâmicas que pudessem preparar o aluno para as atividades de leitura. A presença de dinâmicas possibilita a criação de um clima de descontração que favorece o trabalho em sala de aula, uma vez que desperta a atenção dos alunos para a atividade a ser realizada posteriormente e prepara-os para adentrar no texto de maneira prazerosa e interativa (COSSON, 2006).

Segundo, nunca deixamos de priorizar o contato efetivo com os textos diante dos quais a primeira coisa a ser feita era sempre o ler, ainda que esse ler fosse “o ler por ler”. Esclareçamos que “esse ler por ler” é uma prática importante para a formação do leitor, principalmente se levarmos em consideração que, para a maioria de nossos alunos, a escola é o “único” lugar onde eles entram em contato com as mais variadas práticas de leitura. Todavia, o trabalho com a leitura não deve circunscrever-se apenas a essa fase inicial.

Terceiro, sendo “o ler por ler” o primeiro passo para um trabalho mais sistemático com a leitura, era preciso, todavia, que tivéssemos em mente como abordar o(s) texto(s) que levamos para sala de aula a fim de que as nossas atividades transcendam “o ler por ler”.

Quarto, é preciso não só selecionar os textos tendo em vista o gosto dos alunos, mas, também, é necessária a elaboração de questões interessantes e desafiadoras para os/as alunos/as.

Quinto, é preciso pensar não só em atividades a serem realizadas pelos alunos/as, mas nas formas como elas podem e devem ser divulgadas na escola, o que pode motivar os/as alunos/as para a leitura e produção de textos. Por fim, é necessário que cada professor leia e conheça minimamente bem os textos que pretendem levar para sala de aula e verificar a adequação deles aos/às alunos/as. Essa talvez seja a primeira recomendação que, por ser óbvia demais, tem sido esquecida em muitos casos, razão por que ela, no intuito de não ser mais esquecida, encerra esta secção.

Considerações Finais

Para finalizar, a experiência apresentada aqui tem trazido as seguintes implicações para nós, professores em formação continuada e professores em formação inicial. Primeiro, em meio a um discurso de

descrença que já se tornou uma espécie de lugar comum, um clichê que ainda não perdeu a sua força imobilizadora, a UPI e as demais experiências que vimos realizando, à frente do PIBID, evidenciam para nós que a nossa escola pública ainda pode dar certo. Ou melhor, ela vem dando certo e mostrando que é possível realizar ações que sejam significativas tanto para os alunos quanto para os professores. Atividades em que temos aprendido a conjugar saber e sabor porque os/as alunos/as, para lembrar as palavras de Geraldi (2000), comprometem-se com o que têm a dizer e possuem a clareza do que têm a dizer porque sabem a razão para dizer bem como para quem dizer o que têm a dizer. Tudo isso faz com que os/as alunos/as com quem temos trabalhado mobilizem estratégias, as mais diversas, para realizar a escolha do que dizer, da razão para dizer e dos interlocutores para quem dirão o que têm a dizer.

Segundo, em se tratando do ser professor, o cotidiano de sala de aula e a vivência de situações reais de ensino nos apontam que esse profissional está sempre em processo. Nunca está formado, porque se encontra em constante processo de mutação, de reconstrução de si, dos saberes sobre si e sobre a disciplina que leciona. Terceiro, ainda ligado à natureza do ser professor, eis uma implicação que sempre fazemos questão de repetir: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (ROSA, 2001, p.326).

Por último, dessas aprendizagens, fica-nos certa utopia em busca de um ensino que, lembrando o pensamento de Freire (2001), realmente seja uma prática social que possa conseguir promover mudanças sociais. Por isso, sempre que vamos à sala de aula, sempre naquelas ocasiões em que os eventos fugiram ao planejado e a descrença toma conta de nós, fazemos questão de lembrar os seguintes versos de Adélia Prado: “Eu sempre sonho que uma coisa gera/nunca nada está morto./O que não parece vivo, aduba./O que parece estático, espera” (PRADO, 2011, p.22).

Referências Bibliográficas

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVERFALEIROS, Rita (orgs.). *Leitura de Literatura na escola*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.35-49.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho. In: DIAS, Luiz Francisco (org.). *Texto, escritura, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Ideia, 2001.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

AVERBUCK, Lúcia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Belo Horizonte: Mercado Aberto, 1986.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2011.

BETTO, Frei. *Fome de Deus: fé e espiritualidade no mundo atual*. São Paulo: Paralela, 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. Algumas indicações para o trabalho com a escrita na sala de aula. In: _____. *Professor-Leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Minas Gerais: CEALE, 2008, p. 115-125.

FORMIGA, Violeta. *Sensações*. João Pessoa: s/ed, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GEBARA, Ana Alviria Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Lúcia (org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 4.ed. v.2. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, Joao Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, João Wanderley, e CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. V. I. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99-118.

MARCUSHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna 2003, p. 20-36.

MARTINS, Aracy e VERSIANI, Zélia. Leituras literárias – discursos transitivos: apresentação. In: PAIVA, Aparecida et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OSAKABE, Haquira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAES, José Paulo. *Poesia para criança: um depoimento*. São Paulo: Giordano, 1996.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Record, 2015, p. 22.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE A LITERATURA E *OUTROS SABERES*, NO ENSINO MÉDIO, DE ESCOLAS PÚBLICAS DE GUARABIRA/PB

Juarez Nogueira Lins¹

Resumo

A complexidade do mundo exige das instituições de ensino novas perspectivas de construção do conhecimento, além do clássico paradigma disciplinar. Nesse cenário, diminui o espaço para o ensino fragmentado, dividido entre disciplinas estanques que impedem o (a) aluno (a) de ter uma ideia da totalidade dos conhecimentos e realizar conexões para isto (FAZENDA, 2013). No entanto, a maioria das instituições de ensino (dentre elas, a escola pública) resiste e minimiza a importância de propostas de ensino-aprendizagem centradas na interconexão entre os saberes escolares: Língua Portuguesa (LP), Geografia, História, Matemática, Biologia, Sociologia, Física e outras. Dentre estes saberes, tomou-se como objeto de estudo, a Literatura, disciplina de viés interdisciplinar, para realizar práticas interdisciplinares. Diante dessa perspectiva objetivou-se analisar a realidade das práticas interdisciplinares (Literatura e Geografia, Literatura e História) no Ensino Médio, em escolas públicas de Guarabira. E, a partir desta análise, contribuir para a efetivação de um ensino partilhado por várias disciplinas – mais estruturado, ampliado e produtivo. A discussão teórica ancorou-se nos estudos de Fazenda (2013), Bakhtin (2003/2006), Santos (2007), Morin

1 Doutor em Estudos da Linguagem, Gestor PIBID/UEPB/CH, Coordenador do Projeto PIBIC/UEPB/2016/17 intitulado Literatura Modernista (Prosa) e Interdisciplinaridade e Professor de Estágio Supervisionado do Curso de Letras, do Campus III da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: junolins@yahoo.com.br

(2003), Santomé (1998), PCN (1998), PCNEM (2000), Tuan, (1983), Japiassu, (1992), Foucault (2007), Coimbra (1970) e outros. Quanto à metodologia, optou-se por uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e interpretativista, apoiada por um levantamento de dados – amostra 04 professores (as) e 02 escolas, os instrumentos da pesquisa 01 questionário e anotações da observação de aulas 04 horas/aula de cada professor (a). Os resultados enfatizaram a presença de poucas práticas interdisciplinares, a consciência de que elas são necessárias para cada uma das disciplinas, a presença da multidisciplinaridade no lugar da interdisciplinaridade e, ainda, um ambiente pouco favorável às articulações.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Literatura. Geografia. História. Escola Pública.

1 Introdução

O ensino disciplinar encontra-se em crise – crise que atinge o magistério nacional e o ensino de LP (Língua Portuguesa). As mudanças ocorridas no mundo, em todas as áreas, nas últimas décadas, exigem novas perspectivas para a construção do conhecimento. Hoje, se faz necessário que o ensino fragmentado, dividido entre disciplinas estanques, desacelere, diminua seu ritmo, pois o (a) aluno (a) necessita ter uma ideia da totalidade dos conhecimentos e realizar conexões para isto (FAZENDA, 2013). No entanto, a maioria das instituições de ensino (dentre elas, a escola pública) não deu a devida importância às propostas de ensino-aprendizagem centradas na interconexão entre as disciplinas – a interdisciplinaridade, mesmo aquelas de viés interdisciplinar, como é o caso da Literatura.

Diante deste cenário, duas questões despertaram interesse: O ensino de Literatura, no Ensino Médio, dialoga com os outros saberes² das escolas³? De que forma esse diálogo acontece? Uma hipótese se colocou à prova: as práticas interdisciplinares existem, mas de forma esporádica e às vezes equivocada⁴ nas escolas pesquisadas, até mesmo quando das tentativas de articulação entre Literatura, História e Geografia.

A partir dessa hipótese, objetivou-se analisar a realidade das práticas interdisciplinares (envolvendo a Literatura, a História e a Geografia) em 02 (duas) escolas públicas de ensino médio de Guarabira/PB, para assim, contribuir para a efetivação de um ensino partilhado por várias disciplinas – mais estruturado, ampliado e produtivo. Para atingir esse objetivo, algumas contribuições teóricas foram necessárias: Bakhtin (2003/2006), PCN (1998), PCNEM (2000), Fazenda (2013), Santos (2007), Santomé (1998), Tuan (1983), Japiassu (1992), Foucault (2007), Coimbra (1970) e outros.

Do ponto de vista da metodologia optou-se por uma pesquisa, segundo a sua natureza, qualitativo-descritiva, desenvolvida por meio

2 Geografia e História.

3 Escolas Públicas de Ensino Médio da Cidade de Guarabira – PB. Nestas escolas, atuamos, através do PIBID, PIBIC e Estágio Supervisionado.

4 Práticas interdisciplinares dão lugar às práticas multidisciplinares.

da pesquisa bibliográfica, de campo e de observação de aulas. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva. E as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes oferece, produtos de uma visão subjetiva. Utilizou-se ainda o levantamento bibliográfico acerca do tema, que serviu como base, produção e ampliação de conhecimento em relação à pesquisa desenvolvida. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: 01 questionário com questões abertas e fechadas.

A pesquisa foi realizada em 02 (duas) escolas estaduais de Guarabira/PB (onde estão presentes três frentes de ensino/pesquisa: PIBID, PIBIC e Estágio Supervisionado) e os sujeitos, 04 professores (as), sendo 02 (dois) de literatura, 01 de história e 01 de geografia. Após a realização da pesquisa seguiu-se o tratamento estatístico dos dados da pesquisa, apresentação, análise e discussão dos resultados. A organização e a apresentação das informações provenientes de pesquisa se deram em forma de categorias de análise, constituídas a partir das respostas obtidas e dos estudos teóricos.

2 Fundamentação Teórica

(...) se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (Roland Barthes, 1978).

Na epígrafe acima, Barthes (1978) apresenta uma visão interdisciplinar da Literatura, talvez um pouco ácida, mas coerente com as potencialidades da literatura, enquanto arte/disciplina que dialoga com o mundo. Mas essa visão articuladora da literatura com outras áreas do conhecimento (Linguística, História, Filosofia, Geografia, Matemática...) ainda precisa ser mais difundida no espaço escolar. O texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos etc.) e o aluno deve compreender a interação entre literatura e outras áreas que se inter-relacionam no momento da elaboração de gênero textual – um poema, um conto, um romance. Nestes gêneros, se presentificam os sentidos

do linguístico, do literário, do histórico, do geográfico, do psicológico, enfim, os sentidos do mundo – que é parte de uma totalidade – mas que em virtude de ser tão grande e complexo, ele foi didaticamente fragmentado em partes para facilitar a compreensão. Isso facilitou a compreensão do conhecimento científico, mas por outro lado, dificultou a compreensão de fenômenos mais complexos. Durante muito tempo essa divisão de certa forma atingiu os seus objetivos. Porém, hoje vivemos outro paradigma sócio/econômico/cultural, novos tempos; em que as informações surgem em grande quantidade e rapidamente, uma nova ordem do discurso (FOUCAULT, 2007).

Hoje, há pouco lugar para efetuar divisões, o homem deve ter uma ideia da totalidade dos conhecimentos, e realizar conexões para isto. Uma possível solução para o problema é inter-relacionar as várias disciplinas – a interdisciplinaridade⁵. Muito se discutiu e se experimentou, mas na verdade, a prática interdisciplinar não se efetivou, ainda, na escola brasileira. Às vezes é experimentada e esquecida e, em grande parte, transformada em ações multidisciplinares⁶. Para evitar que o trabalho com práticas interdisciplinares se transforme em simples ação multidisciplinar, em que não há reciprocidade entre as disciplinas os PCNEM (2000, p.88) recomendam que:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas, e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática pedagógica adequada aos objetivos do ensino médio.

5 O objeto deste estudo – a interdisciplinaridade – não possui um conceito definido, acabado. Segundo Japiassu (1992) trata-se da intercomunicação entre as disciplinas, no nível de conceitos e métodos. Nós a vemos como um diálogo recíproco entre as disciplinas/ciências.

6 Práticas em que não há reciprocidade (troca de saberes) entre as disciplinas/ciências. Então, cada uma delas fragmenta um objeto comum, o isola e para estudá-lo separadamente.

Realizada essa inter-relação, acreditamos que o ensino – em qualquer etapa – baseado na interdisciplinaridade proporcionaria uma aprendizagem muito mais estruturada, ampliada e rica, pois os conceitos serão organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas (FAZENDA, 2013).

No entanto, o ensino centrado em disciplinas ainda é uma característica da escola brasileira, onde os conteúdos das diversas disciplinas são apresentados sem que se expliquem a relação que uns guardam com os outros (JAPIASSU, 1992). Dessa forma o processo pedagógico tem um caráter fragmentário, passando para o aluno a ideia de uma realidade estável, em que não há relação alguma entre os seus diversos aspectos. Este tipo de ensino fragmentado não leva em consideração que a realidade é dinâmica e complexa, assim como o conhecimento (MORIN, 2002), por isso, deveria considerar a teia de relações existentes entre os diversos campos do conhecimento.

Essas relações podem se efetivar, por exemplo, entre os saberes literários e geográficos ou entre os saberes literários e históricos. E a obra literária (objeto da literatura) se apresenta com potencial para a apreensão da produção espaço/temporal ao permitir a compreensão das relações sócio/histórico/espaciais tanto no plano do pensamento objetivo/racional como no plano da subjetividade. E ainda, que o *tempo* e o *espaço*, objetos de estudo respectivamente da História e da Geografia podem ajudar os docentes e discentes de literatura a compreender o contexto de produção da obra e a produção de significação da mesma.

De acordo com Moisés (2001) a Literatura se constitui enquanto uma forma de conhecer o mundo e os homens. E, carrega em sua essência a missão de contribuir para o desenvolvimento daquilo que o homem buscou compreender durante sua existência, ele mesmo. O homem, seus sonhos, suas limitações, suas realizações e possibilidades estão presentes no literário. Para Pesavento (2002) a literatura é tanto resposta quanto meio de representação e formação da sociedade. Enfim, um relato das formas de sentir, de ver e de sonhar a sociedade, um panorama da vida social e cultural dos seres humanos, presentes, em toda literatura.

Para os geógrafos, principalmente aqueles da perspectiva da Geografia Cultural, essa articulação recíproca entre Geografia e Literatura é possível, profícua e deve avançar em meio à resistência de um modelo disciplinar de ensino-aprendizagem que ainda permanece em atividade nas instituições escolares.

[...] é uma nova geografia que há que inventar, rompendo ainda divisórias entre disciplinas, com geógrafos abertos à literatura e à arte homens de letras a par da geografia, mas que ainda não avançou quanto aos aperfeiçoamentos, afinal, as especializações atuais progredem muito pouco neste sentido. (FRÉMONT, 1980, p. 262).

Para o autor há uma convicção de que as práticas interdisciplinares entre Literatura e Geografia e entre Geografia e Literatura, devem ser firmadas com benefícios para os estudos geográficos e literários. No entanto, uma certeza emerge de suas palavras, a interdisciplinaridade vai demorar a se efetivar no ensino, haja vista, o crescimento das especializações, da visão disciplinar.

Para os historiadores da História Cultural na relação entre a História e a Literatura há mais pontos em comum do que pontos de distanciamentos. Ambas são linguagens, portanto, se aproximam, dialogam entre si. Cada uma, por caminhos e propostas metodológicas diferentes, produzem suas narrativas, constroem seus enredos e tornam inteligíveis suas percepções de mundo. Cada um desses saberes tenta representar o mundo em sua volta, interpretá-lo, compreendê-lo, significá-lo. Enfim, constroem sentidos para o real, para as experiências com o real, a partir da linguagem. Para Santos (1999) o pensar história articulada com a literatura situa-se no projeto, também histórico, de se desconstruir as garantias e as certezas dos métodos e análises constituídos pela força da tradição do discurso oficial.

Diante destes pressupostos acredita-se que seja possível então, a interação entre disciplinas aparentemente distintas como é o caso da Literatura, História e Geografia. Esta interação é uma maneira complementar ou suplementar que possibilita a formulação de saberes críticos e reflexivos, tendo em mente as dificuldades inerentes a tal processo e a necessidade de persistir. Conforme Santomé (1998),

interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser objeto de busca permanente.

3 Resultados e discussões

Neste tópico apresentam-se os dados da pesquisa realizada com 04 professores (as) sobre práticas interdisciplinares, em 02 escolas públicas de Guarabira/PB, sobre: concepções, articulações entre Literatura, História e Geografia, contribuições, dificuldades. Reflexões sobre o fazer interdisciplinar na Escola de Ensino Básico.

3.1 Apresentação e discussão dos dados da pesquisa

Seguem-se apresentação de 03 tabelas e 02 quadros com as respectivas discussões sobre as categorias propostas para análise e, deste modo, para a efetivação dos objetivos da pesquisa. Inicialmente, o conceito de interdisciplinaridade que para Santomé (1998) implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral no ensino, no qual cada uma das disciplinas em contato com outra, ou outras, são por sua vez modificadas, e passam a depender claramente entre si. Além dessa concepção, há outras, como as que se seguem e, dentre estas, se busca a mais próxima da concepção docente.

Tabela 01 – Qual o conceito de interdisciplinaridade que mais se aproxima do seu?

Tópico	Q	%
A articulação entre disciplinas distintas.	02	50
É a relação de trocas recíprocas entre duas ou mais disciplinas.	01	25
É a união de várias disciplinas para estudar determinado objeto. Cada disciplina busca aspectos que lhe interessam.	01	25
Total	04	100

Fonte: Pesquisa de Campo: Questionário. 02/2017.

Para 50% dos (as) docentes a interdisciplinaridade apresenta um movimento de mão única – a contribuição é de uma disciplina para outra, e não, uma relação de reciprocidade, conforme asseverou Japiassu (1992). Apenas um (a) docente, 25% sinalizou para a cooperação mútua

entre as duas ou mais disciplinas que se articulam em busca de uma visão mais próxima da realidade. Os outros 25% apontaram a opção que definiria tal prática. Embora se saiba que o “vocábulo interdisciplinaridade apresenta-se desprezioso na sua origem, ambíguo na sua aceção, corrente e complexo na sua aplicação” (COIMBRA, 1970, p.54), Tais resultados evidenciam mais incertezas do que certezas, docentes, sobre interdisciplinaridade e práticas interdisciplinares, nas escolas pesquisadas. O interdisciplinar parece se aproximar da noção de multidisciplinaridade: um conjunto de disciplinas que estudam de maneira simultânea, um determinado objeto, mas sem a necessidade de estarem relacionadas entre si. O multidisciplinar busca basicamente um aspecto quantitativo, sem que haja um nexo necessário entre as abordagens, assim como entre as diferentes áreas do conhecimento. A prática multidisciplinar é mais comum nas escolas e vista como trabalho interdisciplinar, entretanto ela se afasta do diálogo necessário com as outras disciplinas (as outras vezes), com suas teorias, metodologias, certezas e incertezas, conflitos. Para Bakhtin (2003) somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, do conhecimento, pode dar conta da integridade e da complexidade do real.

Tabela 02 – Participou nos últimos 02 anos, de práticas interdisciplinares (envolvendo uma das articulações: Literatura/História, Literatura/Geografia, Geografia e Literatura e História e Geografia)?

Tópico	Q	%
Nenhuma	00	00
01 a 02	01	25
Entre 03 e 05	03	75
Entre 06 e 10	00	00
Mais de 10	00	00
Total	04	100

Fonte: Pesquisa de Campo: Questionário. 02/2017.

A maioria dos professores (as) 75% afirma ter realizado entre 03 e 05 práticas interdisciplinares, nos últimos anos. Um número que evidencia o distanciamento entre aquilo que defendem os documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e PCNEM (2003) e os estudos sobre a efetividade de práticas interdisciplinares no

ensino fundamental e médio. Se para Santomé (1998) a realização destas práticas é um objetivo difícil de alcançar, nas escolas pesquisadas, esse pressuposto encontrou respaldo: foram menos de 05 tentativas em dois anos letivos. Pouco, para a escola que através dessas práticas, esperam superar a fragmentação entre as disciplinas (FAZENDA, 2013) e oferecer uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude, em busca do ser enquanto pessoa integral. E assim, visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas. Para avaliar as práticas destes professores (as) foi solicitado um breve relato, conforme o Quadro 01.

Quadro 01 – Relato de Práticas Interdisciplinares

Questão 01 – Poderia fazer um breve relato de uma de suas práticas?

Professor (a) de Literatura I – “Fomos chamados a participar de um trabalho interdisciplinar na cidade de Sapé. Visitar a Casa de Augusto dos Anjos. Fomos juntos com o professor de História, Geografia, Matemática, Biologia e outros. Cada um trabalhou uma questão. Eu trabalhei com a poesia de Augusto dos Anjos, o professor de matemática com a casa construída, Geografia a área em que se encontrava a casa, Biologia a vegetação... Depois cada um montou uma exposição sobre as temáticas abordadas”.

Professor (a) de Literatura II – Não respondeu à questão.

Professor de Geografia – “Eu participei de uma aula de campo a cidade de Sapé com vários professores de outras disciplinas. Realizamos uma atividade de reconhecimento da área em mapas da cidade e imagens do Google”.

Professor (a) de História – A professora de Português me convidou para participar de uma aula dela, para discutir com os alunos e esclarecer o contexto histórico da obra Os Sertões de Euclides da Cunha, abordando a Guerra de Canudos e a professora foi na aula sobre a primeira República, sobre as obras literárias que retrataram aquela época.

Fonte: Pesquisa de Campo: Questionário. 02/2017.

Quadro 02 – Questão para os Professores (as)

QUESTÕES

Questão 02 – As articulações entre Literatura e História e entre Literatura e Geografia trazem/trouxeram/poderiam trazer que contribuições para seu componente curricular?

Respostas dos (as) professores (as): para questão 02.

Professor (a) de Literatura A

“A História ajuda os alunos a entenderem o contexto histórico de um período literário. Eu sei que ele vem no nosso livro didático, mas ele não é completo de informações históricas, e a presença de um professor (a) de História, na sala, explicando, pode ser melhor [...]”

Professor (a) de Literatura B

“Na verdade, tudo o que vier de outra disciplina prá ajudar a nossa, é bem vindo. Tanto a geografia quanto a história podem nos situar no mundo, no mundo real e no mundo da imaginação. Até mesmo porque as histórias da imaginação também precisam de um lugar e um momento para parecer verdade [...]”

Professor (a) de Geografia A

“Para mim, a literatura traz um mundo de emoções, de sentimentos, que a Geografia tenta, mas não pode apresentar com tanta fidelidade. É também uma forma de dinamizar a aula, com uma história, com um filme sobre essa história, com a literatura de cordel [...]”

Professor (a) de História A

“Não só a literatura, que eu uso muito em sala de aula, mas outras fontes artísticas como as letras de músicas são interessantes para discutir um assunto da história na sala de aula. Num é todo dia que se faz isso, mas é uma boa prática para incrementar a aula e atrair a atenção dos alunos [...]”

Fonte: Pesquisa de Campo: Questionário. 02/2017.

Os (as) professores (as), de modo geral, destacam a importância do outro na construção de sua disciplina, assim demonstram consciência da incompletude do conhecimento e da necessidade de buscar ajuda em outras áreas. A interação com o outro também denuncia as precárias condições das teorias que buscam, através de uma linguagem, representar a totalidade da experiência do homem no mundo (BAKHITIN, 2006). Os (as) professores (as) de Literatura destacam as contribuições do outro, sem, no entanto, destacar as contribuições do texto literário para as outras duas disciplinas, embora, o (a) segundo (a) docente aponte os objetos comuns entre as três áreas “um lugar” e “um momento”, ou seja, o tempo e o espaço, objetos respectivamente, da História e da Geografia, presentes na obra literária, ficcionalizados. Da mesma forma, os (as) professores (as) de História e Geografia também enfatizam as contribuições recebidas, sem se referir às contribuições possíveis para a Literatura.

A interdisciplinaridade que se estabelece enquanto prática de intercomunicação e enriquecimento recíproco (JAPIASSU, 1992) ainda não se concretizou enquanto conceito para os (as) docentes entrevistados (as). Há alusões às dinâmicas de aula, a ampliação do conhecimento, mas o (a) professor (a) ainda não conseguiu efetivar um pensamento interdisciplinar e, segundo Santomé (1998) porque esse (a) docente realizou toda a sua aprendizagem dentro de um currículo compartimentado. E, sabedores de que o outro é o lugar da busca de sentido, mas também, da incompletude e do desconhecido, pouco se aventuram em busca de práticas interdisciplinares. Mas além desses dois aspectos, há outros entraves que contribuem para a realização de tais interconexões, no interior das escolas. Na Tabela 03, abaixo, se apresentam algumas dessas dificuldades.

Tabela 03 – Que dificuldades afetam a realização de práticas interdisciplinares na escola, nas áreas citadas.

Tópico	Q	%
O pouco conhecimento sobre tais práticas	01	00
A ausência de incentivos por parte da coordenação/gestão.	01	25
Falta de tempo para se dedicar ao estudo de outras áreas.	02	75
O desinteresse dos colegas em relação a tais práticas	00	00
Total	04	100

Fonte: Pesquisa de Campo: Questionário. 02/2017.

Mesmo diante da necessidade de construir diálogos interdisciplinares nas escolas eles são raros e ainda são poucos os (as) professores (a) que se aventuram na inter-relação entre as disciplinas. Para 50% dos docentes falta tempo para realizar tais práticas. Já para 25% há certo desconhecimento metodológico para efetuar tais práticas. Para os outros 25% falta o incentivo por parte da direção, da coordenação e também, dos colegas. Mas também há o medo de se aventurar por “lugares desconhecidos”, ou seja, entrar em contato outras disciplinas.

Culpados à parte, Os professores devem ser os protagonistas na implantação de práticas interdisciplinares na escola. Como afirma Morin (2002, p.35) “a reforma deve se originar dos próprios educadores e não do exterior.” De pouco adianta esperar incentivos, se não houver o desejo de mudanças entre aqueles que protagonizam o ensino nas salas

de aula: os (as) professores (as). É claro que não se pode esquecer que os docentes de Ensino Fundamental e Médio, muitas vezes, encontram dificuldades no desenvolvimento de projetos de caráter interdisciplinar em função de terem sido formados dentro de uma visão fragmentada do conhecimento conforme postulam (KLEIMAN e MORAES, 2002).

De qualquer modo, se faz urgente a construção de práticas interdisciplinares (integrar, articular e trabalhar em conjunto), inicialmente entre aquelas disciplinas em que se há uma afinidade teórica ou metodológica, a exemplo da literatura, história e geografia que tem em comum, o tempo e o espaço.

Considerações Finais

Conclui-se que há, entre os (as) professores (as) entrevistados, certo conhecimento sobre interdisciplinaridade. Não enquanto uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas, mas enquanto possibilidade de dinamizar, experimentar, trazer novidades para a sala de aula. Poucos veem essas práticas como uma grande oportunidade de diálogo entre saberes escolares. Mesmo assim, há tentativas, poucas e mais próximas das práticas multidisciplinares. Mas era de se esperar, pois para Santomé (1998), as práticas interdisciplinares na escola exigem do professor (a) planejamento, acompanhamento, continuidade e, principalmente, uma atitude reflexiva diante do saber, enfim, um ambiente e um clima de aprendizagens coerentes com tais práticas e com as necessidades dos docentes e da instituição onde estão inseridos.

Em virtude disso, na prática da sala de aula, os professores apresentam dificuldades de se envolver em diálogos interdisciplinares, mesmo que os conteúdos das disciplinas Literatura, História e Geografia propiciem aberturas para que essas práticas aconteçam como já se destacou anteriormente. Assim, nas escolas, os diálogos entre as disciplinas acontecem esporadicamente, as práticas não apresentam resultados consistentes em virtude da descontinuidade, a maior dificuldade é a inserção em outras áreas. Mas os (as) professores (as) são conscientes da importância de tais práticas e da necessidade de maior aprofundamento desta temática, na sala de aula, a fim de fortalecer a ideia de interação recíproca entre os conhecimentos.

Referências

BAKHTIN, M. *Metodologia das ciências humanas*. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.393-410.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. *Considerações sobre a Interdisciplinaridade*. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental da Universidade de São Paulo, 1970. <http://www.ft.unicamp.br/vitor/processo-seletivo-2014/texto-avila.pdf>.

FAZENDA, I. C. A. *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 2013.

FOUCAULT, A Ordem do Discurso. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

FRÉMONT, Armand. *A região, espaço vivido*. Coimbra: Almedina, 1980.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

KLEIMAN, A. B.; MORAES; S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

MOISÉS, M. *A criação literária - prosa I*. São Paulo: Cultrix, 1999.

MOISÉS, M. *A criação Literária: poesia*. São Paulo: Cultrix, 2001.

MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. 1996. Campinas: Mercado de Letras.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

PESAVENTO, S. J. *O Imaginário da Cidade - visões literárias do urbano*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SANTOMÉ, Torres J. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.

SANTOS, Roberto Corrêa dos. “*História como Literatura*.” In: Modos de saber, modos de adoecer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, pp.129-135.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. *Interdisciplinaridade em Sala de Aula*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi - Fu. *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel, 1983.

AÇÕES PIBIDIANAS ENTRE A FILOSOFIA, O COTIDIANO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Valmir Pereira¹

Resumo

Este texto apresenta e discute um conjunto de ações do Pibid de filosofia, desenvolvido por alunos do Ensino Médio e pelos bolsistas do programa. Estas ações estão fundamentadas nas questões relacionadas entre a filosofia e o cotidiano. Resultado de trabalho de campo e sala de aula, as ações refletem dialeticamente as tensões entre a teoria e a prática e o trabalho docente. Por fim, são apresentados os resultados desse processo efetuado por meio das ações resultando no aprofundamento das reflexões filosóficas sobre o cotidiano dos indivíduos.

Palavras-chave: PIBID. Cotidiano. Filosofia. Emancipação humana.

¹ Professor da Universidade Estadual da Paraíba. Coordenador de área do subprojeto de Filosofia do campus I – Campina Grande/PB.

Introdução

Em um mundo de lutas intensas a vida cotidiana é marcada pelas tentativas de sobrevivência, seja em maior ou menor grau. Em um mundo de divisão de classes, pelo contrário, cada particular só tem acesso a parcelas da totalidade social. Ou seja, integra-se de forma parcial ao todo social, ficando alheio a diversas parcelas da sociedade, o que se configura uma alienação. Esta não permite que o particular se aproprie do máximo de desenvolvimento do seu momento histórico e de seu mundo imediato. Com a alienação da essência humana, a relação entre particular e sua vida cotidiana torna-se diferente.

Ao se apropriar das condições concretas de um mundo onde há divisão do trabalho e conseqüentemente divisão de classe, o indivíduo aliena-se, pois, o labor dividido cinde o homem e a totalidade da vida cotidiana, tendo em vista que o indivíduo só terá acesso ao seu mundo imediato, que é relativo à função que ele exerce na sociedade. Assim, este indivíduo particular não será um membro genérico de sua sociedade, pois ele carrega consigo apenas uma parcela da integração social, por não ter se apropriado de todo o desenvolvimento humano alcançado em seu mundo.

Necessariamente, os homens particulares possuem um cotidiano, já que estão sempre reproduzindo atividades, conscientemente ou não. Tal reprodução, desde seu nível mais básico, a saber, a reprodução biológica, está sempre voltada à sociedade, no sentido de que, em geral – “[...] na medida em que desenvolva uma função na sociedade” (Heller, 1987, p. 20) –, a reprodução do particular é a reprodução da própria sociedade. Esta relação direta entre a vida cotidiana e a própria sociedade é perceptível, não somente em alterações radicais sobre a vida cotidiana, mas também na medida em que as mudanças nos modos de produção se expressam primeiramente nela. Neste sentido, a vida cotidiana se torna um meio para a avaliação da sociedade.

Com esta compreensão da vida cotidiana, estruturamos algumas ações que pudessem pensar o cotidiano filosoficamente. Fizemos o percurso no campo da filosofia e mapeamos algumas questões que mais preocupam aqueles indivíduos em particular, especialmente com a consolidação da filosofia no currículo.

A volta da filosofia nas escolas tem sido tema de estudos, observações e críticas, bem como as análises sobre a sua finalidade no ensino médio. Sua importância nas primeiras fases da formação do indivíduo se acentua contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual e social, e ainda como na proposição marxista como coloca DANELON (2010), da filosofia como meio de mudança da realidade material do homem.

A filosofia teve seus momentos históricos na escola acentuadamente marcantes. No entanto, deixou de ser obrigatória em 1961, excluída oficialmente em 1971 pela Ditadura Militar e mais tarde, em 1996, por determinação do MEC, todos os alunos ao concluírem o ensino médio haveriam ter domínio dos conteúdos de filosofia, necessários para o exercício da cidadania.

No que diz respeito aos objetivos do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), pode-se considerá-lo como um programa que tem como objetivo à formação dos futuros docentes, não se limitando ao convencional. O programa procura inserir o professor em formação dentro da sala de aula e desse modo, saindo das perspectivas teóricas vista no meio acadêmico para uma realidade objetiva e concreta, de forma colaborativa. Assim,

A pesquisa colaborativa une professores da educação básica, professores universitários e professores em formação, a fim de criar na escola um ambiente de análise de suas práticas e efetuar transformações. A pesquisa é feita junto à escola e não sobre a escola. (PIMENTA, 2001)

Pensando pelo ponto de vista de como a filosofia é agregada ao projeto, pode ser um conhecimento duradouro e contínuo na vida do estudante. A presença efetiva do PIBID na escola agrega além de sua finalidade, incentivo ao futuro professor, uma maneira ambígua de ver o ambiente escolar como ser ativo e passivo no que se refere a sua convivência semanal. Tirando-o do ambiente padrão acadêmico e inserindo-o paralelamente em dois mundos: o do aluno e o do professor. No entanto, quando se observa os resultados na formação do graduando, percebe-se quão importante é a observação desses resultados como prática do ano letivo no cotidiano do aluno.

A interação entre diversos níveis educacionais tende a resultar em produções contínuas voltadas ao âmbito educacional. O evento anual como conclusão do projeto é o resultado da parceria e colaboração entre a escola e a universidade. É neste acontecimento que os alunos do ensino médio se percebem como protagonistas e veem em si mesmos seres causadores e participantes do projeto.

Metodologia

Esta produção consiste em um agrupamento de algumas das ações realizadas pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, desenvolvido na Escola Nenzinha Cunha Lima, através de coleta de material resultante do trabalho de campo.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram necessárias duas etapas principais. O primeiro momento ocorreu com a leitura de alguns teóricos procurando compreender as relações de interação social, dentro do ambiente escolar, assim como também observar como tais teorias aconteciam durante as aulas de Filosofia na escola onde o projeto PIBID acontece. A compreensão desses teóricos foi importante para dar suporte as discussões e debates que geraram as ações que posteriormente foram desenvolvidas tanto na escola quanto fora dela.

No segundo momento o foco foi a elaboração e a execução das ações, bem como o acompanhamento e seu desenvolvimento no campo, até seu fechamento durante a terceira semana de filosofia, o Filosofarte.

Destacaremos a seguir as atividades desenvolvidas pela área de filosofia na Escola Estadual Nenzinha Cunha Lima, em Campina Grande, por meio de ações de toda a equipe e dos alunos do Ensino Médio.

Esse conjunto de ações fazem parte do projeto desenvolvido pelo Pibid de filosofia, como culminância da Semana de Filosofia, intitulada FilosofArte. Esse evento tem como intuito oferecer uma diversidade de propostas pensadas e praticadas dentro e fora do ambiente escolar, utilizando-se das habilidades dos estudantes como formas de expressão do pensamento, registradas através da escrita, da argumentação lógica e de apresentações lúdicas.

Ações desenvolvidas e discussão

A **caverna dos nossos conceitos** foi uma ação elaborada por um grupo de alunos do Ensino Médio e acompanhamento da equipe, com intuito de revisarem seus conceitos, que tem como forma educativa repassar informações da Alegoria da Caverna, do filósofo grego Platão (427 a.C. - 347 a.C.), inserindo problemáticas do nosso cotidiano com o objetivo de refletir sobre seus pensamentos, ideias e conceitos, para compreenderem a verdadeira realidade conforme a filosofia mostra, formando argumentos consistentes.

Os estudantes foram com a equipe do Pibid discutir a caverna dos nossos conceitos com os alunos do EJA, abordando questões e problemas do dia-dia, explicando para eles o sentido de cada mensagem que o filósofo Platão queria dizer, utilizando exemplos. Em seguida abordaram questões como: “O que é a caverna para vocês?” e “O que os aprisionam?”

Inicialmente as questões foram debatidas com certa timidez, com poucas reflexões da sala. Em seguida, houve um período de diálogos mais concretos entre eles, e os estudantes conseguiram responder as questões de forma clara e objetiva, expressando suas opiniões de maneira passiva e aos poucos, as atividades com os alunos ficaram mais dinâmicas com ajuda de exemplos mais fáceis do cotidiano deles.

Os alunos mostraram interesse, devido às temáticas abordadas serem sempre de conhecimento dos mesmos, onde foram destacados temas como religião e seus dogmas, política, mídia, preconceitos, culturas, bebidas alcoólicas, drogas, entre outros.

Com base nas experiências obtidas pelo grupo, puderam entender o verdadeiro sentido do mito da caverna por meio do pensamento filosófico, tornando-se um aprendizado importante para suas vidas, para enxergarem além da caverna, a verdadeira realidade, as atrocidades que o homem realiza, as verdades ocultas e as algemas que nos aprisionam².

2 Apresentação do Mito da Caverna no Instituto dos cegos, com participação e acolhida acima da média.



Concluíram que essa ação não teve como único objetivo informar as pessoas sobre a alegoria, mas também de ajuda-los a avaliar suas opiniões e conclusões, tentando aperfeiçoá-las de modo correto.

Sendo assim, levando em consideração os diálogos expostos pelos alunos, pelas opiniões e pela devida atenção que eles nos deram, podemos ter a certeza que a mensagem que foi passada na alegoria foi compreendida e levada dentro de si, para que possam expressar suas ideias com mais relevância.

Uma segunda ação, intitulada **a culpa é da Pandora**, teve como objetivo principal, levar a filosofia onde ela ainda não chegou. Depois de conhecerem o mito da caixa de Pandora e apresentarem em sua sala de aula para os demais colegas, assumiram a proposta de levar para outra escola, para crianças que desconhecem a filosofia.

Depois de planejarem com a equipe do Pibid, levaram a ação para a Escola Municipal Gracita Melo com o objetivo de narrar “O Mito da Caixa de Pandora” para os alunos do 3º Ano do fundamental. Neste dia só haviam apenas 18 alunos em sala de aula. No primeiro momento apresentaram a proposta do nosso projeto, narraram o mito e entregaram caixinhas relacionadas ao mito.

Observaram inicialmente, que assim como Pandora, as crianças estavam muito curiosas para saber o que tinha dentro das caixinhas entregues a elas³.

3 A Imagem abaixo registra o momento da apresentação do mito e as caixinhas sobre as carteiras.

O grupo concluiu que a curiosidade não tem idade e que é exatamente ela que nos impulsiona e nos faz conhecer o mundo, a vida e as coisas.



A terceira ação do PIBID foi organizada e desenvolvida por meio das **asas da Liberdade**. O tema trata de inveja, desobediência, morte, liberdade entre outros fatores que acontecem no nosso cotidiano, contribuindo muito para mostrar a importância de não sermos como Ícaro querendo ser totalmente livre e cair nas armadilhas da vida.

O objetivo dessa ação foi debater sobre o mito de Dédalo e Ícaro com as crianças da escola e verificar o conhecimento delas sobre o tema e depois apresentar o conhecimento do grupo sobre o mito e analisar as reflexões sobre o assunto.

A metodologia foi usando imagens e questionário, ilustrando a história e colhendo as informações sobre o que tinham entendido da história contada, de forma interativa com as crianças.

A ação aconteceu na Escola Municipal Gracita Melo por meio de um debate sobre o mito de Dédalo e Ícaro com os alunos de uma classe de 4ª série. Inicialmente foi narrado o mito e em seguida foram feitas perguntas sobre o que elas tinham entendido sobre o assunto. As respostas foram impressionantes, mostrando que a criança em contato com a filosofia tem a oportunidade de se maravilhar com o mundo, sendo um ser de mente aberta, desenvolvendo habilidades e novas formas de ser e ver as coisas.

O mito de Dédalo e Ícaro é um dos mais famosos da mitologia Grega. Apesar deste mito apresentar detalhes bastante interessantes, é sempre dada especial relevância às asas usadas pelos dois heróis, dando a sensação de liberdade.

A liberdade é concebida pela filosofia, como a independência do ser humano, o poder de ter autonomia e espontaneidade. Assim, liberdade é opção de escolhas, livre arbítrio, sabendo dosar as atitudes e as emoções em sociedade. Controlando seus atos a liberdade é algo frequente em sua vida, pois até para errar você é livre. Porém, se esse erro atingir terceiros, sua conduta será reprovada pela sociedade, e esta, poderá contestar sua preciosa liberdade.

A importância de falar sobre o mito de Dédalo e Ícaro para as crianças serviu para alertá-las sobre as consequências que a desobediência, a inveja, a curiosidade e a sabedoria trazem para suas vidas, seja positiva ou negativamente.

Percebe-se também que o mito retrata vários pontos da antiguidade que estão vivos na atualidade como os avanços da ciência, desobediência, curiosidade juvenil, inveja, teimosia e a prudência.

A quarta ação tem como tema central **o enigma da morte**. Ele nasceu de inquietações dos debates e orientações dos bolsistas com os alunos do Ensino Médio, tentando responder a seguinte questão: Como falar de algo que ainda não foi experimentado pelo homem enquanto vivo e nenhum morto voltou para falar?

Essa ação busca levar informações para que as pessoas não vejam a morte como um assunto tenebroso, e ao mesmo tempo, para que possam aceitar com mais naturalidade. Para isso o grupo analisou opiniões diversificadas sobre o assunto, podendo assim através dos dados colhidos chegar a conclusão sobre os diferentes modos de lidar e ter noção deste tema.

Para tentar responder essa questão os alunos e os bolsistas foram a campo, entrevistando crianças e coveiros e posteriormente analisaram as opiniões de cada um sobre este assunto mortal. Um dos locais visitados foi o cemitério, onde tudo parece terminar.

Ao falarem com o coveiro perguntando se ele acreditava que tinha algo a mais depois da morte, especialmente como a sua religião protestante difunde, se existe mesmo um paraíso? Ele respondeu que não, pois tudo acabava ali no chão.

Em outro momento, ao falarem com as crianças⁴ fizeram a mesma pergunta. Percebeu-se que a resposta foi completamente diferente. Concordaram com a ideia de que havia um paraíso, o céu e que Deus estaria esperando com vários anjinhos ao seu redor. A única concordância entre os dois pontos foi que todo mundo um dia morre. No entanto, ficou claro que algumas das crianças afirmaram ter medo da morte ao passo que os coveiros já não a temem mais. Nesse sentido, pode-se buscar em Epicuro (341a.C - 271 ou 270a.C) a seguinte afirmação sobre a morte:

É pois, tolo quem afirma temer a morte, não porque sua vinda seja temível, mas porque é temível esperá-la. Tolice afligir-se com a espera da morte, pois trata-se de algo que, uma vez vindo, não causa mal. Assim, o mais espantoso de todos os males, a morte, não é nada para nós, pois enquanto vivemos, ela não existe, e quando chega, não existimos mais.

Viver, é de fato um espetáculo, e por isso as pessoas, em geral, tem bastante medo da morte. Nascemos, crescemos e morremos, como ciclo natural da vida e morrer é inevitável.



4 A imagem indica os alunos abordando crianças e debatendo os enigmas da morte.

Resultados

Os resultados alcançados baseiam-se na análise dos dados coletados, indicando que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – contribui não apenas com os professores em formação, no que diz respeito a colocá-los no ambiente de sala de aula. A atuação dos alunos evidenciou que as ações desenvolvidas também refletem em suas vidas, tanto no âmbito intelectual como social.

Observando as considerações de NÓVOA (2009), entende-se a questão docente como compreender os sentidos da instituição escolar, procurando integrar-se na profissão e aprender através da experiência de outros docentes. A escola e o diálogo com outros professores servem como subsídio para o acúmulo de experiência e troca de convivência acerca da docência.

No que se refere à inovação, pode-se destacar a importância da vivência da prática docente procurando sempre aprender através das mais variadas práticas, métodos e reflexão sobre o trabalho desenvolvido, pois os pontos centrais de uma boa docência estão ligados às questões e ações como a prática e a reflexão, por exemplo.

Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior, através dos Cursos de Licenciatura, a escola e os sistemas estaduais e municipais, aproximando o acadêmico com professores experientes, oportunizando práticas integradas, diálogo, reflexão e avaliação tão necessárias para avançar na profissão. Isso fica evidente quando percebemos que

[...] Comprometer-se com sua formação e com as instituições educacionais à sua volta; Envolver-se com as políticas públicas educacionais; Promover a inclusão social: de jovens, adultos e idosos, de índios, de portadores de necessidades especiais; Relacionar-se com as diversas tecnologias que estão a serviço da educação; compreender a necessidade de formação continuada ao longo de sua vida profissional; fomentar o espírito investigador e de pesquisa; estimular a leitura crítica e reflexiva de mundo. (CNE/CP009/2001).

Ressalta-se que o PIBID levou alegria e dinamismo para o ambiente escolar, tornando a escola mais alegre, atraente e acolhedora. O acolhimento que foi dispensado aos bolsistas, também foi retribuído, assumindo junto com a escola os desafios de aliar teoria e prática no processo de ensino e de aprendizagem com vistas a ampliar um processo de uma educação de qualidade para todos.

Para NÓVOA (2009, p. 44), cinco disposições são essenciais para a formação de professores e podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação:

1. O conhecimento. O trabalho do professor deve construir práticas que conduzam os alunos à aprendizagem.
2. A cultura profissional. Ser professor é compreender a escola, integrar-se na profissão aprendendo com os mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. Registrar as práticas, refletir sobre o trabalho e avaliar são rotinas que “fazem avançar a profissão.
3. O tato pedagógico. Capacidade de relacionar-se e de comunicar, não é possível separar o profissional do pessoal. “Serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar.
4. O trabalho em equipe. A profissionalização docente implica em ações coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe e da intervenção conjunta nos projetos educativos. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de comunidades de prática, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.
5. O compromisso social. A educação deve convergir no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente.

Acreditamos que o Projeto Integrado das Licenciaturas, formação docente e compromisso social, que integra o PIBID está sintonizado com os cinco itens acima citados, na medida em que realiza práticas interdisciplinares que estão contribuindo com a aprendizagem dos

alunos da educação básica, que integra o acadêmico dos cursos de licenciatura nas escolas exercitando a sua futura profissão e aprendendo com os professores mais experientes.

Nesse sentido, criam-se espaços para desenvolver as habilidades pessoais de relacionamento e de comunicação com serenidade conquistando os alunos para o trabalho escolar. Assim, trabalhar em ações coletivas e de intervenção conjunta em projetos diversos, inspira veementemente uma educação pautada em princípios e valores que respeitam a diversidade e defendem a inclusão social.

Decorre do acima exposto que podemos afirmar que as atividades desenvolvidas pelos professores em formação não acabavam caindo na obviedade de “reforço” da disciplina trabalhada, mas sim numa prática que se proponha a levar os alunos a refletirem sobre seu cotidiano e transformarem sua realidade, como destaca a ALMEIDA (2007, p. 163):

O propósito da prática educativa é promover intervenções na forma de o aluno pensar o conteúdo de ensino e o mundo, levando-o a compreender como ser social particular que se forma na relação com o mundo e que, dependendo da qualidade dessa relação, pode, ao transformar-se, transformar as relações sociais do ambiente que lhe é circundante.

A proposta central das ações desenvolvidas girou em torno da ideia de trabalhar com os alunos do ensino médio as mais variadas questões propostas pela filosofia, sempre evidenciando a relevância dessas questões na vida social do indivíduo, contextualizando as problemáticas propostas pela filosofia com o cotidiano. Dessa forma e com essa compreensão, o conhecimento da sala de aula pode refletir na maneira como os alunos observam e interagem com o seu meio social.

Conclusão

As análises apontadas no presente texto desencadeiam uma reflexão sobre os objetivos traçados pelo Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID – e seu reflexo paralelo com as práticas educativas escolares.

Ressalta-se a organização e participação dos alunos que participam deste programa e, sobretudo os pontos positivos deixados no desenvolvimento de seres em processo de transformação e humanização.

Sabe-se das dificuldades latentes que a educação básica/pública enfrenta ao longo do tempo. E nesta perspectiva, métodos alternativos conseguem driblar parte dessas dificuldades, atingindo e conseguindo resultados surpreendentes com novos atores se tornando sujeitos da sua própria história.

As ações acima apresentadas mudaram a maneira de existir e a razão de ser do Pibid na Escola. Professores, bolsistas e alunos, somos todos atores desse processo de emancipação humana que cotidianamente acontece com cada indivíduo.

Com relação aos bolsistas, as ações trouxeram novos desafios, um novo alento e uma nova esperança para prosseguir na docência.

O desafio é a Universidade, separada do cotidiano escolar, levará muito tempo para compreender que a escola muda mais rápido que ela. Com o tempo, poderá ser atropelada pela realidade.

Referências

ALMEIDA, José Luís Viera de; ARNONI, Moreira Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. **Mediações dialéticas na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo, Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/CP no 009 de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, 08 de maio de 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 fevereiro de 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo, Editora Ática, 2010.

DANELON, M. Ensino de Filoso# a e currículo: um olhar crítico aos parâmetros curriculares nacionais (ciências humanas e suas tecnologias e orientações curriculares para o Ensino Médio: Filoso# a). Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 109-129, jan./jun. 2010.

EPICURO. A conduta na vida. Disponível em <http://www.citador.pt/textos/a-morte-nao-e-nada-para-nos-epicuro>. Acesso em 22/02/2016.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona. Ediciones Península: 1987.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa. E DUCA, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel O. **Pesquisa Colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores**. Texto apresentado na 24ª reunião da ANPED. Caxambu, MG. 2001. Disponível em: (<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/sesselma.PDF>. Acesso em 21 de fevereiro de 2016).

PLATÃO. **República**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. - (Os pensadores)

O ENSINO DE PRONÚNCIA NA FORMAÇÃO DO ALUNO DE LETRAS

Leônidas José da Silva Jr¹

Resumo

O ensino de pronúncia na sala de aula de Língua Estrangeira (LE) sempre constituiu uma questão controversa, sendo, muitas vezes, erradicado da prática dos professores. Ainda que já haja um relevante número de pesquisas sobre a importância do ensino dos aspectos fonético-fonológicos, tais como: Roach, (2009), Celce-Murcia et al, (2010), Avery & Ehrlich, (2012a) dentre outros e no Brasil, Alves (2012) e Silva Jr & Scarpa (2013), tal questão ainda não tem o destaque que merece nas universidades e/ou escolas de ensino regular na rede pública de educação básica. Percebe-se que não há interação significativa da pronúncia às outras habilidades linguísticas como leitura e escrita. Se a fonética da LE não for trabalhada adequadamente, pode gerar não-compreensão de um enunciado durante uma troca conversacional por causa das transferências que fazemos a partir da língua materna (LM). Existem vários tipos de transferência LM-LE que podem afetar o grau de inteligibilidade da produção oral na língua-alvo. Essas transferências podem ocorrer tanto no nível segmental (SE) quanto no suprasegmental (SU). O presente trabalho foi desenvolvido como parte das atividades do subprojeto PIBID/CAPES/UEPB/Inglês em Guarabira-PB. Este tem

1 Professor Adjunto do Departamento de Letras na UEPB-CH. Coordenador do subprojeto PIBID/CAPES/UEPB/Inglês em Guarabira-PB. Atua na área de Teoria e Análise Linguística com ênfase em Estudos da Acústica e Ciências da Fala - Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas com ênfase em Fonética Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa e Ensino de Pronúncia. Email: leonidas.silvajr@gmail.com

como objetivo mostrar que o ensino e da pronúncia é uma ferramenta bastante eficaz no curso de Letras durante as aulas de língua inglesa (LI) e que é capaz de transformar o graduando em um sujeito atuante e crítico enquanto professor de LI tronando-o/a capaz de refletir e manipular sons da língua-alvo ao invés de apenas trabalhar escrita ortográfico-gramatical. Para nossa metodologia, utilizamos uma turma do curso Letras-Inglês/UEPB-CH. Com um total de quinze informantes, conduzimos os momentos de aula falando apenas em língua inglesa durante vinte e quatro aulas divididas em seis semanas com o auxílio de material didático de áudio. Selecionamos um corpus a partir do material didático de áudio e o aplicamos durante as seis semanas. Em seguida, os alunos produziam foneticamente nosso corpus de forma contextualizada. Analisamos o corpus na primeira e sexta semana e traçamos uma linha de tendência para cada uma destas semanas. Como resultados, verificamos que as produções fonéticas na última semana de aplicação demonstraram maior índice de acerto em relação à primeira semana. Concluímos que a utilização das habilidades orais; *listening* e *speaking*, antecedendo habilidades como leitura e escrita se mostraram mais significativa no tocante ao processo percepção-produção dos sons da LI. Palavras-Chave: Pronúncia, Fonética & Fonologia, Língua inglesa, Ensino/aprendizagem.

1. Introdução

O ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira (LE) sempre se mostrou uma questão controversa, sendo, muitas vezes, erradicado da prática dos professores. Embora haja um considerável número de pesquisas sobre a importância e mediação do ensino dos aspectos fonético-fonológicos, tais como: Jenkins, (2000), Celce-Murcia et al, (2010), Avery & Ehrlich, (2012a) e no Brasil, Alves (2012), Silva Jr & Scarpa (2013), tal questão ainda não tem o destaque que merece nas universidades e/ou escolas de ensino regular na rede pública.

Não há interação da pronúncia às outras habilidades linguísticas como leitura e escrita porque, por estímulo de tais habilidades, haverá um processo chamado transferência fonológica (TF) (cf: Mascherpe, 1970) do português para a pronúncia do inglês. Esta se dá em função das diferenças de sistemas de som da LE e a transferência grafo-fônico-fonológica, que se dá em função da forma grafada conforme Alves (2012), Avery & Ehrlich (2012a).

Segundo Almeida Filho (2007), o papel da pronúncia nos diversos métodos e abordagens de ensino de línguas, por um longo período, teve seu ensino pouco destacado, em detrimento de estudos da gramática e do vocabulário – tanto nas escolas públicas como nos cursos de letras com habilitação em inglês no que toca a condução das aulas e práticas realizadas pelos docentes. Com a presença da Abordagem Comunicativa nos anos 80, este cenário começou a mudar e, atualmente, os profissionais da área atribuem grande importância ao seu ensino, visto como um componente a ser desenvolvido no processo produção-compreensão da oralidade satisfatória na LE.

Para alguns estudiosos, como Cagliari (1978), por exemplo, é fundamental que antes de aprender a escrever, o aluno passe por exercícios fonéticos de percepção-produção dos sons da língua a ser estudada.

Corroborando o pensamento de Cagliari (1978), Silva Jr & Silva (2014) em sua pesquisa sobre o ensino de pronúncia destaca a importância de levar o aprendiz a ouvir, antes das demais habilidades. Deste modo, suavizará a ocorrência da TF, de LM→LE, pois uma vez que somos expostos antes de qualquer outra habilidade ao *listening*, no processo de

aquisição de uma LE, nos familiarizamos cada vez mais dos fonemas que não fazem parte de sua LM.

Assim, o presente trabalho foi desenvolvido como parte das atividades do subprojeto do *Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID) - PIBID/CAPES/UEPB/Inglês em Guarabira-PB, e tem como objetivo mostrar que quando o aluno é exposto às atividades envolvendo percepção (*listening*) antes de observarem aspectos morfosintáticos da LE, sua produção (*speaking*) durante a pronúncia é bem mais efetiva; mesmo na fase adulta. Isso faz com que o professor em progresso / futuro profissional de língua inglesa tenha autonomia no processo de oralidade para que, seu letramento se dê em interface sintaxe-fonologia da língua-alvo.

Para tal, precisamos entender como o processo de percepção-produção funciona; como se dá em sua forma física e abstrata. A partir daí, a fonética e a fonologia – sobre as quais veremos alguns conceitos em seguida - ocupam um papel de destaque no ensino de LE.

2. Fundamentação teórica

2.1 Fonética

Os estudos de Hirakawa (2007), apontam a fonética enquanto disciplina componente para o estudo de línguas estrangeiras a partir do fim do século XIX com o Movimento de Reforma, com a fundação da Associação Internacional de Fonética, em 1886, e a criação do Alfabeto Fonético (IPA). Segundo a estudiosa, as antigas técnicas de ensino perderam um pouco do seu prestígio com o Método Direto (*Direct Approach*), voltando com um pouco mais de intensidade com o Método Áudio-lingual (*Audio-lingual Method*) e passaram a ser marginalizadas com o advento da Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*).

De acordo com Massini-Cagliari & Cagliari (2001, p.105), “a principal preocupação da Fonética é descrever os sons os sons da fala”. Ou até mesmo descrever os fatos físicos que caracterizam linguisticamente os sons da fala (cf: CAGLIARI, 2002). Os autores acrescentam que a partir da fonética é possível descrever:

(...) a maneira como os sons são produzidos (ou seja, mostrando que os movimentos do aparelho fonador estão envolvidos na produção dos sons da fala); (...) a maneira como eles são transmitidos (isto é, a partir das propriedades físicas – acústicas – dos sons que se propagam através do ar); (...) a maneira como eles são percebidos pelo ouvinte (p, 106).

Nesta visão, Matzenauer (2005) e Small (2005) corroboram Massini-Cagliari & Cagliari (2001) colocando que a fonética visa ao estudo dos sons da fala do ponto de vista articulatório - verificando sua produção via aparelho fonador; do ponto de vista acústico - analisando as propriedades físicas da produção e propagação dos sons; ou ainda do ponto de vista perceptual; parte responsável pela recepção dos sons.

A importância de se aprender a fonética ao se estudar uma LE deve-se ao fato de, geralmente, pensarmos na palavra como ela é escrita e não como ela é dita ou percebida por um ouvinte. Ao estudar a fonética, o aluno brasileiro vai perceber que a maneira como ele acredita que seja o som de uma palavra pode não corresponder ao seu som verdadeiramente. Isto acontece primeiramente porque os alunos estão intimamente ligados ao sistema de escrita do PB ser transparente opondo-se a opacidade do sistema de escrita do inglês. Tal fato torna a noção dos sons das palavras em língua inglesa equivocada (cf: ALVES, 2012).

Ao tratar das dificuldades dos alunos, em seu trabalho, Alves, (2012) apresenta os problemas encontrados por aprendizes brasileiros na aquisição da pronúncia da língua inglesa. O autor expõe que as línguas mudam e que, por isso, é impossível uma correspondência perfeita entre a pronúncia e a escrita. Roach (2005), Celce-Murcia et al (2010) e Alves (2012) acrescentam que não correspondência fonema-grafema no inglês e, segundo Alves (op. cit.) cabe aos alunos brasileiros interpretar a opacidade da ortografia e perceber o som adequado para produção. Caso não haja familiaridade com a língua alvo, certamente cometerá erros de pronúncia.

Para que esses sons sejam produzidos de forma programada e inteligível ao interlocutor, ou seja, seguindo critérios neurocognitivos arbitrários em sua organização a ciência responsável para dar conta

desta etapa do processamento é a fonologia sobre a qual veremos alguns conceitos a seguir..

2.2 Fonologia

Segundo Hayes (2001) e Roach (2005), a fonologia está diretamente relacionada à fonética. Ela estuda a organização sistemático-mental dos sons da fala na língua. A maior distinção entre fonética e fonologia é que a fonética, como já fora visto anteriormente, detém-se ao estudo dos sons, suas características acústicas e perceptuais e como eles são produzidos sem fazer menção à maneira como os sons são combinados e usados na língua. A fonologia, por sua vez, tem como foco as regras *fonotáticas* – regras linguístico-fonológicas usadas para especificar a maneira na qual os sons são organizados e combinados em unidades significativas para formar sílabas, palavras e frases.

A interação entre a fonética e a fonologia mostra como se dá a pronúncia de um indivíduo através da organização de sua fala em termos sonoros. Ao professor, cabe o desafio de instruir explicitamente o aluno uma vez que nem todos os discentes que estão no curso de letras tem domínio perceptual e/ou articulatorio dos elementos fonéticos que compõem a LI. Sendo assim, o professor tem um papel fundamental em sala de aula na hora de transmitir este conteúdo como veremos na próxima seção.

2.3 O papel da pronúncia na sala de aula

De acordo com Avery & Ehrlich (2012b), se transpusermos a base fonológica do português brasileiro (PB) – nossa LM como influenciador na aquisição do inglês como LE, teremos uma forte marca de sotaque incidindo sobre o inglês. Os autores ainda afirmam que a natureza do sotaque estrangeiro é determinada pela influência que a LM exerce sobre a LE.

Steinberg (1985) já destacava que a proximidade articulatória entre os fonemas de uma língua e outra é uma das primeiras dificuldades que os estudantes encontram ao tentar imitar um som estranho ao de sua LM. Como não vê diferenças entre os fonemas, usam um fonema de sua

língua materna que seja próximo daquele que ouviu podendo causar assim um problema no momento da comunicação.

Conforme apontam Alves & Silva Jr (2015), normalmente, as atenções sobre as transferências fônicas de uma LM a uma LE adquirida depois da infância, voltam-se para as propriedades segmentais, articulatórias dos sons. Assim, um dos fatores ativados por influência da LM que contribui para o sotaque estrangeiro vincula-se à má articulação dos sons considerados “difíceis”. O sotaque estrangeiro, no que diz respeito à transferência indevida de aspectos articulatórios da LM para a LE, pode ser caracterizado como o produto da ativação de padrões da LM em lugar daqueles da LE, uma vez que o aprendiz trata os novos itens lexicais como se fossem compostos de sequências de unidades acústico-articulatórias da LM.

Segundo Stampe (1973), um som com essa propriedade “difícil” em termos articulatórios seria substituído por algum outro com um nó de ponto igual, todavia, desprovido dessa propriedade que o tornaria mais complexo para o falante. Assim em se tratando do falante de inglês como LE, podemos exemplificar o uso da consoante fricativa interdental surda /θ/, tanto no ataque quanto na coda silábica como mostram (1) e (2) respectivamente.

Sendo um som de difícil produção, o falante poderá adotar várias estratégias, como a substituição de uma fricativa interdental surda por uma fricativa labiodental surda e/ou uma oclusiva alveolar surda como mostra (1), bem como uma re-operacionalização em que a coda passa a ser *onset* de uma nova sílaba com surgimento de uma vogal epentética [i] ou mesmo um apagamento da coda final tornando a sílaba, que antes era fechada (CVC), aberta (CV) como mostra (2):

(1) *thanks* – [tæŋks] – [fæŋks]

/θ/ → [t], [f]

(2) *bluetooth* – [blu'tu:fi] – [blu'tu:]

/θ/ → [f], [ø]

De acordo com Cagliari (1978), ensinar uma pronúncia adequada é tornar o aluno consciente das posturas fonéticas que devem realizar, a fim de articular corretamente os sons, respeitando a “empatia

entre os interlocutores”, ou seja, no ato da fala, quem ouve acompanha, reproduzindo fisiologicamente, sensações semelhantes às usadas por quem fala; o ouvinte confirma a percepção auditiva com pistas de contextualização equivalentes à produção do que está ouvindo (*feedback* articulatório). Da mesma forma, quem fala, sincroniza a produção articulatória com a sensação acústico-auditiva do produto da fala (*feedback* auditivo).

Desta maneira, o autor acredita ser importante que o professor apresente uma pronúncia correta² da língua que ensina, uma vez que, do contrário, fará com que o aluno reproduza e internalize formas tidas como “erradas” e tenha maior dificuldade em reconhecer a mesma palavra ou locução quando dita corretamente, por falta de empatia fonética.

De acordo com os postulados de Cagliari (1978), desenvolvemos o presente trabalho com alunos do curso de Letras-inglês quando - assim como o autor - defendemos que em sala de aula, o professor exerce um papel fundamental para a aprendizagem da pronúncia de língua inglesa. Todavia, o aluno também deve participar ativamente de seu aprendizado. Para isso, Cagliari (1978) acredita ser fundamental que, antes de falar, o aluno seja exposto a um treinamento para falar corretamente e ter consciência do que diz e de como diz. Em outras palavras, o aluno precisa ter consciência fonológica (CF) na LE no intuito de atingir pronúncia satisfatória dos sons da língua-alvo.

A obtenção de CF na aquisição e/ou processo ensino-aprendizagem de pronúncia é essencial uma vez que há uma tendência natural de o aluno transportar os hábitos linguísticos de sua L1 para a L2 como já fora anteriormente exposto. É por causa da CF que os alunos, em termos

2 O conceito de “pronúncia correta/incorreta” é bastante polêmico. Alguns teóricos como Kramsch (1993, 1998), Jenkins (1998, 2000), Gilbert (2010), Celce-Murcia et al (2010) dentre outros, defendem um processo chamado de Interlíngua – ou Interfonologia – na qual o indivíduo deve a manter inteligibilidade da fala, e não, necessariamente, priorizar a pronúncia de elementos fonéticos identicamente aos nativos de língua inglesa; seja em sua forma padrão, seja em dialetos não-padrão.

O objetivo da presente pesquisa é verificar se os sujeitos pesquisados evoluíram no tocante à pronúncia de palavras e frases do inglês tornando-as inteligível.

de pronúncia, adquirem maturidade neuro-muscular no trato vocal para produzir sons da fala bem como, habilidades neuro-sensoriais auditivas da fala para perceber sons da língua e de seu valor fonológico, ou seja, é importante que o aluno saiba das realidades fonético-fonológicas da língua que se pretende aprender e ensinar.

Com o propósito de trabalhar elementos fonético-fonológicos segmentais (SE) e suprasegmentais (SU) da língua inglesa, as figuras 1 e 2 mostram fonemas de consoantes e vogais respectivamente desta língua.

		Place of articulation							
		bilabial	labio-dental	dental	alveolar	palato-alveolar	palatal	velar	glottal
Manner of articulation	nasal (stop)	m			n			ŋ	
	stop	p b			t d			k g	ʔ
	fricative		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ			h
	(central) approximant	(w)			r		j	w	
	lateral (approximant)				l				

Figura 1: The English Consonants (Ladefoged & Johnson, 2011, p. 43).

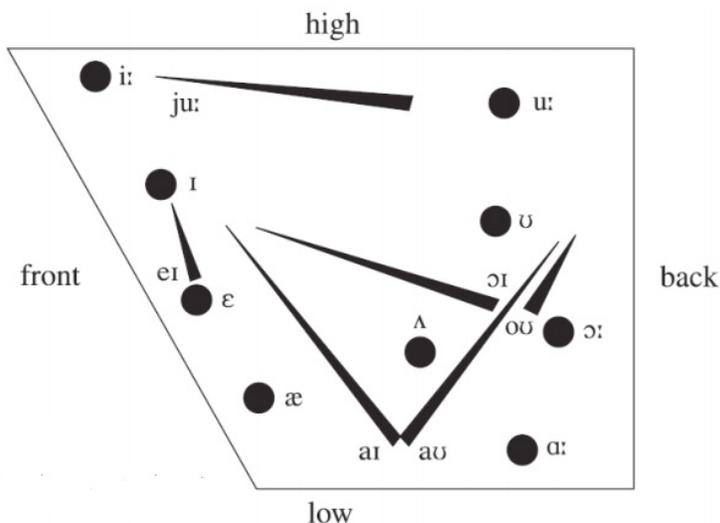


Figura 2: The vowels of Standard American Newscaster English (Ladefoged & Johnson, 2011, p. 90).

A partir dos elementos contidos nas figuras 1 e 2, foi desenvolvido o corpus de nossa pesquisa como pode ser visto nos procedimentos metodológicos a seguir.

3. Metodologia

Nossa pesquisa foi realizada a partir de aulas em uma turma do curso Letras-inglês - 2014.2/manhã - na UEPB/CH/Campus III - Guarabira-PB. Houve um total de 24 h/aulas divididas em seis semanas sendo 04 aulas/dia. Um total de 15 alunos e 07 experimentos compôs nosso corpus. Todas as 24 aulas foram conduzidas apenas em inglês.

Durante as primeiras 16 aulas, ou seja, da 1ª - 4ª semana, os alunos foram expostos a diversas sequências conversacionais tais como: “*greetings*”, “*my countr and hometown*”, “*family*” e “*likes & dislikes*” apenas partindo de exercícios de *listening* (faixas do áudio do material didático e a condução do professor) e *speaking* (produção fonética dos alunos quando solicitados). O material didático que utilizamos para montagem do corpus foi o *American Headway: student book 1 e cd 1* de autoria de Soars & Soars, (2001).

Nas últimas 08 aulas – 5ª e 6ª semana – utilizamos duas frases-veículo – extraídas do material didático - para estender ao máximo as respostas dos alunos na língua-alvo. Vejamos as frases em (3):

(3)

- *What are you going to do on your vacation?*

- *I am going to _____A_____ to _____B_____.*

Em “A”, o aluno deveria colocar o nome de um país – de uma lista de 05 países (*Mexico, Japan, Italy, Russia, Brazil*) em “B”, o aluno deveria completar com alguma informação, como por exemplo, a resposta sublinhada: “*I am going to Japan to visit my family*”. Para assegurar nossa hipótese de que o aluno aprende mais eficazmente ouvindo ao invés de lendo, as frases-veículo não foram mostradas aos alunos para leitura. Eles as ouviam a partir do material de áudio e as utilizaram em suas produções. Retiramos para análise 02 frases “*going to do*” e “*on your vacation*”.

Para a pronúncia dos países e frases acima citados, utilizamos o critério de grau de dificuldade a partir de elementos da fonologia SE e SU. O grau de dificuldade dos eventos foi baseado nos postulados de Selkirk (1984), Hayes (1995) e Avery & Ehrlich (2012b) e medidos nesta pesquisa em uma escala de 1-7 sendo “1”, o mais fácil e “7”, o mais difícil.

O grau de dificuldade está elencado nos itens abaixo:

- Sílabas (CV) portadoras de acento [+1] como [mɛ] em “**ME**xico” são melhor produzidas por falantes de línguas silábicas – o PB, por exemplo;
- Aumenta-se o grau de dificuldade quando:
 - há alternância rítmica fraco-forte (*w-s*) como em *jaPAN*,
 - há *onset* com “*flapping*” alveolar [r] substituindo a oclusiva coronal [t] como em *ITALY*,
 - há *onset* simples (C) retroflexo e *onset* complexo (CC) composto por grupo consonantal (*cluster*) do tipo {+ bilabial}[+ rótico/central] respectivamente em “**RUSSIA**” e “**BRAZIL**”;

- Frases fonológicas (φ) são mais difíceis de produzir do que palavras fonológicas (ω) por envolverem aspectos SU da língua como em *going to do* e *on your vacation*.

Vale salientar que nossa análise se deu sob o ponto de vista fonético-perceptual e as transcrições fonéticas foram feitas de acordo com o IPA (*International Phonetic Alphabet*) – (cf: LADEFOGED & JOHNSON, 2011, p, 43-44). A partir desta análise, verificamos os seguintes resultados.

4. Resultados e discussão

No gráfico 1 a seguir, podemos observar a quantificação na produção dos alunos nas palavras e frases analisadas deste trabalho em que, o eixo das ‘ordenadas (eixo ‘Y’) representa o percentual da quantidade de acerto / erro na produção dos alunos e o eixo das abscissas (eixo ‘X’) representa nosso corpus. No gráfico. 2, vamos observar uma linha de tendência (LT) para as realizações na 1ª semana e no gráfico. 3 para a 6ª semana. A LT representa a quantidade de alunos que produziu os eventos em função do grau de dificuldade dos experimentos, ou seja, quanto maior a dificuldade das palavras/frases, menos alunos tendem a produzi-las.

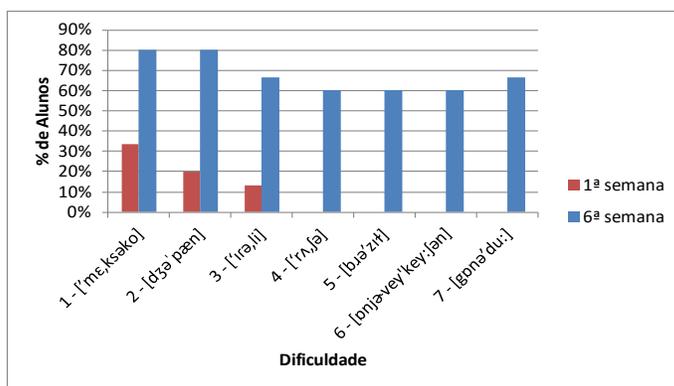


Gráfico 1: Porcentagem das produções dos alunos na 1ª e 6ª semana.

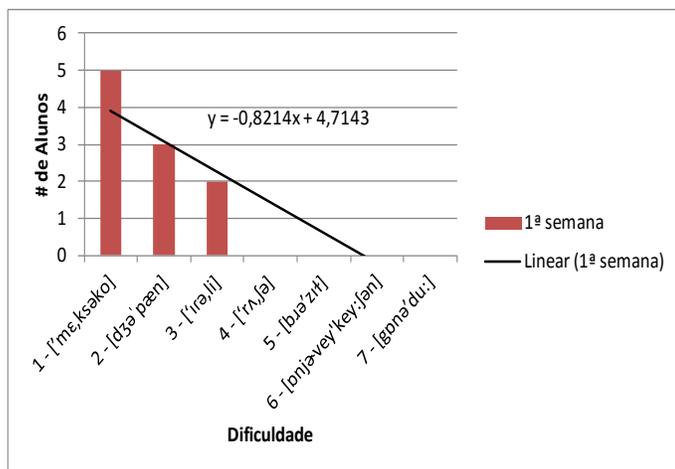


Gráfico 2: Curva de tendência para o grau de dificuldade dos alunos nas produções na 1ª semana.

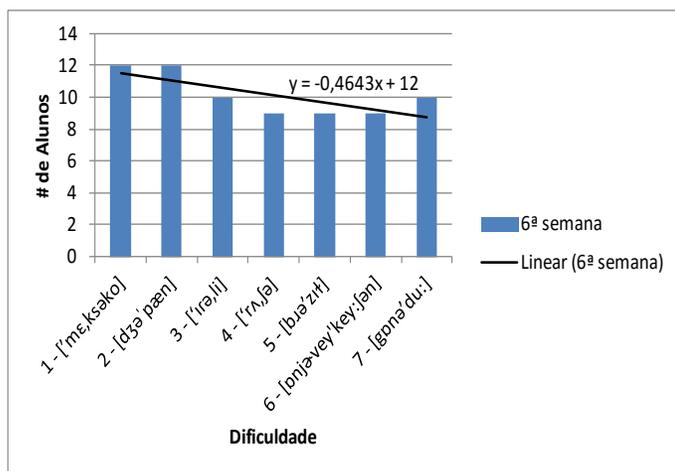


Gráfico 3: Curva de tendência para o grau de dificuldade dos alunos nas produções na 6ª semana.

A partir da 6ª semana, a produção de palavras e frases fonológicas (respectivamente 'ω' e 'φ') como: “MEXICO” ['mɛksəkɔ]ω, “JAPAN” [dʒə'pæn]ω “ITALY” ['ɪrəli]ω, “RUSSIA” ['rʌ,ʃə]ω, “BRAZIL” [brɪə'zɪl]ω e “ON YOUR VACATION” [ɒnjə'veɪ'keɪ:ʃən]φ, “GOING TO DO” [gɒnə'du:]φ, foram realizadas de modo que a linha de tendência, apesar de ainda estar decrescendo, tende a ficar mais constante. Tal fato

se reflete em nossos resultados matemático-estatísticos em que, o coeficiente angular (“a” em $y = ax+b$) é bem maior na 1ª semana do que na 6ª; o que demonstra que desnível da percepção e produção dos alunos em função do grau da dificuldade fonético-fonológica dos eventos diminui de forma significativa.

Os processos de sândi / junturas – interno como em “GOING TO DO” [gɒnə'du:]φ e externo como em “ON YOUR VACATION” [ɒnjə-vey'keɪ:ʃən]φ - são consideravelmente destacados comparando-se a 1ª à 6ª semana.

Apontamos aqui para uma boa realização dos aspectos SU da LE, muito provavelmente, por não ter havido interferência lexical durante a etapa experimental desta língua-alvo. Vale frisar que ainda encontramos TF da LM incidindo sobre a LE durante as produções.

Verificamos e atestamos a hipótese de que, se estimulados de modo a trabalharem via processo de percepção-produção, o aluno/falante de inglês como LE pode produzir resultados mais eficazes do que se utilizarmos a leitura ortográfico-lexical ou frasal como primeiro estímulo em sua vida acadêmica.

5. Considerações Finais

Concluimos a partir desse estudo - de modo preliminar - que o ensino de pronúncia bem como, *input* e *output* fonéticos devem ser mais explorado nas aulas de língua inglesa do 1º ao 8º ciclo do curso de Letras-inglês por se mostrarem como organismo estável na aquisição de aspectos fonético-fonológicos da LE – tanto da fonologia SE quanto da SU.

Bauer & Alves (2011) em consonância com Ellis (2005) acreditam que a instrução pedagógica é uma ferramenta muito importante, possibilitando ao aprendiz a formação de um conhecimento explícito acerca dos detalhes necessários para a aquisição da LE. Esse conhecimento explícito é de grande validade, uma vez que salienta aspectos linguísticos que correm o risco de não serem notados sem a chamada de atenção por parte do professor. Assim, a explicitação dos aspectos formais da LE faz com que haja, por parte do aprendiz, uma intenção consciente de aprendizagem e dessa forma, os aspectos formais presentes no *input*,

aos quais os aprendizes não necessariamente são submetidos de forma explícita, poderão ser também, notados.

Por esse motivo, o papel do professor caracteriza-se pela necessidade de que o mesmo saiba distinguir as principais dificuldades de seus alunos no que tange a pronúncia com o intuito de selecionar os aspectos a serem ensinados, de discernir em qual ordem os mesmos devem ser apresentados, bem como, escolher de que maneira serão ensinados.

Sugerimos também que, para a obtenção de resultados mais acurados em estudos futuros, fazem-se necessárias pesquisas com um corpus mais consistente tal qual, com um número de experimentos mais significativo a serem testados bem como, a análise de procedimentos sob o ponto de vista fonético-acústico uma vez que esta pesquisa se deu no nível perceptual.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 4 ed, 2007

ALVES, A.; SILVA Jr., L. A Transferência Fonológica no Ensino do Inglês como L2. In: Anais do II CONEDU. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA16_ID5409_23082015200627.pdf, 2015

ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonético/fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M.; ALVES, U. K. (Org). Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 201-231.

AVERY, P.; EHRLICH, S. Problems of Selected Language Groups. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. Teaching American English Pronunciation. New York, Oxford University Press, 2012b, pp 111-157

AVERY, P.; EHRLICH, S. Common Pronunciation Problems. In: AVERY, P.; EHRLICH, S. Teaching American English Pronunciation. New York, Oxford University Press, 2012a, pp. 96-109.

BAUER, D.; ALVES, U. K. O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 287-314, 2011.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Análise fonológica – Introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAGLIARI, L. C. A fonética e o ensino de língua estrangeira. Campinas, UNICAMP, 1978.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages, 2 ed . Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

ELLIS, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language – a psychometric study. Studies in Second Language Acquisition, v. 27, p. 141-172, 2005.

GILBERT, J. B. Pronunciation as orphan: what can be done? In: IATEFL Pronunciation Special Interest Group Newsletter Issue NN, 2010.

HAYES, B. Introductory Phonology. Oxford, Wiley-Blackwell, 2001.

HAYES, B. Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies. Chicago, University of Chicago Press, 1995.

HIRAKAWA, D A. A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas. Dissertação de mestrado, 2007. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/.../DISSERTACAO_DANIELA_AKIE_HIRAKAWA.pdf.

JENKINS, J. The phonology of English as an International Language. Oxford, Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. Which pronunciation norms and models for English as an International language? *ELT Journal*, 52 (2), 119-126, 1998.

KRAMSCH, C. Kramsch, C. Language and culture. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford, Oxford University Press, 1993

LADEFOGED, P.; JOHNSON, K. A Course in Phonetics 6th ed. Wadsworth, Boston, 2011.

MASCHERPE, M. Análise comparativa dos sistemas fonológicos do Inglês e do Português.

Assis: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1970.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs). Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

MATZENAUER, C. L. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda (org). Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 4 ed., 2005

ROACH, P. English Phonetics and Phonology, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

SELKIRK, E. Phonology and Syntax: The relation between sound and structure. Cambridge: MIT Press, 1984.

SILVA Jr, L.; SILVA, R. N. O ensino de pronúncia na formação do aluno de letras: contribuições da habilidade “listening”. IN: Anais IV ENID, 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/anais.php>.

SILVA Jr, L.; SCARPA, E. Choques de acento e interferências rítmicas do português brasileiro na aquisição do inglês como L2: considerações preliminares. Revista Prolíngua, Vol. 8, nº 2, 2013, pp 93-106.

SMALL, L. H. Fundamental of Phonetics: a practical guide for students. 2. ed. Boston:

Bowing Green State University, (2005).

SOARS, J.; SOARS, L. American Headway: student book & cd 1. New York, Oxford University Press, 2001.

STAMPE, D. A dissertation on natural phonology. (Tese de Doutorado), Chicago University, Chicago, 1973.

STEINBERG, M. Pronúncia do inglês norte-americano. São Paulo: Ática, 1985.

O PIBID E A APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Maria Goretti da Cunha Lisboa¹
Jozilma de Medeiros Gonzaga²*

Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar e discutir as implicações na formação de professores de Educação Física, através do PIBID e, ainda trata da aproximação entre a Universidade e a Escola de Educação básica. Assim, se faz importante destacar que O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID tem o objetivo de incentivar a formação de professores para a atuação na educação básica, elevando assim, a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas. Neste sentido, o subprojeto de Educação Física busca proporcionar aos bolsistas uma relação entre a teoria e prática priorizando uma formação crítico reflexiva. E, para alcançar os objetivos do subprojeto Educação Física as ações foram direcionadas nos seguintes pontos: O PROJETO PEDAGÓGICO: A PERSPECTIVA COLABORATIVA; PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DE AÇÕES DIDÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA; EFETIVAÇÃO DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA; AÇÃO INTERDISCIPLINAR; GRUPOS DE ESTUDO: CORPO EM MOVIMENTO. Diante do desenvolvimento de tais ações, o PIBID

1 Professora do Departamento de Educação Física da UEPB, Coordenadora de Área do PIBID-Educação Física

2 Professora do Departamento de Educação Física da UEPB, Colaboradora do PIBID-Educação Física

possibilitou aos bolsistas ter uma concepção mais real do que é o espaço escolar, proporcionando aos licenciandos uma vivência da realidade articulando o saber, o pensar e o agir na prática pedagógica do professor de Educação Física. Ainda é importante destacar a elevação da qualidade do ensino nas escolas envolvidas, sendo este um ponto a ressaltar, pelo fato do mesmo ser resultado de um trabalho pautado na inovação, interdisciplinaridade, mas acima de tudo, um trabalho que visa superar os diversos problemas existentes no cotidiano escolar. Entretanto, os resultados do contato do graduando com a prática docente, a partir das proposições do PIBID deixam resultados positivos, materializando a ideia da eficácia do método da práxis intrínseca ao programa, com ações voltadas a qualificação educacional por meio da cultura corporal, bem como da abordagem crítico superadora dos conteúdos.

Palavras-Chave: Educação Física, Formação de professores, PIBID-Educação Física

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID tem o objetivo de incentivar a formação de professores para a atuação na educação básica, elevando assim, a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas. Neste sentido, o subprojeto de Educação Física busca proporcionar aos bolsistas uma relação entre a teoria e prática priorizando uma formação crítico reflexiva e, ainda, contribuir para formação de professores que utilizem dos conhecimentos da Educação Física para formação de indivíduos holísticos, respeitando suas individualidades e a realidade encontrada no ambiente escolar.

Neste, contexto, para alcançar os objetivos do subprojeto Educação Física as ações foram direcionadas em cinco pontos, a saber: O PROJETO PEDAGÓGICO: A PERSPECTIVA COLABORATIVA; PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DE AÇÕES DIDÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA; EFETIVAÇÃO DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA; AÇÃO INTERDISCIPLINAR; GRUPOS DE ESTUDO: CORPO EM MOVIMENTO. O início das atividades do PIBID/Educação Física nas escolas teve início com a identificação e conhecimento do cotidiano das escolas pelos bolsistas e espaços utilizados para as aulas de Educação Física.

O PIBID possibilitou aos bolsistas ter uma concepção mais real do que é o espaço escolar, proporcionando aos licenciandos uma vivência da realidade articulando o saber, o pensar e o agir na prática pedagógica do professor de Educação Física. Ainda é importante destacar a elevação da qualidade do ensino nas escolas envolvidas, sendo este um ponto a ressaltar, pelo fato do mesmo ser resultado de um trabalho pautado na inovação, interdisciplinaridade, mas acima de tudo, um trabalho que visa superar os diversos problemas existentes no cotidiano escolar.

É imperiosa a compreensão do caráter multidisciplinar que caracteriza a formação e ação profissional/acadêmica na Educação Física (TAFFAREL, 2012). Corroborando com a autora, é que buscamos desenvolver as ações no subprojeto de forma integrada com outros conhecimentos e demais ciências que permeiam o currículo escolar.

Em conjunto com o professor supervisor das escolas participantes, visamos um trabalho inicial pautado na observação das aulas, contribuição nas atividades nos momentos de planejamento, diálogo, participação, sugestão para as possíveis ações, e principalmente, um trabalho voltado para a inserção da cultura corporal nas aulas de Educação Física. Foi realizado o estudo do Projeto Pedagógico das escolas; a localização/identificação da Educação Física no Plano Estadual de Ensino e o plano de ensino do componente curricular nas escolas. Inicialmente, observamos e participamos dos planejamentos das aulas, em seguida as intervenções junto as turmas.

Taffarel (2012) enfatiza que a Educação Física se caracteriza historicamente pelo trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal, ou seja, a ação pedagógica no trato com o conhecimento da cultura corporal. Em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho. Isto nos aponta a necessidade de considerarmos o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo. A docência, entendida como trabalho pedagógico, é, portanto, a identidade profissional do professor de Educação Física e isto pode ser verificado pelos fatos, quando nos reportamos à ação profissional e identificamos seu sentido, significados, finalidades, meios e métodos ao longo da história. Assim, se faz importante dar ênfase às ações desenvolvidas pelo PIBID, que fortalecem a formação acadêmica/profissional do professor de Educação Física. E, ainda, mais o PIBID dá um maior embasamento ao licenciando para a construção da sua prática pedagógica.

Para alcançar os objetivos das ações propostas foram realizadas atividades como aulas expositivas, oficinas de produção de cartazes, avaliações de atividades, festivais esportivos, vivências dos conteúdos e mostras pedagógicas de conhecimento. O PIBID possibilitou aos bolsistas uma concepção concreta do que é o espaço escolar, proporcionando aos alunos de Iniciação à Docência uma vivência da realidade escolar. As ações do PIBID/Educação Física geraram várias produções como publicação e apresentação de trabalhos científicos em forma de banner e comunicação oral no V Encontro de Iniciação à Docência da UEPB (V-ENID), a realização de oficinas geradas a partir de ações do subprojeto de Educação Física nas escolas, a publicação de trabalhos no Congresso Nacional de Educação (CONEDU), além de apresentação de

Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) a partir da vivência/experiência dos bolsistas no PIBID.

É importante ressaltar a grande influência do PIBID na formação docente, tendo em vista que este implementa e transforma o ensino, renova as experiências e conhecimentos, proporciona o desenvolvimento crítico, social e criativo dos alunos da educação básica e dos licenciandos envolvidos nas ações e, ainda, busca a melhoria das aulas de Educação Física, trazendo conhecimentos que agreguem a experiência dos bolsistas (supervisores e universitários) a vida e a formação do aluno da educação básica que é contemplado com as ações do PIBID.

Ressaltamos que incentivar a formação de professores para a educação básica; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; inserir os bolsistas de Iniciação à Docência no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores e; contribuir para a elevação da qualidade da escola pública são objetivos do PIBID. É importante destacar que as discussões acerca da formação de professores vêm sendo um assunto debatido em todo o cenário educacional brasileiro (CAPES, 2012)

Se faz importante ressaltar que a Educação Física encontra-se num momento de transformações no mundo do trabalho docente. Tais transformações estão relacionadas, a criação de novos cursos de bacharelados em Educação Física com uma pulverização e descontextualização de disciplinas fragmentadas (VAZ *et al.*, 2002).

Assim, com relação à formação de professores de Educação Física também têm ocorrido debates internos sobre esta temática pelos profissionais da área. O mesmo tem ocorrido na própria Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na qual o Departamento de Educação Física na atual conjuntura, discute a criação e implementação do Curso de Bacharelado em Educação Física. E, então, se faz importante questionar-se: será que

a Educação Física encontra-se fundamentada numa base teórica que possa dar suporte acadêmico/científico à graduandos destes cursos?

Mais uma vez, afirmamos que o curso de Licenciatura em Educação Física da UEPB tem almejado uma formação crítico reflexiva para os seus licenciandos, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática, através dos seus componentes curriculares. Também se faz necessário destacar a importância do PIBID, que esta proporcionando de forma articulada o ensino, a pesquisa e a extensão universitária objetivando fundamentar e fortalecer a docência em toda a sua amplitude.

Assim, existe a necessidade de se estabelecer relações entre os saberes teóricos, discutidos e apreendidos em sala de aula, e as práticas docentes através da interação entre a tríade: escola de educação básica (através dos alunos e do professor supervisor), professor universitário e graduandos. De modo que o contato com a docência proporcione aos alunos da licenciatura a troca de experiências, bem como a construção do conhecimento através das vivências e experiências compartilhadas no âmbito das escolas públicas, o que é considerado de extrema relevância no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos licenciandos, onde teremos a escola e o professor supervisor atuando como co-formadores nesse processo.

E, diante do exposto, concordamos com o Coletivo de Autores (2009), que entende a Educação Física como uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal. Esta se configura com temas ou formas de atividades corporais, como por exemplo: o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, as lutas, entre outros. Estes temas constituirão o conteúdo da Educação Física escolar e o estudo desse conhecimento objetiva apreender a expressão corporal como linguagem.

Contudo, é necessário enfatizar, ainda, que alguns estudantes da licenciatura em Educação Física encontram-se desestimulados com a ação docente, essa falta de estímulo se dá, principalmente, pelas realidades encontradas nas escolas públicas; pelo difícil acesso a tais instituições, uma vez que este acesso só ocorre através de concursos públicos e, muitas vezes, a maioria não tem essa oportunidade. Diante da trajetória profissional e educacional, que tem se dado em um contexto de constante transformação e estas transformações estão em um contínuo processo de

evolução, buscando compreender melhor o significado para o pensar e o agir pedagógicos do professor de Educação Física, acreditamos que um programa como o PIBID possa alavancar a trajetória docente dos alunos da Licenciatura em Educação Física da UEPB, o que já vem acontecendo desde o momento que o Programa foi implantando no Curso.

Diante deste contexto, é importante promover uma discussão em torno do “educador reflexivo”, pois a escola necessita de educadores com este perfil em todas as áreas de atuação perspectivando efetivas mudanças e melhorias no cenário educacional. O que mais se fala no contexto da escola é sobre a necessidade de promover a formação integral do indivíduo e para isso é indispensável a participação de todos os envolvidos neste processo.

Santos e Cruz (2010) destacam que educar não se limita a transmissão de informação ou a mostrar o caminho que o professor considera o mais correto. Educar é ajudar a pessoa a tomar consciência de si, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre vários caminhos, o que mais é compatível com os seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um encontrará. Assim, educar é preparar para a vida. E, é nesta perspectiva que o subprojeto PIBID Educação Física vem desenvolvendo as suas ações, agregando e relacionando os seus conhecimentos à vida dos que estão envolvidos em todo o processo de aprendizagem, aproximando a universidade da escola.

Desta forma, é imprescindível repensar os cursos de formação de professores que se preocupam, exclusivamente, com uma formação teórica. Estes necessitam ser alicerçados por uma boa formação profissional, com a qual concordamos, pois os cursos de licenciaturas têm se preocupado somente com a formação teórica e com a formação pedagógica. Santos e Cruz (2010) sugerem uma inovação na formação de professores com a chamada formação lúdica. A qual ainda é pouco explorada nos cursos de formação do educador, porém, destacam algumas experiências bem sucedidas. Assim, afirmamos que tal possibilidade pode ser adotada com os cursos de formação de professores de Educação Física para a educação básica, uma vez que a Educação Física dispõe de conhecimentos extremamente lúdicos e, ainda, de um programa de inovação educacional como o PIBID.

Enfatizamos, ainda, que a produção do conhecimento como atividade docente não significa que o professor realiza as atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas significa pensar o ensino como processo permanente de investigações e de descobertas individuais e coletivas (FONSECA, 2003). Comprendemos, portanto, que a tarefa docente nunca estará concluída, visto que a riqueza da realidade ultrapassa sempre a compreensão do momento vivido, uma vez que, através deste vivido, descobrir a essência das coisas é uma aventura e um desafio constantes, na busca de uma compreensão do fenômeno educativo em geral e em particular na área da Educação Física.

De acordo com os PCN's (2001) a visão legal, quando comparada com a realidade do ensino da Educação Física, nos apresenta um paradoxo: a nossa prática pedagógica em pouco tem contribuído para a compreensão dos fundamentos, para o desenvolvimento da habilidade de aprender ou sequer para a formação ética. Assim, a Educação Física precisa buscar sua identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de uma cultura.

É importante enfatizar que essa discussão não se dá unicamente no Brasil. Educadores de diversos países têm se preocupado com essas questões e buscado alternativas para superá-los. Contudo, pensemos no jovem educando de hoje, atuante, crítico, conhecedor dos seus direitos, exposto a toda espécie de informações veiculadas pelos meios de comunicação; e apresentamos o maior desafio do professor: elaborar um planejamento envolvente e coerente com os objetivos educacionais do seu trabalho, e é exatamente aí que podemos destacar a valiosa contribuição do PIBID para a Educação Física.

Neste mesmo contexto, enfatizamos que a metodologia aplicada deve disponibilizar subsídios adequados aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, objetivando estabelecer ligações específicas desses conteúdos com a realidade integral, com o conjunto da prática social e histórica (GASPARIN, 2002).

Seguindo esta proposição os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico - científico, reconhecendo elementos essenciais da prática adjacente do conteúdo e situando-o na conjuntura social. Quando voltamos nossas observações para formação

de professores remetemo-nos a pensar a escola como espaço privilegiado de formação, onde o professor terá a oportunidade de progredir profissionalmente.

Se nas instituições formais de ensino, o professor realiza sua formação inicial, seja a nível médio ou superior, na escola, ele encontrará um espaço que promove sua formação de modo a contribuir para toda a comunidade escolar devendo, este, implicar na busca, pela escola, de formas institucionais que favoreçam processos coletivos de reflexão e interação; a oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; a criação de sistemas de incentivo à sua socialização; a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu cotidiano. O exercício da docência permite um processo de reflexão na/sobre/para a prática, a fim de que se possa aprimorá-la, tendo como objetivo principal a aprendizagem do aluno (COSTA, 2015).

A prática docente pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores traduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira mais concreta (TARDIF, 2007).

Como destaca Oliveira (2014), é possível encontrar no PIBID a iniciativa de aproximação da Universidade com a escola através de uma relação de troca mútua de saberes, baseada na construção coletiva de novos conhecimentos e com o objetivo de encontrar soluções para os problemas educacionais observados em nossa realidade. Neste formato, instala-se na escola um novo método de planejamento, no qual nos permitimos aprender e ensinar, utilizando o projeto como ferramenta pedagógica em nossa formação.

A partir da relação de troca de saberes entre o professor supervisor (professor da educação básica) e alunos bolsistas (iniciação à docência), é possível estabelecermos uma dinâmica de atuação nas aulas de Educação Física, onde conseguimos aperfeiçoar a relação entre professor e aluno da educação básica nas aulas de Educação Física. Com isso, os alunos licenciandos puderam desfrutar de uma formação mais consistente, uma vez que sua formação inicial já incluiu-se no cotidiano da realidade escolar.

Acreditando na Educação Física enquanto componente curricular responsável pela formação do ser humano de forma integral que se iniciou no ano de 2012 o primeiro PIBID para Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com escolas públicas da cidade de Campina Grande. Agregados a esta iniciativa identificam-se valores que contribuem para o crescimento dos envolvidos no mesmo, através de uma troca constante de ricas experiências capazes de somar na vida acadêmica e profissional. Contribuindo também para formação social do próprio aluno que é constantemente incentivado a buscar novos caminhos ou novas alternativas, causando, assim, um impacto no ambiente escolar, bem como, nas Instituições de Ensino Superior que são contempladas com o PIBID nas mais diversas áreas.

Portanto, a Educação Física apresenta como um de seus objetivos o desenvolvimento omnilateral dos educandos, e para que o mesmo seja alcançado é preciso reconhecer a importância de uma formação de qualidade considerando que as ações docentes refletem diretamente no processo ensino/aprendizagem. E, neste contexto, a participação de estudantes das licenciaturas no PIBID é um incentivo na busca por meios que solidifiquem um processo educacional consciente capaz de concretizar efetivamente a formação omnilateral. Com a união entre a teoria e a prática é possível entender o ambiente educacional como um lugar onde o indivíduo se desenvolve, em todas as suas contradições, ambiente este rico em saberes a serem desvendados, explorados ou aprimorados, lugar onde se estabelece uma relação mútua na construção do conhecimento (COSTA, 2015).

Contudo, os resultados do contato do graduando com a prática docente, a partir das proposições do PIBID deixam resultados positivos, materializando a ideia da eficácia do método da práxis intrínseca ao programa, com ações voltadas a qualificação educacional por meio da cultura corporal, bem como da abordagem crítico superadora dos conteúdos.

Com a participação no PIBID, é possível ressaltar a importância da participação no Programa como sendo de grande relevância para formação profissional, relacionando tal fator com a aproximação dos mesmos com a realidade da escola pública. Esta experiência possibilitou uma percepção aprofundada a respeito da prática docente, interferindo ainda na postura diante dos componentes curriculares.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3º Edição. – Brasília: A Secretaria, 2001.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2009.
- COSTA, T. B. **CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA/PIBID PARA A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.** 2015. 22 p. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Artigo). Universidade Estadual da Paraíba.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas: Papirus, 2003.
- GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.
- OLIVEIRA, F. P. **O PIBID E O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.** 2014. 66 p. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Relato de Experiência). Universidade Estadual da Paraíba.
- PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação.** 2006-2016, 2006.
- SANTOS, S. M. P. (Org.). **O lúdico da formação do educador.** Petrópolis: Vozes, 2010.
- TAFFAREL, C. Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. *Kinesis*, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2007.
- VAZ, A. F., SAYÃO, D. T., PINTO, F. M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR BOLSISTAS DO PIBID, SUBPROJETO LETRAS – CATOLÉ DO ROCHA/PB

Eliene Alves Fernandes¹

Resumo

O presente trabalho propõe um exercício de reflexão sobre os saberes docentes na formação inicial de professores que, somados a outros saberes, formam a especificidade da profissão do professor. O início da docência tem-se revelado como uma etapa importante no processo de aprender a ser professor. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido objeto de muitas práticas, no sentido de elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. A ação dessas práticas, na graduação e na vida profissional do egresso, pode contribuir, sobremaneira, para a otimização e incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica, objeto de atuação do Programa, cujo financiamento é feito pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Neste sentido, objetivando suscitar discussões pertinentes à vivência dos alunos bolsistas no Programa, destacamos algumas questões no que se refere à organização do ensino por competências e habilidades no Ensino Médio, cujo aporte teórico está pautado no campo da formação docente, mais especificamente, na área das práticas

1 Professora do Departamento de Letras e Humanidades e Coordenadora do PIBID, subprojeto de Letras do Campus IV da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba). Cajueiro, s/n, Zona Rural, Catolé do Rocha - PB, CEP: 58884-000. E-mail: ajlnalves@hotmail.com

pedagógicas. Os procedimentos metodológicos adotados por este trabalho constituem-se da descrição e breve análise das atividades realizadas pelo PIBID/ UEPB – Campus IV, Catolé do Rocha, interstício 2015, com um grupo de doze bolsistas: dez alunas matriculadas no curso de Letras; um supervisor, professor de uma das escolas da rede estadual de ensino, parceira do Projeto e uma professora, coordenadora do subprojeto. Para realização das atividades, o total de bolsistas se dividiu em cinco grupos a fim de dinamizar as ações previstas; o desenvolvimento das atividades partiu de um diagnóstico do contexto escolar, seguido por observação de aulas de Língua Portuguesa. O curso das aulas interventivas que compuseram os mini projetos possibilitou o contato com a prática e a teoria docente, além de um processo constante de reavaliação e reelaboração de práticas e métodos, o que fortalecem e embasam de maneira mais eficaz a formação acadêmica, humana e teórica de cada um dos participantes do subprojeto Letras Catolé do Rocha.

Palavras-chave: Formação acadêmica. PIBID. Ensino. Iniciação à docência.

Introdução

As produções acerca da temática dos saberes docentes têm se destacado na formação de professores. As discussões transcendem a abordagem puramente acadêmica, envolvendo os aspectos pessoais, profissionais e organizacionais da profissão docente. Tardif (2002, p. 36) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Em “O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas” Tardif e Lessard (2007, p. 08) esclarecem que a docência é compreendida como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

Para analisar os saberes necessários à formação docente coube-nos, inicialmente, inserir esta discussão no contexto das reformas educacionais, especificamente dos cursos de formação que definem um determinado perfil de educador, bem como suas competências e habilidades para ensinar.

Neste sentido destacam-se o Parecer CP/CNE nº 09/01 e a Resolução CP/CNE nº 01/02, que instituíram as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em cursos de nível superior. Estes documentos tratam das competências e habilidades necessárias ao professor; acrescentam requisitos indispensáveis ao professor no tocante a formação inicial e continuada, flexibilidade, produtividade e eficiência no fazer pedagógico, visto que:

o professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto, precisa permanentemente fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob o risco de passar a oportunidade

de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os resultados do ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2002, p. 35).

Além das Diretrizes Curriculares destinadas à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, destacamos outras orientações expressas em documentos oficiais, divulgados na década de 1990, considerados norteadores da reorganização do currículo escolar do Ensino Médio, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998); Parâmetros Curriculares – Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, (1999); Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCN +) (2002); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006). Nestes documentos as competências e habilidades estão entre os princípios organizativos recomendados.

Os saberes da docência na formação inicial

As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. Cotidianamente, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. As discussões em pauta incidem sobre as novas concepções de educação, a necessidade de revisões e atualizações concernentes as teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, metodologias, técnicas, condições de trabalho e, sobretudo dos saberes necessários à prática docente.

O saber profissional, de acordo com Tardif (2002, p.60) é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um grande processo que é a socialização profissional.

O autor ressalta a importância da formação docente e dos conhecimentos práticos do professor, elementos esses, segundo ele, fundamentais, pois possibilita ao futuro profissional discernir os impasses

do dia-a-dia em sala de aula, visto que o que é ensinado na academia nem sempre retrata a realidade vivida.

Sobre a questão específica dos saberes docentes, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 25-26) enfatizam que estes saberes originam-se de quatro fontes: saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes da experiência e argumentam sobre a necessidade dos programas de formação darem maior relevância aos saberes da experiência, pois os mesmos constituem-se fonte de referência para a prática docente. É a soma destes saberes que formulam a especificidade da profissão do professor que é a da articulação do ensino-aprendizagem e é meio de interação de todas as experiências vividas e compartilhadas.

Essa prerrogativa legal constitui-se como critério de avaliação dos cursos de formação de professores e como critério de validação de novas propostas institucionais e pedagógicas.

Na universidade é comum o debate e a defesa da ideia de mudanças e melhorias na educação e na escola. Esse debate é de suma importância, pois incide sobre as condições do trabalho docente que não deve se restringir a adaptação de normas, regras, que na maioria das vezes impossibilita o professor aperfeiçoar e atualizar seus conhecimentos. Freire (1996, p. 38) nos mostra a postura que o aluno em fase de aprendizagem da docência deve assumir.

Na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro de poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Neste sentido, o professor deve ser antes de tudo um movedor da ação pela construção do conhecimento, visando ao pleno desenvolvimento das potencialidades tanto intelectuais como afetivas e criativas de cada indivíduo. Mas para que isso se torne possível é necessário que o professor deixe para trás os modelos prontos, como por exemplo, a cópia, a reprodução e transmissão pura do conhecimento como se o professor fosse o único detentor do mesmo e o alunado uma “tábua

rasa” sem levar em consideração seu conhecimento prévio ou experiências vividas. Popper (1975, p.74) analisa esta questão da seguinte forma.

A teoria da tábua rasa é absurda: em cada estágio da evolução da vida temos de supor a existência de algum conhecimento sob a forma de disposições e expectativas. Posto isso, o aumento de conhecimento consiste na modificação do conhecimento prévio, quer alterando-se, quer destruindo-o. O conhecimento não parte nunca do zero, pressupõe sempre um conhecimento básico-que se dá por suposto num momento determinado. Surgem do choque entre as expectativas inerentes ao nosso conhecimento básico e algumas descobertas novas, como observações ou hipóteses sugeridas por eles.

É, portanto, explicitado pelo autor duas vertentes: a do aluno, que nunca deve ser desconsiderado perante suas experiências e a do professor como único detentor de conhecimento, pois ao usar esse método, a prática pedagógica centra-o como fonte única de conhecimento criando e mantendo um vínculo de dependência pressupondo a tarefa da escola que é a construção do conhecimento autônomo.

Morin (2002, p.39) esclarece que a escola não deve ignorar o conhecimento prévio que as crianças vão construindo no convívio com os familiares, nas relações com amigos, no contato com as tecnologias de comunicação que hoje está no auge e que é mais uma ferramenta de conhecimento, pelos quais formam conhecimentos por meio de suas observações dentre outras experiências.

A prática docente e as experiências vivenciadas por bolsistas do PIBID, subprojeto de Letras – Catolé do Rocha PB

Para iniciarmos o presente relato, é mister que façamos alusão ao que norteia o ensino de Língua Portuguesa: ensina-se sobre uma língua materna aos falantes nativos dela para que eles possam desenvolver (quando não plenamente, parcialmente) suas habilidades e competências linguísticas (TRAVAGLIA, 2009). Por esse pressuposto prático e teórico, as atividades do PIBID Língua Portuguesa do *CAMPUS IV*

da UEPB em Catolé do Rocha/PB são pontes indispensáveis ao amadurecimento dos saberes tanto dos discentes atendidos pelo programa quanto (e em maior amplitude) dos bolsistas que, por meio das atividades diversas, experienciaram a sala de aula e os desafios de se ensinar sobre a Língua de um país.

Nesse sentido, em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos que são os vieses de direcionamento de nossas práticas, as reuniões primais para a elaboração dos projetos do ano de 2015 do PIBID contaram com a leitura apreciativa e crítica dos PCN's de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), os quais elencam os pilares do ensino de Língua (oralidade, leitura e interpretação e escrita). Tais reflexões e direcionamentos derrubaram as primeiras barreiras no que tange aos porquês e “comos” do ensino, ora nos mostrando como agir para formar solidamente um leitor da sociedade (através dos textos e discursos nos mais diversos contextos de uso), ora para nos dar as técnicas e métodos que possivelmente trariam eficácia no processo de mediação da escrita. Convém salientar que, mediante execução de diversificadas atividades, o subprojeto de Letras do Campus IV, UEPB - Catolé do Rocha, contribuiu de maneira significativa tanto para o desenvolvimento da proficiência em Língua Materna dos discentes da E.E.E.M. Inovador Obdúlia Dantas quanto para o aprimoramento dos conhecimentos e estratégias de ensino-aprendizagem dos discentes do campus que, através da vivência cotidiana em sala de aula, além de aperfeiçoar suas metodologias, têm sido motivados a prosseguirem no magistério.

A parceria com a Universidade, a teoria e a prática, que acontece há três anos, alterou o cotidiano da Escola parceira, uma vez que apresenta metodologias de caráter inovador, através da abordagem de uma diversidade de gêneros textuais associados a temas transversais, fazendo com que sejam concretizados os objetivos e metas estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da Escola, baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e de Temas Transversais que propõem a contribuição de todas as disciplinas na formação integral do aluno.

Depois da realização de uma análise dos PCNs de Língua Portuguesa e PCNs de Temas transversais, do PPP, do Plano de Metas e do livro didático de Língua Portuguesa, foram realizadas observações e

monitorias com a finalidade de obter um levantamento das ações eleitas como prioridade em conteúdos e metodologias a serem aplicados nos mini projetos a serem desenvolvidos com as turmas. As reuniões e atividades de sondagem foram consideradas produtivas, posto que contaram com a participação ativa de todos os integrantes nos debates e na definição do plano: dos temas, das metas e das estratégias a serem realizadas.

Os conteúdos elencados no projeto geral e nos subprojetos surgiram da reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos alunos em relação à proficiência na leitura, na produção textual oral e escrita. Foram considerados, também, aspectos relacionados a situações cotidianas que envolvem problemáticas enfrentadas pelos alunos em suas relações sociais e interpessoais.

A equipe de trabalho que atuou diretamente na sala de aula da Educação Básica 3 contou com a participação de dez alunos bolsistas, organizadas em cinco duplas de trabalho, distribuídas para cinco salas de aula onde foram apresentados dois subprojetos específicos; um para cada semestre, cuja temática transversal foi escolhida através de sugestões apresentadas pelos alunos para quem seriam destinadas as ações: turmas 1^{as} séries A, B, C, D e 2^a série C.

As ações desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, Campus IV, UEPB, sob orientação da supervisão e coordenação, coadunaram com a proposta inovadora apresentada para o ensino de Língua Materna, posto que todo o processo observou, prioritariamente, o desenvolvimento das competências e habilidades relativas ao pleno exercício da comunicação como fator determinante para as relações interpessoais o que, consequentemente, implicou uma melhoria expressiva do convívio social.

O processo de ensino-aprendizagem promovido através dos mini projetos desenvolvidos pelo PIBID observa como base os quatro pilares da educação da UNESCO²: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Neles, foram inseridas práticas que concebem o aluno de maneira integral, compreendendo que a

2 Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em 27.11.2015

linguagem é mediadora das relações sociais e construtora de formas de pensar individuais e coletivas.

Através de um ensino de língua materna que proporcionou a interação entre pensamento, realidade e conhecimento, colocando o aluno como agente dentro do processo de expressão-comunicação, os bolsistas demonstraram a compreensão de que é através do uso da linguagem que esses pilares encontram sua plenitude, desenvolvendo metodologias que estão em conformidade com objetivos que regem os PCN's³ do Ensino de Língua Portuguesa.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Assim, é possível afirmar que os mini projetos demonstraram total compromisso com a democracia, proporcionando aos alunos o acesso ao saber e à participação na construção do próprio conhecimento, bem como o despertar para o fato de que ele é agente transformador da sociedade em que está inserido. Esse incremento se deu por intermédio de atividades que, além de ampliar a visão de mundo desses alunos, fortaleceram sua auto-estima enquanto cidadãos integrantes de uma nação democrática.

Tal abertura para democracia foi experimentada com constância, em sala de aula, posto que todas as ações pré-supunham debates que, além de desenvolverem no aluno a competência comunicativa na oralidade, também despertavam o pensamento crítico acerca das temáticas abordadas.

Todas as ações apresentaram metodologias que promoviam o desenvolvimento da produção textual oral, posto que, durante o processo de sondagem, foi uma das mais relevantes dificuldades apresentadas pelos alunos. Para amenizar tal deficiência, os bolsistas adotaram a estratégia de debates com níveis de formalidade que iam intensificando-se ao

3 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 27.11.2015

longo do processo. Tais debates estenderam-se para produção textual escrita em sites e aplicativos de relacionamento.

O *Facebook* e o *WhatsApp* tornaram-se fortes aliados no desenvolvimento da habilidade de reflexão e argumentação sobre temas polêmicos que envolvem o contexto histórico-cultural dos educandos, mostrando a democratização dos suportes para veiculação dos mais variados gêneros textuais.

Hoje, é possível observar os frutos dessas ações: alunos mais participativos, engajados em debates, cujos temas são propostos por eles mesmos segundo o que consideram relevante para sua formação.

O PPP da escola Obdúlia Dantas, atualizado em janeiro de 2015, traz, para o Ensino de Língua Materna, o seguinte objetivo geral:

“Desenvolver e refletir acerca das competências linguísticas relacionadas à leitura, interpretação, produção oral e escrita de textos dos mais diversos gêneros, literários e não literários, proporcionando a reflexão acerca do sistema linguístico a fim de promover a comunicação efetiva dentro de propósitos definidos”. (pág. 22)

Os mini projetos desenvolvidos no ano letivo de 2015 acordaram plenamente com o objetivo apresentado, tendo em vista o fato de que, além do trabalho de associação entre os gêneros escolhidos e os temas apropriados, foram abordados conteúdos referentes ao estudo de regras que analisam o uso da gramática normativa, assim como de outras variedades que envolvem a expressão coloquial, realizando as adequações necessárias às mais diversas situações de comunicação.

Tal processo mostra conformidade com a visão apresentada por Marcuschi (2008, p.151) quando afirma que “o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para a linguagem em funcionamento para as atividades culturais e sociais”.

O trabalho de abordagem das regras da gramática normativa não foi dispensado dentro das ações desenvolvidas, pois houve o reconhecimento de que alguns gêneros textuais de expressão escrita e/ou oral envolvem em seu conceito de competência o conhecimento dessa variedade. Temos como exemplo o texto dissertativo-argumentativo proposto no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que atribui

pontuação específica para a demonstração de conhecimento das regras da norma padrão formal. É necessário considerar também que o desconhecimento dessas regras pode trazer prejuízos à comunicação que se pretende, bem como à compreensão e, conseqüentemente, interpretação de textos orais e escritos.

Segundo Bagno (2004, p. 157), a variedade padrão não deve ser excluída de abordagem considerada inovadora, posto que, além das necessidades apontadas anteriormente, essa variedade também implica status social, do qual o aluno pode ser excluído pelo fato de não utilizá-la em determinados contextos.

“...é preciso ensiná-la - as regras da norma-padrão_ aos alunos, para que eles se apoderem de ferramentas lingüísticas que não conhecem e que gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade, em determinadas ocasiões de uso da língua, justamente as consideradas de maior prestígio, além de serem também fórmulas com que algumas pessoas procuram exercer poder sobre as outras, como fica evidente no caso da burocracia”.

Em geral, as metodologias utilizadas para a exploração da interpretação e produção dos mais variados gêneros textuais contaram com a análise da estrutura da linguagem adequada a cada gênero, considerando sua inserção em determinado contexto situacional.

No primeiro semestre/2015 foram desenvolvidos os seguintes mini projetos:

Na turma da 1ª série A: As bolsistas Milla e Amanda trabalharam o projeto intitulado “A exposição excessiva nos meios de comunicação”. As ações desenvolvidas tomaram como base situações que envolviam o cotidiano dos alunos, a forma como eles faziam uso do suporte virtual para expor informações pessoais que poderiam comprometer a sua segurança e integridade moral. O trabalho suscitou produções de relatos orais e escritos, bem como a análise de gêneros textuais digitais divulgados em sites e aplicativos de relacionamentos. Tais ações contribuíram para compreensão da utilização adequada dos gêneros textuais virtuais no que tange a linguagem, gramática e expressão de pensamentos

individuais e coletivos, direcionando o ensino de língua materna para formação do uso produtivo das tecnologias da comunicação.

A escola deve estar adequada ao atual contexto de inserção dos alunos. As tecnologias da informação têm lugar privilegiado nesse contexto. Todos os dias, os professores mantêm contato com alunos que estão conectados constantemente à internet, dentro e fora do ambiente escolar. Por tanto, falar de formação integral inclui, de maneira relevante, falar em formação para o acesso ao ambiente virtual. Quevedo e Crescitelli (2005, p. 47) afirmam que “para o ensino de língua, a Internet é uma porta de entrada as inúmeras possibilidades de usos linguísticos, que variam de acordo com os gêneros textuais digitais”.

No segundo semestre/2015 as referidas bolsistas desenvolveram o mini projeto que apresentava o seguinte título: “Literatura de Cordel em sala de aula: a compreensão de críticas sociais em rimas”, cuja temática possibilitou a acessibilidade dos alunos aos gêneros literários. Foram observados estrutura da linguagem regionalista e críticas sociais contextualizadas à realidade do Brasil e, mais especificamente, da comunidade em que se encontra o aluno. Os cordéis produzidos como atividade final também mostraram que as ações foram relevantes como atividades promotoras de produção e fruição das artes.

Os bolsistas Klébio e Érica, no primeiro momento, atuaram na turma da 1ª série B, com o mini projeto “Preconceito racial em sala de aula”. O trabalho mostrou-se relevante para conscientização acerca dos males promovidos pelo racismo, concretizando o real papel da escola de formar cidadãos aptos a viverem em sociedade de maneira harmônica, respeitando uns aos outros, observando os limites propostos pela lei que já adverte em Art. 1º, de maneira geral, que “Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)⁴ e pela moral, a fim de que todos possam ter uma melhor qualidade de vida.

O mini projeto “A banalização da figura feminina no forró eletrônico”, desenvolvido no segundo semestre, na referida turma, levou

4 Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm> acesso em 20/07/2015

os alunos à reflexão acerca da degradação da identidade feminina construída através dos textos produzidos para as músicas apresentadas pela modalidade “fórró eletrônico”, contrapondo-as com outras músicas brasileiras que exaltam a beleza e a integridade humana da mulher.

A equipe formada por Ana Paula e Beatriz que atuou na 1ª série C, no 1º semestre, também desenvolveu atividades relacionadas às variedades linguísticas. Com o trabalho, proporcionaram o contato, em sala de aula, com textos das mais diversas variedades, bem como estabeleceram a associação entre essas formas de expressão da linguagem e as formas utilizadas cotidianamente pelos alunos, dando-lhes a oportunidade de obter mais opções de expressões da linguagem para as mais variadas situações de comunicação.

O trabalho também trouxe esclarecimentos em relação às influências sociais, históricas e geográficas por que passa a linguagem, ajudando a romper com o preconceito linguístico que, segundo Bagno (1999, p.18)

“É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão”.

No 2º semestre, a dupla optou pelo trabalho com o texto dissertativo-argumentativo. As estratégias de debates que foram apresentadas em sala de aula e no *WhatsApp*, contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de pesquisa que culminaram no aprimoramento de competências de argumentação e, consequentemente, na escrita do gênero abordado.

Izaias e Alex ficaram responsáveis pelo projeto “O amor na pós-modernidade e as relações interpessoais no século XXI”, semestre 2015.1, turma 1ª série D. A proposta viabilizou o trabalho de leitura, interpretação e produção do gênero literário conto, bem como promoveu a reflexão acerca do tratamento dado às relações afetivas na atualidade. Os bolsistas conduziram os debates pautados nos argumentos autorizados pelo sociólogo Zigmund Bauman.

Em 2015.2, os bolsistas passaram a orientar atividades na 1ª série B, explicitadas no mini projeto “O consumo como prática de cidadania”. A temática sugerida para este trabalho coaduna com a proposta apresentada para o projeto Escola de Valor, escolhida em assembléia entre os membros da comunidade escolar, cujo tema é “Meio ambiente, qualidade de vida e desenvolvimento sustentável”.

A proposta apresentada englobou atividades que visaram à análise crítica acerca das propagandas veiculadas na mídia, seu poder de persuasão e sua indução ao consumo desnecessário, que, além de gerar o mal estar causado pela constante insatisfação e pela exclusão social, também provoca danos ao meio ambiente, afetando de diversas formas a qualidade de vida da comunidade. Três pontos foram elencados dentro da temática: a relação entre consumo e meio ambiente, a organização econômica e manipulação por parte propaganda e as relações interpessoais.

As atividades desenvolvidas, além de proporcionarem o desenvolvimento da proficiência em Língua materna, também induzem os alunos a estabelecerem uma leitura crítica sobre a sociedade de consumo que, atualmente, confunde-se com as relações interpessoais, pois a publicidade, solicitada pelo mercado de consumo, dissemina o discurso de que, para fazer o outro feliz, ou seja, para estar de bem com o próximo, é preciso oferecer-lhe produtos como demonstração de afeto. Acerca desse contexto afirma Debord (1997, p. 18)

“A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, no modo de definir toda realização humana, uma evidente degradação do ser para o ter. A fase atual, que a vida social está totalmente tomada pelos resultados acumulados da economia, leva a um deslizamento generalizado do ter para o parecer, do qual todo “ter” efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última. Ao mesmo tempo, toda realidade individual tornou-se social, diretamente dependente da força social, moldada por ela. Só lhe é permitido aparecer naquilo que ela não é”.

Em um contexto de escândalos de corrupção política, os bolsistas Adriana e Rodolfo optaram por um projeto que veio dialogar com

esse cenário, intitulado: “Os aspectos políticos e sociais na obra Dom Quixote”. As atividades giraram em torno da figura do herói patético “Dom Quixote” que teve sua identidade construída a partir da leitura da adaptação do livro escrito pelo espanhol Miguel de Cervantes y Saavedra (1547-1616), mostrando o estreito laço entre a literatura apreciada e a realidade política brasileira.

As leituras, interpretações, debates e produções dos gêneros conto e dissertativo-argumentativo conduziram os alunos a uma análise mais crítica sobre literatura e sobre a atual conjuntura política no Brasil.

No 2º semestre, os bolsistas optaram por atividades que envolveram o gênero relato pessoal, abordado dentro da temática “A problemática das relações afetivas na pós-modernidade”. A produção de um diário proporcionou aos membros da escola o conhecimento da “difícil” realidade sócio-afetiva entre os alunos. Nos textos, a maioria dos alunos revelou seus conflitos familiares, sociais, suas perdas, suas frustrações e esperança em um futuro melhor para suas convivências. Os textos foram expostos para membros do corpo docente, da direção e para a coordenação pedagógica da escola, já que, através deles, vieram à tona situações de preconceito racial e homofobia dentro da sala de aula e durante os intervalos das atividades.

É importante destacar que os temas desenvolvidos no primeiro semestre, resultaram na produção de artigos com vistas à participação de todos os alunos\bolsistas no V ENID (Encontro Nacional de Iniciação à Docência), realizado pela UEPB em Campina Grande.

Por ocasião do encerramento das atividades letivas de 2015, procedeu-se a uma enquete entre os alunos e os bolsistas, cujo objetivo foi identificar elementos do percurso que pudessem contribuir, no sentido de tornar a prática docente inicial mais dinâmica e eficiente, bem como perceber aspectos positivos e/ou negativos que se mostrassem relevantes ao início da docência. Eis algumas impressões:

(AB) aluno bolsista; (ABP) aluno beneficiário do projeto.

(AB) “é pertinente frisar o quão substancial é o investimento da CAPES/CNPq na formação de docentes (nos englobamos nisso), pois só postos em confronto com a prática e com as teorias cabíveis é que teremos professores aptos a agir nos

contextos tanto de classe quanto extraclasse de seus alunos, possibilitando a formação cidadã e humana deles”.

(AB) “O resultado dessas atividades de intervenção foi muito importante para nós docentes, pois nos envolvemos em atividades que nos levaram a adquirir experiências como planejar aulas, corrigir atividades e interagir com os alunos em sala de aula.”

(AB) “As experiências vivenciadas no decorrer do projeto, são bastante ricas em nossa formação profissional e de cidadania. Na graduação universitária percebemos os benefícios trazidos pelo PIBID, uma vez que nos auxilia em várias disciplinas, pois, por vezes, os conteúdos que precisamos lecionar para os alunos podem ser assuntos em que nós também apresentamos dificuldades.

(AB) “À proporção em que estudávamos e pesquisávamos para a culminância dos mini projetos, também percebíamos que esta conscientização era relevante tanto para os alunos quanto para nós bolsistas, pois nos possibilitava a troca de experiências por passarmos por diversas situações do cotidiano.”

(AB) “Em relação aos trabalhos no ano de 2015, fica sentimento de dever cumprido, pois mais uma vez foi possível trabalhar o que é curricular, ajudando no desenvolvimento cognitivo do aluno, atentando para o social, visando ao seu desenvolvimento como cidadão consciente, capaz de viver e se desenvolver em sociedade, atuando criticamente, posicionando-se, opinando e, sobretudo, respeitando seu semelhante.”

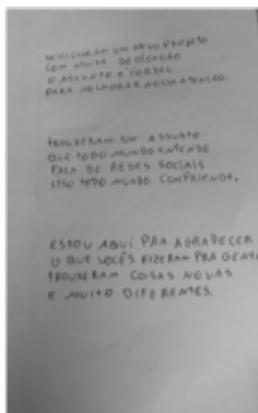
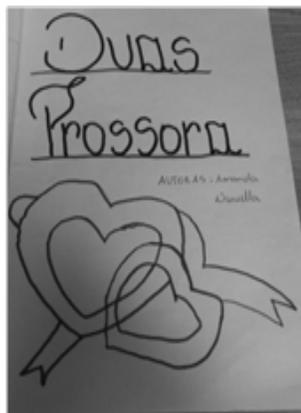
(ABP) “Eu que eu gostei nas aulas de vocês... foram as explicações, dia de filme, da leitura de cordel na praça, e do dia que a gente falou sobre redes sociais.”

“... e a produção textual... que eh um dos melhores. E as atividades valendo ponto.”

(ABP) “o trabalho que vocês realizaram foi ótimo, aprendi muitas coisas que tinha dificuldades, como: redigir um texto dissertativo argumentativo de qualidade, obedecendo todas as regras impostas. Aprendi também sobre variação linguística, entre outros assuntos muito importantes sobre língua portuguesa.”

(ABP) “ As aulas, de um modo geral, contribuíram muito com minha aprendizagem em língua portuguesa. Nos ensinaram o conteúdo de modo bem detalhado e foram bastante atenciosas. Gostei da forma que vocês trabalharam!”

(ABP) “



Considerações finais

Pôde-se constatar que os trabalhos realizados durante o ano letivo de 2015 contribuíram positivamente para o desenvolvimento das competências para as quais se propõe o ensino de Língua Materna, engajado à proposta de educação para formação da cidadania, cumprindo o que se observa nas Diretrizes e Bases da Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no seu Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”⁵

As atividades desenvolvidas nos mini projetos foram coerentes com o que se espera de um ensino de Língua Materna de caráter inovador que traz propostas acordadas com as apresentadas nas Diretrizes e

5 Disponível em <http://www.cp2.g12.br/alunos/leis/lei_diretrizes_bases.htm> acesso em 21.07.2015

Bases da Educação e nos PCN's e com o projeto geral e pelos subprojetos do PIBID. Por fim, os resultados deste subprojeto parecem confirmar a necessidade de que sejam disponibilizados programas de iniciação ao ensino, a exemplo do PIBID, para professoras principiantes que respondam “[...] à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional” (Marcelo Garcia, 1999, p. 119). Entendemos, dessa forma, que o professor constrói sua prática docente na inserção diária com a Escola; oportunizar que esse professor antecipe suas experiências ainda na fase de formação, é fazê-lo viver um processo imprescindível em que sua condição de mediador do conhecimento, o que fará diferença no percurso formativo docente.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz.** 49ª Edição, São Paulo: Loyola, 1999
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? um convite à pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. MEC/CNE. Parecer 009/2002 e Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília, 2002.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo .** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FERREIRA, N.S; VIEIRA, A.P e Vidal, D.E. (2002). “**Valorização do magistério no Brasil –** Entre os ditames da lei e a realidade”. Teoria e prática. Maringá: Ed. da Univ. Estadual de Maringá.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1996, col. Leitura.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão-** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2002.
- POPPER, Karl Raymond. **Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária.** São Paulo: EDUSP, 1975.
- QUEVEDO, Angelita Gouveia; CRESCITELLI, Mercedes Fática de Cunha. **Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira**

(a distância ou semipresencial). Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/linhadagua/images/arquivos/LD/18/q_uevedo2005.pdf>. Acesso em 27.09.2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber** - esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n 4,1991.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Uma proposta para o ensino de gramática**. 14^a.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O PIBID NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS DO CAMPUS III/UEPB: CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROCESSOS DE LETRAMENTOS

Maria de Fátima de Souza Aquino¹

Resumo

Este estudo apresenta a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita dos graduandos bolsistas – futuros professores da escola básica, dos professores e dos alunos das escolas envolvidas no projeto. Assim, o objetivo deste artigo é refletir acerca das implicações do Subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID/UEPB no Campus III para os processos de letramentos dos envolvidos no projeto. As reflexões têm como base teórica os estudos do letramento (SOARES, 2003, 2004; ROJO, 1998, 2000, 2009; KLEIMAN, 1995 entre outros). Ao oportunizar discussões acerca de teorias, como a do letramento e a dos gêneros textuais/discursivos, em consonância com as transformações por que passam as áreas do conhecimento, o projeto do PIBID proporciona mudanças significativas na prática dos professores em sala de aula, o que, conseqüentemente, reflete positivamente no processo de ensino e aprendizagem. Fato que justifica a relevância do PIBID para a educação brasileira, em especial a educação básica no município de Guarabira.

1 (Coordenadora do Sub-Projeto de Língua Portuguesa PIBID/UEPB/CH)

1. Introdução

A importância social da leitura e da escrita revela-se a partir dos valores que a prática dessas atividades adquiriu na sociedade moderna. A habilidade do falante com a adequação da linguagem nos vários atos discursivos, nas interações comunicativas, pressupõe seu acesso aos diversos códigos e variedades de linguagem e aos diversos gêneros textuais/discursivos presentes nos variados contextos sociais.

Com o advento das novas tecnologias, as demandas de leitura e escrita se ampliam no espaço digital. Fato que não só tem modificado o cotidiano dos alunos, mas também desafiado o docente no que concerne à sua prática pedagógica em sala de aula. Na era digital, professores e alunos deparam-se com tecnologias que proporcionam amplas possibilidades de interação, produção coletiva e acesso rápido à informação.

Diante dessas novas demandas, criar condições para o aluno desvendar o mundo e interagir de maneira crítica por meio da leitura e da escrita deveria ser o objetivo principal das agências de letramento, e, portanto, da escola, visto que essa, na nossa sociedade, é a instituição responsável por promover oficialmente o letramento. No entanto, o que se constata é que nem sempre o resultado esperado é atingido, justamente pela forma como a prática da leitura e escrita é operacionalizada, muitas vezes acontecendo de forma artificial e particularizada.

Cientes da importância do trabalho, em sala de aula, com a leitura e a escrita, por meio de variados gêneros textuais, os bolsistas PIBID de Letras Português da UEPB Campus III desenvolveram, nas escolas parceiras, projetos voltados para atividades de leitura e de escrita com diversos gêneros textuais envolvendo os recursos digitais.

2. Os letramentos e o espaço escolar

O ingresso no mundo da leitura e da escrita é um processo complexo, em que habilidades linguísticas orais e escritas se articulam, embora a leitura e a escrita exijam habilidades e usos diferentes, como bem coloca Soares (2003). Para a autora, essas diferentes habilidades se referem “tanto aos processos psicológicos quanto linguísticos, tanto

aos aspectos sociais quanto aos históricos e culturais”. (SOARES, 2003, p.51). Assim, as habilidades de leitura incluem tanto a mera decodificação de uma palavra quanto a crítica ao que é lido, já as habilidades de escrita incluem “tanto o apenas desenhar no papel as letras do alfabeto quanto o escrever longos textos dissertativos ou argumentativos.” (SOARES, 2003, p.51).

Na nossa sociedade letrada, a escola é o lugar por excelência do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ela é a instituição criada por essa sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação no mundo. Portanto, essa representa a instituição responsável por promover oficialmente o letramento, embora o processo de letramento também aconteça, algumas vezes de forma até mais eficiente, em outros ambientes fora do contexto escolar.

A esse respeito, Kleiman (1995) afirma que a escola preocupa-se apenas com um tipo de letramento, o acadêmico, processo concebido em termos de uma competência individual, mas não se preocupa com o letramento prática social; já outras agências de letramento (igreja, família) apresentam orientações de letramento diferentes. Desta forma, o letramento adquire funções e significados diversos, dependendo do contexto em que é desenvolvido, isto é, da agência que o promove.

Nessa perspectiva, podemos falar de modos de letramento: individual e social. Ou, como coloca Soares (2004), dimensões do letramento: dimensão individual e dimensão social. Na primeira dimensão, leitura e escrita são concebidas como capacidades linguísticas e psicológicas que os indivíduos possuem, desde a simples decodificação até a construção de textos complexos; ao passo que a segunda concebe o letramento como as práticas sociais de leitura e de escrita utilizadas pelos indivíduos em contextos sociais específicos, e não um atributo essencialmente pessoal. Assim, para que o aluno conclua o ensino básico com um nível de letramento suficiente para sua inserção nas diversas práticas letradas do cotidiano, é imprescindível que as atividades escolares contemplem as duas dimensões do letramento destacadas anteriormente.

No percurso dos estudos sobre letramento, no Brasil, uma das definições mais usuais de letramento é a apresentada por Soares (2004, p. 39), para quem letramento “é o estado ou condição que adquire um

grupo social ou um indivíduo como consequência *de ter-se* apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Neste contexto, a autora explica a diferença entre apropriar-se da escrita e aprender a ler e escrever, no primeiro caso “é tornar a escrita ‘própria’”; no segundo, “significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita”. (SOARES, 2004, p. 39).

Com o objetivo de estabelecer diferença entre as práticas escolares de ensino da escrita e da leitura e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman (1995, p. 19), explica o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os estudos do letramento pressupõem a inclusão de novos gêneros textuais, novas práticas sociais de leitura e de escrita que até então não eram concebidas pela escola. Nessa perspectiva de letramento, devem ser incluídos para o trabalho com a leitura e a escrita, em sala de aula, novas categorias de textos da vida cotidiana, os textos multissemióticos ou multimodais, os quais vêm tendo um uso cada dia mais frequente nas atividades sociais cotidianas com o avanço da tecnologia e a democratização de seu uso. Em função desse panorama de ampliação contínua de acesso às tecnologias, Rojo (2009, p. 105) aponta quatro mudanças importantes na reflexão sobre os letramentos: “a vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação”; “a diminuição das distâncias espaciais”; “a diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo”; e “multissemiose”. A autora ressalta que,

essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p.106-107).

Nessas circunstâncias, a autora afirma que a escola deve ter como um de seus objetivos possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas de letramento de “maneira ética, crítica e democrática”, para tanto “é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática”: os multiletramentos ou letramentos múltiplos (considerando os letramentos locais e colocando-os em contato com os letramentos valorizados); os letramentos multissemióticos (de grande importância no mundo atual dominado pelos avanços tecnológicos); e os letramentos críticos e protagonistas (requeridos para o trato ético dos discursos) (ROJO, 2009, p. 107-108).

Sobre o uso da tecnologia no processo de leitura e escrita, Soares (2002) defende que esse novo espaço traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto, fato que acarreta consequências sociais, cognitivas e discursivas, configurando um letramento digital. A autora define o letramento digital como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151). Esse contexto digital, de informações fluídas, exige o domínio de variados gêneros textuais e suportes e da multiplicidade semiótica de constituição dos textos.

Ao se conceber a escola como espaço importante para o exercício da cidadania e, portanto, um espaço de interação, esta deve promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de modo a proporcionar condições adequadas de uso da linguagem para que os alunos participem efetivamente da sociedade letrada em que estão inseridos. Nessa linha de entendimento, Kleiman (2006, p. 82-83) preconiza a noção do professor como agente de letramento, ou seja, como “responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar”, como “promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita, das diversas instituições”. Seguindo essa linha de raciocínio, é que foram desenvolvidos os projetos nas escolas atendidas pelo PIBID.

3. O PIBID e os projetos desenvolvidos nas escolas

Na atualidade, a maioria dos alunos vive cercada por recursos tecnológicos diversificados: o uso da Internet (em casa, na *lan house* ou no próprio aparelho celular), a comunicação via MSN, *Facebook*, *WhatsApp* etc. Assim, esta geração de adolescentes e jovens transita espontaneamente pelo mundo digital e dele se serve para as diversas atividades comunicativa do cotidiano. Esse contexto exige que a escola esteja preparada para receber esses alunos e, mais do que isso, que proporcione um processo de ensino e aprendizagem que leve em consideração essas novas demandas. Assim, faz-se necessário investimento na formação letrada digital de todos os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem, especialmente os professores, por serem estes os agentes da formação letrada do estudante.

Nessa perspectiva, as tecnologias possibilitam aos educadores e aos alunos diversas oportunidades para aprender, para se informar e buscar o conhecimento, não se restringindo apenas ao espaço escolar físico. Foi pensando nessa realidade que os projetos desenvolvidos nas escolas parceiras no ano de 2015 voltaram-se para as atividades de leitura e escrita com variados gêneros textuais/discursivos e o uso das tecnologias. Assim, foram desenvolvidos os seguintes projetos: **Práticas de Letramento Midiático e Jornalístico na Escola e Web Site como Mediador de Leitura e Letramento**

O projeto **Práticas de Letramento Midiático e Jornalístico na Escola** foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Emiliano de Cristo e teve como objetivo dar continuidade à segunda edição do Jornal Escolar “Polivalente Notícias”. Como bem coloca Bonini (2011, p 150), “o jornal escolar se revela um dos instrumentos mais apropriados para o desenvolvimento da metodologia dos projetos didáticos” em virtude de sua importância social e por exigir uma tecnologia relativamente simples para sua implementação, e as “possibilidades de autoria e protagonismo que ele oferece a alunos, professores e comunidade escolar de modo geral”.

No decorrer das atividades desenvolvidas no projeto, foram trabalhados diversos gêneros textuais que fazem parte do domínio jornalístico, com a utilização de variados recursos midiáticos e tecnológicos disponibilizados

pela escola e também os de uso diário dos alunos, como celulares, tablets, câmeras digitais, notebooks entre outros. Estes foram utilizados tanto para as atividades em sala como para as atividades externas ao espaço escolar (atividades de campo). Todos os alunos envolvidos no projeto participaram ativamente de todas as atividades desenvolvidas, o que contribuiu de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para a ampliação do universo de letramento dos alunos, uma vez que as atividades voltaram-se para as práticas de leitura e escrita de textos multimodais em diversos contextos sociais.

O projeto **Web Site como Mediador de Leitura e Letramento** foi desenvolvido na Escola Estadual José Soares de Carvalho, com o propósito de utilizar os recursos tecnológicos existentes na sala de aula, de forma produtiva, incentivando a leitura e a escrita no ambiente digital. Foram destacados os seguintes objetivos para o projeto: (i) dinamizar a relação da turma atendida pelo projeto com a equipe do PIBID e a professora; (ii) compartilhar conteúdos de forma dinâmica, propondo exposição de opinião, debates e incentivando à aprendizagem; (iii) conferir o retorno acerca dos assuntos trabalhados em sala.

Com os projetos nas escolas assistidas pelo PIBID, os alunos bolsistas puderam vivenciar experiências importantes para sua formação inicial, como, por exemplo, a consciência de que, diante do contexto atual, cabe ao professor não apenas conhecer os diversos gêneros textuais/discursivos, inclusive os da linguagem digital, mas, sobretudo, saber usar os recursos tecnológicos para o trabalho com esses diversos gêneros em sala de aula e na vida cotidiana. Nessa perspectiva, professores e alunos precisam apropriar-se crítica e criativamente das ferramentas tecnológicas para o sucesso de seu uso em sala de aula. É importante, portanto, que o docente compreenda a tecnologia como recurso complementar à sala de aula, e a assuma de forma transformadora, não apenas como consumidor passivo. Como bem afirma Ribeiro (2011, p. 92),

o que se procura é o desenvolvimento geral dos sujeitos escolares, quer seja no estabelecimento de novas relações, quer seja na capacidade de síntese, de organização e sistematização, expressando-se mediante múltiplas linguagens (incluindo-se a linguagem das novas tecnologias), numa situação ativa e crítica com o meio físico e social.

Seguindo essa linha de pensamento, buscamos implementar um contexto de ensino que promovesse a construção coletiva do conhecimento através da interação entre os participantes do processo educativo. Durante o desenvolvimento dos projetos, os graduandos puderam perceber a relação entre a teoria, vista até então nas aulas teóricas da Universidade e a prática no cotidiano de sala de aula. As experiências vivenciadas levaram os graduandos a refletirem sobre a sua prática na sala de aula e a sua escolha pela carreira docente.

4. Considerações finais

O atual cenário de uso das tecnologias vem exigindo o domínio de novas competências de leitura e escrita, fator que não pode ser considerado pela escola e pelos professores. Nesse contexto, é fundamental ampliar o universo de letramento dos alunos, considerando, também, o letramento digital. Assim, é premente a necessidade de redimensionar as práticas de ensino de língua portuguesa, no sentido de focalizar produtivamente a leitura e a escrita na sala de aula, de modo a despertar o interesse dos alunos pela leitura de textos de diversos gêneros textuais/discursivos e a expô-los a situações efetivas de uso da escrita.

Nesse sentido, o PIBID tem contribuído significativamente para a formação dos graduando, futuros professores de língua portuguesa, ao proporcionar sua inserção em situações reais de ensino de língua materna, fazendo-os refletir criticamente sobre a prática do professor como agente de letramento, o que é extremamente relevante para sua formação.

Referências

BONINI, A. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino -aprendizagem de linguagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, 2011, v. 11, n. 1, p. 149-175.

KLEIMAN, A. B. e MATENCIO, M. L. M. (Org.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. e BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de Língua**: Representação e Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a

prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar além da técnica. In: COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. - 3 ed. – Belo Horizonte; Ceale: Autêntica, 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campina, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.
Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002.

PROFESSORES DE HISTÓRIA EM PROCESSO DE FORMAÇÃO: EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NO PIBID

João Batista Gonçalves Bueno¹

Este artigo tem como objetivo discutir algumas das práticas de formação de professores de História que foram desenvolvidas pela área de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no ano de 2015. Este projeto é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e faz parte da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Centro de Ciências Humanas, campus III, no município de Guararabira-PB. A pesquisa procurou fazer estudos sobre as teorias e as práticas relativas as ações docentes nas escolas básicas. Estas tiveram por finalidade o aprimoramento da formação de alunos da graduação do curso de licenciatura em História e dos professores de História das escolas básicas. Para tanto, propusemos que as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas neste projeto produzissem entrelaçamentos entre a produção dos discursos e das teorias de História com as experiências didáticas e de formação de professores. Dentro desta perspectiva, também incentivamos os alunos bolsistas do PIBID para a elaboração de atividades de ensino interdisciplinares. Assim os bolsistas puderam estabelecer diálogos entre os conteúdos históricos, bem como, fizeram relações com diferentes linguagens, com diversos tipos de fontes históricas e com

¹ Professor adjunto do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba, membro do PPGFP da UEPB, membro do PPGH da UFPB. Coordenador da área de História do PIBID.UEPB,CH, Campus III, Guararabira- PB. E.mail: joaobgbueno@hotmail.com

outros conhecimentos científicos produzidos por diferentes áreas de conhecimento.

Desde o século XIX até os dias de hoje, na segunda década do século XXI, as práticas didáticas e metodologias utilizadas para a transmissão dos conteúdos históricos sofreram muitas alterações, no entanto ainda encontramos muitas permanências. No ensino de História, em particular ocorreram atualizações de conteúdo, bem como foram introduzidas novas abordagens históricas e temáticas que se aproximam do cotidiano dos alunos. Além disso, os materiais didáticos melhoraram suas formas de apresentação, tornando-se mais atrativos e coloridos, pois foram introduzidas novas formas de abordagem temáticas, novas imagens visuais e os textos explicativos passaram a ser adaptados às linguagens das diferentes faixas etárias dos estudantes. No entanto, apesar dessas mudanças significativas, ainda existem professores que permanecem presos a algumas práticas de ensino tradicionais. Estas práticas valorizam somente a leitura do texto do livro didático e a posterior resolução de questionários sobre o tema desenvolvido. Além disso, os conteúdos da disciplina de História, ainda hoje, são tidos como conhecimentos que necessitam ser memorizados pelo estudante. Por acreditarmos que estas práticas educativas tradicionais são passíveis de mudanças, neste projeto, propusemos que os bolsistas do PIBID procurassem utilizar as metodologias de ensino-aprendizagem ativas. Propomos isso, pois, entendemos que os professores de história utilizam normalmente os conteúdos dos livros didáticos, mas também podem buscar novos documentos, utilizar-se de diferentes linguagens e lançar mão de práticas educativas e de metodologias que estimulem a participação criativa dos estudantes.

Este projeto inscreve-se nos eixos principais de estudos que vem sendo desenvolvidos na área de Ensino de História, os quais têm se concentrado nas investigações sobre as práticas escolares que estabelecem “o que ensinar? E “como ensinar?” (CERRI, 2007, BITTENCOURT, 2009). Ao mesmo tempo, associamos as práticas que serão desenvolvidas no percurso desse projeto com o conceito de “educação política dos sentidos”, que permeia as reflexões de Walter Benjamin, Ed. Palmer Thompson e Peter Gay; pois acreditamos que este conceito é nuclear para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem e de formação de professores. A partir dessas concepções potencializamos

o alargamento da noção de educação, tanto no que respeita aos sujeitos envolvidos, como no que se refere às relações concebidas entre os sujeitos abarcados nas atividades de formação. Entendemos que estas atividades podem abrir perspectivas de ensino-aprendizagem que se expressam de maneira dinâmica e/ou contraditória (de dominação e/ou de resistência), e que produzam imbricações entre práticas e sentidos sobre as diferentes dimensões socioculturais. Acreditamos também, que este tipo de abordagem potencializa a construção de atividades interdisciplinares, possibilitando a cooperação e o diálogo entre as diferentes disciplinas do currículo escolar, as quais se integram a partir de escolhas de eixos temáticos e podem dar oportunidade para a produção de novos conhecimentos e saberes escolares.

Desta maneira, percebemos a escola como um espaço que possibilita o entendimento de diferentes significados, bem como um espaço onde coexistem interesses individuais, públicos ou privados. Além disso, o espaço escolar é também um lugar de conflitos onde as mudanças se expressam de imediato, em todos os níveis do currículo, reconfigurando sujeitos e papéis sociais. Essas questões podem ser percebidas no cotidiano escolar quando os alunos do ensino básico cada vez mais questionam a escola de formas diferentes, resistem aos processos de ensino dirigido pelos professores ou tomam atitudes que questionam seus atos em sala de aula. Isso impõe, a nós professores, buscar respostas para questões que também temos dificuldade em responder. Como fazer com que a construção dos conhecimentos escolares ganhe significado para os nossos educandos? Como fazer com que os estudantes das escolas públicas no Brasil e, no nosso caso, da Paraíba, vejam na escola um espaço de formação importante para a vida presente e futura?

Outra questão que se coloca tanto por parte dos alunos do Ensino Básico quanto por nossos bolsistas, é a seguinte: *para que serve estudar História?* Entendemos que essa dúvida representa, na verdade, uma objeção ao sentido e forma de construção de como conhecimento histórico é trabalhado nas escolas na atualidade. Na verdade, os futuros professores ao chegarem às escolas, encontram muitas dificuldades para desenvolver um trabalho de ensino-aprendizagem. É comum nos dias de hoje encontrarmos professores e alunos desmotivados, com baixa autoestima, falta de perspectiva sociocultural, entre outros problemas.

Além dessas questões, juntam-se as dificuldades chamadas estruturais, vinculadas ao campo escolar e ao trabalho docente. Tudo isso acarreta um sentimento de desestímulo para o desenvolvimento da carreira docente e pode desencantar esta atividade. Muitos estudantes de licenciatura pensam em desistir ou mesmo em concluir a universidade para apenas terem um diploma de curso superior. O projeto PIBID não pretende dar soluções para todos esses problemas, mas esperamos por outras vias, buscar alguns caminhos que contribuam para a renovação do sentido da escola. E mais especificamente, no nosso caso, despertar nos estudantes de licenciatura o sentido do ensino de História.

Para Lucien Febvre, a História “recolhe, sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função das necessidades atuais. É em função da vida que se interroga a morte. Organizar o passado em função do presente: assim se poderia definir a função social da História”. (FEBVRE, 1997, p. 276). Portanto, um dos sentidos da História se refere à importância do passado para compreender o presente, o direito à memória para que os sujeitos possam se identificar como cidadãos.

As discussões na área da prática de ensino de História por meio do PIBID também nos levaram a pensar sobre as diferentes dimensões das relações existentes entre a universidade e a comunidade escolar. Qual o nosso papel para o desenvolvimento das licenciaturas? Como dialogamos? E, se dialogamos? E de que maneira isso ocorre com as escolas?

Considerando estas inquietações, temos buscado abrir perspectivas para criarmos condições de trabalho nas escolas de Guarabira, uma vez que existem necessidades mútuas de troca de conhecimentos, informações, espaço para pesquisa e ensino. São estas as questões que permeiam e guiam nossa proposta de trabalho. Concordamos com BARREIRO; GEBRAN (2006), quando este entende que a experiência dos estudantes de licenciatura, quando dentro das escolas estão participando dos processos de ensino-aprendizagem. E, por isso, desenvolver atividades formativas no campo de trabalho é de suma importância para a formação da identidade profissional dos estudantes de licenciatura. Segundo os autores:

[...]a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por

processos reflexivos entre professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente seu fazer, o seu pensar e sua prática” (BARREIRO; GEBRAN,2006, p. 21).

Assim, esse projeto procura, na medida em que pretende desenvolver estudos e estratégias de trabalho docente, contribuir para enfrentar alguns problemas acima referidos nas escolas básicas. Além disso, possibilita, a partir das reflexões e ações aqui propostas ampliem a visão dos estudantes de graduação e da própria universidade sobre o ensino de História.

Outro aspecto importante a considerar neste tipo de iniciativa é o aprimoramento da própria universidade por sua função formadora de professores. Na medida em que, por meio deste projeto, procuramos agregar discussões e auto avaliações sobre o desafio da necessária relação teoria e prática do saber histórico. Assim, nosso objetivo principal é incentivar os alunos do curso de história a continuar sua caminhada como professores, acreditando em sua importância como ator social, além buscar a melhoria do ensino nas escolas básicas.

Ao longo do andamento do projeto, propusemos diálogos com professores da rede pública de ensino de Guarabira, para a criação de situações de aprendizagem por parte de alunos e professores no desenvolvimento de novas possibilidades teórico-metodológicas na e para a escola. O desenvolvimento de análises reflexivas sobre as mudanças históricas e metodológicas ocorridas no ensino de História foi um dos primeiros passos que realizamos para a compreensão dessas transformações e sua importância para a nossa atuação como educadores e professores de História. Essas reflexões desencadearam propostas de ação junto aos jovens estudantes quando organizamos grupos de estudos e oficinas envolvendo professores da universidade, estudantes bolsistas e supervisores de área das escolas públicas. Após as realizações das oficinas ampliamos as ações e estratégias para atuarmos nas escolas propondo também atividades de planejamento e de elaboração de material didático.

As ações na escola foram organizadas levando-se em conta o currículo de História destas, bem como, com o diagnóstico realizado a partir dos encontros do grupo de trabalho e das pesquisas realizadas. Foram ações conjuntas e balizadas no diálogo e na troca de experiências respeitando-se os espaços e os sujeitos envolvidos.

Após a fase inicial de mapeamento de dados da escola, da participação no planejamento do projeto pedagógico da escola, das reflexões e discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem e dos referenciais teóricos relacionados ao ensino de História por parte da equipe envolvida (ação permanente); enriquecemos os planos de aula, introduzindo metodologias lúdicas, oficinas, sugestão de temas e textos a serem trabalhados sob perspectivas diferenciadas. Fizemos também reuniões com outros professores de disciplinas diferentes, preferencialmente disciplinas que tinham projeto PIBID na escola, para elaboração de atividades interdisciplinares. Para cumprir essas metas organizamos reuniões periódicas de acordo com o andamento do projeto. A partir de então passamos a fazer o levantamento das infraestruturas da escola que implicariam problemas para o desenvolvimento das ações, e que se relacionavam ao contexto educacional da escola. Foram levantadas as condições de uso dos diferentes espaços escolares, das salas de aula, dos laboratórios, das bibliotecas, dos espaços recreativos e desportivos, dos ateliers e das secretarias. Essas atividades tiveram como objetivo o desenvolvimento de ações que valorizassem o trabalho coletivo, compreendendo atividades interdisciplinares que se relacionavam ao processo de ensino –aprendizagem. Além disso, planejamos e executamos atividades de formação que extrapolaram as práticas tradicionais de sala de aula e que utilizavam diferentes recursos didáticos, tais como: computador, vídeo, celulares, *I-pod*, *tablets* etc. Todo esse trabalho foi registrado posteriormente por meio da confecção de diários de pesquisa, de portfólios ou instrumentos equivalentes de acompanhamento.

As avaliações dos bolsistas e do andamento do projeto como um todo foram realizadas periodicamente, com a reavaliação dos planos de trabalho que nortearam as ações subsequentes de cada etapa proposta.

Oficinas desenvolvidas durante o projeto PIBID

Durante o ano de 2015 foram implementados diversos projetos que buscavam desde novas formas de trabalho pedagógico, como o uso de diferentes metodologias e recursos técnicos e informacionais. A seguir descreveremos sucintamente alguns deles:

a) Oficina: Na era digital: o ensino de História em perspectiva².

Este projeto partiu da ideia de que é possível utilizar novas tecnologias em sala de aula, pois equipamentos da sociedade de informação como a televisão, o DVD, o Datashow, os quadros digitais, os celulares e os computadores já possuem mecanismos de acesso à internet, às redes sociais, a sites de geração de conteúdo (blogs/fóruns de discussão) e outros softwares de diversos tipos e finalidades.

Segundo as autoras:

E visível a cada dia que novas ferramentas tecnológicas são criadas para benefício da sociedade. Na educação elas ganham força para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, mas também podem tornar-se um vilão entre os docentes, quando estes não são estimulados a conhecerem, entenderem e usufruírem dos seus benefícios. Contudo, quantos professores as conhecem? A instituição de ensino dispõe desses recursos? Incentiva seu uso? (GOMES et.all, 2015).

Partindo destas questões os professores e alunos passaram a selecionar diferentes recursos que estavam disponíveis nas escolas produzindo reflexões sobre seus usos didáticos. Em seguida apresentamos três experiências que foram realizadas com essas novas tecnologias.

2 Este projeto foi desenvolvido pelas três professoras supervisoras do PIBID de Guarabira, bem como por cada equipe de cinco alunos que faziam parte do projeto. As professoras são as seguintes: Severina Gomes, professora de História do E.E.E.F.M Mons. Emiliano de Cristo, Guarabira - PB; Maria de Fátima Amâncio dos Santos, professora de História do E.E.E.F.M José Soares de Carvalho; Miriam Solange da Costa Freire, professora de História E.E.E.F.M José Soares de Carvalho. Participaram também os alunos bolsistas do PIBID: Eliane de Campos Viegas; Jedicleison Pereira da Silveira; Lidiara Thalita Ferreira Costa; Rosana do Nascimento Gomes; Velbiane Luzia da Silva; Lenise Maria da Silva; José Tiago da Silva Santos; Maria Aldeizy Ferreira Silva; Mirelly Maciel da Silva; Sandeilson Beserra Nunes; Emanuella Bezerra de Oliveira Araújo; Jardel Pereira da Trindade; Bruno Barreto Alves da Silva; Jéssica Natane Pessoa de Lima; Carla Nayara Vasconcelos. Ver o artigo sobre esse projeto em: GOMES,S; SANTOS,M. F. A.; FREIRE, M.S.C.;NUNES, S.B. Anais do V ENID. Campina Grande- PB: Editora realize. http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD4_SA6_ID639_01072015105631.pdf (acesso 11/11/1015)

- Criação de Fóruns e Chats para serem acessados via computador e pelos celulares.

O uso destas técnicas possibilitou que tanto professores das escolas básicas, como os alunos bolsistas conhecessem as possibilidades de exploração de atividades didáticas via web. Por meio delas os professores puderam avaliar como se dava a participação dos alunos no processo de criação dos fóruns e chats, além de avaliar como se davam as discussões relativas as temáticas propostas. Isto foi um processo de aprendizagem importante para a formação dos novos professores, pois, eles puderam conhecer como os estudantes do ensino médio produziam suas manifestações e qual o nível de participação sobre determinados assuntos ou temas relativos aos conteúdos de História. Além disso, os bolsistas do Pibid perceberam como era possível motivar grupos de estudantes das escolas básicas utilizando as novas tecnologias. “Normalmente esta técnica envolve muito os participantes e a velocidade com que acontecem as contribuições é surpreendente, exigindo um acompanhamento muito atento por parte do professor” (Gomes, et.all., 2015) .

- Blogs e Listas de Discussão utilizando computadores e celulares.

O objetivo dessa pesquisa foi propor a coparticipação dos estudantes do ensino médio na produção dos blogs e na proposição de temas relativos ao tempo presente.

Segundo as autoras:

Seu objetivo é fazer uma discussão que avance os conhecimentos, as informações ou as experiências, para além da somatória de opiniões, de tal forma que o produto desse trabalho seja quantitativamente superior às ideias originais. Não se trata de uma situação de perguntas e respostas entre os participantes e o professor, mas sim de uma reflexão contínua, de um debate fundamentado de ideias com intervenções do professor a fim de incentivar o progresso dessa reflexão e, como membro do grupo, também trazer contribuições, sem nunca fechar o assunto (Gomes, et.all.2015).

- Redes Sociais utilizando computadores e celulares

Através desta investigação os professores e bolsistas perceberam que é possível explorar o desenvolvimento da escrita dos alunos, bem como proporcionar uma reflexão sobre a qualidade de informações que são veiculadas nas redes. Além disso, foi analisado como educadores e estudantes se utilizavam das redes para trocar informações sobre suas experiências, e como eles avaliavam os conteúdos das informações.

Foi por meio da criação de comunidades que os estudantes do ensino médio criaram comunidades de aprendizagem. Ao serem divididos em grupos e coordenados pelos bolsistas, eles puderam desenvolver temas como: a revolução francesa, a segunda guerra mundial, o golpe no Brasil de 1964, entre outros. Nas postagens destacavam-se desde fotos, trechos de textos, indicação de sites e filmes, bem como ocorriam, por vezes, discussões acaloradas sobre os temas que haviam divergências de opiniões. Feitas essas atividades, foram elaborados relatórios de pesquisa, resultando na sistematização dos conhecimentos adquiridos, tanto pelos estudantes do ensino médio como pelos professores e bolsistas do PIBID.

b) Oficina: Cores e olhares no Brasil oitocentista: o ensino de história através de imagens³.

Nesta oficina foram analisadas as obras de Debret e Rugendas com alunos dos primeiros anos do ensino médio do E.E.E.F.M Mons. Emiliano de Cristo. Os bolsistas do PIBID elaboraram os planejamentos de aula e trabalharam em equipe com a professora na organização da oficina. Inicialmente foram realizadas discussões dentro da sala de aula problematizando questões relativas à temática da escravidão no Brasil. Neste caso, foram disponibilizadas para os estudantes do ensino médio diferentes reproduções de litografias elaboradas por estes viajantes durante a Missão Artística Francesa, no século XIX. A partir dessa primeira observação foi

3 Oficina desenvolvida pela turma da Professora Severina Gomes junto com cinco alunos do PIBID. Este trabalho foi relatado em artigo de: NUNES, Sandeilson Beserra; SILVA; Mirelly Maciel da, Bueno, João Batista Gonçalves. Cores e olhares no Brasil oitocentista: o ensino de história através de imagens. IN: **Anais do V ENID**, UEPB. Campina Grande-PB: Editora Realize, 2015. http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID237_01072015111646.pdf (acesso, 15/12/2015).

proposto que os estudantes analisassem as formas que estavam representadas nas iconografias, o que era reconhecido, e como eles imaginavam que era a vida desses sujeitos no Brasil do século XIX. Ao instigar nos estudantes um olhar mais detalhado sobre as imagens, foi possível notar que eles puderam ultrapassar a simples identificação iconográfica, passando então a expressar as opiniões que as imagens suscitavam neles. A partir daí, foram elaboradas questões que partiam do presente dos alunos e que envolviam desde o conceito de escravidão até o racismo.

Entrevistas e relatórios foram realizadas ao decorrer das atividades. Abaixo apresentamos uma reflexão produzida por um estudante em relação a leitura que ele produziu através das imagens:

A imagem nos mostra atitude, é interessante como os pintores mostram a realidade daquele tempo e como era difícil pintar naquela época, pois as imagens nos mostram detalhes bem interessantes do cotidiano da época apesar de o negro sofrer muito, o mesmo era muito importante para toda relação econômica da colônia no início do século XIX. (Relato da Aluno A.D.M 2ª EPT da E.E.E.F.M Mons. Emiliano de Cristo) (Grifos nossos).

C) Oficina: O tema gênero e diversidade no antigo Egito⁴

Esta oficina propôs um tema transversal que assumiu um caráter interdisciplinar. Para o desenvolvimento dessa atividade didática foi proposto um recorte com base nos estudos de gênero. A ideia inicial da oficina era desmistificar concepções e preconceitos que se cristalizaram com o tempo e que são reproduzidos historicamente.

A oficina foi desenvolvida a partir das seguintes propostas:

4 Oficina desenvolvida sob a coordenação da professora Miriam Solange da Costa Freire e sua equipe de bolsistas do PIBID, na E.E.E.F.M José Soares de Carvalho, Guarabira – PB. As discussões sobre esta oficina foram relatadas no artigo de: ARAÚJO, Emanuella Bezerra de Oliveira, BUENO, João Batista Gonçalves. Problematizando olhares sobre o ensino de história e o Pibid: oficina sobre o tema gênero e diversidade no antigo Egito . IN: **Anais do V ENID**. Campina Grande –PB: Editora Realize, 2015. http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID176_05072015123158.pdf (acesso em 12/12 2015).

Resolvemos abordar o tema do Egito pelo viés da história cultural, por isso não valorizamos o estudo dos nomes dos faraós, e não concentramos todos os estudos apenas na construção de visões sobre a organização econômica do período. Ao invés disso, nos concentramos em abordagens que trouxessem também sentidos sócios culturais. Inicialmente produzimos questionamentos sobre o tema da morte no Egito. No entanto, o que mais despertou a curiosidade dos alunos foi a forma como os egípcios viviam, como era a sexualidade num tempo tão distante. Percebemos que eles (as) queriam saber sobre como aqueles homens e mulheres se relacionavam e como eram suas vidas cotidianas. Então propusemos trabalhar com os estudos de gênero na escola, utilizando para isso diferentes tipos de documentos históricos como filmes, imagens, impressas e projetadas e documentos escritos fornecidos pelo Cadernos SECAD, editados pelo MEC. [...] Para compreendermos as relações de gênero e o papel feminino na sociedade egípcia sugerimos que os alunos estudassem a organização social, suas hierarquias e quais eram os segmentos sociais que existiam naquela época e como elas se diferenciavam das que temos atualmente.[...] Após desenvolvermos atividade baseadas em perguntas e problemas que partiam do tempo presente, lançamos mão de filmes de época e de documentos escritos e de representações iconográficas para que os alunos pudessem reconhecer que as figuras femininas apareciam em pé de igualdade às figuras masculinas. Isso fez com que as turmas refletissem sobre o “porque” eles deviam estudar história, e qual o significado para as suas vidas a história tinha. Para problematizar mais essas reflexões propusemos que eles discutissem as seguintes expressões: “estudar história é bom para conhecer o passado” “é importante estudar história para saber o que aconteceu com nossos antepassados” “estudar história é importante para sabermos os acontecimentos importantes, as datas”. (ARAÚJO; BUENO, 2015).

Finalmente, foram produzidos relatórios de pesquisa, a partir de pesquisas na internet e apresentação de slides em *Power point*.



Imagem da sala de aula. Alunos desenvolvendo pesquisas sobre o Egito antigo e uma das atividades de discussão sobre a temática.

d) Oficina: Trabalhando com fontes na construção do saber histórico⁵

Esta oficina propôs estudar o período da Ditadura Militar e as permanências de suas ideias ainda os dias de hoje, como as dificuldades de liberdade de expressão, as visões políticas, como a arte pode produzir novas formas de pensar e sentir e como se dá a influência midiática. Além disso propusemos trabalhar com a crítica sobre os meios de comunicação como as televisões, os jornais e as redes sócias que podem transformar ou formar a opinião dos indivíduos na sociedade moderna.

Para desenvolvermos esta oficina em sala de aula partimos, inicialmente, da definição das temáticas que seriam trabalhadas. Após feito isso, estimulamos os alunos na coleta e cotejamento de diferentes documentos, entre os quais destacaram-se a gravação de vídeos nas televisões e internet, recortes de jornais e revistas e a seleção de diferentes iconografias. Sabemos que estes tipos de documentação já são muito utilizados nas pesquisas historiográficas. Além disso, muitos livros didáticos trazem iconografias e textos escritos provenientes desses tipos de fontes e a partir deles propusemos abordagens históricas que pudessem

5 Esta oficina foi desenvolvida pela professora Maria de Fátima Amâncio dos Santos e por sua equipe de bolsistas na E.E.E.FM José Soares de Carvalho. Para ver mais detalhes sobre a oficina, ler o artigo de: SILVEIRA, Jedicléison Pereira da; BUENO, João Batista Gonçalves; SANTOS, Maria de Fátima Amâncio. Trabalhando com fontes na construção do saber histórico. IN: Anais do V ENID – UEPB. Campina Grande – PB, 2015. http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD4_SA6_ID559_01072015012803.pdf (acesso em 13/12/2015).

contribuir para a produção de significados para o ensino de História. Para que esses documentos fossem utilizados para fins didáticos, algumas informações básicas foram associadas, dentre elas destacamos: a investigação das suas condições de produção? Como se deu a sua difusão? Quais foram as motivações que estavam por traz da divulgação de tais notícias? Entre outras possibilidades de questões que esses tipos de fontes podem suscitar.

Apesar da utilização desses tipos de fontes históricas já serem aceitos pela academia como fontes para a produção de conhecimentos históricos, nas escolas básicas estes documentos ainda são pouco utilizados para a produção de conhecimentos escolares (JULIA, 2001). Por isso, a produção de conhecimentos sobre o uso didático dessa documentação expandiu as formas de entendimento do fazer historiográfico nos alunos.

Além disso a oficina teve como finalidades:

1. Estimular a crítica do aluno;
2. Levá-los a usarem recursos tecnológicos que auxiliam no processo de aprendizagem;
3. Preparar os alunos para debates em sala de aula;
4. Trabalhar com recursos (fontes) fotografias, jornais, documentos e relatos orais;
5. Debater assuntos do nosso cotidiano com o sentido de relacionar com o passado;
6. Proporcionar ao aluno um saber do que é o ofício do historiador;
7. Trabalhar conceitos de verdade mostrando que a história é um construto;
8. Mostrar as diferenças da intenção midiática para a do historiador;
9. Proporcionar um debate interdisciplinar que venha a interagir com outras disciplinas;
10. Produzir trabalhos, textos, resenhas, artigos, assim auxiliando o aluno para concursos, redações de vestibulares, bem como contribuir para uma formação discente crítica. (SILVEIRA, BUENO, 2015).

(AUSEBEL,1980), pois suas metas educacionais consistem apenas em desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de forma racional, estrutural e objetiva.

Por outro lado, este projeto procurou desenvolver junto aos professores e aos bolsistas do PIBID diferentes processos de ensino-aprendizagem, as quais consideram que as teorias e práticas são indissociáveis. Por isso, fundamentamos nossas atuações em concepções educacionais construtivistas. Nestes casos, propusemos que os professores e estudantes bolsistas utilizassem diferentes recursos, alterassem as abordagens temáticas, utilizassem documentos históricos em sala de aula e trabalhassem com diferentes linguagens. Assim, todas as oficinas e atividades concentraram-se nas propostas de resolução de problemas, articulados ao conhecimento prévio dos estudantes e que tinham como origem o espaço-tempo presente. No desenvolvimento das oficinas notamos que os estudantes das escolas básicas puderam levantar uma ou mais hipóteses para demonstrarem ou rejeitarem os problemas propostos, construindo, portanto, explicações sobre o tema sugerido para o ensino da História. Neste processo de ensino, os estudantes construíram explicações históricas que foram baseadas em causalidades e fundamentados nas fontes históricas.

Referências

ARAÚJO, Emanuella Bezerra de Oliveira, BUENO, João Batista Gonçalves. Problematizando olhares sobre o ensino de história e o Pibid: oficina sobre o tema gênero e diversidade no antigo Egito. IN: **Anais do V ENID- UEPB**. Campina Grande –PB: Editora Realize, 2015. http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID176_05072015123158.pdf (acesso em 12/12 2015).

AUSEBEL, D.P.; NOVAK, J.D.E HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp. 2006.

CERRI, Luis Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história. IN: MONTEIRO, Ana M.; GASPARELLO, Arlette M.;

FEBVRE, Lucien, **Combates pela História**. Lisboa: Editorial Presença, 1997, p. 276.

GOMES, S.; SANTOS, M. F. A.; FREIRE, M.S.C.; NUNES, S.B. **Anais do V ENID-UEPB**. Campina Grande- PB: Editora Realize, 2015. http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD4_SA6_ID639_01072015105631.pdf (acesso 11/11/1015).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1. PP. 9-44. 2001.

NUNES, Sandeilson Beserra; SILVA; Mirelly Maciel da, Bueno, João Batista Gonçalves. Cores e olhares no Brasil oitocentista: o ensino de história através de imagens. IN: **Anais do V ENID**, UEPB. Campina Grande- PB: Editora Realize, 2015. http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA6_ID237_01072015111646.pdf (acesso, 15/12/2015).

SILVEIRA, Jedicléison Pereira da; BUENO, João Batista Gonçalves; SANTOS, Maria de Fátima Amâncio. Trabalhando com fontes na construção do saber histórico. IN: **Anais do V ENID – UEPB**. Campina Grande – PB, 2015. http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD4_SA6_ID559_01072015012803.pdf (acesso em 13/12/2015).

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Sílvio César Lopes da Silva¹

Paula Almeida de Castro²

Resumo

A história dos surdos está entrelaçada à história da humanidade, das minorias, dos discriminados, com episódios de glória e sofrimento. Um marco importante que deixou sequelas para a comunidade surda foi o Congresso de Milão, no ano de 1988, mas que aos longo das décadas ampliou o debate acerca da Língua de sinais e por conseguinte fossem pensadas ações que sanasse essas lacunas e abrisse caminho para novas perspectivas. Assim, em 24 de abril de 2005 um fato marcou a história da comunidade surda brasileira, a regulamentação da Lei nº 10.436, mais conhecida como Lei de Libras, a qual reconhece a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. É inquestionável os avanços na educação de surdos do país, contudo, os problemas ainda são muitos, dentre os quais uma inclusão efetiva, havendo assim a necessidade de melhorias para a comunidade surda. Com isto, este artigo tem por finalidade refletir os avanços e retrocessos na educação de surdos do Brasil. A pesquisa se deu a partir de revisão bibliográfica e reflexões. Os resultados da pesquisa apontam para necessidade de uma educação que priorize além das questões linguísticas, os aspectos sociais, culturais, políticos, históricos e cognitivos dos surdos. Sendo assim, deve ser repensado o papel das escolas ditas

1 Mestre em Formação de Professores. Professor de Filosofia na rede estadual da Secretaria de Estado de Educação da Paraíba.

2 Doutora em Educação, Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Coordenadora Institucional do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba (PIBID/UEPB).

especiais, regulares e de surdos, pois, estas instituições tem o dever de formar cidadãos capazes de refletir, analisar, participar e interagir com o meio em que vive, modificando-o em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Comunidade Surda. LIBRAS. Inclusão.

Introdução

Pensar os avanços e conquistas que a comunidade surda veio adquirindo nas últimas décadas, nos faz refletir que esta não é uma luta recente e constituída apenas de conquistas. É preciso destacar que as discussões e debates da época giravam entorno das questões biológicas e físicas. Foucault (2006) assinala que à medida que o capitalismo avançava no século XIX, cresce as formas de produção e com isso a força e o trabalho, para tanto o destaque se dá a partir do corpo. É ele quem produz. Assim, o controle dos sujeitos não se dá apenas pela ideologia ou consciência, mas tinha seu início com o corpo.

É nesse cenário que as discussões sobre oralização e gestualismo figuram o debate que vai repercutir diretamente na comunidade surda. É aqui que acontece o Congresso de Milão em 1880. Este se torna um marco terrível para a comunidade surda, nele os surdos passaram a ser concebidos como seres que não tinham dificuldades para falar, isso decorrente da ilusão criada neste congresso de que os surdos não tinham problemas fisiológicos no que tange o aparelho fonador e emissão de som/voz. Com tais premissas os cientistas da época baniram a língua de sinais, ou linguagem gestual dos ambientes educacionais e da sociedade, adotando-se assim o método de oralização (BAALBACK, *et al* 2011).

Essas questões nos chamam a atenção pelo fato que não se pensam nos sujeitos enquanto seres pensantes e com potenciais, e tais ações sinalizam para as questões de controle dos corpos. Nesse contexto Skliar (2010) saliente que:

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 - onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada - não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. [...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial. (SKLIAR, 2010, p. 16).

Caracterizando com maiores detalhes o eventual congresso, Lulkin (2005) dirá que:

O Congresso de Milão, em 1880, também é um marco na história da política institucional de erradicação da língua de sinais, e do afastamento radical dos profissionais surdos do meio escolar. Nesse evento internacional, onde se reúnem profissionais dedicados à educação de surdos, dois terços dos 174 congressistas são italianos. Os outros são franceses, ingleses, suecos, suíços, alemães, e americanos. De todos os congressistas, somente um é surdo! Com exceção de Edward Gallaudet, delegado norte-americano, o Congresso celebra a vitória do oralismo sobre a inferioridade da língua gestual. As manifestações em favor da supremacia da língua oral, em favor da pureza natural da palavra falada, traduzem o espírito da época, marcado pela racionalidade em oposição à emoção [...]. (LULKIN, 2005, p. 37)

Com isto, torna-se claro que são históricas e culturais as dicotomias entre a linguagem oral e gestual, como se uma fosse à boa e a outra a má, neste caso a linguagem visual gestual, sendo banida da sociedade. Por isso até os dias atuais a Língua de Sinais ainda tem dificuldades em se difundir e firmar-se socialmente, como também a LIBRAS, aliás, não só a Língua de Sinais, mas também a cultura surda. Frente a isso, o surdo é estigmatizado e rotulado como incapaz.

Mesmo diante das diversas dificuldades, após lutas e várias mobilizações da comunidade surda, com o passar do tempo a Língua de Sinais, foi sendo reconhecida, ganhando espaço na sociedade, tornando-se a primeira língua dos que dela dependem para se comunicar.

No Brasil, no ano de 2002, mais precisamente no dia 24 de Abril um fato marcou a história da comunidade surda brasileira, a regulamentação da Lei nº 10.436, mais conhecida como Lei de Libras, a qual reconhece a LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002). Após três anos, teremos mais avanços nas Leis voltadas para a garantia dos direitos dos surdos, como acessibilidade e equidade. Como o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 no Artigo 3º o qual dispõe sobre a inclusão da Libras como

disciplina curricular obrigatória em alguns cursos, como cursos de formação de professores (curso de Pedagogia, Licenciaturas e de Educação Especial) para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema Federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Sendo optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

Já faz 15 anos que a Lei de libras foi sancionada, e 12 anos o Decreto supracitado, é inquestionável os avanços na educação de surdos do país após tais Leis, contudo, os problemas ainda são muitos: a inclusão de fato e de direito dos surdos em escolares regulares, a construção de escola bilíngües para surdos, os espaços sociais e oportunidades que tornem o surdo protagonistas de sua história e a efetivação da lei enquanto direito social. Considerando a importância de tais Leis e sua atuação na educação, esse artigo buscou trabalhar os avanços e retrocessos na educação de surdos do Brasil a partir desse contexto histórico. A pesquisa se deu a por meio da revisão bibliográfica e reflexões feitas através das leituras e discussões propostas pelos autores e das conclusões e inferências que fomos fazendo ao longo do processo.

Libras enquanto língua e comunicação

Entende-se por Língua de Sinais a comunicação entre pessoas a partir de gestos visuais, que são utilizados pela comunidade surda para se expressar e comunicar. Não somente usada pelos surdos, ela é direcionada também para surdos-cegos e pessoas surdas que não possuem braços. Cada país possui sua própria língua de sinais, como por exemplo, a British Sign Language utilizada na Inglaterra e a Langue des Signes Française usada na França e a Língua Brasileira de Sinais, usada no Brasil. Assim como qualquer outra Língua, a Libras possui suas próprias regras gramaticais. Conforme Schlünzen *et al* “devemos pensar a Libras como um idioma de mesmo estatuto que o inglês, francês ou qualquer outro, sendo, assim, utilizada e reconhecida em seu país de origem” (SCHLÜNZEN *et al* s/d p. 45).

Nesse contexto, Honora (2009, p. 41) enfatiza que:

As línguas de sinais são naturais, pois surgiram do convívio entre as pessoas surdas. Elas podem ser comparadas à complexidade e à expressividade das línguas orais, pois pode ser passado qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou irracional [...] Trata-se de línguas organizadas e não de simples junção de gestos. Por este motivo, por terem regras e serem totalmente estruturadas, são chamadas de LÍNGUAS. [...] As línguas não são universais. Cada uma tem sua própria estrutura gramatical, sendo assim, como não temos uma única língua oral, também não temos apenas uma língua de sinais.

Tal afirmação destaca a importância da Língua de sinais e que a mesma não pode ser concebida como um simples gesto ou mímica, são formas de comunicação com regras gramaticais específicas. Se destacam pela comunicação gestual-visual, pois o responsável em emitir a comunicação é as mãos a partir dos sinais, e o receptor são os olhos, que atentamente vai interagindo com o emissor no processo comunicativo.

Regulamentada pela Lei 10.436, a Libras é inserida em alguns cursos e passa a ser reconhecida como meio de comunicação dos surdos. Uma língua como qualquer outra, porém, possuindo como canal comunicativo os gestos visuais manuais, códigos linguísticos³ que permitem a comunicação entre surdos e surdos, surdos e ouvintes. Cabe destacar que este é um dever social que envolve não só os órgãos públicos e privados, mas a sociedade como um todo, assim “Art. 2º Deve ser garantido [...], formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002)

Cabe destacar que a Libras, como qualquer outra língua, possui alfabeto e números manuais, daí a comprovação de que existe uma comunidade de usuário que interage e se comunica.

3 Em relação ao signo linguístico Fiorin (2006) destaca que estes são formas de apreender a realidade e o mundo. Uma vez que a atividade linguística, na condição de atividade é simbólica, daí entende-se que aquilo que vai significar as palavras criam conceitos e esses conceitos é o que ordena a realidade e categoriza o mundo. Os signos nesse processo definem-se em relação uns aos outros nesse contexto. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística**. v. 1. São Paulo: Contexto, 2006.

Imagem 1: Alfabeto e números em LIBRAS



Fonte: FELIPE, 2006.

De acordo com Castro Júnior (2011), tanto o alfabeto manual quanto as expressões faciais, ambos estão inseridos na língua de sinais. Por tanto, o alfabeto manual não é apenas um “mecanismo” alternativo para a tradução de uma língua oral para uma língua de sinais, mas sim, faz parte da língua de sinais. “Pois a língua de sinais não é produzida apenas manualmente, com as mãos, mas também emprega meios não manuais, que incluem expressões faciais, movimentos da boca, a direção do olhar, etc” (SVARTHOLM, 1999, p. 16).

Com o passar dos anos a Libras vai adquirindo variações linguísticas, isso decorrente dos novos gestos adotados pelos usuários. Vale

destacar que a Libras possui variações em todo território brasileiro, estas variações são chamadas de variações regionais e variações sociais, sendo a primeira, as variações de sinais de uma região para outra e a segunda, refere-se as variações na configuração das mãos e/ou nomovimento, não modificando o sentido do sinal (STROBEL *et al*, 1998).

De acordo com Felipe (2007, p. 20)

Pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que estas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Estas línguas expressam idéias sutis, complexas e abstratas. Os seus usuários podem discutir filosofia, literatura ou política, além de esportes, trabalho, moda e utilizá-la com função estética para fazer poesias, contar estórias, criar peças de teatro e humor. Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários, com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas, em resposta às mudanças culturais e tecnológicas, assim a cada necessidade surge um novo sinal desde que ele se torne aceito, sendo utilizado pela comunidade.

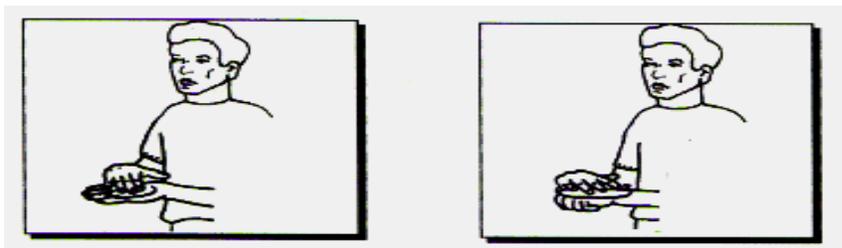
Conforme as ilustrações abaixo:

Imagem 2: Variação Regional da cor verde



Fonte: STROBEL E FERNANDES, 1998.

CONVERSAR



Fonte: STROBEL E FERNANDES, 1998.

Como podemos ver nas imagens acima, a palavra verde é representada por gestos distintos em regiões diferentes, ou seja, os gestos mudam para a mesma palavra. Já na imagem dois, a palavra conversar só muda a movimentação das mãos. Castro Júnior (2011, p. 55) dirá que “essa diversidade de sinais, aliada ao processo de elaboração, formação e criação de sinais, gera uma grande confusão, entre os próprios Surdos”.

Entretanto, outros autores defendem que a variabilidade linguística da Libras não afeta de forma alguma a aprendizagem da língua de sinais pelos surdos. Conforme Felipe (2007, p. 20):

Embora cada língua de sinais tenha sua própria estrutura gramatical, surdos de países com línguas de sinais diferentes comunicam-se com mais facilidade uns com os outros, fato que não ocorre entre falantes de línguas orais, que necessitam de um tempo bem maior para um entendimento. Isso se deve à capacidade que as pessoas surdas têm em desenvolver e aproveitar gestos e pantomimas para a comunicação e estarem atentos às expressões faciais e corporais das pessoas e devido ao fato dessas línguas terem muitos sinais que se assemelham às coisas representadas.

Talvez a resistência de alguns grupos de surdos a mudanças na língua de sinais usadas na comunidade local seja a resposta para essa variabilidade regional e social da Libras. Como exemplo podemos citar

a variabilidade na própria língua portuguesa no Brasil⁴. A grande extensão territorial, diversidade cultural, política e social contribuem para tais variações, dessa mesma forma acontece com a língua de sinais brasileira, porém, Castro Júnior (2011, p. 57 *apud* SCHEMER; HARDER, 1986); Timerman; Mans (1990 *apud* BRENNAN; BRIEN, 1995) vai bem mais além:

A ocorrência de variação, vista principalmente por fatores geográficos ou regionais, é desmistificada pelos autores, pois apontem para outras formas variantes como as relacionadas às produções de indivíduos com diferentes formações acadêmicas, indicando, inclusive, possíveis diferenças em relação a status linguístico, e as relacionadas a grupos que pertencem a grupos minoritários que compartilham determinados sinais, como grupos de indivíduos pertencentes a diferentes religiões (Católicos, Judeus, Muculmanos, Protestantes) e de diferentes identidades sexuais.

A junção de todos esses fenômenos proporciona todas as variações linguísticas da Libras no Brasil, em casos mais específicos, os surdos criam seus próprios gestos para se comunicar com os pais, parentes e amigos mais próximos. São poucos os casos, mas ainda existe. Daí surge a necessidade do ensino de Libras nas escolas e em todas as instituições educacionais que trabalham com cursos de formação de professores e magistérios.

4 Bagno (1999) traz uma reflexão bastante pertinente quanto ao preconceito linguístico e chama-nos a atenção para o fato que a língua é viva. E no caso do português falado no Brasil, é preciso considerar que a língua falada pela maioria da população tem um alto grau de diversidade e variabilidade, que na sua essência é rica, dada pelas diferenças e particularidades regionais. Ou seja, por mais que se ensine a norma culta ou padrão, a qual na maioria das vezes se adequa a qualquer ambiente, é de suma importância considerar também as variações linguísticas, uma vez que é possível refletir e pensar a língua como algo dinâmico e vivo e não apenas pelo viés gramatical. In: BAGNO, M. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

Breve histórico da Língua de Sinais nos ambientes educacionais e o Bilinguismo

De acordo com Falcão (2007), a história dos surdos está entrelaçada a história da humanidade, das minorias, dos discriminados, com episódios de glória e sofrimento. São muitos os surdos que fizeram história na humanidade, tornando-se exemplos humanos para o mundo. Dentre eles podemos citar Thomas Edison, o criador da luz elétrica, que adquiriu uma infecção no ouvido, sem tratamento acabou ficando surdo; outro personagem famoso que era surdo, o príncipe Gastão de Orléans, genro do imperador D. Pedro II entre vários outros (STRÖBEL, 2007).

Foi no ano de 1864 que foi criada a primeira instituição superior para surdos, nesta época, a língua de sinais justificava-se para o ensino do surdo a escrever e a falar, contudo, tais métodos não tiveram sucesso, daí se dá o ensino da língua de sinais, mas com o Congresso de Milão, conforme já foi abordado, a língua visual gestual foi banida, sendo excluída em detrimento da oralidade. Foi a partir de 1960 que psicólogos, estudiosos e historiadores criaram a Comunicação Total, que consistia no uso de quaisquer alternativas para comunicação com os sujeitos surdos (FALCÃO, 2007).

Tratando da comunicação total, Lélis (s/d) afirma que:

A Comunicação Total é uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual. Consolida-se mais como filosofia do que como um método de educação. Fundamenta-se no respeito às diferenças, e em uma maneira própria de entender o surdo como pessoa e não como portador de uma patologia de ordem médica. Enfatiza que as línguas de sinais e as línguas orais são línguas autênticas, equivalentes em níveis de qualidade e importância. Privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). Defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou os códigos manuais, bem como o uso de aparelhos de amplificação sonora, trabalho de desenvolvimento de pistas auditivas e leitura orofacial para facilitar a comunicação com as pessoas surdas.

Ou seja, a comunicação total consiste na utilização de quaisquer recursos linguísticos para se comunicar com os surdos. Dentre os vários métodos adotados para a educação de surdos, é importante destacar o método desenvolvido pelo abade L'Épée, na França, que associava sinais a figuras e palavras escritas, através de um interprete que se comunicava por sinais, a partir desse método que consistia na união da língua nativa de sinais com a gramática francesa, foi possível ensinar aos alunos surdos a leitura, tendo como consequência o acesso ao conhecimento e à cultura. A primeira escola para surdos surgiu na França, por meio do método de L'Épée, o qual fundou a mesma com auxílio público, em 1755 (FALCÃO, 2007, p. 38).

Hoje, de acordo com Falcão (2007, p. 38), “o método de educação mais aceito pela comunidade surda é o Bilinguismo, que privilegia a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (L2)”. Para Sá (2015), o Bilinguismo deve considerar além de duas línguas, privilegiando e priorizando a língua natural dos surdos. Além disso, uma educação bilíngue deve reconhecer a identidade e cultura surda. Com isto, devemos entender a educação de surdos como uma educação que priorize além das questões linguísticas, priorizando “os aspectos antropológicos, sociais, culturais, políticos, históricos e cognitivos que o orientam” (SÁ, 2015, p. 183).

Dessa forma, deve ser repensado o papel das escolas ditas especiais, regulares e de surdos, pois, estas instituições têm o dever de formar cidadãos capazes de refletir, analisar, participar e interagir com o meio em que vive, modificando-o em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sobre as escolas definidas como bilíngues, Sá (2015, p. 184) tecerá uma crítica, onde:

Sabemos de escolas que estão se definindo com “bilíngues” pelo simples fato de permitirem e incentivarem a comunicação por sinais entre surdos e professores. No entanto, não têm uma proposta pedagógica definida para a aquisição precoce da língua de sinais a fim de possibilitar a introdução dessa como primeira língua, com todas as implicações para o cotidiano da escola e para o delineamento dos objetivos pedagógicos. Não estão atentas para a questão do modelo

linguístico necessário para uma aquisição linguística (e não para uma aprendizagem da língua), para a questão da identidade surda que precisa ser formada em interface com a comunidade surda, enfim. Essas propostas entendem que, por aceitarem a língua de sinais, já resolvem a questão pedagógica, o que é, apenas, mais uma ilusão.

Para Perlin (2015), o bilinguismo contribui para uma negação da cultura surda, pois mascara normas, como se a cultura surda fosse incômoda, na tentativa de tornar o surdo em ouvinte, como se ele fosse dois ao mesmo tempo.

Novos desafios de um cenário presente

Apesar dos avanços e das conquistas a da Lei Nº **10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002**, é preciso ter em mente que muito há por fazer quando o assunto é Libras e inclusão. Pois ambos temas, vem pautando os debates que envolvem as políticas públicas educacionais e chamando a atenção da sociedade para uma questão pontual e necessária, pois envolve não só o sujeito surdo, mas a sua família e todos que convivem direto ou indiretamente com o mesmo.

É preciso perceber que o discurso sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais tem mudado no decorrer dos tempos em função de determinadas transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e etc. (FARIAS, SANTOS E SILVA, 2009)

Segundo o memo raciocínio, as autoras destacam que:

Nos dias atuais, a inclusão vem sendo amplamente discutida e ressignificada. Os meios de comunicação de massa têm trazido, através de novelas, de comerciais, por exemplo, situações para promover a reflexão de como as pessoas com necessidades especiais podem exercer seus direitos de cidadãs. Tanto no contexto escolar, quanto fora dele, os discursos sobre a inclusão estão acontecendo cotidianamente, potencializando assim um repensar sobre a forma de tratar o tema da diversidade e das diferenças (FARIAS, SANTOS; SILVA, 2009, p.42).

Ou seja, não dá para ficar inerte a todas as discussões que envolvem a inclusão uma vez que está é uma realidade social. E no caso por exemplo, de escola com o objetivo inclusiva, é de suma importância o envolvimento da comunidade para que todos assumam o seu papel nesse processo, uma vez que a escola sozinha não conseguirá dar conta de todas as demandas sociais que esta recorrem.

É preciso um debate mais profícuo para que tabus possam ser quebrados e o indivíduo surdo ou deficiente sinta-se acolhido em qualquer ambiente. Mais que acessibilidade, cabe formação social em todos os níveis visando um maior preparo social quanto à aceitação do “diferente” frente aos “iguais”. Cremos ser necessário superar as diversas rampas barreiras que foram criadas ao longo dos anos, para que a inclusão não seja apenas uma ação mecânica, mas uma realidade e conquistas concretas.

Considerações Finais

Esse trabalho foi elaborado a partir de uma análise da literatura disponível sobre a Língua de Sinais Brasileira e, acrescido, de outras línguas de sinais espalhadas no mundo. O conhecimento adquirido com as leituras feitas a partir das reflexões dos autores que dedicam e dedicaram suas vidas sobre a comunidade surda, possibilitou a elaboração desse texto. As ponderações realizadas são frutos dos achados da pesquisa, a qual tornou possível analisar a língua de sinais em um contexto histórico e atual, através de revisão bibliográfica em livros, artigos e sites governamentais.

Os resultados da pesquisa apontam para necessidades de intervenções pedagógicas nos ambientes educacionais, fortalecendo uma educação igualitária, social e com resultados além dos profissionais, mas também, sociais e pessoais. E necessidade urgente de se refletir o verdadeiro papel da inclusão não apenas no contexto escolar mas na sociedade como um todo.

Referências

- BAALBACK, A.; CALDAS, B. Impacto do Congresso de Milão sobre a Língua dos Sinais. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.
- BAGNO, M. **Preconceito lingüístico** – o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BRASIL. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm acesso em: 17/04/2017 às 01:41.
- BRASIL. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm acesso em: 17/04/2017 às 01:41.
- CASTRO JÚNIOR, G. **Variação Linguística em língua de sinais brasileira** - foco no léxico -. Brasília – DF, 2011.
- FALCÃO, L. A. B. **Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão: estabelecendo novos diálogos**. Recife: 2º ed, 2007.
- FARIAS, I.R; SANTOS, A. F; SILVA, E.B. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. DÍAZ, F; BORDAS, M; GALVÃO, N; MIRANDA, T (org.); Autores, Elias Souza dos Santos... [et al.]. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. - Salvador: EDUFBA, 2009.
- FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: Curso Básico** – Livro do Professor. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6ª. Edição 448 p.: il.
- FIORIN, J. L (Org.). **Introdução à Linguística**. v. 1. São Paulo: Contexto, 2006.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- HONORA, M.; FRIZANCO, E.; LOPES, M. **Livro Ilustrativo da Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LÉLIS, G. **Libras**: língua brasileira de sinais. UNIFAP: Universidade Federal do Amapá, s/d. Disponível em: <http://www2.unifap.br/letraslibras/files/2016/03/libras-.pdf> acesso em: 24/04/2017.

LULKIN, S.A. **O discurso moderno na educação dos surdos**: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 33-49.

PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SÁ, N.R. **O discurso surdo**: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SCHLÜNZEN, E.T.M.; BENEDETTO, L.S.D. SANTOS, D.A.N. **O que é Libras?** Unesp s/d. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47933/1/u1_d24_v21_t01.pdf acesso em: 19/04/2017.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando anormalidade. In: _____. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 7-32.

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. **Aspectos lingüísticos da língua brasileira de sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

O AMOR BATE À PORTA DA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Janaína Aires da Silva¹

Marcelo Medeiros da Silva²

Resumo

Este artigo é fruto de nossa participação, como bolsista, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras do campus VI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Considerando-se que o PIBID tem como finalidade valorizar e incentivar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, o presente trabalho apresenta como nossas ações foram realizadas tanto no ambiente acadêmico, em que foram realizadas discussões e reflexões de textos teóricos acerca do ensino de Língua Portuguesa, quanto na escola pública que foi alvo da realização de nossas atividades, no caso a Escola Estadual de Ensino Médio Integrador José Leite de Sousa. Nossas intervenções foram guiadas a partir do que os alunos, em resposta às perguntas de um questionário, disseram que queriam que circulasse em sala de aula. A maioria gostaria que fossem trabalhados, em sala de aula, textos cuja temática estivesse centrada no amor. Diante disso, decidimos trabalhar com textos poéticos. Considerando as reflexões sobre o ensino de língua materna, realizadas nos últimos anos,

1 Graduada em Letras, ex-bolsista do PIBID- Letras- Campus VI e mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: janaaires@hotmail.com

2 Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: marcelomedeiros_silva@yahoo.com.br

utilizamos, para este momento, como embasamento as orientações teórico-metodológicas propostas por Queirós (2005), OCEM (2006), PCNs (1999), Alves (2012) e por Cosson (2006). Em nossas intervenções, percebemos que os alunos sentem grande dificuldade de interpretação de textos, de interagir e de se posicionar de acordo com suas impressões, o que, talvez, seja decorrente da permanência de práticas errôneas no ensino de língua materna. Por fim, reiteremos que atuação no PIBID tem contribuindo bastante para a nossa formação como estudantes de Letras e futuros professores, uma vez que tem nos propiciado o contato e o conhecimento da realidade em que, futuramente, vamos atuar, fazendo-nos refletir sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula; promovendo, assim, situações que possam acarretar possíveis melhorias no ensino.

Palavras-Chave: PIBID; Literatura; Ensino.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo incentivar e valorizar o processo de formação de docentes para a educação básica. Para tanto, oferece bolsas para que os estudantes das licenciaturas possam exercer atividades pedagógicas nas escolas de rede pública com a orientação de coordenadores da área e de supervisores. Os primeiros são docentes vinculados às universidades, os segundos, docentes da rede pública de ensino. O PIBID pretende, pois, contribuir para a associação entre teoria e prática, a melhoria da educação brasileira e a aproximação entre escola pública e universidade.

No presente trabalho, vamos apresentar algumas de nossas ações como bolsista do referido programa em uma escola pública do município paraibano de Monteiro. Nossa presença na escola, especificamente na turma 1º B do ensino médio, composta por 38 alunos com faixa etária entre 14 a 20 anos, aconteceu em dois momentos: um de observação e o outro, mais longo, de intervenção. No primeiro momento, ficamos atentos às ações e reações dos alunos frente aos conteúdos que eram ministrados na disciplina de Língua Portuguesa. Objetivávamos saber como eles se portavam diante das atividades de leitura, escrita, interpretação, entre outras. No decorrer das nossas observações, sentimos a necessidade de fazer uma pesquisa, com aplicação de questionário, tendo por escopo identificar as práticas de leitura mais frequentes, os textos mais lidos, os locais onde se encontra material de leitura e as motivações que levavam os alunos da referida turma a ler.

No segundo momento, quando ocorreram as atividades de intervenção, guiamos nosso trabalho a partir do que os alunos, em resposta às perguntas do questionário, disseram que queriam que circulasse em sala de aula. A maioria gostaria que fossem trabalhados, em sala de aula, textos cuja temática estivesse centrada no amor. Com isso e de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), notadamente a parte que reflete sobre os conhecimentos de Literatura, achamos conveniente trabalhar com textos poéticos, já que percebemos também a necessidade de exploração das potencialidades da linguagem

poética no ensino médio, como também a importância de inserir a poesia na vida cotidiana dos alunos.

Nossas intervenções na turma em foco foram planejadas, minuciosamente, tendo em vista despertar a sensibilidade dos alunos para a leitura do gênero lírico. As aulas desenvolvidas foram pensadas a partir das ações e reações dos alunos. A cada encontro realizado com eles, fomos percebendo a necessidade de rever alguns pontos essenciais para o melhor desenvolvimento literário dos adolescentes, pensando sempre na formação de sujeitos críticos frente à cultura de seu país. Esperamos que a experiência apresentada aqui possa vir a auxiliar no exercício de uma prática de leitura que prime pela aproximação do leitor e do texto em um processo a partir do qual, a cada leitura, o aluno se redescubra como sujeito.

Antes da sala de aula: apontamentos teóricos

Sabendo das dificuldades que giram em torno do ensino, principalmente de escolas públicas, antes de realizarmos as ações interventivas, fez-se necessário discutir entre os integrantes do PIBID textos teóricos que pudessem servir como subsídio para as nossas propostas de atividades de forma que estas estivessem em sintonia com o que se espera do papel da disciplina de Língua Portuguesa na formação humana e cidadã do alunado, conforme apregoam os PCNs (1999, p.139):

Integrada à área Linguagens, Códigos e suas tecnologias, por sua natureza basicamente transdisciplinar de linguagem entre as linguagens que estrutura e é estruturada no social e que regula o pensamento para certo sentido, o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Apenas considerando-a como linguagem, ação em interação, podemos atender a comunicabilidade esperada dos alunos.

Para que a disciplina de Língua Portuguesa possa cumprir com tal objetivo, é preciso que algumas mudanças sejam implantadas, sobretudo para que se saiba o que é essencial e o que é acessório no rol dos conteúdos, os quais permanecem ainda centrados em aspectos

gramaticais. De acordo com Antunes (2003), dentre as práticas negativas presentes no ensino do Português, estão: a omissão da fala no trabalho escolar, por ser vista como o lugar da violação das regras gramaticais; a prática de uma escrita centrada na produção de sinais gráficos e na memorização de regras ortográficas; a atividade de leitura centrada na decodificação da escrita, cuja interpretação se limita a recuperar elementos explícitos na superfície do texto; o estudo da gramática desvinculada dos usos reais da língua escrita ou falada. Para que essas práticas sejam alijadas, faz-se necessário que a escola promova ações que, buscando a ampliação das competências comunicativo-interacionais dos alunos, envolva todos aqueles que participam da vida escolar, inclusive no empenho em refletir, constantemente, sobre as práticas diárias das atividades pedagógicas.

Considerando, pois, as dificuldades presentes no ensino médio, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM, 2006) surgem com o objetivo de orientar as práticas de ensino e aprendizagem de língua materna com vistas a possibilitar que o estudante do ensino médio possa estar preparado para prosseguir com os estudos, inserir-se no meio social de forma crítica e reflexiva, exercendo assim sua cidadania, bem como ter oportunidades de inserir-se no mundo do trabalho. Com isso, as orientações propõem que o ensino de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, deve propiciar aos alunos meios eficazes para o desenvolvimento da leitura, escrita, fala e escuta, fazendo com que o aluno amplie seus conhecimentos sobre os caminhos que o texto pode percorrer e reflita sobre as concepções de língua e linguagem a partir dos seus usos sociais, o que implica, dentre outras coisas, levar em conta que a língua não é um bloco monolítico e, sim, um organismo marcado por variações:

Defendia-se, portanto, que o planejamento, a execução e a avaliação dos resultados das práticas de ensino e de aprendizagem levassem em conta fatores como classe social, espaço regional, faixa etária, gênero sexual. Tais fatores, dizia-se, deveriam, ainda, ser considerados em relação às situações de uso da língua que determinam tanto o grau de formalidade e o registro utilizado quanto a modalidade de uso, se falada ou escrita (OCEM, 2006, p.19.20).

Essa mudança no escopo do ensino de Língua Portuguesa na educação básica parte da importância da linguagem para a constituição do homem como sujeito ativo no mundo que o rodeia, uma vez que é através das nossas vivências e práticas de linguagens que vamos constituindo nossas ideias, críticas e reflexões sobre o mundo e a nós mesmos como seres de linguagens. Nesse sentido, as OCEM reiteram que as atividades humanas são mediadas pelas atividades de linguagem e que a relação entre mundo e língua é convencional e nasce das necessidades e transformações da sociedade, razão por que não se pode centrar o ensino de língua portuguesa em uma concepção segundo a qual língua é sinônimo de gramática. Até porque ensinar gramática não é o mesmo que ensinar língua assim como ensinar língua não é a mesma coisa que ensinar gramática, consoante lição de Possenti (2012). Ainda que, consoante o referido estudioso, o objetivo da escola seja ensinar a língua padrão, “ou mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido” (POSSENTI, 2012, p.17), não podemos esquecer que é na interação com diferentes instituições sociais que o sujeito tem conhecimento das formas de funcionamento da língua e das várias manifestações da linguagem.

Essa discussão sobre língua(gem) também foi inicialmente apresentada pelos PCNs (1999), que enfatizam a importância da linguagem no meio social e o conhecimento de suas especificidades, daí por que reiteram a importância de o aluno ter conhecimento das várias manifestações da linguagem para que ele possa respeitá-las e preservá-las tendo em vista a grande diversidade histórica existente; como também para que ele possa elaborar seu próprio ponto de vista com mais objetividade e consciência acerca dos múltiplos sentidos presentes no ato interlocutivo. Dentro dessa perspectiva, o ensino de língua materna deve servir como um meio pelo qual o sujeito interage socialmente, definindo-se como pessoa entre pessoas. Mas essa ideia nem sempre é difundida entre os muros das escolas. Como sabemos, algumas práticas tradicionais desconsideram o uso social da língua, entendendo-a apenas como um conjunto de regras gramaticais para o bem falar e o bem escrever. Conseqüentemente, faz-se necessário, como já dissemos, distinguir o que é essencial e o que é acessório no ensino de língua materna, de maneira que se deixe claro que ensinar língua materna não é sinônimo de ensinar gramática.

Se o ensino de língua materna apresenta os impasses e incoerências que o inviabilizam tornar os alunos sujeitos competentes que saibam fazer uso social da leitura e da escrita, em se tratando do ensino de Literatura, os problemas só se avolumam. A presença do texto literário no ambiente escolar, quando não é um pretexto, é marcada por abordagens inconsistentes donde avultam perguntas literais que “inviabilizam um mergulho mais profundo na obra literária [e que] não habituam o aluno a esse movimento de análise mais profunda. Assim, não percebem o prazer que proporciona esse envolvimento com a leitura [literária], ficando apenas na superficialidade de respostas formais” (TAVARES, 2003, p. 108). Como se não bastasse tornar a leitura literária pretexto para o ensino de outras coisas, exceto o de literatura, a escola, “por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor” (QUEIRÓS, 2002, p. 160), o que tem sido conseguido principalmente no ensino médio onde, ao priorizar a historiografia literária, a escola alijou dessa última fase da educação básica, a presença da literatura e, conseqüentemente, a sua leitura, uma vez que o importante é o aluno aprender um rol de datas, autores e obras (SILVA, 2005).

Essa abordagem, por sua vez, tornou o ensino de literatura, com tênues variações nos níveis fundamental e médio, marcado por uma dispersão, pois, “ao longo das aulas, ensina-se sobre o cenário da literatura, a vida dos autores que se tornam personagens e não sobre o ser da literatura — o texto literário enquanto tal” (CAMPOS, 2003, p. 13). Esse ensino tão adverso à literatura é haurido de práticas pedagógicas que, além de não facilitarem o acesso ao livro e a textos de qualidade, não têm contribuído para formar o gosto pela leitura, mas têm contribuído, no caso da literatura, para fazer com que os alunos saiam da escola, quando não odiando, pelo menos completamente indiferentes aos valores que a leitura literária pode suscitar.

Essas práticas alternam-se entre a alegria e o desânimo, uma vez que ainda seguem uma metodologia dogmática e historicizante que reduz a literatura a uma sequência de fatos, autores e obras, descartando o contato com o texto literário. Assim, texto e aluno permanecem calados e a aula de literatura ou de leitura literária torna-se monótona e monológica, pois os únicos que falam são o livro e o professor. Em

outros termos, tais práticas contribuíram para a esterilização do aspecto mais vivo e formativo da literatura, para torná-la algo enfadonho e apático, algo que provoca raiva nos alunos, mas que deveria não só lhes fomentar a promoção do debate e da reflexão crítica como também sensibilizá-los para desvendarem as dimensões da palavra (literária), a qual pode não só falar de situações que lhes interessem como principalmente alterá-los, transformá-los, pô-los diante de novas formas de ser e existir, pois a palavra literária trabalha, segundo Queirós (2002), com os sentimentos que fundam o homem: a busca, a perda, o desencanto, o medo, a esperança, o luto, o amor, o ciúme, a fraternidade.

Como contraponto a essa letargia que envolve a leitura literária no espaço escolar, é preciso que o ensino de literatura esteja centrado na leitura de textos e sustentado por teorias literárias e práticas pedagógicas que contemplem a interação do leitor com o texto e, só assim, possibilitar-se-á aos alunos o desenvolvimento do prazer do texto, do prazer estético. Nesse processo, ensinar a leitura do texto literário exige mostrar aos alunos que a literatura se produz num constante diálogo entre textos e sensibilizá-los para reconhecer os sentidos, a decifração de signos e a reconstrução de uma linguagem que guarda todas as dores e emoções do mundo e que, por isso mesmo, é “uma confissão de que a vida não basta”.

Todavia, o que se percebem, conforme afirmam as OCEM (2006), é que, na transição do ensino fundamental para o ensino médio, há um declínio da experiência efetiva com os textos literários, os quais são selecionados apenas para o estudo dos estilos literários, ocorrendo a fragmentação das obras, visto que apenas trechos delas são utilizados em sala de aula e, apenas, com o intuito de servir para a exemplificação de aspectos de determinados estilos. Percebendo esse problema, as OCEM mostram a insuficiência do livro didático na contribuição da formação do leitor da literatura; como também o quão grande é a responsabilidade do professor em selecionar livros que os alunos devem ler, além dos manuais didáticos. Livros esses que devem contribuir para uma formação mais crítica e reflexiva dos leitores para que esses não aceitem de forma passiva tudo o que é difundido pela mídia e o contexto social em que estão inseridos.

Como proposta de ensino, coadunando-se com o que os nossos alunos apontaram no questionário aplicado com eles, as OCEM,

percebendo que a leitura de poemas fora da escola é mínima, atentam para a necessidade de exploração das potencialidades da linguagem poética no ensino médio, como também para a importância de inserir a poesia na vida cotidiana dos alunos. Para isso, elas afirmam que:

A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado- temporal e espacialmente –de formação. O ensino médio constituiria, então, uma etapa da escolaridade em que se olharia para a arquitetura do poema e suas diferentes dimensões. (OCM, 2006, p. 74).

Essa proposta de trabalhar com o gênero poema também é apontada por Pinheiro (2012), para quem o ensino de literatura deve fugir do estudo da história dos gêneros literários e o aluno deve ter o contato direto com a obra. Nesse sentido, ele propõe o *trabalho com o poema em sala de aula*, considerando que as práticas do ensino tradicional não favorecem sua leitura mais interativa, pois elas atentam apenas para o ensino do estilo de época, deixando de lado, assim, as peculiaridades presentes no texto poético, tais como o imaginar possíveis situações que poderiam ter dado origem aos poemas, identificar as diferenças formais e temáticas ou observar semelhanças e diferenças entre os poemas, explorar os efeitos de sentido que o ritmo e musicalidade imprimem a um texto poético. Pinheiro (2012) propõe, pois, que a literatura seja trabalhada a partir dos gêneros literários e não a partir dos estilos de épocas. Para isso ele sugere que:

No primeiro ano do ensino médio o professor poderia organizar uma antologia de poemas de diversas épocas, mas com predominância de autores modernos e contemporâneos para leitura semanal em sala de aula. Poderia, inclusive, utilizar os próprios poemas presentes nos livros didáticos e propor uma leitura mais livre, aproximando e/ou distanciando poetas de diferentes épocas (PINHEIRO, 2012, p.89).

Procurando seguir tal sugestão, é que desenvolvemos as atividades que passaremos a descrever logo a seguir.

Durante a sala de aula: práxis e reflexão

No primeiro contato com os alunos da turma do 1ºB, levamos o conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, e fizemos uma leitura coletiva. Em relação à turma do 1ºB, percebemos que os alunos gostavam muito de ler, pois nem precisava indicar um para continuar a leitura que eles mesmos tomavam iniciativa e começavam a ler o texto que leváramos. Logo que terminamos de ler o conto, começamos a discuti-lo com os alunos, os quais começaram a responder a algumas perguntas que fomos fazendo. Como o enredo do conto remetia aos contos de fada, pedimos aos alunos que o relacionassem com outros textos que conheciam não só a fim de que pudessem saber se eles faziam menção aos contos de fadas, mas também para que assim pudessem ativar seus conhecimentos extralinguísticos e interagir na aula de forma que pudessem ter conhecimento dos horizontes de leituras deles. A partir daí, os alunos foram percebendo alguns aspectos importantes do conto, embora alguns sentissem dificuldades em entender o texto.

Depois das discussões, entregamos algumas questões acerca do texto lido a fim de verificarmos qual a interpretação dos alunos. As questões procuravam explorar a desde a importância de um elemento fundamental no texto, o tear, passando pela caracterização das personagens até os possíveis gostos dos alunos e os textos conhecidos por eles que tivessem relação com o referido conto. Percebemos que eles já estavam acostumados com a prática de ler com a intenção de sempre fazer alguma atividade, pois ficavam perguntando se aquela nossa proposta de atividade era para ser entregue. Condicionar a prática da leitura em sala de aula à atribuição de nota ou de pontos faz com que haja certa resistência dos alunos a outras práticas de leitura que não seguem essa perspectiva.

Tendo em vista o objetivo de nosso projeto que é desenvolver as habilidades básicas de leitura, escrita e oralidade no alunado de escolas públicas, passamos a sondar a turma do 1º B a fim de sabermos quais as leituras que os alunos já haviam feito e quais as que mais gostavam de realizar. Para tanto, aplicamos um questionário a fim de identificarmos as práticas de leitura mais frequentes dos alunos, os textos mais lidos por eles, os locais onde encontravam os material de leitura e as motivações

que os levavam a ler. Ao analisarmos as respostas, percebemos que a maioria gosta de ler e que está sempre em contato com a leitura, embora ela não seja realizada diariamente. Os que disseram que não gostavam de ler justificaram que não entendem o que leem, sentem preguiça, acham ruim e preferem fazer outras atividades. Percebemos que a maioria tem acesso a textos vários e lê, sobretudo, textos na internet.

Em relação à pergunta sobre sugestões para as aulas de Português, alguns alunos afirmaram que não precisava mudar nada, pois já são muito boas, outros sugeriram que fossem mais dinâmicas, que fossem realizadas mais leituras e que fossem encenadas peças teatrais. Já em relação aos textos que eles queriam que fossem trabalhados em sala de aula, os mais sugeridos foram os de amor e de terror e suspense. Todavia, por conta da afinidade com o tema “amor”, optamos por trabalhar com essa temática, razão por que pensamos um conjunto de aulas que denominamos de “amor em prosa e verso”, com o objetivo de, partindo do tema escolhido pelos alunos, despertar neles o gosto pela leitura do texto literário mediante uma abordagem diferenciada da que eles comumente veem em sala de aula.

Na segunda intervenção, chegamos à sala de aula e falamos aos alunos que iríamos fazer uma pequena dinâmica. Como bem coloca Rildo Cosson (2006), é importante realizar uma atividade de motivação antes da realização da leitura dos textos, pois essa pode despertar a atenção dos alunos para a atividade a ser realizada posteriormente. Para o autor, a motivação consiste na preparação dos alunos para adentrar no texto, de forma que esses sejam introduzidos de maneira prazerosa e interativa. Considerando a importância de despertar os alunos para a participação e interação com os textos em sala de aula, optamos por realizar uma atividade de motivação que envolvesse a temática com o qual havíamos decidido trabalhar em nossas intervenções. Para tanto, escrevemos na lousa a seguinte pergunta: Quando a palavra é AMOR, o que você tem a dizer? Demos um tempo para que pudessem responder. Depois, pedimos que alguns alunos lessem suas respostas com o objetivo de tornar a aula mais interativa. Percebemos que algumas respostas foram bem criativas. Mediante as respostas apresentadas, os alunos demonstraram que amam ou já amaram e que esse sentimento mexe profundamente com o ser humano. Alguns partiram apenas para o lado

do relacionamento entre homens e mulheres, mas outros perceberam que existe também o amor fraterno, o amor maternal, paternal, dentre outras modalidades de amar que são comumente aceitas, conforme atestam os excertos abaixo escritos pelos próprios alunos:

“É um sentimento de carinho com o seu próximo. Quando você esta amando você esquece os problemas do mundo e se dedica somente aquela pessoa, quando você ama você faz de tudo pra aquela pessoa ficar feliz e se ele esta feliz com certeza mesmo com as dificuldades você consegue ser feliz. O amor faz com que tudo fique mais facil e bonito”.

“Eu tenho a dizer que é um sentimento que atrai e liga uma pessoa, a outra fazendo assim com que haja alguns sentimentos como: querer ver a pessoa, querer tocar, ciúme, saudades, lembranças ...”

“O amor nos fais sorrir, nos fais chora e as vezes doi de mais”.

“Muitas palavras pode significar sentimentos, mais o amor e um sentimento que mexe com ser humano. Amamos toda nossa família mais sempre vai aparecer a pessoa certa de você amala além do impossível”.

“É uma palavra um pouco confusa que tem vários tipos de sentido o amor de um homem uma mulher o amor de amigo e muito mais e essa palavra pode ter tantos sentidos e só um sentimento único”.

Nestas respostas, o amor aparece como um sentimento múltiplo, que vai desde ao amor que nutrimos pelos familiares, amigos, pelo próximo, até o sentimento avassalador entre um homem e uma mulher, esse que, segundo os alunos, mexe profundamente com as pessoas, fazendo-as se sentirem mais felizes quando estão amando. Para uma aluna, “o amor faz com que tudo fique mais fácil e bonito”. Essa é uma visão bem comum sobre o amor, pois, quando se está amando e é correspondida, a felicidade parece ser plena. Ainda percebemos que os alunos também associaram o amor à dor, ao sofrimento. Este aspecto reaparecerá na resposta de outro aluno para quem o amor é “felicidade e decepção”. Apesar de alguns alunos relacionarem o amor ao sofrimento, o que se pode entrever nas respostas é que o amor é um sentimento profundo

e avassalador, um sentimento de apreço por toda vida e pelo mundo inteiro, e, como tal, condensa em si mesmo vários aspectos: apreço, satisfação, amizade, carinho, devoção.

Diante da diversidade de respostas para o significado do amor, podemos perceber o quanto é difícil apresentar uma definição precisa para esse, já que cada um o entende de uma maneira diferenciada, a qual muda no tempo e no espaço. Apesar do impasse em apresentar uma definição precisa sobre o amor, as respostas dos alunos reiteram certos lugares comuns acerca do discurso amoroso, uma vez que apresentam o amor como esse sentimento que mexe com o ser e nos faz se sentir mais felizes e realizados, apesar de trazer-nos também tristezas e decepções.

Segundo Colasanti (1985), usamos a palavra amor de maneira vaga, talvez porque seja o amor algo demasiado transcendental e amplo: sentimento que impele as pessoas para o que se lhes afigura belo, digno ou grandioso. Afeição, grande amizade, ligação espiritual, carinho, tendência ou instinto que aproxima os animais. Desejo sexual. Apesar da vaguidão com que usamos a palavra *amor* e das inúmeras definições encontradas em dicionário para ela, o amor não deixa de ser um sentimento de bem-querer intenso, gerado por nossos desejos e projeções:

O amor é o mais exigente, o mais difícil de satisfazer de nossos instintos. Temos fome e se podemos comer, a fome desaparece. Temos sede e se podemos beber, cessamos de ter sede. Temos sono e se dormimos despertamos dispostos. Assim repousados, saciados, despertados, não pensamos mais em comer, beber, ou dormir, até que a necessidade de novo renasça. Mas a necessidade de amar é de uma tenacidade diferente. Parece uma sede que ninguém poderá satisfazer totalmente, nem mesmo pela posse física (BONAPARTE, apud SANT'ANNA, 1993, p.07).

Depois da discussão sobre o tema amor, entregamos a antologia de poemas que já havíamos selecionado e pedimos que os alunos escolhessem o/os poemas de que mais gostaram. As escolhas foram bem diversas. Todavia, devido ao pouco tempo, não foi possível ler todos os poemas escolhidos pelos alunos. Com isso, por três alunos pedirem muito que o primeiro poema a ser lido fosse “Uma força não sei qual”,

de Socorro Xavier, foi iniciada a leitura desse poema por um aluno que pareceu ter se identificado bastante com o texto. Esse aluno leu o poema, mas quando terminou não conseguiu dizer o porquê de tal escolha, postura bastante comum em algumas escolas cujos alunos não sabem justificar suas escolhas, uma vez que não é dado a eles o lugar de sujeito de suas próprias escolhas. Isso acontece, a nosso ver, porque os alunos estão inseridos em um ambiente que não propicia essa prática, que inibe o aluno de se posicionar e de formar suas próprias opiniões. Os alunos estão acostumados a lerem um texto e não pararem para refletir, sendo que o livro didático, e na maioria das vezes a metodologia do professor, não propicia a efetiva interação do texto-leitor.

Outro poema escolhido e lido em sala pelos alunos foi “Ciúme” também de Socorro Xavier. Esse poema foi um dos mais escolhidos pelos alunos, apesar de mais uma vez eles sentirem dificuldades em justificar suas escolhas. Logo em seguida à leitura, perguntamos se eles haviam percebido alguma semelhança ou diferença entre os poemas lidos. Um aluno respondeu que sim, pois, apesar de os poemas abordarem a mesma temática, eles apresentavam algumas diferenças, pois no primeiro percebia-se que existia amor entre um casal que com as mágoas e decepções da vida permitiram que se fomentassem as amarguras, mas o amor que eles sentiam era tão forte que, apesar de tudo, ainda permanecia aceso nos corações do casal. No segundo poema, os alunos disseram que o que estava sendo representado era o ciúme obsessivo, o qual, em alguns casos, era comum quando alguém amava demasiadamente outra pessoa. Na discussão sobre esse poema, os alunos interagiram mais e conseguiram perceber algumas peculiaridades do texto, apontando semelhanças e diferenças com o outro poema lido, “Uma força não sei qual”, também de Socorro Xavier. Com isso, percebemos que eles se sentiram mais à vontade para discutirem os textos porque esses abordavam temas que estavam bem próximos à realidade deles e porque, talvez, tenham se identificado com o que leram.

Na terceira intervenção, pedimos que os alunos lessem os poemas que já havíamos escolhido previamente: “Quando ela fala”, de Machado de Assis; “Canção”, de Alphonsus Guimarães, e “Fanatismo”, de Florbela Espanca. Primeiramente, pedimos que fizessem uma leitura silenciosa para que pudessem ter um primeiro contato com o texto. Em seguida,

fizemos uma leitura oral de cada poema, valorizando-o expressivamente. Após a realização oral dos poemas, abrimos uma discussão para que os/as alunos/as pudessem interagir, posicionando-se acerca dos textos lidos. Fizemos algumas perguntas orais a respeito dos poemas e percebemos que a abordagem dada ao tema nesses poemas não os motivou, pois eles disseram que preferiam poemas que abordassem as decepções amorosas. Eles afirmaram que na realidade não existia esse amor perfeito, pois para eles o amor estava relacionado a decepções. É interessante que, apesar de os alunos relacionarem o amor a decepções e sofrimentos, a maioria ainda tem uma visão romântica desse sentimento, como percebemos nas respostas dadas por eles a pergunta sobre o que tinham a dizer do amor.

Os alunos interagiram muito pouco nessa aula, e não conseguiram perceber alguns aspectos dos poemas, como por exemplo, diferenças e semelhanças, elementos presentes nos poemas que comprovassem o sentimento que o eu-lírico expressava, entre outros. Alguns afirmaram que estavam cansados por terem feito a prova do ENEM, já que essa aula ocorreu um dia após o exame. Apesar de a aula não ter rendido muito, houve um momento em que eles interagiram quando começamos a falar das fases do namoro, mostrando como no início é tudo muito perfeito, já que existe a troca de carinhos entre os casais, os quais fazem uso de vários adjetivos carinhosos para representar o ser amado, e depois como isso vai mudando até chegar às decepções. Logo após a discussão, entregamos uma atividade escrita aos alunos, com o objetivo de haver um entendimento mais consistente sobre os poemas. A partir da discussão, eles individualmente começaram a responder às perguntas em sala. Alguns tiveram dificuldades com algumas questões, principalmente as de perceber as diferenças e semelhanças entre os poemas, e as de justificar suas escolhas em relação ao/aos poemas com os quais eles haviam mais se identificado. Alguns conseguiram terminar a atividade, mas outros deixaram para entregar na próxima aula.

Nesta quarta aula, retomamos a discussão sobre os poemas que haviam sido apresentados na aula anterior: “Canção”, de Alphonsus de Guimarães, “Quando ela fala”, de Machado de Assis, e “Fanatismo”, de Florbela Espanca. Discutimos a atividade sobre os poemas que havia sido entregue aos alunos a fim de eles perceberem aspectos importantes

e terem um melhor entendimento sobre os textos poéticos. Fomos incentivando-os para que interagissem, pois percebemos que eles tinham certa resistência em expor suas opiniões a respeito da temática dos poemas. A discussão foi se tornando mais interessante quando começamos a relacionar os poemas com situações da realidade. A partir daí, os alunos começaram a afirmar que o assunto dos poemas era apenas uma idealização, pois, segundo eles, na realidade não existia esse amor perfeito que os poemas retravavam. Em nossa conversa, percebemos que os alunos interagem mais quando falávamos da realidade dos relacionamentos dos dias de hoje, em que percebemos o enfraquecimento do amor, a desestruturação dos laços afetivos e a rápida velocidade com que eles surgem e desaparecem.

Em relação às respostas dos alunos, percebemos que eles tinham dificuldades em interpretar os poemas, o que pode estar relacionado com a pouca frequência com que esse gênero é trabalhado em sala de aula, sendo muitas das vezes trazidos apenas fragmentos no livro didático com o fim de demonstrar características de estilos de épocas e não instigar os alunos a perceberem as peculiaridades do texto poético. A esse respeito, Pinheiro (2005) afirma que os poemas ainda não são vistos com valor no ambiente escolar, pois esses são tratados com um gênero menor, inferior, marginalizado. Essa situação, segundo o autor, permanecerá até que se compreenda que “a poesia tem um valor, que não se trata apenas de em joguinho ingênuo com palavras”.

Depois da discussão sobre a atividade de interpretação proposta, ouvimos duas músicas de forró: “Só sei te amar”, da banda Garota Safada, e “ O primeiro beijo”, da banda Magníficos, cujas letras foram entregues xerografadas aos alunos, os quais, envolvidos com tais canções, começaram a cantá-las. Resolvemos levar essas músicas para sala de aula, por percebemos, através de conversas informais, e pela professora ter afirmado, que as músicas de forró faziam parte do horizonte dos alunos e que elas podiam ser instrumento para fisgar a atenção e o interesse deles para as aulas de leitura. Após a audição das músicas, pedimos a dois alunos que lessem as letras. Logo em seguida, abrimos uma discussão para que os alunos pudessem interpretá-las. Eles foram discutindo sobre o tema das músicas e fazendo relações com situações amorosas da realidade.

A ideia de trabalhar com músicas foi bem interessante, pois conseguimos que os alunos interagissem e expusessem suas concepções e conhecimentos de mundo que estavam relacionados com a temática das músicas. Todavia, temos consciência de que o ensino não deve pautar-se apenas no gênero música, considerando que esse não é o suficiente para a uma formação cultural mais ampla do aluno, já que existe uma variedade de gêneros no meio social dos quais os alunos precisam ter conhecimento para poder exercer seu papel de cidadão ou simplesmente para fruir esteticamente. Trabalhar com músicas foi satisfatório, pois, como afirmam as OCEM, faz com que percebamos que é preciso pensar em atividades que despertem o gosto dos alunos para que só assim eles sintam-se motivados a realizar outras leituras a partir daquilo com que eles se identificam, sem que essas leituras aconteçam apenas no âmbito escolar. Ao término da aula, os alunos afirmaram que gostaram das músicas e que queriam que fossem trazidas outras para serem trabalhadas em sala de aula.

No encontro posterior, pedimos que os alunos lessem três poemas: “Aqueles momentos” e “Uma força não sei qual”, de Socorro Xavier, e “Do amoroso esquecimento”, de Mário Quintana. A temática desses trata-se de lembranças de um forte amor, cujos momentos ainda permanecem vivos na memória dos amantes, apesar de eles estarem separados, pois o amor consegue ser mais forte do que qualquer outro sentimento. Depois da leitura silenciosa, fizemos uma leitura oral e logo em seguida iniciamos uma discussão sobre os poemas. Nessa discussão, fomos fazendo perguntas que direcionavam os alunos a fazerem relações dos poemas com as músicas que haviam sido trabalhadas na aula anterior. Eles conseguiram relacioná-los e interagiram bem mais, fazendo comentários e expondo opiniões a respeito das temáticas das músicas, como: arrependimentos tardios após o fim de um relacionamento, recordações boas vividas entre os apaixonados e o forte sentimento que é despertado no início do namoro, como também as mudanças que se sucedem na vida a dois. Percebemos que eles conseguiram entender mais os poemas e interagir nas discussões a partir da comparação com as músicas, talvez porque estas estavam mais próximas aos horizontes linguísticos e de expectativas deles.

Os alunos conseguiram perceber qual/quais poemas mais se aproximavam das duas músicas, mostrando estrofes ou versos que podiam comprovar as escolhas. Simultaneamente a essa discussão, selecionávamos versos dos poemas, os quais apresentavam as contradições de um relacionamento, para que os alunos pudessem expor suas impressões a respeito. Eles foram explicando e relacionando o tema tanto com as músicas, quanto com a realidade de um relacionamento amoroso, mostrando quais as fases do relacionamento em que o conteúdo dos versos se encaixava melhor: início ou fim do namoro. Partindo dessa discussão, começamos a discutir sobre a realidade de um relacionamento que, segundo eles, estava bem próxima do que os poemas e as músicas retratavam, já que, na maioria das vezes, depois da separação, ocorrem arrependimentos tardios por uma ou ambas as partes, devido ainda existir amor. A discussão foi bem interativa entre os alunos, por esse tema estar bem próximo da realidade deles, já que são adolescentes e vivenciam, a seu modo e conforme a etapa da vida em que estão, esses sentimentos profundos e contraditórios.

Após a sala de aula: considerações finais

Tendo em vista as aulas observadas e as intervenções feitas na turma do 1º B, percebemos que os alunos sentem grandes dificuldades de interpretar os textos e de se posicionarem conforme suas impressões. Essa foi uma das grandes dificuldades encontradas, já que em algumas aulas foi difícil fazer com eles interagissem mais, pois, infelizmente, esse é um problema comum nas escolas públicas e requer muito empenho e dedicação não só por parte do professor, mas de toda comunidade escolar. Outra dificuldade encontrada foi selecionar textos e elaborar atividades que chamassem atenção dos alunos para que eles pudessem ter uma participação mais ativa nas aulas.

O ensino muitas das vezes não propicia a formação de sujeitos mais críticos frente à cultura e a memória do seu país. Com isso, as OCEM (2006) propõem que o papel da escola deve ser selecionar textos que contribuam para a formação crítica dos alunos, pois em algumas práticas de ensino os alunos são considerados, apenas, como meros receptores que decodificam o conteúdo do texto apresentado em sala de

aula sem haver nenhuma atividade de interpretação dos vários sentidos que um determinado texto pode ter. Nas aulas ministradas na turma do 1º B, procuramos selecionar textos que atendessem ao objetivo proposto pelas OCEM (2006), isto é, formar leitores críticos; como também elaboramos atividades interativas que deram espaço para os alunos exporem seus pontos de vistas a respeito dos textos lidos em sala de aula.

As intervenções que realizamos têm sido de fundamental importância para a nossa formação enquanto estudantes de Letras e futuros professores, uma vez que têm nos propiciado o contato e o conhecimento da realidade em que, futuramente, vamos atuar, fazendo-nos refletir sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula; promovendo, assim, situações que possam acarretar possíveis melhorias no ensino a ser ofertado por nós quando estivermos como regentes de ensino. Esse contato com a sala de aula, contato esse que, particularmente, nunca havíamos tido, serviu para nos incentivar na nossa futura profissão, pois é gratificante saber que um professor que realmente se dedica à sua profissão contribui para a realização dos sonhos de muitos dos seus alunos. Esses que estão na sala de aula em busca de um melhor futuro, embora se saiba que muitos alunos não visam a isso. Nesse sentido, o PIBID tem contribuindo bastante para nossa formação docente: propicia nosso contato com as escolas e os alunos, faz-nos identificarmos alguns problemas que afetam a vida escolar e instiga-nos a apresentar possíveis soluções; faz-nos pensar e planejar atividades que realmente despertem o gosto dos alunos; contribui, de forma indireta, para a formação continuada dos professores supervisores que já atuam há muito tempo nas escolas.

Referências Bibliográficas

ALVES, José Hélder Pinheiro. A abordagem do poema na prática de ensino: reflexões e propostas. In: MENDES, Soélis Teixeira do Prado e ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo (Orgs.). **Práticas de língua e literatura no Ensino Médio**: olhares diversos, múltiplas propostas. Campina Grande: Bagagem, 2012.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. Ed. __ Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Conhecimentos de literatura e de língua portuguesa. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o prazer de ler**. 3.ed. São Paulo: Olho d'Águia, 2003.

COLASANTI, Marina. **E por falar em amor**. 5.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. Ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura: leitura de mundo, criação de palavra. In: YUNES, Eliana. **Pensar a leitura**: complexidades. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

SANT'ANA, Affonso Romano de. **O canibalismo amoroso**: o desejo em nossa cultura através da poesia. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Recife: Programa de Pós-graduação da UFPE, 2005 (Coleção Teses).

TAVARES, Edson. Literatura na escola: o “assassinato” do gosto literário. In: SWARNAKAR, Sudha (org.) **Tecidos metafóricos**. João Pessoa: Idéia, 2003.

O RISO BATE À PORTA DA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA DE CORDÉIS

Tháisa Rochelle Martins¹
Marcelo Medeiros da Silva²

Resumo

Este artigo é resultado de nossa participação, como bolsista, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras do campus VI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Nosso objetivo é relatar o trabalho com a leitura de cordéis em sala de aula e refletir não só sobre a recepção pelos alunos da nossa proposta de trabalho na disciplina de Língua Portuguesa em uma escola do ensino médio no município de Monteiro, mas também sobre os impasses no processo de iniciar com esses alunos “o despertar para a leitura do texto literário”. A partir do estudo sobre o ensino da leitura, colocado por vários autores, tentamos fazer abordagens em sala de aula que fossem relevantes para a formação dos alunos como leitores críticos e assim, modificar a tradicional condição de leitura existente na maioria das escolas. Com o presente trabalho, esperamos estar contribuindo não só para o compartilhamento das experiências e vivências com o texto literário na formação do aluno na educação básica, mas também para mostrar a relevância do PIBID no processo de alteração

1 Graduada em Letras, ex-bolsista do PIBID – Língua Portuguesa – Monteiro, e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: thaisarochelle@live.com

2 Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail:marcelomedeiros_silva@yahoo.com.br

de determinadas práticas que, no lugar de propiciar a aproximação do leitor com o texto literário, têm contribuído para o paulatino distanciamento entre um e outro.

Palavras-chave: Literatura; Ensino, Cordel, PIBID.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que tem como objetivo incentivar e valorizar o processo de formação de docentes para a educação básica. O PIBID oferece bolsas para que os estudantes de licenciatura possam exercer atividades pedagógicas nas escolas da rede pública com a orientação de coordenadores de área e de supervisores. Estes últimos são docentes das escolas onde os bolsistas exercerão as atividades de observação e intervenção. O PIBID contribui, assim, para a associação entre teoria e prática, para aproximar escola e universidade, colocando os graduandos em situações concretas de ensino, fazendo com que estes tenham uma vivência mais significativa com o contexto escolar dentro do qual, futuramente, atuarão como regentes de ensino. O programa promove também uma reflexão acerca do magistério, fazendo com que o graduando pense criticamente sobre o seu papel docente e suas ações no processo de ensino/aprendizagem. Dessa maneira, o PIBID atua na promoção de uma maior qualidade na formação do profissional de ensino, contribuindo para uma melhoria na educação brasileira.

No presente artigo, serão relatadas as atividades de intervenção pedagógica que foram realizadas em uma escola da rede pública do município paraibano de Monteiro, na turma do 9º ano, durante os primeiros meses de implantação do PIBID. A partir da reflexão de alguns textos teóricos sobre o processo de ensino, procuramos elaborar atividades com abordagens que pudessem, sobretudo, despertar o interesse dos alunos para a leitura, como também contribuir para a formação destes como leitores críticos.

Ao longo do presente texto, procuraremos fazer uma reflexão sobre as atividades realizadas na referida turma e sobre como essas atividades contribuíram para ampliar os conhecimentos dos alunos no que diz respeito ao exercício da leitura como uma prática lúdica e prazerosa de aprendizagem. Ademais, procuraremos também refletir sobre como as experiências vivenciadas no PIBID, até agora, têm contribuído para a formação docente do aluno bolsista do programa. Enfatizaremos os aspectos mais importantes das intervenções e os momentos geradores de reflexões, usando sempre como base alguns autores que apresentam

importantes propostas para a educação, sobretudo, para o ensino de Língua Portuguesa. Esperamos com isso que esse texto possa contribuir para futuras práticas docentes a serem realizadas em sala de aula.

Antes da sala de aula: reflexões sobre a prática da leitura

Antes de iniciar o relato de nossas aulas, é importante destacar alguns aspectos do lastro teórico que serviram para subsidiar as nossas ações, notadamente no que diz respeito à concepção e ao trabalho com a leitura em sala de aula. Para trabalhar com atividades de leitura, é importante, consoante as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que a escola abra espaço para as diversidades, não se atendo apenas ao letramento da letra, e considere também as escolhas dos alunos para, a partir delas, produzir efeitos favoráveis à aprendizagem. Consequentemente, é necessário ter em mente que o contexto onde o aluno está inserido, muitas vezes, influencia as suas escolhas textuais e que o conhecimento internalizado que este mesmo aluno já possui será utilizado como um mecanismo de compreensão de textos até porque no processo de leitura o sujeito ativa um conjunto de saberes que pertencem às mais diversas ordens: linguística, enciclopédica e textual.

De acordo com Amaral (2010), os conhecimentos linguísticos dizem respeito ao conjunto de saberes que o falante tem acerca dos elementos semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos da língua. Os conhecimentos enciclopédicos, por sua vez, são aqueles mais específicos, tanto em termos culturais quanto em termos técnicos. Por fim, os conhecimentos textuais são aqueles que possuímos acerca dos tipos e gêneros textuais. Esses três tipos de conhecimentos são essenciais para o exercício de práticas de leitura, visto que, ao contrário do que se pode pensar, os conhecimentos linguísticos não são os únicos necessários para a compreensão de um texto. Por isso, como a linguagem está estreitamente ligada a outros conhecimentos, influenciando-os e sendo influenciada por eles, o professor de Português jamais deve pensar que a leitura é uma atividade exclusivamente linguística. É preciso estar sempre atento aos conhecimentos textuais e enciclopédicos dos alunos para, assim, propor atividades de leitura que façam parte da realidade desses alunos, facilitando o processo de compreensão textual.

Um dos objetivos principais no trabalho com a leitura é transformar o leitor vítima em leitor crítico, ou seja, transformar um leitor que se interessa apenas em saber “o que o texto narra” em um leitor que vai além do escrito, interessando-se em saber “como o texto narra”. Um leitor capaz de pensar e posicionar-se criticamente sobre o que foi lido. Acerca desse processo de transformação do leitor vítima a leitor crítico, as OCEM (2006), conforme já assinalamos anteriormente, reiteram que é de suma importância considerar as escolhas textuais dos alunos, uma vez que eles já fazem suas próprias escolhas, embora anárquicas, fora da escola. A partir dessas escolhas, já estabelecidas pelos alunos, pode-se fazer uma reorientação das atividades de leitura e incitar o leitor vítima ao contato com os diferentes tipos de leituras, sejam de textos literários, sejam de textos não literários.

Todavia, os textos selecionados pela escola para trabalhar com a leitura, em sua maioria, nunca partem da curiosidade ou desejo dos próprios alunos. Pelo contrário, são apenas leituras impostas, abordagens textuais que são incapazes de propiciar uma relação interlocutiva entre o aluno e o texto. Isso acontece porque, assim como o produto dos trabalhos científicos passa a ser conteúdos de ensino e solidifica-se como verdades absolutas e não como hipóteses, alguns textos são incorporados nos conteúdos de ensino e tornam-se verdades legítimas e modelos para o aprendizado de línguas. Assim, aqueles alunos que leem essas “leituras obrigatórias” tornam-se “eruditos” porque leram o que era necessário ler e, portanto, são considerados escolarizados. E, mais uma vez, o que poderia ser um diálogo em busca de respostas (ensino/aprendizagem) torna-se apenas operações mentais. O aluno, ao estudar o texto, só satisfaz o desejo do professor ou do próprio livro didático, mas nunca o dele.

A leitura de um texto, ao contrário do que as abordagens tradicionais de ensino fizeram perpetuar, supõe uma relação interlocutiva em que o leitor participa ativamente na produção de sentido. A leitura escolar deve constituir-se não como um momento de reconhecimento de sentidos, mas como um momento de produção de sentidos. É isso que Geraldi (1997) coloca ao afirmar que as mãos dos leitores não devem estar amarradas. Pelo contrário, são mãos carregadas de fios que tomam e retomam o que foi dito através das várias estratégias de dizer. Mediante

esses fios, o leitor se oferece para a tecedura dos mesmos ou para outro bordado. É o encontro desses fios que produz a cadeia de leitura como construção de sentido. A partir do texto, o leitor constrói seus conhecimentos, e o texto deve ser, portanto, o lugar em que o encontro se dá. Ainda segundo Geraldini (1997), as atitudes produtivas de leituras, que se traduzem em construção de sentido pela mobilização dos fios dos textos e de nossos próprios fios, podem ser efetivadas a partir da recuperação da história de leituras externas à escola. O texto não deve servir para responder a perguntas previamente fixadas, antes disso, ele deve servir principalmente para satisfazer aos anseios de seus leitores.

O grande erro da escola é apresentar atividades de leituras que não levam em conta o gosto do aluno, a familiaridade que ele possui com determinados textos, propondo apenas as famigeradas “leituras obrigatórias” acompanhadas, muitas vezes, de fichas de leitura ou de exercícios que enfatizam somente questões estruturais do texto. Essa postura da escola se traduz apenas em mais um empecilho à formação do leitor. Ao invés de motivar o aluno para a leitura dos mais diversos textos, o que deve ser o objetivo principal da escola, a adoção de uma postura marcada por protocolos e convenções tem distanciado cada vez mais o leitor do texto, fazendo com que o aluno crie certa resistência, quando não verdadeira aversão, a qualquer tipo de leitura escolar.

Como exemplo desse descompasso entre o que se espera da escola e o que ela tem efetivamente feito no processo de formação de leitores, é a existência de abordagens que tomam o texto, sobretudo o literário, como simples pretexto para o estudo de tópicos gramaticais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as ações escolares se realizam sob a forma de textos dos quais, muitas vezes, são deslocadas frases com o objetivo de trabalhar termos gramaticais, o texto é visto assim apenas como um emaranhado de estruturas gramaticais e seu único objetivo seria o de servir ao estudo da gramática. Os PCNEM colocam que este é um estereótipo educacional que deve ser rompido, já que o texto é único como enunciado, mas múltiplo enquanto atribuições de significados, devendo ser entendido, portanto, em uma dimensão dialógica, como objeto único de análise. Quando o texto é tomado apenas como pretexto para se tratar de aspectos gramaticais, lê-lo se torna algo enfadonho, pouco estimulante. O que realmente

é importante é fazer com que o aluno perceba que as palavras se articulam no texto, fornecendo pistas para se construir o sentido. Um leitor crítico deve ter em mente que as palavras de um texto são muito mais que meras estruturas gramaticais, mais do que isso, elas estabelecem a interação leitor/texto e ainda se articulam dentro do contexto para cumprir determinados objetivos.

Para que o trabalho com a leitura contribua para a formação da criticidade do leitor, é necessário, portanto, eliminar práticas de leituras que por muito tempo foram enraizadas no ensino escolar. Antunes (2003) define que essas práticas são principalmente atividades de leitura centrada apenas em habilidades de decodificação da escrita, ou seja, uma atividade centrada apenas no reconhecimento de determinadas estruturas linguísticas e na qual não existe leitura, pois, não há interação porque o que houve foi um “encontro” com ninguém do outro lado do texto. Neste caso, o que há é um conjunto de atividades de leitura desvinculadas dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente, isto é, atividades de leitura como pretextos para futuras “cobranças”; atividades que se limitam a recuperar elementos literais ou explícitos do texto. Antunes (2003) ainda coloca outro problema: o da existência de uma escola “sem tempo para a leitura”, pois, a visão errônea que se tem da aula de português é que esta se resume ao aprendizado estrutural da língua, um estudo da língua desvinculado de sua função e usos sociais. Assim, muitas vezes, “não há tempo” para o estudo do texto, e, quando há, a leitura é feita apenas como um estudo estendido da gramática.

Diante de todos os problemas no trabalho com a leitura elencados aqui, fica visível a necessidade de modificar esse quadro e iniciar uma abordagem que venha a ser relevante na construção de conhecimentos dos alunos, uma abordagem capaz de transformar um leitor vítima em um leitor que pensa criticamente sobre o que foi lido, um leitor que extrapole o nível estrutural do texto e que saiba enxergar certos meandros que só um bom leitor consegue perceber. Como Antunes (2003) bem coloca, é necessário, através do trabalho com a leitura, transformar, pois, as aulas de português em encontros de interação, em encontros de pessoas em atividades de linguagem, o que, apesar dos percalços existentes, procuramos fazer em nossas intervenções como bolsista do PIBID.

Durante a sala de aula: o trabalho com cordéis

Em um primeiro momento, antes de iniciar de fato as intervenções, foi feita uma sondagem com os alunos da turma sobre as preferências de leitura deles, bem como as atividades de leitura que foram desenvolvidas com eles ao longo da vida escolar. Para tanto, foi aplicado um questionário com questões objetivas e subjetivas. A aplicação desse questionário foi importante para o desenvolvimento de nossas atividades posteriores, uma vez que precisávamos, antes de tudo, conhecer o perfil leitor dos alunos da turma a fim de sabermos quais textos poderíamos levar para a sala de aula, quais os temas que poderiam atender aos horizontes de expectativas e que pudessem despertar o gosto dos alunos pela leitura bem como pelas atividades que iríamos propor.

Com essa nossa ação, tiramos uma primeira lição que, acreditamos, ser imprescindível no exercício pedagógico daqueles que se voltam para a formação de leitores: é sempre importante conhecer os horizontes dos alunos e iniciar um trabalho partindo de textos que estão próximos à realidade e aos interesses deles e que sejam oriundos das escolhas dos próprios alunos. Aqui, lembremos que, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), é preciso buscar entender as escolhas feitas pelos alunos e os efeitos que se podem produzir a partir dessas escolhas na formação deles como sujeitos críticos e portadores de uma consciência como cidadão.

A partir das questões presentes no referido questionário, foi percebido que a maioria dos alunos desejava que as aulas de Português fossem “mais engraçadas”, descontraídas, enfim, que funcionassem como um espaço lúdico de aprendizagem. Assim, partindo do anseio dos alunos de assistirem a aulas mais dinâmicas e divertidas, propusemos um trabalho com textos de humor que recebeu a denominação de “O humor em prosa e verso”, já que os textos que causavam o riso poderiam propiciar uma maior interação entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

Dentre a vasta gama de textos nos quais o humor se faz presente, depois de selecionamos coletâneas de textos de humor, optamos por trabalhar com folhetos de cordel. Assim, quanto à temática, estaríamos atendendo ao que foi solicitado pelos alunos; e, quanto ao gênero,

estariamos trabalhando com um que, só de uns tempos para cá, tem circulado com mais frequência no âmbito escolar. O trabalho com esse gênero representativo da cultura nordestina é importante já que, segundo as OCEM, é dever da escola formar sujeitos críticos, participantes da história e cultura de sua região, de seu país e, para que isso se efetive, é importante que a escola privilegie textos que realmente sejam representativos dessa história e dessa cultura.

Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que é necessário recuperar, mediante o estudo do texto literário, o patrimônio representativo da cultura do meio onde o aluno está inserido. Dessa forma, vivendo em uma região conhecida como um celeiro cultural com nomes do porte de um Pinto do Monteiro, de um Flávio José, de uma Zabé da Loca, de uma Sandra Belê, acreditamos que o texto de cordel seria um gênero mais que apropriado para ser trabalhado com os alunos.

Na primeira intervenção, foi levado para sala de aula um cordel de Maria Godelivie intitulado de *Um Marido Duvidoso ou um Casamento Interesseiro*. Antes de começar a leitura do texto, foi pedido que os alunos colocassem suas opiniões sobre o que significaria o humor para eles, pois é sempre importante uma contextualização do tema a ser trabalhado antes de iniciar uma leitura do texto. Além disso, como eles haviam colocado no questionário de sondagem que desejavam textos engraçados, queríamos saber o que, na concepção destes alunos, significava um texto com aspectos humorísticos. Queríamos compreender se para eles o humor era apenas uma forma de provocar o riso fortuito ou se era uma forma de compreender, pelo riso, criticamente a realidade que envolvia cada um desses alunos.

Enfatizemos, aqui, que a noção de humor que está bastante enraizada na sociedade é daquele humor que provoca o riso imediato. Isso ficou explícito em comentários que alguns poucos alunos fizeram sobre a concepção de humor. Alguns deles colocaram que riem muitas vezes de alguma piada comum ou de fatos pouco convencionais como a queda de um amigo ou qualquer outro momento constrangedor. Situações incomuns, que estão fora dos padrões sociais, são o que geralmente causam o riso imediato, assim, algumas minorias e estereótipos sociais se traduzem em alvo do humor.

No cordel trabalhado nesse primeiro momento, existem alguns personagens que representam estereótipos sociais, Ricardo, o homossexual que não assume a sua orientação sexual, e Paula, a mulher interesseira, a qual está sempre em busca de um pretendente rico. Esse pode ser um motivo que cause o riso imediato dos alunos, como de fato aconteceu, porém, o nosso objetivo, no momento de discussão desses textos, foi fazer com que o aluno percebesse que o humor tanto desse como do outro cordel trabalhado não estava centrado necessariamente nas figuras dos personagens, pois, por exemplo, não há nada cômico em ser homossexual, mas o humor dos cordéis centra-se nas situações nas quais os personagens estão inseridos, isto é, o desenrolar da história, os acontecimentos que envolvem os personagens é que irão gerar o humor do texto. É importante que ao trabalhar com o humor se tenha a noção de que, muitas vezes, o humor dialoga com os preconceitos sociais e pode reforçar, ou não, determinados estereótipos. Por isso, é essencial saber conduzir a discussão de determinados textos que causam o riso para que não corramos o risco de endossar a falta de respeito ao outro, ao diferente.

Embora poucos tenham participado do debate inicial sobre a concepção de humor, alguns, inclusive, se mostraram até extremamente desinteressados, os alunos, ao iniciarem a leitura silenciosa do cordel *Um Marido Duvidoso ou um Casamento Interesseiro*, se mostraram bastante envolvidos com o texto. Isso pôde ser percebido pelo fato de a maioria dos alunos ter lido o texto atentamente e uma vez ou outra soltarem risos. Os alunos também comentavam, uma vez ou outra, com os colegas, sobre alguma estrofe que consideravam engraçada. Nesse momento, foi possível perceber que o cordel lido, além de ter provocado uma interação entre os alunos, também provocou o que podemos chamar de compartilhamento de leitura. Pudemos perceber assim, em uma primeira impressão, que este cordel provocou efeitos positivos nos alunos, pois a leitura se converteu em um momento prazeroso para estes.

Um aspecto relevante que vale a pena ser citado aqui é que, ao término dessa aula, os alunos questionaram se a aula seria apenas a leitura do texto. Para eles, a leitura do cordel não tinha significado necessariamente uma atividade de uma aula de Português. A partir dessa indagação, pudemos perceber como está enraizada a concepção de que

aula de Português só é verdadeiramente considerada “uma aula” se houver exercícios, muitas das vezes, envolvendo o estudo metalinguístico sobre a língua, o qual consiste na observação/identificação de elementos gramaticais nos textos, isso faz com que se intensifique a imagem da aula de Português como “chata”, uma aula na qual o aluno se vê obrigado a estar presente, ou seja, não há o “querer” ou o “gosto” de aprender por parte dos alunos. Esses se tornam apenas um depósito de informações do professor, sujeitos que não participam ativamente no processo de aprendizagem. Como essa aula se resumiu basicamente na leitura do texto, ela, embora tenha se revelado como um momento aparentemente prazeroso, fugiu da concepção de aula de Português já enraizada nos alunos, e, por isso, estes não viram esse momento propriamente como uma aula.

É importante enfatizar que os professores precisam deixar bem claro que um momento de leitura e discussão de texto, sem centrar-se apenas em elementos gramaticais, também é aula, que o estudo e análise de textos sem objetivos puramente gramaticais também é uma aula e que esses momentos de leitura com gosto de jogado fora podem contribuir para a formação intelectual do aluno, muito mais até que meros exercícios repetitivos de gramática. Essa visão acerca da leitura que teve a sua razão de ser, mas que não deve estar presente mais no ambiente escolar é tributária de uma concepção e de uma prática pedagógica que, erroneamente, acreditam ser a leitura uma atividade puramente escolar, destituída de prazer e cujo fito é apenas aferir, em momentos de treinos e avaliações, se o aluno é capaz de decodificar o código linguístico.

Dentro dessa óptica, mesmo aquelas “leituras em voz alta” geralmente são realizadas com o objetivo de futuras cobranças. Isso só ainda se perdura porque, como já foi colocado aqui, de acordo com Antunes (2003), as nossas instituições escolares são compostas por escolas sem tempo para a leitura, já que dão como primazia do ensino de língua materna o estudo de uma metalinguagem gramatical que pouco diz e significa para os nossos alunos.

Voltando ao momento de intervenção em sala de aula, ainda tendo como objeto de leitura o cordel de Godelivie, foi realizada uma atividade de discussão a partir de dez perguntas feitas oralmente à turma. Escolhemos realizar essas perguntas oralmente para tornar a aula um pouco diferente das tradicionais aulas, às quais os alunos já estavam

acostumados. Foi percebido através dos questionários aplicados que a maioria dos alunos se sentiam insatisfeitos pelo fato de ter que copiar bastantes atividades e por não ver uma razão de ser em tais cópias a não ser a avaliação da professora e a obtenção de pontos ou de uma determinada nota.

As perguntas geradoras da discussão estavam voltadas para a compreensão global do texto, com o objetivo de identificar as opiniões dos alunos, as impressões que tiveram sobre o texto bem como levá-los a compreenderem os diversos aspectos que conferiram efeito humorístico ao texto. A partir dessa discussão, os alunos foram induzidos a pensarem sobre em como o texto foi construído, que elementos foram essenciais para atingir o objetivo principal desse tipo de texto: provocar o riso. Podemos dizer que essa atividade de estudo do texto se diferenciou do trabalho com a leitura que geralmente é feito nas aulas de Português, porque não se limitou aos elementos explícitos na superfície do texto ou em um simples exercício de decodificação. Além disso, o texto foi colocado como objeto de estudo e não como pretexto.

Ademais, lembremos que é importante abordar no ensino da leitura questões bastante subjetivas, tais como: “Você gostou do texto lido? Por quê?” “Você mudaria o desfecho da história?”. Essas indagações feitas aos alunos podem, de início, contribuir para situá-los dentro do texto, estabelecendo um diálogo leitor/obra e ainda induzir os alunos a pensarem criticamente e a formarem suas próprias opiniões sobre o texto, assim, esses mesmos alunos passam a ter um papel ativo no processo de leitura, o que nem sempre é fácil de realizar, uma vez que a passividade parece ser o signo que melhor define o tipo de aluno que o nosso sistema de ensino está acostumado a ter como modelo.

No caso da atividade que estamos relatando, embora ela tenha se diferenciado das práticas a que os alunos estão acostumados a ter em sala de aula, boa parte deles não participou do momento de discussão do texto, por mais que se chamasse a atenção. Essa reação talvez seja um sintoma de uma prática muito recorrente em nosso ensino: a cultura do silêncio mediante estratégias em que o direito à voz por parte dos alunos é subtraído em favor do monopólio que dele fazem nossos docentes. Todavia, o que percebemos foi que, dentre aqueles alunos que se dispuseram a discutir o texto lido e a construir o seu sentido, eles o fizeram

a partir de suas experiências de leitura e de ser e estar no mundo, de forma que alguns alunos deram ênfase à dimensão humorística do texto e outros, à dimensão mais romântica.

Aqui ficou explícito que o processo de construção de sentido do texto é um acontecimento que envolve muito mais que as palavras expressas. Os alunos, ao iniciarem esse processo de construção de sentido, buscaram em suas realidades e em seus conhecimentos de mundo aspectos que pudessem ajudá-los a compreenderem o cordel. Como aconselham as OCEM, a leitura do texto literário deve ser um acontecimento que provoque reações e estímulos variados dependendo da história de cada indivíduo. Apesar de, no momento da aula, não termos obtido a participação total dos alunos, pudemos notar que os alunos fizeram uma leitura prazerosa do cordel, captando seus aspectos mais importantes e fazendo com que texto e leitor se aproximassem a partir das afinidades de seus horizontes de expectativas.

Partindo da ideia de que o texto anterior provocou reações positivas nos leitores, prosseguimos com o trabalho com textos de humor e, em outro momento de intervenção, o texto que foi levado para a sala de aula foi o cordel *O Casamento de um Boiolo*, de José Francisco Borges. Primeiramente, incitamos os alunos a usarem suas estratégias de leitor e fazerem inferências acerca do texto a ser lido. Essa atividade preliminar é, em determinados momentos, muito importante porque ativa nos alunos os seus esquemas mentais, scripts, frames, instigando-os a participarem ativamente do processo de leitura. A partir da observação do título, cada aluno teria que escrever em uma folha algumas hipóteses sobre o assunto de que o texto iria tratar.

Mais adiante, durante a leitura do texto, os alunos puderam observar se as hipóteses que eles levantaram se concretizaram ou não. Segundo Amaral (2010), cabe ao professor, como mediador, a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis para o exercício de compreensão textual. Levar os alunos a explorar o título, o subtítulo e as imagens de um texto para prever seu conteúdo é importante para conscientizá-los sobre um fator que geralmente esquecem: um texto não é construído necessariamente apenas por palavras, pois pode possuir imagens e cores significativas para a sua compreensão.

Logo após, pedimos que alguns alunos lessem as hipóteses que haviam escrito no papel. Esse momento foi de grande interação. A maioria dos alunos estava bastante participativa, pareciam ansiosos para ler o que haviam escrito e escutavam atenciosamente o que o colega escrevera. A partir da socialização das hipóteses dos alunos sobre o assunto do texto, foi percebido que muitos deles associaram o assunto tratado no cordel anterior com o que seria tratado nesse outro. O que aconteceu é que a experiência anterior de leitura dos alunos entrou em jogo nessa tentativa de desvendar o assunto do novo texto.

Após a inferência, os alunos realizaram uma leitura silenciosa do cordel, e, posteriormente, cada aluno leu uma estrofe em voz alta. Essa prática de realizar mais de uma leitura do texto é importante para que os alunos possam observar elementos que poderiam ter passado despercebidos na primeira leitura, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão, bem como para instigar a participação de todos os alunos. Nesse momento de leitura, não foi necessário indicar alunos para ler o texto, como normalmente ocorre. Os alunos se voluntariaram para fazer a leitura das estrofes. Aparentemente, liam com bastante empolgação. Muitas vezes, soltando risos.

De fato, os alunos se mostraram bastante participativos nesse momento, inclusive a professora regente da turma enfatizou que foi a primeira vez que observou os alunos “disputando” a leitura de um texto. Os alunos se mostraram completamente envolvidos com a leitura do cordel. Para discutir o texto, foi realizada uma dinâmica para a qual cada fileira de alunos formou uma equipe. Foram feitas perguntas orais a cada equipe e o aluno encarregado de responder formulou a resposta com a ajuda do seu grupo. Com essa dinâmica, procuramos propiciar um trabalho de compreensão de texto em conjunto, levando os alunos a compartilharem suas opiniões sobre o texto lido e, assim, aumentar seu horizonte de compreensão, pois, como recomendam as OCEM, o diálogo com o outro pode ser uma estratégia de compreensão, uma vez que é da troca de impressões, de opiniões partilhadas que vamos descobrindo outros elementos da obra que não havíamos notado antes. Às vezes, nesse diálogo, mudamos de opinião e construímos outra dimensão para a obra e para nós mesmos como leitores.

Mais uma vez, as questões foram elaboradas pensando-se na compreensão global do texto e de maneira que viessem a fazer com que o aluno refletisse sobre a situação, que, agora nesse cordel, causou o riso. Como o cordel de Godelivie possui muitos pontos em comum com o cordel de Borges, procuramos elaborar questões que pudessem levar os alunos a estabelecerem uma relação entre este cordel e o que foi trabalhado anteriormente, uma vez que a intertextualidade não deve deixar de ser abordada em sala de aula, para que os alunos possam, no momento da leitura de um determinado texto, relacionar e confrontar os novos conhecimentos com os conhecimentos adquiridos em textos anteriores. Segundo as OCEM, a noção de texto se amplia cada vez mais. O que antes era considerado fixo e dado tornou-se espaço de múltiplas dimensões, de forma que se casam e se contestam escrituras variadas. Nessa última intervenção realizada, os alunos expuseram suas opiniões sobre os textos trabalhados. Em uma interação professor/aluno/texto, pudemos perceber a imagem que estes alunos tiveram sobre os textos. Eles afirmaram que gostaram bastante dos cordéis e que gostariam de trabalhar com mais textos desse gênero.

Pelo fato de provocarem o riso imediato, os cordéis chamaram a atenção dos alunos e esses se sentiram induzidos a participarem e exporem suas diversas opiniões no momento de discussão do texto. É preciso que o professor saiba selecionar os textos que mais se encaixem no perfil da turma, que lhes chamem a atenção imediata e que, a partir das escolhas dos alunos, faça uma reorientação de leitura para outros diversos textos a fim de que o aluno não se torne um leitor de “um texto só”. É preciso, pois, que os alunos estejam abertos às diversas experiências de leitura. No caso do trabalho com textos de humor, é possível partir de textos que provoquem o riso imediato para posteriormente realizar um trabalho com um humor de caráter mais reflexivo, mas, antes, é necessário saber explorar as escolhas dos alunos e, com isso, “conquistar” futuros grandes leitores.

Considerações Finais

Essas primeiras intervenções realizadas demonstraram a importância de planejar aulas que, de alguma forma, possam contribuir para

expandir os conhecimentos dos alunos. Aulas realmente significativas que envolvam os discentes e despertem neles o desejo de participar, de adquirir os conhecimentos que estão sendo transmitidos naquele momento. O professor de Português funciona como um mediador de leituras e possui uma grande responsabilidade: formar futuros leitores. Por isso, deve sempre estar atento à maneira como aborda certos textos, deve saber explorar os conhecimentos que o aluno já possui e, sobretudo, precisa levar em consideração as escolhas possíveis dos alunos sabendo explorá-las. O professor é o responsável por mostrar ao aluno que o sentido do texto vai muito além das palavras ali escritas, que é possível criar múltiplas dimensões para um mesmo texto, que mergulhar no mundo da leitura é algo gratificante.

Em outras palavras, o professor de Português tem a importante obrigação de “levar o aluno a gostar de ler”, e ficou claro, com essas intervenções iniciais, que tal tarefa não é uma muito fácil, porém, não é impossível, já que foi perceptível o interesse dos alunos nos textos levados para a sala de aula e a interação propiciada por esses textos. Podemos, assim, considerar isso como algo conquistado, já que é tão difícil derrubar aquela imagem que a própria escola criou, a da leitura como obrigação, a leitura como pretexto para futuras cobranças, cobranças essas que geralmente são meros exercícios de repetições gramaticais que em nada contribuem para a formação do intelecto do aluno, leituras desse tipo são desestimulantes para os alunos e prejudicam seriamente a formação deste como futuro leitor.

Foi extremamente importante perceber que os alunos, até aqueles que em um primeiro momento mostraram desinteresse pela leitura dos cordéis, posteriormente, sentiram-se compelidos a participarem das aulas, sentiram prazer em fazer a leitura dos textos. É importante constatar que foi despertado algum gosto pela leitura, principalmente se considerarmos que muitos alunos colocaram nos questionários que não gostavam de ler nenhum tipo de texto. Todavia, esses mesmos alunos, no momento de leitura dos cordéis, se mostraram bastante envolvidos.

Participar de programas como o PIBID intensifica a noção de que ser professor exige total dedicação e compromisso, pois o educador é sempre o responsável pela formação do intelecto do sujeito, portanto, é preciso ter total cuidado com certas abordagens de ensino que podem

prejudicar gravemente a formação intelectual e crítica do aluno. No ensino, ainda há grandes barreiras para serem quebradas, porém, é vivenciando situações, como a que descrevemos aqui, que se intensifica a vontade de interferir na educação promovendo alguma mudança, por menor que ela seja. É importante saber que contribuímos para a formação de leitores e atores sociais que poderão também, através de seus textos, sejam eles orais ou escritos, promover alguma mudança no seu meio social. Por fim, a partir do que foi exposto aqui sobre o ensino de leitura, sobre as práticas escolares que precisam ser reformuladas para que possam vir a contribuir verdadeiramente para o aprendizado do aluno e, a partir do relato e da reflexão sobre as nossas intervenções como bolsista do PIBID, esperamos contribuir para futuras práticas nas aulas de português.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação e Tecnologia. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **No espaço do trabalho discursivo, alternativas**. In: _____. *Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 115-217.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisar saber**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ENTENDENDO O USO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS E FACEBOOK NO ENSINO MÉDIO

*Jessica Kelly Sousa Ferreira¹
Paula Almeida de Castro²*

Resumo

Este estudo busca descrever, analisar e refletir acerca de algumas aulas de Inglês ministradas por uma professora de escola pública, no estado da Paraíba, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, entendendo como o uso das tecnologias da informação e comunicação, neste caso, do *facebook* através de dispositivos móveis, pode funcionar como elementos potencializadores ao processo de ensino e aprendizagem. Baseados nos estudos de Moran (2012) propondo que a escola deve utilizar a abordagem de informações dinâmicas e reais promovidas pelo uso dos dispositivos móveis, Simon (2012) afirmando que estas novas abordagens podem ser vistas como tecnologias culturais, visto que permitem novas formas de trabalho e ações locais, e Patrício e Gonçalves (2010) quando diz que o *facebook* “é um ambiente informal em que os estudantes se sentem à vontade para comunicar, partilhar e interagir”.

1 Mestre em Formação de Professores – UEPB - Pós-graduada em Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares – UEPB – Professora de Língua Inglesa – SEEPB.

2 Doutora em Educação, Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Coordenadora Institucional do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba (PIBID/UEPB).

Entendemos assim que o uso do telefone celular, através de grupos no *facebook* pode ser não somente um caminho promissor para a abordagem de conteúdos na Língua Inglesa, já que favorece a interação alunos-alunos, alunos-professor, mas também o uso de mídias diversas que favoreçam a assimilação e proporcionam o contato dos alunos com informações variadas e a transformação cultural do processo de ensino e aprendizagem. As análises aqui propostas foram realizadas a partir dos pressupostos dos estudos etnográficos que permitem uma relação real entre pesquisa e cotidiano da escola e das salas de aula, para Mattos e Castro (2011) através da etnografia educacional é possível, inclusive, repensar as práticas educativas a partir da perspectiva dos principais interessados nela, os alunos.

Palavras-chave: Etnografia. Tecnologias. Ensino e Aprendizagem.

Introdução

Este estudo busca analisar como a interação nas redes sociais, especificamente, no *facebook* pode contribuir para a quebra de paradigmas que permeiam o sistema educacional tradicional, almejando assim a efetivação de um processo de ensino aprendizagem inovador, real e eficaz, tanto para os professores, quanto para os alunos.

Nesta perspectiva, observamos que as escolas e os professores precisam quebrar paradigmas já estabelecidos pelos processos de ensino aprendizagem tradicionais e inserir o uso das novas tecnologias e das redes sociais, neste caso, em específico, do *facebook* nas salas de aula, visando auxiliar no processo de ensino aprendizagem de forma colaborativa, acompanhando assim as transformações sociais e tecnológicas, instigando a criticidade dos alunos e a construção coletiva dos conhecimentos.

Para Patrício e Gonçalves (2010) o *facebook*, especificamente, “é um ambiente informal em que os estudantes se sentem à vontade para comunicar, partilhar e interagir”, sendo assim, um local de constante troca de informações entre os alunos, e de possíveis construções de conhecimento.

Entendemos que esta proposta é, ainda, um desafio para escolas e professores, mas se trabalhada de forma planejada e respeitando-se à realidade das escolas e salas de aula diversas, permitirá a implantação de novos caminhos para o fazer docente, em relação ao processo de ensino aprendizagem, objetivando, inclusive, que os alunos atuem de forma ativa no compartilhamento de informações e na construção coletiva do conhecimento.

As análises aqui descritas foram realizadas através de estudos do tipo etnográfico em que o pesquisador se insere em uma realidade até então desconhecida por ele com o intuito de desvendar a realidade a ser estudada, dentro de determinado aspecto ou de forma geral.

Em educação, as pesquisas etnográficas permitem, de acordo com Genzuk (1993), o olhar de perto, baseando-se em experiências pessoais e em participação, e envolvendo três formas de coleta de dados, sendo eles: a observação, as entrevistas e os documentos, e três tipos de dados,

que são: citações, descrições, excertos de documentos, resultando no que se caracteriza como descrição narrativa.

O uso dos dispositivos móveis na sala de aula

Algumas iniciativas provenientes de políticas públicas já oferecem e garantem a inserção de computadores nos ambientes das escolas públicas. A maioria dessas iniciativas é posta em prática através da ação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) que organiza e tornam funcionais salas de informática nas escolas.

Porém, algumas vezes essas propostas não se aplicam, na prática, da forma garantida nos documentos oficiais. Os laboratórios tornam-se inativos à medida que os computadores passam problemas técnicos e as escolas não tem recursos nem possibilidades disponíveis para consertá-los e colocá-los em uso.

De acordo com Bettega (2010) os computadores começaram a serem elementos auxiliares ao processo de ensino aprendizagem, sendo inseridos nas escolas particulares, desde o começo dos anos 1980, nas escolas públicas as ações começaram a aparecer a partir dos anos 1990, mas ainda hoje passam por problemas estruturais (técnicos) e pedagógicos.

Ao mesmo tempo, percebemos uma escola que se configura pelo uso constante de dispositivos móveis, em sua maior parte celulares e smartphones. Os alunos trazem seus celulares para o ambiente da escola, e por vezes o utilizam na sala de aula, mesmo sem o consentimento e até com a proibição por parte do docente.

Andreoli (2007) pontua que “o telemóvel atingiu uma tal omnipresença, que as novas gerações o consideram um produto da natureza, como o leite ou o tomate” (p. 23). Vale salientar ainda que o uso dos dispositivos móveis é uma realidade que já faz parte do cotidiano de muitos alunos e professores, mesmo fora do ambiente escolar.

Myers (*et. al.*, 2003 *apud* MARÇAL *et. al.*, 2005) salienta ainda que as tecnologias de computação móvel encontram-se em franca evolução. Essa evolução pode estar relacionada ao fácil acesso e aos baixos custos desses dispositivos.

A partir destes fatos, percebemos que a introdução e o uso das novas tecnologias colaboradoras ao processo de ensino aprendizagem não deve se restringir aos laboratórios com computadores. A rápida disseminação dos dispositivos móveis traz oportunidades para a criação de novos contextos de aprendizagem.

No Estado da Paraíba, temos a Lei 8.949 de novembro de 2009 que proíbe o uso de celulares nas escolas públicas, porém, há prerrogativas quando as escolas incluem em seu Projeto Político Pedagógico a possibilidade de utilizar esses recursos como um subsídio ao trabalho do professor, e conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos (PARAÍBA, 2009).

Podemos dizer que o uso consciente dos dispositivos móveis e das interfaces que estas ferramentas oferecem, pode ser importante não somente no ambiente da escola, mas permitir ainda que os alunos sejam capazes de utilizar esses instrumentos na sociedade de forma cidadã e responsável.

Deste modo, o trabalho com dispositivos móveis no ambiente da escola, neste caso, com alunos do Ensino Médio, é também um meio de fazer com que estes avaliem e reflitam acerca da forma na qual utilizam os telefones celulares e descubram diversas outras possibilidades que facilitem a aprendizagem, como também agilizem a vida em sociedade, quando utilizados de forma responsável.

Legitimando com tais fatos, Moura (2012) afirma que “começa a ganhar força uma nova tendência no uso de tecnologias na educação denominada “*Bring Your Own Device*” (BYOD), isto é, cada um traz o seu próprio dispositivo” (p. 129).

Possivelmente, os celulares que os alunos levam para a sala de aula podem ser recursos promissores na efetivação de um processo de ensino aprendizagem inovador e dinâmico, inclusive auxiliando no acesso as redes sociais, como proposto neste trabalho, visto que estas são ferramentas de aprendizagem multifuncionais que desenham um modelo de aprendizagem mais independente, e, conseqüentemente, mais autônoma, através da análise, reflexão e uso de informações e recursos diversos.

Neste novo paradigma, os alunos podem usar seus próprios dispositivos não somente para o lazer, mas também para o aprender.

O conceito de apropriação firmado por Carroll (2005) é importante, visto que caracteriza a familiaridade e o domínio que os alunos

têm com seus próprios dispositivos, o que facilita o trabalho em sala de aula, e acentua as possibilidades no uso desses recursos agora com um novo viés, o pedagógico.

Escolas e professores podem assim rentabilizar o uso dos dispositivos móveis no ambiente da sala de aula para que o processo de ensino aprendizagem seja transformado, dentro das possibilidades, e acompanhe a dinâmica do novo tipo de sujeito formado e transformado através das redes.

Sibília (2012) considera que o uso dos dispositivos móveis funcionando em redes transforma os sujeitos não somente a nível individual, mas também a nível coletivo, essa transformação faz parte da condição de sujeitos históricos contemporâneos que modificam e são modificados pelas inovações tecnológicas que marcam cada época. Visto que os alunos/sujeitos de agora são compatíveis com as tecnologias que caracterizam os aspectos socioculturais, econômicos e políticos desta era.

Essas possibilidades dinâmicas de aprendizado por meio dos dispositivos móveis são consideradas também pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014) quando propõe que as oportunidades educacionais podem ser expandidas e enriquecidas em diferentes contextos, e que embora escolas e professores ainda não tenham conseguido aproveitar de forma plena estas inovações, todas as tímidas iniciativas que forem colocadas em prática são sinônimos de impulso para as novidades vindouras, visto que é possível que os dispositivos móveis tornem-se cada vez mais sofisticados, e também mais populares.

É importante que tais iniciativas mostrem aos alunos as potencialidades no uso dos dispositivos móveis, para que estes percebam que o uso de seus celulares, tal como do facebook, vai além do lazer, podendo, inclusive, aprimorar as relações sociais, auxiliar no mercado de trabalho, no aprendizado, e na atualização de informações.

Essas experiências são importantes à medida que dão importância à participação ativa dos alunos não somente dentro, mas fora da sala de aula, e/ou até fora da escola, redesenhando uma aprendizagem caracterizada em desafios, reflexão, análise e possíveis resoluções de problemas e posicionamento crítico.

Para Moran (2013) tanto as escolas quanto os dispositivos móveis lidam, potencialmente, com a informação. A diferença básica é que, segundo ele, as escolas, em seus processos educativos já vigentes e sistematizados ainda privilegiam as informações estáticas, previstas no currículo. Enquanto isso, os dispositivos móveis fornecem informações cada vez mais dinâmicas, atuais e diversificadas, capazes de instigar o senso crítico e analítico dos alunos.

Por conseguinte, ressaltamos o uso dos dispositivos móveis neste estudo, primeiro para sanar as lacunas ainda deixadas pela proposta e implantação dos laboratórios de informática, não tão satisfatórias na realidade, e ainda para acompanhar as transformações históricas que a sociedade tem sofrido, e em que as escolas e o processo de ensino aprendizagem estão inseridos.

A análise da escola e dos sujeitos que compõem a realidade específica abordada neste estudo demonstra que, como propõe Menezes (2009) a escola e o professor não podem estar alheios às inovações geradas pelo uso dos dispositivos móveis e das redes sociais, visto que a inserção e o uso dos dispositivos móveis já fazem parte do cotidiano dos alunos e, também, são realidades encontradas nas escolas.

Sabemos que o uso dos dispositivos móveis, tal como do *facebook*, passou a ser frequente nos mais diversos âmbitos sociais, inclusive, dentro dos muros da escola.

Moran (2012) defende que tanto os dispositivos móveis quanto a escola lidam com informação, porém, para ele, a escola ainda privilegia a informação estática, pronta, enquanto os dispositivos móveis, quando conectados a internet, promovem o contato com informações mutáveis, dinâmicas, reais.

Percebemos assim que o uso didático-pedagógico dos dispositivos móveis e das redes sociais ainda não ocorre de forma efetiva, grande parte dos professores não se sente segura para a utilização destes recursos, alguns sequer dominam as funcionalidades básicas das ferramentas, porém, torna-se necessário que iniciativas sejam tomadas para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, como também para a garantia não somente do acesso dos alunos à escola, mas também a permanência.

Sabemos ainda que a própria formação do professor não favorece que este se sinta preparado para este novo paradigma, além disso, a

estrutura curricular e escolar não contempla, de forma satisfatória, o uso das novas tecnologias atreladas à educação. Neste viés, é fundamental que os professores procurem trabalhar dentro de suas possibilidades, organizando os recursos que estão disponíveis e adequando suas propostas à realidade e aos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, o próprio professor, as estratégias a serem desenvolvidas e os objetivos a serem atingidos podem ser também considerados o que Simon (2012) trata como tecnologias culturais, visto que o professor estrutura e governa novas formas de trabalho e ações locais, que, de certa forma, rompem com o convencional, e proporcionem caminhos promissores aos processos de ensino aprendizagem, sendo assim colaboradores para alunos e professores.

Novos caminhos pedagógicos: o *facebook*

Dentre as mais utilizadas redes sociais, nos dias atuais, está o *facebook*, possuindo milhares de usuários espalhados pelo mundo todo e que compartilham informações interagindo acerca de temas diversos, mesmo estando, por vezes, em tempos e lugares distintos.

O *facebook* foi criado em fevereiro de 2004 por Marck Zuckerberg e é uma das redes sociais mais utilizadas no mundo, sendo assim uma forma de encontro, partilha, interação e discussão de ideias. Desde sua criação, o principal objetivo foi e ainda tem sido a proporção de um local em que as pessoas possam se comunicar, partilhar informações, enviar mensagens, publicar fotografias, etc. (PATRICIO; GONÇALVES, 2010).

Por esse conjunto de razões, essa rede social atua como um espaço de construção coletiva do conhecimento, porém, com um viés autônomo, permitindo que os alunos sintam-se cada vez menos dependentes do professor e capazes de construir seus conhecimentos a partir de suas próprias análises e reflexões, viabilizando ainda que as informações postadas sejam automaticamente compartilhadas e que uns possam contribuir com as colaborações do outro.

De acordo com Braga (2013) o *facebook* oferece diversos recursos, tais como mensagens, publicações no mural, comentários, postagem e análise de vídeos, textos e materiais variados, interações em grupos,

que viabilizam a publicação de textos multimodais e a formação de redes interativas, facilitando ainda a categorização e localização de informações.

Corroborando com a ideia supracitada, Patricio e Gonçalves (2010) ainda dizem que o *facebook* é um ambiente informal em que os estudantes se sentem à vontade para comunicar, partilhar, interagir, sendo assim, atualmente, um local de constante troca de informações entre os alunos, e de possíveis construções de conhecimento. Vale salientar que alunos e professores, em sua grande parte, já utilizam essa rede social, e já realizam essa aprendizagem, mesmo que de forma inconsciente.

Sabemos ainda que o *facebook* é, atualmente, a rede social mais utilizada pelos jovens, e, o contato com a imensidão de informações presentes na internet é inevitável, visto que as informações à medida que são postadas, são também compartilhadas com todos que têm acesso a determinada página. Essas páginas são acessadas diariamente, em sua maioria.

Spadaro (2013) defende que o número de usuários do *facebook* cresceu rapidamente nos últimos anos, afirmando que em 2012 essa rede social atingiu o número de um bilhão de usuários ativos e o Brasil estava entre os cinco países com maior número de usuários cadastrados. Segundo ele, o ponto forte do *facebook* é conectar as pessoas, visto que “as estatísticas oficiais informam que 13 milhões de usuários atualizam o próprio status no mínimo uma vez por dia” (p. 97).

O acesso à informação já é garantido, através do uso da rede social, mas somente uma abordagem didático-pedagógica pode propiciar que essas informações, quando sistematizadas, possam se transformar em conhecimentos adquiridos.

A esse respeito Spadaro (*op. cit.*) contribui informando que desde o princípio “a ideia básica do *facebook* era, pois, muito simples: conectar os estudantes, satisfazer um desejo difuso de socialização e de novos conhecimentos no interior do âmbito juvenil e de estudos” (p. 94).

A utilização de grupos no *facebook* pode sistematizar o que se deseja abordar em relação ao processo de ensino aprendizagem e a análise de conteúdos e temas diversos, já que permite que os alunos sejam alocados, em conjunto, em um ambiente com interesse de discussão, reflexão, análise e argumentação em comum.

Segundo Braga (2013), os grupos do *facebook* podem ser abertos ou fechados, e favorecem a organização e interação de grupos de usuários, viabilizando assim o trabalho em pequenos e/ou grandes grupos na escola.

A formação de grupos no *facebook* engloba os conteúdos e temas de preferência, ou até mesmo um acompanhamento dos conteúdos abordados em sala de aula, de forma mais inovadora, dinâmica e real, já que os alunos utilizam esses recursos cotidianamente, e promove a visualização dos temas a partir de mídias diversas, tais como textos, imagens, vídeos, músicas, etc. favorecendo ainda a sistematização do que se deseja abordar numa perspectiva de processo de ensino aprendizagem que permita que alunos e professores trabalhem colaborativamente, ajudando ainda na privacidade dos membros e dos temas, visto que os grupos são recursos mais restritos, onde o acesso só é permitido às pessoas que fazem parte dele.

Minhoto (2012) explicita que a interação entre os alunos e a familiaridade com o contexto do *facebook* proporciona a construção ativa de conhecimentos. Zancanaro (*et. al.*, 2012) colabora com essa opinião defendendo que a facilidade e familiaridade quanto ao uso do *facebook* gera agregação de valor para os estudantes, como também motivação.

Paulatinamente, percebemos que o contato cotidiano com essa rede social funciona como um elemento contribuinte para que a abordagem pedagógica fazendo uso desses recursos seja satisfatória, já que a parte técnica no uso desta já é dominada pela maioria dos alunos, como também por alguns professores.

Vale salientar ainda que uma abordagem didático-pedagógica que privilegie o uso do *facebook* como auxiliar no processo de ensino aprendizagem vai além da inserção de TIC's no ambiente das escolas e das salas de aulas, mas promove também uma relação entre escola e sociedade, entre currículo e as competências necessárias para convivência e sucesso na atualidade.

Na mesma perspectiva, Muñoz e Towner (2011) concluem que o *facebook* oferece oportunidades únicas para o processo educativo, tais como facilitar a comunicação, promover uma comunidade de aprendizagem e promover competências do século XXI.

Essas oportunidades únicas conglomeram novas possibilidades acerca dos temas abordados, visto que admitem que os alunos passem a refletir de forma mais crítica e reflexiva, em relação a elementos que antes eram cotidianos e, algumas vezes, passavam despercebidos, como também de abrem novos horizontes quanto à interpretação de fatos, discussão de assuntos cotidianos, argumentação de pontos de vista, etc.

Deste modo, Fernandes (2011) demonstra que o *facebook*, quando utilizado como ferramenta pedagógica, pode explorar e promover a elaboração no processo educativo, permitindo ainda que sejam construídas críticas e reflexões acerca de informação e conhecimento.

Preocupações neste sentido demonstram que o impacto das tecnologias na educação não depende mais simplesmente de se ter acesso a elas, mas sim de como estas serão utilizadas quando atreladas ao processo de ensino e aprendizagem. Entendendo que esses recursos não são apenas ferramentas, mas elementos colaboradores na efetivação de um processo de ensino e aprendizagem satisfatório.

Moran (2013) profere que abordagens como esta abrem caminhos para que os alunos sejam protagonistas de seus aprendizados, facilitando uma aprendizagem horizontal, ou seja, dos alunos entre si, e das pessoas em redes de interesse, através da combinação de ambientes formais e informais (neste caso, escola e *facebook*) que permite a organização e flexibilização do processo educativo em relação à adaptação de cada aluno, correlacionando o melhor do presencial e do virtual, em múltiplos espaços e tempos.

A partir destas discussões cremos que as escolas e professores, em sua maioria, ainda não trabalham com tais recursos de forma satisfatória, algo já tem sido feito em relação à inserção das tecnologias nas escolas, políticas públicas já efetivam a inserção de computadores, notebooks e *tablets*, mas a abordagem didático-pedagógica ainda deixa precisa ser revisada em muitos aspectos.

Abordagem metodológica: a pesquisa e seus sujeitos

A escola abordada neste estudo está situada em uma cidade do interior da Paraíba que tem uma população de aproximadamente 13.000 habitantes, onde a maior fonte de renda é a agricultura, embora o comércio tenha se desenvolvido com o passar dos tempos.

Tal cidade possui apenas três escolas públicas que oferecem o Ensino Fundamental II, e apenas uma delas, especificamente a escola onde realizamos essa pesquisa, oferece o Ensino Médio, por isso conta com uma clientela mista de alunos da Zona Urbana, mas em sua maioria, da Zona Rural.

A clientela escolar é predominantemente de filhos de agricultores, mas também atende a filhos de comerciantes, funcionários públicos, operários, empresários, funcionários de empresas, profissionais liberais e autônomos. O nível socioeconômico das famílias é bastante diferenciado, tanto na área urbana como na rural, variando desde famílias com bom poder aquisitivo, e outras que recebem o auxílio governamental Bolsa Família.

Sendo a única escola do município que oferece também o Ensino Médio, a Escola possui uma estrutura física abrangente, contendo 14 salas de aula, uma secretaria, uma sala de recursos, uma diretoria, uma sala de informática, uma sala dos professores, uma biblioteca, um almoxarifado, seis banheiros, um refeitório/pátio, uma cozinha, e duas dispensas, contando com um número de 55 professores e com um total de 1165 alunos, sendo 456 deles do turno da manhã.

A Escola é assistida pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. Vale destacar ainda que os alunos moradores da Zona Rural precisam se deslocar de suas respectivas comunidades, mas são assistidos por uma linha regular de transportes, que os conduzem para fazer o Ensino Médio na Zona Urbana, dessa forma, a maioria dos alunos da referida escola é proveniente dos sítios.

O uso dos dispositivos móveis, das redes sociais, e de forma mais acentuada, do *facebook* passou a ser frequente nos mais diversos âmbitos sociais, inclusive, dentro dos muros da escola. É normal observarmos nos corredores da escola, e também dentro das salas de aula, os alunos acessando as redes sociais, ouvindo músicas, tirando fotos, trocando arquivos, etc.

No ano de 2013, a direção percebeu que tal uso estava se tornando desenfreado, visto que alguns professores reclamavam que o uso do celular, e o acesso ao *facebook* estavam prejudicando o andamento das aulas. Dessa forma, decidiu-se que seria proibido o uso do celular nas

salas de aulas, e demais dependências da escola, quando não utilizados com objetivos pedagógicos.

Os sujeitos pesquisados eram alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Médio, turno manhã, na referida escola. Esta turma continha 28 alunos frequentes, sendo 6 do sexo masculino e 22 do sexo feminino. A média de idade variava entre 16 e 19 anos.

Do total de alunos, apenas 07 eram moradores da Zona Urbana da cidade, os outros 21 eram provenientes dos diversos sítios pertencentes à cidade, alguns deles gastavam cerca de 1 hora no percurso de casa para a escola. Boa parte dos rapazes, e algumas moças vindas do sítio sobreviviam da agricultura, e demonstravam certo cansaço no decorrer de algumas aulas.

A maioria das moças da turma eram dedicadas e participavam ativamente das discussões promovidas e das atividades desenvolvidas em sala de aula, em contrapartida, alguns dos rapazes não se concentravam nas aulas e, por vezes, atrapalhavam o trabalho do professor e a participação dos colegas.

Nessa perspectiva, verificamos que quatro dos alunos pertencentes a essa turma praticamente não frequentavam as últimas aulas do turno da manhã, e, algumas vezes, também preferiam ficar fora da sala de aula, mesmo em outros horários, e mesmo com a solicitação dos professores.

Percebíamos, com frequência, os alunos utilizando os dispositivos móveis, especificamente, os celulares, tanto nos corredores como nas salas de aula, inclusive após a proibição por parte da direção. Todos os 28 alunos da turma possuíam telefone celular, e apenas dois deles não permitia o acesso a internet e as redes sociais.

Alguns deles ouviam músicas em uma altura que chegavam a atrapalhar outros alunos e outras turmas, e as preferências variavam entre músicas nacionais e internacionais, nos mais diversos ritmos e estilos.

Por vezes, alguns alunos ainda se retiravam da sala de aula para utilizar as redes sociais em outros ambientes, como por exemplo, banheiros e corredores. Os professores e a gestão percebiam a continuidade nas postagens, nos comentários dos alunos e na quantidade de alunos com status “*online*”, mesmo em horário de aula.

Porém, vale salientar ainda que a turma, de forma geral, obtinha bons resultados nas avaliações desenvolvidas de forma contínua, mas, a falta de interesse que marcava algumas aulas da maioria dos professores, nas mais diversas disciplinas, chegava a incomodar alguns docentes.

Esse incômodo se dava, também, pela clara divisão que existia na sala de aula, entre as moças que prestavam atenção e participavam com mais frequência, ocupando os lugares frontais e medianos nas aulas, e os rapazes que ocupavam o final da sala, aglomerados no canto esquerdo.

Estudo do tipo etnográfico

A opção pela utilização da abordagem qualitativa de pesquisa se deu pela possibilidade de reflexão e o entendimento acerca das especificidades dos sujeitos, mostrando a contribuição que este pode trazer à compreensão do conhecimento humano, de maneira mais abrangente, mesmo não atingindo, por vezes, resultados universais e quantificáveis.

Nesse sentido, André (2005) afirma que a abordagem qualitativa surge no final do século XIX como resposta à indagação dos cientistas sociais quanto ao entendimento do método de investigação das ciências naturais como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Observamos assim a preocupação com fenômenos sociais, envolvendo sujeitos diversos, fenômenos estes que são dinâmicos e complexos, que não podem ser explicados através de leis universais. Ainda de acordo com André (op. cit.), a abordagem qualitativa deve levar em conta à interpretação dos significados, as inter-relações, a compreensão dos sujeitos e de suas ações.

O universo das escolas, assim como de suas respectivas salas de aula, professores, alunos e demais sujeitos que fazem o sistema educacional estão inseridos dentro das realidades que necessitam de pesquisas em abordagens, majoritariamente, qualitativas.

Experiências como estas correspondem ao que Mattos (2011) define como estudo etnográfico, neste caso, em específico, do tipo etnográfico, visto que trata da escrita do visível, que depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação do etnógrafo.

Para tal, descrevemos duas aulas de Inglês ocorridas em uma escola pública, em uma turma de ensino médio, com o objetivo de descrever, refletir e apreender significados referentes às experiências estudadas. Já

que, de acordo com Geertz (2008), a descrição densa, no estudo etnográfico, se dá através da observação, análise e estudo denso de estruturas superpostas de inferências e implicações, onde o etnógrafo constrói e reconstrói seu caminho.

De forma sintética, Severino (2007) colabora afirmando que a pesquisa etnográfica tem como objetivo a compreensão da cotidianidade, dos processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Tratando-se, assim de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento, relacionando-se assim com o macro. Ocorrendo através da aplicação de métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa.

Essa contribuição nos permite observar a correlação entre a pesquisa etnográfica e as pesquisas em educação, visto que ambas tem como objetivo principal a análise minuciosa de situações e sujeitos em específico, e de suas características que permitam a descrição, interpretação e análise dos dados.

Segundo Erickson (1990 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008) os etnógrafos que decidem pesquisar os contextos de escolas e/ou salas de aula, devem procurar responder três perguntas, que são:

1. O que está acontecendo aqui?; 2. O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações?; 3. Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrosocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional? (ERICKSON, 1990 *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41).

Dessa forma, a pesquisa etnográfica em educação não pode se valer apenas da observação participante na busca de somente descrever o ambiente e os sujeitos relacionados à sala de aula. É importante compreender ainda que esse tipo de abordagem deve preocupar-se em atrelar as descobertas de dentro da sala de aula, com o contexto socio-cultural que cercam a escola e os sujeitos que fazem a educação.

Observamos que a escola e a cultura não podem ser vistas de forma separadas, já que se relacionam constantemente, e assim sendo, são

mutuamente influenciadas. Neste sentido, no tópico posterior veremos como o ambiente da escola e a prática docente podem ser redimensionados, de forma a tornarem-se tecnologias culturais quanto à inserção e ao uso do *facebook* no processo de ensino e aprendizagem.

Discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem e o uso do *facebook*

Através da percepção e do incômodo gerado através das reflexões ocorridas a partir das aulas na turma em questão, a professora de Língua Inglesa percebeu que poderia utilizar o uso dos dispositivos móveis, e das redes sociais, especificamente do *facebook*, como um elemento auxiliar e potencializador ao processo de ensino e aprendizagem, mesmo que tais elementos sejam frequentemente vistos como um problema, na escola em questão.

Ainda há uma frequente reclamação por parte dos alunos quando não conseguem ver funcionalidade quanto ao aprendizado de Língua Inglesa, além disso, grande parte dos professores na maioria das vezes tem um reduzido número de recursos a seu favor para efetivar um processo de ensino e aprendizagem que tenha um viés mais dinâmico e inovador. A maioria das escolas só dispõe do livro didático enquanto material didático para o Ensino de Inglês.

Porém, o aprendizado de uma língua estrangeira se torna mais efetivo quanto se faz uso de materiais diversos que permita que o aluno vá além do que codifica e decodifica. Ou seja, recursos como áudios, vídeos, imagens, fotos e outros materiais podem funcionar como ferramentas potencializadoras para que os alunos se motivem e se interessem mais pelo aprendizado de Inglês, sendo capazes, inclusive, de compreender a língua como manifestação cultural e não apenas enquanto código linguístico.

Como ponto inicial, a professora sondou acerca da possibilidade de trazerem seus celulares para a aula, e todos os alunos que possuíam celular com internet se dispuseram a trazê-los, os dois que não possuíam foram informados que fariam suas atividades em duplas, com os demais colegas. Quando questionados acerca das contas na rede social

facebook, todos os alunos informaram que possuíam contas nesta rede social.

Assim, a professora solicitou que os alunos trouxessem seus celulares para sala de aula na próxima aula de Língua Inglesa, informando que tal decisão havia sido informada com antecedência a gestão. Tal decisão foi essencial, visto que, Masetto (2000) já afirma que “em educação ainda hoje não se valorizou adequadamente o uso da tecnologia visando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e eficaz” (p.133).

A proposta inicial focava no trabalho acerca da socialização baseada em preferências musicais, sendo assim, na aula a professora pediu que a turma acessasse a rede social em questão, e procurasse pelo grupo “Inglês com música – Escola A”. A princípio, a professora não deixou claro quais seriam os objetivos da atividade, o que gerou especulações, como se pode concluir nos fragmentos a seguir:

Situação 01 – Aula 01:

A euforia era visível na aula, os alunos não compreendiam exatamente o que a professora estava pretendendo com o uso dos celulares, os quatro alunos que costumavam não frequentar as últimas aulas estavam presentes com seus celulares em mãos, os demais alunos, como de costume, ocupavam as cadeiras da frente e do meio da sala. Os dois alunos que não possuíam dispositivos móveis com acesso a internet, porém, possuíam conta no *facebook*, foram colocados em duplas com os colegas. Tratava-se da última aula do horário, mais curta que as demais, com duração de 20 minutos. Vejamos o fragmento 01:

Professora: Bom dia, meninos, sentem-se, por favor... Gente, por favor, vamos sentar. Psiu, oh... Se vocês não prestarem atenção e não me ouvirem não vão entender o que faremos com os celulares.

Aluno 01: Eu já tô é no facebook.

Professora: Muito bem, aluno 01, nós vamos usar o facebook mesmo na nossa aula de hoje.

(silêncio geral)

Professora: Gostaria que vocês procurassem aí um grupo fechado que o nome é “Inglês com música – Otávia Silveira”.

(A professora escreve o nome do grupo fechado no quadro branco, os alunos focam suas atenções nos dispositivos móveis, à procura do grupo em questão.)

Professora: Quando encontrarem o grupo e enviarem a solicitação me avisem para que eu aceite aqui no meu celular. Aliás, alguém não sabe como procurar o grupo?

Aluno 02: Acho que não sei não.

(Alguns alunos dão risadas)

Aluno 03: É só tu procurar naquele “quadradinho” que a gente pesquisa as coisas, logo em cima.

Aluno 02: Sim, e depois?

Professora: Depois que você encontrar o grupo, aqui do lado direito (professora aponta com o dedo, mostrando no seu dispositivo) é só apertar em participar do grupo, e eu vou aceitar aqui sua solicitação, entendeu “Aluno 02”?

Aluno 02: Consegui professora.

Aluno 04: O meu não abriu ainda não, affff, essa internet é uó.

Professora: Paciência, “Aluno 04”, a internet está lenta mesmo.

*Alguns alunos (ao mesmo tempo): Consegui Professora!
(Professora aceita as solicitações no seu dispositivo móvel avisando aos alunos que já foram aceitos, e, assim, já participam do grupo).*

Professora: Os que já conseguiram enviar a solicitação vejam a postagem que eu fiz

aí e vão tentando responder, individualmente, qualquer dúvida me perguntem.

(A postagem questionava acerca das preferências musicais, e solicitava que os alunos postassem os nomes de artistas internacionais, de músicas e/ou até mesmo de trechos de músicas preferidas, na Língua Inglesa).

Aluno 05: Pode ser qualquer música né professora? Se for em Inglês?

Aluno 02: Que legal! Amei!

Aluno 01: Quero colocar mais de uma, tem muito cantor internacional que é Fo----.

Aluno 01: Mas eu não sei escrever em Inglês não, como é que vou responder isso?

Aluno 06: Procura no Google, otário!

Professora: Gente, “Aluno 06”, por favor, respeite seu colega, evite esses tratamentos, por favor! Pessoal, vocês podem pesquisar no Google, ou até mesmo em outras páginas ou grupos no face, caso não queiram errar na escrita das palavras, ou do nome do artista.

Três alunos (ao mesmo tempo): Eu já fiz.../ Eu também.../ Eu já sabia o nome professora, gosto muito dessa música, não precisei procurar não.

Professora: Quem já terminou, pode ir ajudando seus colegas mais próximos, mas por favor, não façam muito barulho.

Aluno 05: Professora, sem “condição”, a internet não deixa fazer nada não, tu conseguiu “Aluno 04”?

Aluno 04: Quase que não consigo, mas tá indo.

Aluno 01: Professora, eu achei o vídeo da música aqui no youtube, posso postar também?

Professora: Claro que pode “Aluno 01”, só assim seus colegas podem ouvir e ver a música da sua preferência, faça uma nova postagem, não responda no mesmo post, fica melhor pra visualizar.

Aluno 01: Ok prof.

(Nesse momento a aula toca e os alunos começam a levantar e se direcionar a porta)

Aluno 05: Ah professora, vou fazer isso mais não, essa m---- de internet não deixa, vou fazer mais não.

Professora: Hey, turma, esperem um pouco. Olha só, quem não conseguiu terminar aqui, pode fazer a atividade em casa, vocês podem pesquisar outros recursos da internet, caso não saibam escrever as palavras, pesquise e treinem a escrita. Tchau. Até a próxima aula.

Percebemos que a interação foi favorecida através do trabalho no grupo do *facebook*, não somente a interação virtual, mas também a interação social. Os alunos nomeados “Aluno 01” e “Aluno 06” eram dois dos quatro alunos que se isolavam no canto esquerdo da sala, e algumas vezes fugiam para não assistir a última aula. Na maioria das aulas,

estes alunos evitavam participar das discussões, porém, foram capazes de interagir e contribuir na aula através do uso do *facebook*.

Grande parte dos alunos demonstrou interesse e realizou as atividades com muita rapidez, expondo suas preferências musicais, sem hesitar e sem pensar em críticas ou preconceitos. Dessa forma, foram expostos os mais diversos gêneros e estilos musicais, como também os mais diferentes artistas, variando do romântico ao rock.

Para Patrício e Gonçalves (2010) o *facebook*, especificamente, “é um ambiente informal em que os estudantes se sentem à vontade para comunicar, partilhar e interagir”, sendo assim, atualmente, um local de constante troca de informações entre os alunos, e de possíveis construções de conhecimento.

Nesta perspectiva, observamos ainda que os demais alunos, embora não estejam citados no fragmento exposto acima, estavam atentos aos seus dispositivos e realizando a atividade com atenção e dedicação. Verificamos ainda que os que terminaram antes foram capazes ainda de ajudar seus colegas sentados mais próximos.

No final da aula, quando os alunos foram embora, a professora verificou no seu dispositivo quantos dos alunos haviam conseguido realizar a atividade inicial no *facebook* com sucesso, e constatou que 21 dos alunos conseguiram atingir os objetivos propostos. Em alguns dos comentários havia pequenos erros na escrita das palavras, como também algumas trocas de letras nos nomes dos artistas. Os demais alunos realizaram a atividade em até 03 dias posteriores à aula. Segundo Braga (2013) os grupos do *facebook* podem ser abertos ou fechados, e favorecem a organização e interação de grupos de usuários, viabilizando assim o trabalho em pequenos e/ou grandes grupos na escola.

A proposta da professora se adequa ao que propõe Braga (*op. cit.*), pois a mesma utilizou grupos fechados buscando sistematizar os integrantes em um objetivo em comum, viabilizando novos caminhos no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Entendemos ainda que as contribuições e propostas dos alunos acerca do uso do *Google* e do *Youtube* foram importantes na compreensão de que o uso dos dispositivos móveis, conectados a internet, como também das redes sociais favorece a dinâmica através do uso de aplicativos e recursos diversos. Ainda de acordo com Braga (2013), o

facebook oferece diversos recursos que viabilizam a publicação de textos multimodais e a formação de redes interativas, facilitando ainda a categorização e localização de informações.

Vejamos as análises feitas em relação ao fragmento 02:

Situação 02 – Aula 02:

Professora: Bom dia, gente! Como estão? Vamos sentando... “Aluno 01” sente direito, saia do braço da cadeira, por favor.

Aluno 01: Calma prof.

Aluno 02: Vamos usar o face hoje?

Aluno 03: Vamos professora?

Professora: Não, meninos, hoje eu trouxe uma música pra vocês, pra vocês conhecerem a minha preferência, mas vamos ouvi-la e trabalha-la aqui, depois vocês terão a missão de continuar esse estudo que vamos continuar hoje no face, só que em casa.

Aluno 04: Pense como vou fazer tarefa no facebook em casa!

Professora: Aluno 04, você terá alguns dias pra realizar isso, e vai ser legal, você pode consultar até outros recursos no seu celular, como fez na aula passada com os dicionários online e o youtube, lembra?

Aluno 04: Melhor que uma prova né?

(Aluno 05 pede licença e entra na sala dez minutos depois do início da aula, ele é um dos quatro alunos do fundo, chega com o celular na mão).

Aluno 05: Diga aí o que é pra fazer hoje, prof.

Professora: Guarde seu celular, Aluno 05, não utilizaremos ele aqui na sala hoje.

(Conversas paralelas afirmando que a professora deveria continuar com as atividades no facebook em sala de aula)

Professora: Pessoal, silêncio, vou dizer o que quero de vocês antes de começar a atividade com a música que trouxe. Em casa vocês irão pesquisar a letra dessa música que vamos trabalhar hoje e cada um vai observar duas novas palavras, que você nunca viu no inglês, e vocês vão traduzir essas palavras formando um

vocabulário coletivo no facebook, lembrem, cada um deve contribuir com duas palavras.

Aluno 06: Pode usar o dicionário?

Aluno 02: Pode ver no Google?

Professora: Sim, pessoal, vocês podem usar os muitos recursos que vocês tem nos celulares e podem usar outros recursos também, mas ainda tem outra coisa.

Aluno 05: Outra? Tá danado...

Professora: É simples, Aluno 05, vocês irão escolher uma das músicas dos artistas preferidos dos colegas de vocês, que postaram na aula passada do face, e vão fazer um comentário sobre qual estilo vocês acham que a música é e do que vocês acham que a música trata, ou seja, o que vocês acham que a música tá dizendo, entenderam?

Alguns alunos: Ok.

(A aula continuou com a atividade da música que a professora tinha planejado, sem celular, sem facebook).

Na atividade a ser desenvolvida em casa, a professora percebeu que a participação não foi tão efetiva quanto à primeira, realizada em sala de aula, do total de alunos, 19 deles realizaram as atividades, em contrapartida, a interação ocorreu de forma muito mais dinâmica, e o trabalho com o vocabulário foi maravilhoso, tal como as socializações e impressões sobre as músicas expostas pelos colegas na atividade inicial.

Na aula 02, descrita acima, a professora poderia ter utilizado os celulares como elemento auxiliar na aula, mesmo tendo trazido uma música, e uma atividade em relação a ela, poderia ter passado a música para os dispositivos dos alunos, e aproveitado dinâmica já desenhada desde a aula 01, visto que a animação e o envolvimento dos alunos permaneceriam vivos.

É observável ainda que, embora se tratando de uma proposta inovadora, a escola não oferece a infraestrutura necessária para a plena realização, a conexão ainda é um problema, a escola não dispõe de rede *wifi* e os alunos utilizam a internet fornecida pelas operadoras.

Percebemos ainda que os alunos foram capazes de socializar e respeitar acerca da diversidade musical exposta na postagem inicial no *facebook*, como também de aprender e expor novo vocabulário, de assistir e comentar novos vídeos, em atividades que aconteciam não somente

nos ambientes da escola, mas também em outros espaços da sociedade, em seu cotidiano.

Considerações Finais

As propostas discutidas neste estudo finalizam que o uso das redes sociais, especificamente do *facebook* através dos dispositivos móveis, contribui para a efetivação de um processo de ensino aprendizagem colaborativa, instigando um trabalho que trate alunos e professores como parceiros, na partilha de informações e consequente construção de conhecimentos.

Assim, as análises feitas e descritas viabilizam a construção de novas possibilidades em sala de aula, inclusive quebrando o paradigma do professor como único detentor do saber, e dos alunos como aqueles que nada sabem. O uso das tecnologias, a postagem de materiais diversos, os comentários que ocorrem nos grupos, assim como os outros recursos presentes no *facebook* permitem que a construção de conhecimentos se dê de forma real e partilhada, favorecendo ainda o respeito pelas opiniões alheias, e o trabalho numa perspectiva de cooperação, de construção mútua.

Mesmo que o uso do *facebook* e do celular ainda seja visto como algo negativo, quando atrelado aos ambientes escolares, é mister que as escolas e os professores atuem de maneira inovadora e permitam-se à tentativa de novos caminhos que redimensionem à abordagem de conteúdos, que por vezes é bastante criticada, quando enfocada de maneira tradicional.

Lembrando ainda que esta proposta deve respeitar a realidade das diversas escolas e salas de aula, tornando o planejamento e a sistematização do trabalho elementos fundamentais para a concretização das metas.

Referências

- ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDREOLI, Vittorino. **O Mundo Digital**. Lisboa: Editorial Presença, 2007.
- BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGA, Denise Bértolli. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CARROLL, J. **Completing Design in Use: Closing the appropriation cycle**. OASIS Seminars. Melbourne, May 2005. Disponível em: <http://www.dis.unimelb.edu.au/research/groups/oasis/AppropnWPaper.pdf> (Acesso em 14 Set. 2013).
- FERNANDES, Luís. **Redes sociais online e educação: Contributo do facebook no contexto das comunidades virtuais de aprendentes**. Universidade Nova de Lisboa: 2011. Disponível em: http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf (Acesso em novembro de 2013).
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GENZUK, M. **A synthesis of Ethnographic research. Occasional Papers Series. Center for Multilingual, Multicultural research**. Rossier School of Education. Los Angeles: University of Southern California. 1993. Disponível em: http://www-bcf.usc.edu/~genzuk/Ethnographic_Research.html (Acesso em: 03 de agosto de 2013).
- MARÇAL, el al. **Aprendizagem utilizando Dispositivos Móveis com Sistemas de Realidade Virtual**. In RENOTE: revista novas tecnologias na educação: V.3 N° 1, Maio, Porto Alegre: UFRGS, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, 2005.
- MASETTO, Marcos T. Medicação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria

Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MATTOS, Carmem Lucia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In: MATTOS, Carmem Lucia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Org.). **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MENEZES, Célia Maria Cardoso de Abreu Vasconcelos Quintilha de. **Utilização de dispositivos móveis na escola do séc. XXI: O impacto do podcast no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico**. Portugal: Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2009.

MINHOTO, Paula Maria Lino Veigas. A utilização do facebook como suporte à aprendizagem da biologia: estudo de caso numa turma do 12º ano. Bragança: Escola superior de educação. **Dissertação**. Mestrado em Ensino de Ciências, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos caminhos e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias**. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOURA, Adelina. **Mobile Learning: Tendências tecnológicas emergentes**. In: CARVALHO, Ana Amélia A. **Aprender na era digital: Jogos e Mobile-Learning**. De Facto Editores, Portugal: 2012.

MUÑOZ, Caroline Lego; TOWNER, Terri. **De volta ao muro: Como usar o facebook em sala de aula da faculdade**. Revista First Monday. Volume 16, número 12. Chicago: 2011. Disponível em: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3513/3116> (Acesso em novembro de 2013).

PARAÍBA. **Lei 8.949** 4 de novembro de 2009. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/12944293/pg-1-diario-oficial-do-estado-da-paraiba-doepb-de-04-11-2009> Acesso em 12 de janeiro de 2017.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vitor. Utilização educativa do facebook no ensino superior. In: **I International Conference Learning and Teaching in Higher Education**. University of Évora: Évora, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SPADARO, Antonio. **Web 2.0: redes sociais**. São Paulo: Paulinas, 2013.

UNESCO. **O futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília, 2014. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002280/228074por.pdf> (Acesso em 22 de novembro de 2013).

ZANCANARO, Airton. Et. Al. **Redes Sociais na Educação à Distância: uma análise do projeto e-Nova**. Datagramazero: Revista da Informação, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2012. Disponível em http://www.dgz.org.br/abr12/Art_05.htm (Acesso em 22 de novembro de 2013).

A CARTOGRAFIA TÁTIL COMO ELEMENTO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

Débora do Nascimento Fernandes de Alencar¹

Introdução

O presente trabalho almeja introduzir ao leitor, questões acerca de experiências vivenciadas através de possíveis abordagens de metodologias específicas do ensino de Geografia para alunos com deficiência visual, inseridos no contexto de escolas de Ensino Regular. Para isso, o texto discorre sobre reflexões voltadas para o currículo, a escola, a cultura e suas inter-relações compreendendo a Educação como uma atividade em que uma geração transmite seus conhecimentos para a outra que mesmo recebendo esse legado aprimora ou até reconstrói esses conhecimentos de maneira singular. É nessa linha de heterogeneidade e singularidade, que Lages (2006) citado por Rodrigues (2013, p.11) aponta para a importância da reflexão profunda a respeito de como é pensado o currículo a partir do processo de inclusão nas escolas, de forma mais específica, no ensino regular. Tomando como exemplo, atividades práticas e inclusivas, como é o caso da cartografia tátil, para alunos com deficiência visual. É imprescindível termos a

1 Graduação em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialização em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Mestranda em Formação de professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora de Educação Básica do Estado da Paraíba. Professora Supervisora do PIBID/UEPB. debora-nassi@gmail.com

concepção de que o processo de ensino - aprendizagem pode decorrer de duas atividades, que estão intimamente articuladas: as mobilizações dos alunos e ações dos professores.

Cultura e currículo devem ser estudados de forma conjunta, pois ambos são categorias indispensáveis para a propagação de uma teoria educacional dentro de uma sociedade. Por isso, dentro de um currículo escolar é imprescindível a difusão das diversas formas culturais manifestadas dentro de uma sociedade, possibilitando a identificação do aluno dentro do ambiente escolar, espaço no qual ele está ou estará inserido na sociedade, vivenciando na prática, o princípio da alteridade.

O ambiente escolar é um local privilegiado para a presença da diversidade, trata-se de um ambiente em que os indivíduos interagem de maneira harmônica suas vivências e seus anseios sociais. Nesse sentido, o currículo deverá ser construído e trabalhado, de forma a considerar a diversidade dos alunos, recorrendo-se a metodologias que permitam e facilitem o intercâmbio dos saberes. (LEITE, 2003)

Adequar o currículo à necessidade que cada aluno e/ou escola é imprescindível para o sucesso das práticas educacionais, onde a diversidade não é somente constatada, mas também incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas, tendo o professor como peça crucial para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes na escola. (RODRIGUES, 2013), o que nos faz repensar meios de reformular o currículo com o olhar voltado à inclusão.

A inserção da cartografia tátil utilizada como ferramenta no ensino de Geografia para alunos com deficiência visual nas escolas, já é um exemplo de um currículo que precisou ser repensado e reformulado com o intuito de atender as necessidades desse público. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza. (CERTEAU, 1995)

A elaboração de um currículo em acordo com as interações sociais e em sintonia com os problemas, anseios e desejos, de todos os partícipes da educação/escola, é o caminho que nos aproxima de uma educação de qualidade, onde a realidade social seja “enxergada” não apenas pelos alunos com deficiência visual, mas principalmente por todos os que têm um compromisso com uma educação transformadora.

Nesse contexto, o presente artigo inicia uma análise reflexiva sobre as questões de currículo, cultura e inclusão, seguida da proposta do uso da cartografia tátil como instrumento educacional, junto a alunos com deficiência visual com vistas à promoção da inclusão.

Cultura e Currículo

Numa sociedade que se percebe cada vez mais a diversidade e pluralidade cultural, nos diversos campos da vida contemporânea, professores, gestores, supervisores, coordenadores, enfim, em toda e qualquer comunidade escolar, muitos vêm expressando inquietações sobre o que ensinar e aprender, a escola que temos e a que queremos, e sobre quais práticas educativas privilegiar nas escolas, nos congressos de professores e nos dias de estudo e planejamento. Diante disso, a teoria pedagógica defendida por Rodrigues (2013), e por nós aqui discutida, tem dado relevância a pesquisas e reflexões acerca da escola, cultura e o currículo.

“A diversidade na escola não é somente constatada, mas também incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas, então, no seguimento deste pensamento, o papel do professor será crucial para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes na escola”. (RODRIGUES, 2013, p. 22)

Pensando no papel do professor, qual a interlocução possível entre as teorias e práticas vigentes na Educação, e os argumentos que defendem uma reorientação curricular? O processo de inclusão nas escolas, como já foi mencionado, é um ponto importantíssimo a se pensar, necessitando a todo o momento que os docentes façam readaptações e reavaliações a partir do currículo vigente. É na escola que se põe em prática o currículo e onde suas propostas de construções e transformações são realizadas, assim deve ser nela que devemos esperar as possíveis respostas à uma educação inclusiva, considerando o que Rodrigues (2013) nos diz,

A escola deve, então dá resposta à realidade pluricultural que constitui a população escolar, pois só uma perspectiva dinâmica permite compreender de modo

global a vida de uma dada comunidade na sua diversidade cultural, nas suas diferenças e na sua riqueza comum. (RODRIGUES, 2013, p. 15)

Repensar o currículo numa perspectiva de inclusão não se trata de idealizar a construção de um currículo especial, mas propor adaptações que facilitem o progresso do aluno com necessidades educacionais especiais no processo de ensino aprendizagem. Nesta perspectiva de debate acerca do currículo e de propostas curriculares, pesquisas realizadas por OLIVEIRA (2008) constatam que,

“Os estudos sistêmicos e teóricos sobre o currículo foram iniciados em 1918, com Bobbit e sua obra *The Curriculum*, na qual o currículo era visto como algo dado para o aluno, muito embora Dewey já tivesse escrito um ensaio intitulado *The child and the curriculum*, em 1902, enfocando o currículo como algo dado ao professor. De lá para cá, o estudo do currículo vem despertando grande interesse dos educadores, sobretudo nos Estados Unidos, cuja influência vem se refletindo no Brasil ao longo dos anos”. (OLIVEIRA, 2008, p. 536)

Na conjuntura em que nos encontramos na contemporaneidade, este tipo de reflexão intensifica-se, já que está sendo debatida uma proposta para um Novo Ensino Médio, em que são discutidas questões de tempo-espço, avaliação, profissão, metodologias, conteúdo, gestão, formação, etc. Também não seria oportuno repensar somente a questão dos currículos na Educação Básica, e sim os constituintes deste currículo, a cultura, a diversidade e a pluralidade dos pensamentos e ideias de nossos alunos e professores contemporâneos. É importante que a formação dos professores seja repensada de forma a atender as novas demandas e especificidades educativas. São muitas as inquietações que podem motivar esse repensar. As Secretarias de Educação Municipais, Estaduais e Federais, surgem todo o tempo com novas propostas de reorientação curricular, às diretrizes e às indagações que os inspiram e quando se fala em políticas curriculares, os efeitos são diretamente sentidos na sala de aula, na carga horária do professor, no livro didático, nos materiais paradidáticos e de multimídia. São discussões incessantes

que alteram o cotidiano de toda a comunidade escolar, demonstrando a inconstância a que se submete o processo de educação.

O currículo orienta as funções dos atores educacionais, professores, alunos e suas relações entre si, partilhando as atribuições de cada um quanto ao comando e as iniciativas. Ele ainda sistematiza o que pode ser considerado como conhecimento válido e a maneira adequada de verificar sua aquisição. Muitas vezes, incluindo ou retirando determinados conteúdos de acordo com o grau de importância baseados na realidade de cada escola.

Para Moreira (2007), à palavra currículo associa-se a distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

As reflexões sobre o currículo presentes nas escolas esclarecem uma consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem repassados aos alunos, mas, uma prática construtiva de seleção de conhecimentos produzidos em um conjunto de dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas, fundamentadas em um contexto concreto e real. (LIMA, 2007)

Como docentes devemos pensar a escola, o currículo e a realidade do aluno, em acordo com o que é exposto por Montaigne citado por Rodrigues (2013, p.22) “a criança não é um recipiente que devemos encher, mas um fogo que é preciso atear”, ou seja, os conhecimentos prévios que os discentes trazem para a escola, sua cultura, sua identidade e história, é de extrema importância, para que a partir destes conhecimentos do local para o global, se possa repensar o currículo. A cultura vivida nas escolas vai influenciar o modo como a própria escola e os alunos se organizam perante a diversidade sociocultural na sociedade em geral.

É preciso reflexões, incansáveis leituras e novos estudos. E neste trabalho que compomos, encontramos não só indagações sobre Currículo e Concepções Educacionais, mas informações importantes acerca de uma escola inclusiva, questionamentos acerca da importância de entender cultura, já que, segundo Laraia (2001), uma das tarefas da escola na atualidade, inclusive da antropologia, é a reconstrução do conceito de cultura, a qual tem grande influência no comportamento social da humanidade.

Vivemos num mundo social, onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades. SILVA (2006, p.7)

São nos processos híbridos de identidades, que nós docentes nos vemos moralmente obrigados, mais do que nunca, a fazer perguntas cruciais, vitais, sobre o nosso ofício e nosso papel, sobre nosso trabalho, responsabilidades, e mais que tudo sobre quais transformações realizamos e que legado deixaremos para as gerações futuras. Nossa tarefa é incessante, elencando novas leituras acerca do currículo, cultura e do papel da escola, nos permitindo, com isso, novos olhares.

Currículo e Educação Inclusiva

Com a evolução da Educação Especial² e, principalmente da Educação Inclusiva, as escolas assumem uma nova postura. Devem dispor em seu projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia e na avaliação ações que favoreçam o processo de inclusão e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

O grande desafio que se propõe é a construção e efetivação de práticas e ações pedagógicas que consigam ser comuns e válidas para todos os alunos da educação básica, atendendo ainda, aos alunos cujas situações individuais, em suas características de aprendizagem requeiram uma prática pedagógica diferenciada, apta à assegurar recursos e serviços educacionais organizados institucionalmente para apoiar e promover o desenvolvimento das potencialidades de todos, incluindo

2 Apesar da LDB nº 9.394/1996, manter o termo Educação Especial – empregado no conjunto de procedimentos a se adotar para atender o aluno com deficiência. A Portaria Nº. 2.344 de 03 de novembro de 2010, da Secretaria de Direitos Humanos alterou a nomenclatura, antes, pessoas *portadoras* de deficiência para, Pessoas *com* Deficiência – PcD no decreto de nº. 212, seção 1, p.4 em 05/11/2010. Assim oficialmente passa-se a usar o termo Pessoas com Deficiência-PcD.

aqueles que apresentam necessidades educacionais singulares em todas as etapas e modalidades da educação.

É importante ressaltar que a escola e o processo da aprendizagem devem estar em conformidade com a diversidade e que apesar da complexidade do ato de ensinar ser uma missão bastante árdua, essa realidade não pode ser disfarçada.

A escola tem uma importantíssima função nesse processo de inclusão. Ela deve se caracterizar como um estabelecimento prioritariamente aberto, que atenda à diversidade e que juntamente com sua equipe, em especial, o professor construa um projeto político-pedagógico que proporcione o desenvolvimento individual e coletivo de seus alunos independente de suas diferenças. O aluno deficiente necessita e depende de estímulos e não de definições estereotipadas.

Nesse contexto, Fonseca (1995) preconiza que a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam as interações sociais, definindo em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas culminando numa prática pedagógica inclusiva e intercultural.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o currículo é caracterizado como uma ferramenta básica que auxilia professor e aluno no processo ensino-aprendizagem, pois:

Busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizem adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p. 15).

Diante do exposto, podemos perceber que a escola, assim como seu corpo docente, são responsáveis não apenas pela promoção da aprendizagem, mas também, pela construção da cidadania dos indivíduos. A escola representa muito mais que um espaço com o dever de ensinar, pois amplia as relações afetivas, a aquisição de normas e de valores. Não basta ampliar as vagas para pessoas com deficiência faz-se necessário também garantir seu acesso e a permanência na instituição.

As escolas para todos caracterizam-se por reconhecer e valorizar as diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento. Tais escolas são inclusivas, pois não excluem os alunos, ou seja, não têm valores e medidas predeterminantes de desempenho escolar, considerando a pluralidade um fator relevante para o desenvolvimento do pensamento. (MANTOAN, 2002, p.84)

No entanto, é importante ressaltar que a escola ainda que inclusiva, deve focar na sua função como espaço educacional. O professor deve ser capacitado para atuar de modo a identificar e reduzir as dificuldades de aprendizagem de seus alunos no intuito de eliminar as barreiras que dificultam o sucesso do processo de ensinar e aprender. Desse modo,

As adaptações curriculares indicam, ainda, uma diversificação curricular expressa pela implementação de “currículos especiais”, currículos adaptados ou elaborados de forma distinta dos regulares, pressupondo “adaptações significativas extremas, adotadas em situações de real impedimento do aluno para integrar-se aos procedimentos e expectativas comuns de ensino, em face de suas condições pessoais identificadas” (BRASIL, 1998, p.53).

Além das adaptações curriculares relativas à inclusão, outro fator que deve ser levado em consideração é o cotidiano das escolas, sendo este um espelho que reflete tal adequação curricular. Oliveira (2004) associa as necessidades dos alunos às respostas educacionais que devem ser proporcionadas pela escola e, por conseguinte, também pelo professor. O projeto político pedagógico e o currículo precisam se apresentar de forma dinâmica e flexível atendendo às diferenças individuais e tornando as atividades pedagógicas significativas e prazerosas. Do mesmo modo, a avaliação, cuja aplicação deve considerar uma gama de fatores, tais como: fatores pessoais, emocionais, cognitivos, sociais, entre outros.

É imprescindível a superação da lacuna existente entre a proposta curricular e a realidade dos educandos. A escola é um ambiente extremamente rico em plural, haja vista ser composta de educandos e

educadores das mais diversas identidades, devendo, por isso, propiciar uma aprendizagem significativa, onde se valorize as peculiaridades que permeiam o ambiente educativo.

O presente trabalho, além de discutir as adaptações curriculares necessárias ao atendimento escolar do aluno com necessidades educacionais especiais, vem abordar especificamente a temática da inclusão de alunos com deficiência visual, utilizando como elemento facilitador desse processo, a cartografia tátil, durante as aulas de Geografia.

Cartografia tátil: um caminho para promoção da inclusão

Um caminho proposto para a promoção da inclusão de alunos com deficiência visual em escolas de Ensino Regular é o uso da cartografia tátil como instrumento facilitador da aprendizagem. Em se tratando da inclusão de um público específico, é importante definir que a nomenclatura “deficiência visual” (DV) se remete a incapacidade total ou parcial de enxergar englobando, nesse contexto, pessoas com cegueira total ou com baixa visão.

Em relação aos recursos didáticos, a adequação das atividades pedagógicas que são predominantemente visuais, bem como das metodologias de ensino que exijam a utilização desse sentido, tornam-se elementos indispensáveis para o processo de inclusão efetiva desses alunos. Os recursos didáticos adaptados ao ensino de alunos com DV são denominados de recursos didáticos táteis. A respeito da produção desses materiais o MEC define que:

É imprescindível que os recursos didáticos possuam estímulos visuais e táteis que atendam às diferentes condições visuais. Portanto, o material deve apresentar cores contrastantes, texturas e tamanhos adequados para que se torne útil e significativo. A confecção de recursos didáticos para alunos cegos deve se basear [...] na fidelidade da representação que deve ser tão exata quanto o possível em relação ao modelo original (SEESP/MEC, 2006, p. 15).

Dentre as representações táteis essenciais na adaptação curricular para os alunos com DV, destaca-se, a cartografia tátil, definida como

uma categoria da cartografia convencional, onde a confecção dos mapas e das demais expressões cartográficas são adaptados à forma tátil através de textura e alto relevo, como forma de atender a demanda de orientação e localização de lugares e objetos das pessoas com deficiência visual (DV). Sendo este um importante instrumento promotor de inclusão, não apenas para o ensino de Geografia, mas também atendendo às necessidades de orientação e mobilidade destes segmentos, haja vista o fato de permitir a ampliação da perspectiva espacial dos indivíduos com DV. (LOCH,2008).

De frente a essa metodologia para o ensino de Geografia, ainda podemos destacar o uso de maquetes, o globo terrestre, gráficos, entre outras representações possíveis de serem adaptadas e compreendidas através do tato (RÉGIS e NOGUEIRA, 2007).

Almeida (2011) apresenta a cartografia tátil como meio imprescindível para a compreensão espacial da pessoa com DV, o qual, adaptado ao tato, auxilia na organização de suas imagens espaciais internas. “Diagramas, gráficos e mapas de qualquer natureza possibilitam o conhecimento geográfico e facilitam a compreensão do mundo em que vivemos” (ALMEIDA, 2011, p. 120). Por esse entendimento, compreende-se que a adaptação das representações gráficas para serem percebidas pelo tato, trazem a condição de oferecer ao aluno desprovido da visão uma oportunidade de aprendizagem semelhante àqueles que podem ver. (LIRA e ALENCAR, 2017).

[...] Os mapas são até mais necessários para esse grupo de usuários do que para aqueles que conseguem enxergar. Pessoas cegas podem usar um mapa para se orientar, sem ajuda, dentro de um edifício. Por esse motivo, todos os tipos de materiais cartográficos deveriam estar disponíveis na forma tátil, incluindo mapas temáticos e de referência, em diferentes escalas. (ALMEIDA, 2011, p. 120)

A citação acima, nos esclarece que a produção dos recursos táteis auxilia tanto no atendimento escolar quanto na mobilidade e orientação dos indivíduos em seu cotidiano secular. Tais mapas podem ser produzidos tanto em escalas pequenas, quanto em escalas maiores, como plantas que auxiliem na mobilidade em edifícios públicos de grande

circulação, por exemplo. Os mapas utilizados nas aulas de Geografia são aqueles que localizam fenômenos geográficos e divisões políticas em escalas menores. (LOCH, 2008).

Diante do que é exposto, chegamos à compreensão de que o ensino de alunos com deficiência visual é caracterizado por especificidades, que exigem adequações. No entanto, o objetivo principal da Educação de alunos com DV é similar ao que é proposto aos alunos normovisuais, para isso, a construção da cidadania proposta pelas instituições educacionais deve ser oferecida em condições acessíveis a todos, garantidas pelo poder público.

Quanto a produção dos mapas táteis, na maioria dos casos, trata-se de uma atividade artesanal, embora a eficiência do mapa esteja na facilidade de sua cognição, sejam eles produzidos com usos de tecnologias sofisticadas ou de forma artesanal.

A elaboração de mapas táteis pode ser totalmente artesanal, desde o desenho de seus mapas para confeccionar a matriz, até a confecção desta, que é construída manualmente a partir da colagem de diferentes materiais, como cortiça, tecidos, barbantes e material de bijuteria. Também é possível utilizar um software de desenho gráfico para transformar o mapa convencional (em tinta) em uma forma que ele venha a servir como referência do mapa tátil. [...] Para a reprodução das matrizes elaboradas de forma artesanal é utilizada a máquina Thermoform, que aquece uma folha de acetato (*brailex ou braillon*) e, com a ajuda de uma bomba de vácuo, molda-a à matriz para reproduzir o mapa em relevo. (NOGUEIRA, 2009, p. 23)

A produção dos mapas convencionais contam com o uso de tecnologia das imagens de satélites e uso de computadores com softwares específicos que facilitam e tornam esses instrumentos cada vez mais precisos, já na elaboração dos mapas táteis, com exceção de alguns casos onde se conta com a tecnologia do uso das impressoras 3D, a maioria das produções são de ordem artesanal, desde o desenho do mapa (cuja matriz também pode ser impressa) até a colagem dos diversos materiais que irão fazer o contraste tátil. Esses materiais podem ser dos mais diversos (barbantes, papéis texturizados, bijuteria, cortiça,

emborrachados, algodão, tecido, entre outros). Porém, para essa produção algumas padronizações devem ser seguidas.

A Cartografia Tátil, propõe uma adaptação baseada na utilização de pontos, linhas e áreas variando na forma, tamanho, altura e principalmente textura, substituindo assim as variáveis visuais por táteis. A associação com cores em alto contraste que reforcem as informações táteis, também é possível e desejável, haja vista que possibilita o atendimento aos alunos com baixa visão. A comunicação da informação deve acontecer com a simplificação de formas, generalização de dados e o uso associado das variáveis táteis que sejam mais adequados ao tema tratado. (CARMO e SENA, 2005)

Vasconcellos (1993, p.120) ressalta a importância da redução da quantidade de informações em um mapa. Segundo o autor, o tamanho de cada mapa, maquete ou gráfico não deve ultrapassar 50 cm, em virtude do campo abrangido pelas mãos ser muito mais restrito que o campo da visão.

Alguns fatores conceituais devem ser considerados na produção de materiais táteis. O trabalho não consiste, apenas em substituir cores por texturas, efetuar contornos ou inserir inscrições em Braille. Os padrões propostos para a cartografia tátil no Brasil, determina um layout com localizações específicas para determinados elementos do mapa, tais como: escala, título, orientação geográfica e legenda, os quais, junto com o mapa devem estar contidos em uma moldura que limita a área de informações para o usuário (NOGUEIRA, 2009). Outro fator relevante no tocante à produção dos materiais táteis é a importância de se colocar tarjetas em braile ao lado das principais informações dos mapas e gráficos.

Um gráfico ou um mapa não são somente desenhos. (...) Eles são construídos e reconstruídos até que revelem todas as relações mantidas pelos dados (...) O gráfico e o mapa não têm apenas formas e cores. Mas é preciso aprender a reconhecer as formas e cores nos gráficos e mapas para 'ler' e 'informar-se'. (BERTIN, 1986, apud Passini, 2012, p. 77)

Desta forma, a construção dos mapas e gráficos táteis proporcionam acesso a informações que antes eram negadas aos estudantes com

DV, são instrumentos que proporcionam condições de igualdade em relação aos alunos normovisuais, no tocante a acompanhar os conteúdos visuais apresentados no livro didático que antes eram apreendidos apenas, a partir da apresentação oral dos professores, passando, assim a contribuir como uma nova possibilidade de construção de conhecimentos geográficos para esses estudantes.

Considerações Finais

A educação em sua estrutura complexa é repleta de desafios, de questionamentos e de uma dinâmica permanente que se impõe a missão de transformar para formar cidadãos livres de todas as entranhas preconceituosas constituídos socialmente. O professor nesse contexto inclusivo e dinâmico ocupa papel de destaque, onde se propõe a promover o indivíduo em todas as suas potencialidades, preparando-o e incentivando-o para a vida em meio aos desafios constantes e contínuos que enfrentarão na caminhada. No entanto, não apenas os professores, mas toda a estrutura educacional, junto a seus diversos atores devem visar o aperfeiçoamento da aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano.

A educação é um sistema complexo, cheio de fatores e proposituras, de certo e errado, mas principalmente é um conjunto de processos que promovem o indivíduo, não há um único caminho, mas há caminhos diversos, que precisam ser percorridos, desvelados e transformados continuamente com a finalidade de promover o ser humano, quer seja ele deficiente ou não.

Os processos que precisamos percorrer até conquistar uma *práxis educativa* inclusiva são diversos, complexos e contínuos, não há nada na educação que tenha um fim em si mesmo, é preciso perseverar em aprender e continuar aprendendo, mesmo quando acreditamos que já sabemos o suficiente. É preciso estar ciente, que muitas vezes não teremos o aparato didático que necessitamos, mas ainda nesse contexto a aula precisará acontecer e nós professores, teremos que promover o ensino de forma tal que o nosso aluno com deficiência seja alcançado de forma plena e satisfatória, tanto quanto os demais.

O currículo passa a ser então o cerne de toda a nossa força motriz, pois nele são elencadas as múltiplas possibilidades de transformação que desejamos gerar para uma educação inclusiva. É preciso construir para transformar, considerando as necessidades de mudanças na forma de se planejar as metodologias de ensino. O currículo nos permite a dinamicidade das transformações necessárias à uma educação diversificada, que considere as transformações socioculturais. Nessa conjuntura, ninguém melhor que os partícipes da escola, para promover e desenvolver a proposta de uma educação inclusiva.

A proposta de construção de materiais cartográficos táteis é uma maneira de estreitar os laços nesse processo dialético, entre os direitos básicos que deveriam ser assegurados a cada ser humano, tanto no tocante aos aspectos socioespaciais quanto educacionais, e o acesso aos conhecimentos geográficos. É preciso gerar competências em nós professores que antes não tínhamos, e assim influenciar outros docentes a desenvolver materiais que minimizem o abismo de exclusão presente não só na sociedade, mas tão evidente em nossas salas de aula.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, R. A. de. A cartografia tátil no ensino de Geografia: teoria e prática. In: ALMEIDA, R. D. (Org.) **Cartografia Escolar**. 2ª ed., 2 reimpressão – São Paulo: Contexto, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Saberes e práticas da inclusão**: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC\SEESP, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

_____ (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais-Adaptações Curriculares. Brasília: MEC/SEE/SEF.

BARBOSA, Ezequiel Ferreira e MÜLLER, Maria Cândida. **Educação, escola, formação docente e professor**: algumas reflexões iniciais. (In:) Formação docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea. RBPAE. Goiania, v.31, n.3, p.587-606, 2015.

CARMO, W. R. e SENA, C. **Tactile Map Production For The Visually Impaired User: Experiences** in Latin America. In: XXII INTERNATIONAL CARTOGRAPHIC CONFERENCE. La Coruña. Espanha. Julho de 2005.

CERTEAU, Michel de. *A cultura do plural*. Campinas;Papirus,1995.

FONSECA, Vítor da. **Educação Especial: Programa de estimulação precoce - uma introdução às ideias de Feuerstein**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

GONÇALVES, Daiane. **Relação entre currículo e cultura**. Set 2010. Disponível em: < <http://daigoncalves14.blogspot.com.br/2010/08/relacao-entre-curriculo-e-cultura.html>> Acesso em 02 de dezembro de 2016.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 14 ed. 2001.

LEITE, C. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA, 2003.

LIMA, E. S. **Indagações sobre o currículo**. 2008 Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em setembro, 2017.

LIRA, S. M. ; ALENCAR, D. N. F. . **A dialética inclusão/exclusão no contexto socioespacial do Semiárido Nordeste**: o direito à Educação Geográfica para as Pessoas com Deficiência Visual. Revista Inclusiones , v. 04, p. 75-104, 2017.

LOCH, R. E. N. **Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais**. Portal da Cartografia, Londrina, v. 1, n. 1, p. 35-58, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/index>. Acesso em: 30 maio 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP)**. In: ROSA, D. E. & G. SOUZA, V. C. de (orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA. R. E. **Mapas Táteis Padronizados e Acessíveis na Web**. Benjamin Constant. Rio de Janeiro. Ano 15, nº43 p. 16-27. ago. 2009.

RÉGIS, T. C.; CUSTÓDIO, G. A.; NOGUEIRA, R. E. **Materiais didáticos acessíveis: mapas táteis como ferramenta para a inclusão educacional**. In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 7, 2011. Vitória. Anais...Vitória, 2011. p. 598-612. Disponível em: <https://cartografiaescolar2011.files.wordpress.com/2012/03/materiaisdidaticosacessiveismapastateisferramentainclusaoeducacional.pdf>

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo: a diversidade cultural na escola**. Relatório de atividade profissional. Lisboa, 2013.

VASCONCELLOS, R. **A Cartografia Tátil e o Deficiente Visual: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa**. 1993. Tese de Doutorado. Departamento de Geografia. FFLCHUSP. São Paulo. 1993.

ESCOLA SEM PARTIDO: SEQUESTROS COTIDIANOS DA AUTORIDADE DOCENTE

*Elizabete Carlos do Vale¹
Paula Almeida de Castro²*

Resumo

Escola sem partido: sequestros cotidianos da autoridade docente interrogada, a partir de discussões conduzidas com bolsistas do PIBID/Pedagogia da UEPB, sobre qual é o lugar do professor na atualidade da escola pública brasileira a partir da proposta de lei intitulada “Escola sem partido”. Pauta-se na problemática que envolve a atuação do professor em uma escola que encontra-se em situações precárias ainda que um sem-número de políticas públicas assegurem diferentes direitos para seus sujeitos com vistas à melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Escola sem Partido. Políticas Públicas. Docência.

1 Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba. Coordenadora de área do subprojeto de Pedagogia (Campus I – Campina Grande) do PIBID/UEPB.

2 Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba. Coordenadora institucional do PIBID/UEPB.

Introdução

Esse artigo objetiva apresentar o cenário em que se debate o lugar do professor na atualidade da escola pública brasileira a partir da proposta de lei “Escola sem partido”. Pauta-se na problemática que envolve a atuação do professor em uma escola que encontra-se em situações precárias ainda que um sem-número de políticas públicas assegurem diferentes direitos para seus sujeitos com vistas à melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Muito se debate sobre as causas dos graves problemas que assolam a escola pública na atualidade, desde os baixos resultados na aprendizagem dos alunos à crise de autoridade do professor. Entretanto, tal debate capitaneado por projetos políticos conservadores, reproduzido massivamente pela grande mídia apresenta apenas um aspecto do problema, o de ordem pedagógica isolando-o dos problemas de ordem político-estrutural. Pinçar o problema pedagógico, isolando da problemática maior faz parte do jogo da política reacionária da direita que primeiro procura desqualificar a escola pública e conseqüentemente responsabilizar os professores pelos graves problemas que esta enfrenta para depois, propor soluções milagrosas para “recuperar” a escola. É nesse contexto, que os setores mais conservadores organizam-se para ampliar seu poder e atuar de forma intensa na área da educação, “vendendo soluções milagrosas”, no geral por meio da gestão privada ou dos critérios privados de institutos e fundações empresariais e da ênfase na meritocracia e reforço ao individualismo e competitividade entre os professores.

Imagem 1: Escola dos tempos modernos



Fonte: <https://vinioliveiracharges.wordpress.com/2016/01/28/escola-dos-tempos-modernos/>

Tais elementos reverberam no que já denunciara Licínio Lima (2010), sobre os discursos apologéticos acerca das todo-poderosas aprendizagem e educação ao longo da vida, reproduzidos em vários documentos de política da União Europeia e de outras agências internacionais, numa tentativa de mudança de paradigma nas políticas educativas, baseada na transição do conceito de *educação* para o conceito de *aprendizagem*. Reportando-se a Stephen Ball (2007), o autor afirma que:

(...) a ideia de escolha das oportunidades de aprendizagem passou a ser central, fruto de estratégias e racionalidades individuais, típicas de clientes e de consumidores de uma “indústria de prestação de serviços” (Ball, 2007). Por sua vez, a aprendizagem é cada vez mais um assunto privado, e cada vez mais dependente da prestação de serviços segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os interesses e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo (LIMA, 2010, p.45).

No Brasil, esse movimento da realidade evidenciada na atualidade sinaliza a existência de três conjuntos de ações: a) inclusão e inserção

de novos objetivos, conteúdos e disciplinas escolares; b) revisão da base nacional curricular comum (BNCC) por meio de reelaboração de objetivos e finalidade da educação básica objetivando a criação de novas áreas de conhecimento; e, c) a restrição dos contornos do currículo formal e censura ao trabalho docente (LIMA, 2016).

Em relação aos dois primeiros aspectos, em cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES/SN, intitulada “**Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta**”, o Andes denuncia que a proposta da BNCC busca através da homogeneização de práticas e conteúdos estabelecer, com um elevadíssimo grau de detalhamento, para todas as áreas do conhecimento, objetivos e conteúdos, a serem, respectivamente, atingidos e ministrados na Educação Básica.

A BNCC proposta reforça as tendências internacionais de centralização curricular, verificadas nos países centrais do capitalismo, com o objetivo de viabilizar a avaliação em larga escala, externa às unidades escolares, e, em consequência, promover a responsabilização dos docentes e dos gestores das respectivas escolas pelos resultados da aprendizagem, desconsiderando as condições efetivas da realização das atividades educacionais, como a infraestrutura disponível nestas escolas e as condições do trabalho docente (ANDES, 2016, p 10).

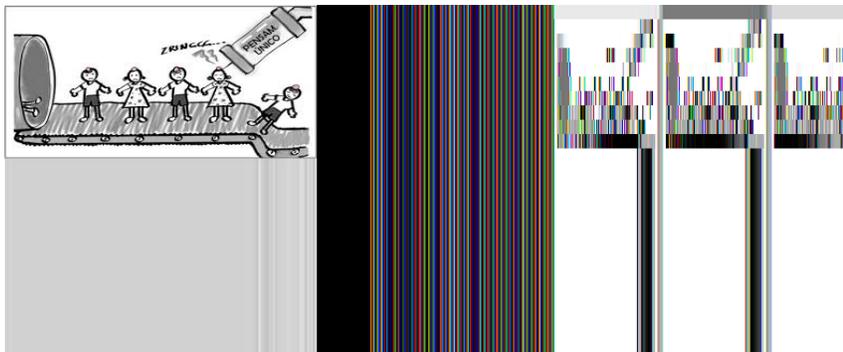
A proposta da BNCC aponta não apenas para a uniformização sem precedentes da educação escola brasileira, tão bem sintetizada na imagem abaixo, como para outros aspectos, conforme denunciado pelo Andes na Cartilha publicada pelo referido sindicato, já mencionada anteriormente. Tais aspectos serão descritos a seguir:

- Aprofundará uma situação que já esta se consolidando que é a adesão dos sistemas escolares ao uso intensivo de materiais didáticos uniformizadores (livros didáticos apostilhas, vídeos, softs);

- Retirárá do docente o protagonismo em pensar e refletir sobre o saber a ser compartilhado, já que, pelo uso desse tipo de material uniformizado, haverá um caminho único a percorrer e isso tornará sua interação com a classe mais impessoal, transformando o docente em monitor de aprendizagem;
- Resultará na institucionalização definitiva de Exames Nacionais objetivos que, simplesmente privilegiam a resposta ao item e não o raciocínio que embasou essa resposta;
- Haverá a possibilidade de os 60% de conteúdo curricular comum do documento BNCC se transformar, na prática, em 100% do que será ministrado pelos Sistemas de Ensino, uma vez que apenas esses serão a base requisitada nos exames nacionais;
- Levará ao apagamento cultural de legados importantes, pela possível adesão acrítica a culturas hegemônicas e à perda do seu importante diferencial multicultural forjado na apropriação do legado multiétnico (ANDES, 2016, p. 12-13).

Além dos aspectos curriculares citados, outros elementos produzidos pela ideologia neoconservadora congregam para que a autoridade docente seja cotidianamente sequestrada, invisibilizando cada vez mais a sua ação pedagógica. Essa onda conservadora vem se manifestando conforme denunciado pelo Andes (*op.cit*) por meio de várias medidas tais como: o repasse de verbas públicas para as Organizações Sociais (que ficam responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica das instituições educacionais - forma de terceirização e privatização da educação), a Militarização das Escolas e a Proposta da chamada Escola Sem Partido. Esta última configura-se como uma das mais perversas afronta à democracia, à liberdade de expressão e manifestação e como um instrumento de criminalização do trabalho docente.

Imagem 2: Escola neutra e objetiva

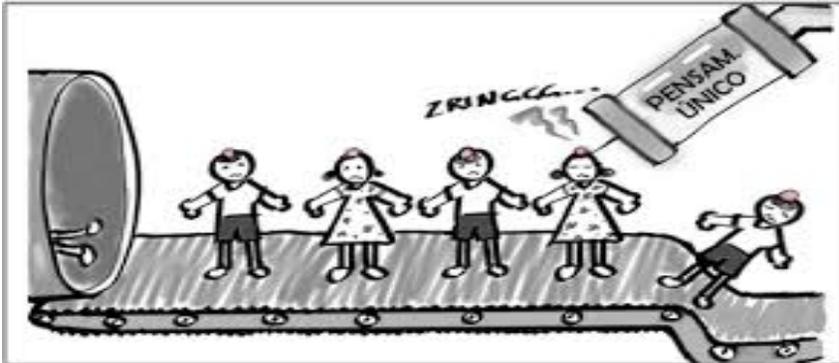


Fonte: <https://medium.com/revista-subjetiva/escola-sem-partido-ou-a-tentativa-de-censura-educacional-6ed02e5dde38>

O tal Projeto Escola sem Partido, expressão maior do conservadorismo, se propõe a combater a “doutrinação ideológica”, entretanto não define o que seria essa doutrinação ideológica, apenas insiste na defesa da “neutralidade”. Mas quem define o que é “neutro” e o que é “ideológico”? É preciso compreender que a pretensa neutralidade que tem como “pano de fundo” o reforço à indiferença, são faces da mesma moeda, cujo objetivo central, em tempos de acirramento e embates ideológicos, é de se apresentar como discurso racional e sensato.

Ao discutir sobre essa temática, Moacir Gadotti, presidente de Honra do Instituto Paulo Freire, afirma que “Essa escola ‘sem’, é também uma escola ‘com’, (...) com propósitos bem definidos que é essencialmente, (...) aceitar, indiferentemente, políticas antissociais de um governo usurpador.” Assim, é preciso situarmos claramente que a expressão “Escola sem partido” e “Escola de partido único” são sinônimos. “Trata-se de uma escola sem pluralidade, sem liberdade, sem diversidade, sem inclusão, sem democracia, uma escola que segrega, que discrimina, que reprime”.

Imagem 3: Pensamento único



Fonte: <http://ucdiariodaclasse.blogspot.com.br/2016/06/a-falacia-da-escola-sem-partido-ou-do.html>

Essa afirmação de Gadotti nos remete a uma afirmação do filósofo italiano Antônio Gramsci, de fevereiro de 1917, em artigo para a revista *La Città Futura*, com o título “Os indiferentes”. Neste, Gramsci afirma: “Viver significa tomar partido. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida”. Como afirma Barbosa (2016), ao retirar a noção de indiferença de sua mais comum representação enquanto sentimento limitado à esfera particular, inserindo-a na arena das disputas políticas da sociedade, Gramsci revela a indissociável presença de seu conteúdo ideológico, eminentemente voltado à neutralidade, essa coisa impossível, acinzentada e insossa, segundo Paulo Freire (Luis Gustavo Barbosa, 2016). “Não existe educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida” (FREIRE) Ou seja, para Paulo Freire não existe neutralidade no ato de educar/ensinar, pois a educação é um ato político, tem um caráter conflitivo,

Há perguntas que temos que fazer com insistência, que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar, de estudar sem comprometer-se. Como se de forma misteriosa, de repente, nada tivéssemos em comum com o mundo exterior e distante. Para que estudo? A favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 2000, p. 37),

Na perspectiva Freireana, conforme afirmam Santiago e Menezes (2010), a compreensão e busca de respostas a esses questionamentos só será possível com a vivência de uma “educação como prática da liberdade”, onde estudante e professor sejam os protagonistas do processo, que juntos dialogam, problematizam e constroem o conhecimento; problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo. Para que isso ocorra, os sujeitos precisam voltar-se, dialogicamente, para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la e isso só é possível através do diálogo que é “desvelador da realidade” (SANTIAGO; MENEZES, 2010).

É neste sentido que Paulo Freire, nos convida a termos a “rebel- dia” necessária para compreender as estruturas opressoras de nossa sociedade, numa perspectiva macro, e as práticas bancárias em nosso cotidiano, e rebeldia também para romper com essa realidade, em um mundo cada vez mais opressor, mais desigual. Essa é uma das inquietações mais profunda que Paulo Freire nos propicia: repensar nosso lugar como sujeitos de direito e, partir daí, refletir sobre a necessidade de uma radicalidade, no sentido da problematização, transformação/ ação e intervenção de nossa práxis cotidiana, do nosso estar no e com o mundo.

Da mesma forma que Paulo Freire é duramente atacado pela direita reacionária e raivosa, nas ruas e nas redes sociais, é porque Paulo Freire acreditava e defendia que educar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas desenvolver senso crítico, politizar, além de estimular a troca de conhecimento entre professores, alunos e a comunidade – proporcionando ao aluno a consciência sobre os rumos da própria vida por meio da educação.

Os seguidores do denominado “cânone gerencialista” da educação “se esquecem”, conforme enfatiza Licínio Lima (2010), que a força da educação reside, paradoxalmente, em sua aparente fragilidade. “Reside nos seus ritmos próprios, nos ensaios de tentativa e erro, na continuidade dos processos de diálogo e convivência, na necessária articulação entre liberdade e autoridade, partindo do princípio fundamental de que ninguém educa alguém à força ou rapidamente”.

O projeto de lei “Escola Sem Partido” liquida a função docente no que é mais profundo – além do ato de ensinar, a tarefa de educar. Na

expressão de Paulo Freire, não por acaso execrado pelos autores e seguidores da “Escola Sem partido” educar é ajudar aos jovens e aos adultos a “lerem o mundo”. Um dos argumentos basilares da “Escola Sem Partido” é a tese da “Liberdade de Ensinar”. O que se elimina e combate é justamente a liberdade de educar.

Imagem 4: Pluralidade de ideias



Fonte: <http://ideiasembalsamadas.blogspot.com.br/2016/07/a-escola-sem-partido-e-uma-ideia.html>

Contraposição à Escola sem Partido

Um coletivo de Movimentos Sociais, Sindicatos: ANDES-SN (com suas seções sindicais), SINASEFE, etc; Comitês Estaduais em Defesa da Educação Pública e Frentes pela Escola sem Mordaça, sob a Consignia NEM UM DIREITO A MENOS, tem tentado mobilizar, organizar e aglutinar forças para fazer frente aos diversos ataques aos direitos sociais e à educação pública em particular. No que se refere o “Projeto Escola sem Partido”, tem buscado dialogar junto às escolas, universidades e nos mais diversos espaços sociais, desconstruindo as falácias que buscam dar sustentação ao famigerado projeto da ESP, entre as quais:

1. Educação neutra: o artigo segundo do projeto de lei disponível no site do Escola sem Partido define que a “Educação atenderá aos seguintes princípios:

neutralidade política, ideológica e religiosa do estado”. Como já afirmado anteriormente, não existe neutralidade no ato de educar, basta ver no próprio projeto da ESP que se transveste de neutro e sem partido, mas que na verdade é a escola do partido absoluto e único: “partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância”.

2. Proíbe a liberdade didático-pedagógica: não é possível abordagem de qualquer tema com neutralidade absoluta, visto que o conhecimento não é neutro. O professor é um educador e não um mero instrutor técnico que transmite conteúdos.

3. censura o trabalho docente, incentiva a criminalização e o assédio aos professores e desvaloriza o papel do professor na sociedade: de acordo com a ESP, o professor será punido caso aborde conteúdos relacionados a valores e atitudes do contexto social em que vivem. O que será da educação brasileira? O que será de nós professores? Denunciados, agredidos e obrigados a usar mordaca? O que estaremos formando? Cidadãos críticos ou zumbis?

4. Nega os saberes dos estudantes: a ESP parte do pressuposto de que os estudantes são “folhas em branco” e que professores se aproveitam da audiência cativa dos alunos para incentivar que eles sigam por um determinado caminho ideológico. Ou seja, “trata os estudantes como seres acéfalos, como tabulas rasas e como incapazes de formular pensamentos próprios a partir da reflexão coletiva e plural que deve orientar o ensino” (ANDES, 2016). O educando não é “folha em branco”, mas reflete sobre o mundo de acordo com suas experiências, vivências e saberes.

5. “Meus filhos, minhas regras”: os defensores da Escola sem Partido defendem que o estudante tem que receber uma educação que esteja de acordo com os princípios da família do aluno. Limitar toda

educação às convicções morais, ideológicas dos pais significa uma barreira para aprendizagem de teorias científicas.

6. Institucionaliza preconceitos e potencializa a violência: nos últimos anos, o Brasil vem fazendo um intenso debate sobre o papel da escola e da educação na problematização das desigualdades entre homens e mulheres, e também no combate à homofobia, à transfobia e à violência contra mulheres, gays, lésbicas, transgêneros e transexuais. Os defensores da Escola sem Partido desconsideram a diversidade de valores da sociedade, propõem que todos esses debates sejam excluídos do ambiente escolar.

7. Banaliza os problemas da Educação: desvia a atenção de questões que realmente influenciam em uma educação de qualidade, como a estrutura física da escola e a valorização do professor.

8. Desrespeita a frágil gestão democrática da escola: o projeto vem sendo apresentado nos estados e nos municípios por políticos que não têm relação ou mesmo conhecimento sobre a realidade das escolas e dos professores.

Por fim, destaco uma fala de Gaudêncio Frigotto que afirma: “O que propugna a “Escola sem Partido” e a proposta que daí deriva constituem-se na esfinge que vai além do campo educacional. Uma esfinge para a sociedade brasileira decifrar e combater, antes que ela nos devore”. O autor destaca um breve trecho da crônica *O alarme* de Luiz Fernando Veríssimo escrito em 2014. Nela o autor alerta sobre os sinais que rondam sobre nossas cabeças como o monólito observado pelos astronautas no filme de Stanley Kubrick *2001: uma odisseia no espaço*. Veríssimo se pergunta:

Haveria um momento na vida das pessoas ou das sociedades em que funcionaria um alarme parecido com o que alertou o Universo para a chegada dos temíveis humanos, no filme. Pode-se especular sobre qual seria esse momento para um judeu na Alemanha, nas primeiras manifestações do nazismo, por exemplo. Seria a pregação racista do partido mesmo antes de assumir o poder? Seria o que já se sabia do pensamento de Hitler e outros teóricos do fascismo? Qual

o exato instante em que este hipotético judeu se convenceu que era preciso fugir do holocausto que se aproximava?

Para muitos, o aviso nunca veio, ou veio tarde. Muitos não acreditaram que o nazismo chegaria ao poder e depois aos seus excessos. E pagaram por não reconhecer o momento. Demorou algum tempo para que o resto do mundo se desse conta do que estava acontecendo na Alemanha nazista. O fascismo foi visto como um bem-vindo antídoto para a ameaça comunista. Já havia perseguição a judeus e outras minorias no país e a companhia Ford continuava fazendo negócios com a Alemanha - e continuou a fazer negócios depois do começo da guerra. Henry Ford era um notório antissemita, mas os produtores de Hollywood que desencorajavam críticas ao regime de Hitler nos seus filmes para não perder o mercado alemão eram todos judeus. Nenhum reconheceu o momento. Na falta de um sentinela para nos alertar que os bárbaros estão tomando conta, resta confiar no nosso instinto.

O cenário é crítico, mais do que nunca é preciso organizar a resistência aos ataques à educação de modo geral e a liberdade didático pedagógica e valorização do professor mais especificamente, para que a escola continue sendo um espaço de formação de sujeitos livre e autônomos, como descrito na imagem dos pássaros que representam o último estatuto da liberdade. Voar é libertar-se da gravidade e do mundo.

Imagem 5: *Transfiguration*



Fonte: *Transfiguration* de Sócrates Magno Torres.

Referências

ANDES-SN. **Projeto do Capital para a Educação**. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, 2016. Disponível em: www.andes.org.br

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) – **Entrevista** com o Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna, que desenvolve pesquisas sobre o ESP. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anexo_i_oficio_anped_031_2016_entrevista_com_fernando_de_araujo_escola_sem_partido.pdf

BARBOSA, Luis Gustavo. A indiferença não é obra da fatalidade. In: **Justificando** (2015). Disponível em: <http://justificando.com/2015/09/08/a-indiferenca-nao-e-obra-da-fatalidade/>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992..

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordça aos educadores. In: **Cartilha de formação da Alicerce - Escola sem Partido e Lei da mordça**, 2016.

GADOTTI, Moacir. Escola Sem Partido, uma escola a favor da cultura da indiferença. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/escola-sem-partido-uma-escola-a-favor-da-cultura-da-indiferenca/>

LIMA, Licínio C. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. In: **Revista Lusófona de Educação**, 2010.

REDES SOCIAIS E A LINGUAGEM ON-LINE: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DOS MEMES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS*

Fábio Marques de Souza¹
Ana Caroline Pereira da Silva²
Ronny Diógenes de Menezes³

Nos dias atuais, estamos diante de cenários digitais que abrigam as mais diversificadas formas de interação humana na grande teia de alcance mundial e que permitem aos estudiosos da comunicação e da linguagem, como é o nosso caso, as mais variadas perspectivas investigativas. Neste contexto, temos as redes sociais como meios que absorvem, reproduzem e ressignificam práticas humanas representadas e reproduzidas na e pela linguagem.

Já é consenso entre os estudiosos que a rede mundial de computadores (*Internacional-Networking*, ou apenas *InterNet*), desde a década de 1960, tem revolucionado a forma de ter acesso à informação, a maneira de concebê-la (de forma hipertextual e multimídia), o modo de se divertir e também o panorama educativo. Sabemos que a teia de alcance mundial, WWW (*World Wide Web*), não modificou apenas nossa forma

1 Doutor em Educação. Professor efetivo do curso de Letras-Espanhol, na UEPB. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da UEPB e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da UFPE. E-mail: fabiohispanista@gmail.com

2 Mestre (PPGFP/UEPB). Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). E-mail: karol_espanhol@hotmail.com

3 Mestre (PPGFP/UEPB). Professor efetivo de Libras da UFRN. E-mail:ronny.diogenes@hotmail.com

de buscar informação; estamos diante de um espaço com códigos próprios que determinam nossa forma de construir sentidos.

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) está mudando a forma de interação entre as pessoas. Exemplo disso são as mensagens eletrônicas: fórum, *e-mail*, *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp*, que surgiram com a internet e permitem uma comunicação muito rápida entre interlocutores conectados na rede virtual.

Algumas das alterações no modo da existência contemporânea estão caracterizadas pela crescente mistura de linguagens de diferentes meios (cinema, televisão, fotografia, artes visuais, pintura, computador, internet). Outra questão é a multimodalidade, termo que traz consigo a noção de hipertexto, que são informações textuais, junto com imagens (fixas ou animadas) e sons, organizados para promover uma leitura (ou navegação) não linear, baseada em associações de ideias e conceitos, na forma de “*links*” (*uma ligação entre documentos na Internet*), que atuam como portas virtuais que abrem caminhos para outras informações.

Estamos diante da hipertextualidade e da multimodalidade como características do contexto contemporâneo⁴; elas permitem leituras e interação multilíneas do e no mundo. Neste sentido, no processo de desenvolvimento, aprimoramento e difusão de *sites* de rede social, presenciamos o *Facebook*⁵ surgir enquanto espaço público, como uma semiosfera que possibilita diversas práticas discursivas, de forma a difundir e legitimar discursos: “Sites de Rede Social (SRS) são frequentemente apontados como novas esferas públicas na acepção de Habermas (1989), principalmente pela criação do espaço comum e pela abertura cada vez mais ampla à participação” (RECUERO, 2016, p. 18).

Recuero (2016) lança mão de Boyd (2010) para apresentar as redes sociais como espaços híbridos, caracterizados pela mescla de

4 “A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEN, 2009, p.59).

5 A origem do Facebook . Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/a-origem-do-facebook-4934191> >. Acesso em: 10 ago. 2016.

características do suporte das trocas comunicativas com os atributos de espaços públicos. Dessa forma, podemos afirmar que o *Facebook* suporta, simultaneamente, as interações típicas dos grupos sociais, ao mesmo tempo que as modificam e as amplificam. Essas interações, que possuem características híbridas verbais e não verbais, aproximam-se da conversação oral, mas também se diferenciam dela.

Nos sites de rede social, essas características ampliam-se na medida em que as características do suporte as influenciam (...). Compreendem a capacidade de uma mensagem ser rapidamente difundida e ampliar a sua visibilidade, escalando seu alcance (escalabilidade); a presença e permanência das mensagens publicadas no ciberespaço (persistência); a fácil reprodução dessas mensagens (reprodutibilidade) e, finalmente, a possibilidade de essas mensagens serem buscadas, encontradas e recuperadas por sistemas de busca (“buscabilidade”) (RECUERO, 2016, p. 19).

Dessa forma, nossa proposta – neste capítulo – é oferecer uma contribuição à discussão sobre redes sociais e o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas pelo viés da multimodalidade e da transmutação em rede, apresentando uma análise da composição dos memes na fanpage do Bode Gaiato.

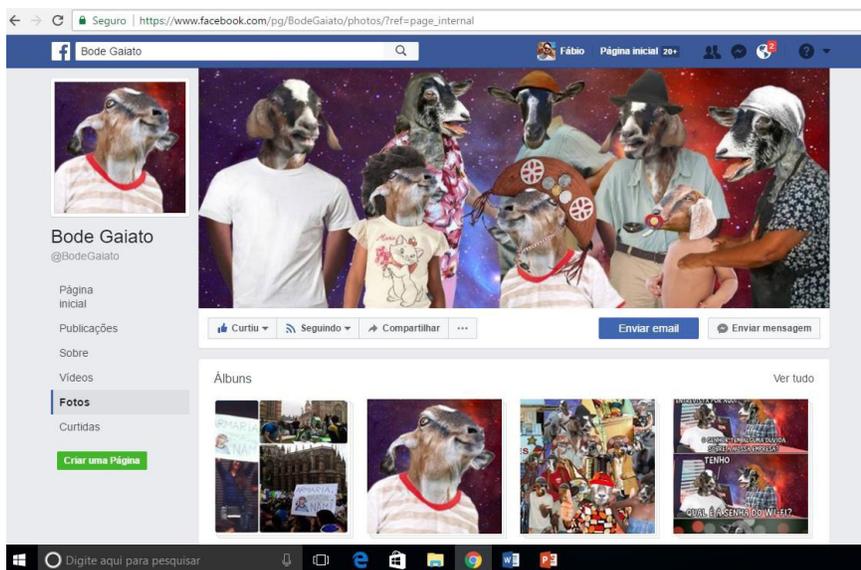
Apresentando a fanpage e alguns memes do Bode Gaiato

Entre os diversos memes que circulam na internet, optamos por apresentar uma análise de algumas das produções publicadas na página do Bode Gaiato no *Facebook*. As postagens dessa *fanpage*⁶ são exemplos de textos multimodais que podem ser usados para potencializar o complexo processo de ensino-aprendizagem de português como língua adicional. De acordo com informações que constam na página, ela

6 “Fanpage” ou “Página de fãs” é uma página específica dentro do Facebook direcionada para empresas, marcas ou produtos, associações, sindicatos, autônomos, ou seja, qualquer organização com ou sem fins lucrativos que desejem interagir com os seus clientes/usuários via Facebook.

foi criada em 3 de janeiro de 2013 e, atualmente, conta com cerca de 7.997.590⁷ seguidores.

Imagem 01: Página inicial do Bode Gaiato no Facebook.

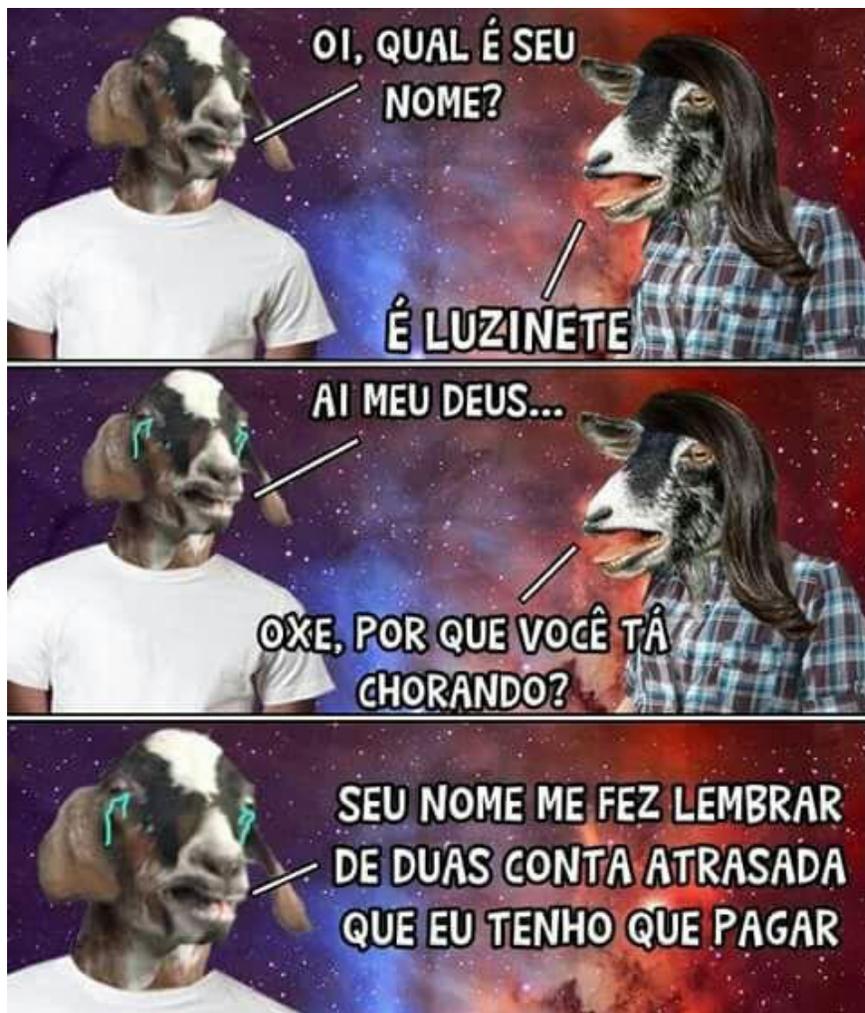


Fonte: <<https://www.facebook.com/BodeGaiato/>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

De acordo com Inocencio e Lopes (2015) “os memes de internet são artefatos culturais, elaborados por usuários que ressignificam assuntos cotidianos, conteúdos midiáticos e discursos sociopolíticos” (p.01). Para as autoras, os memes são uma evolução das brincadeiras tradicionais, piadas e bordões que permeiam o imaginário popular e, por isso, se constituem como uma espécie de folclore pós-moderno.

7 Informação obtida em 22 de abril de 2017.

Imagem 02: Meme representando a situação cotidiana da falta de dinheiro.



Fonte: <<https://www.facebook.com/BodeGaiato/>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

A imagem 02 apresenta, de forma cômica, a situação da falta de dinheiro para o pagamento das contas de consumo mensal de energia elétrica (informalmente chamada de luz) e internet. O humor surge a partir da proximidade entre o nome da personagem, Luzinete, com o som das palavras luz + net (nome informal dado para a conta de internet).

A composição dos memes do Bode Gaiato consiste em uma mistura de imagens e palavras que são articuladas para representar situações cômicas em geral e, principalmente, traços da cultura nordestina, como podemos observar na imagem 3:

Imagem 03: Meme do Bode Gaiato.



Fonte: <<https://www.facebook.com/BodeGaiato/>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

É muito comum, no Nordeste, ao invés de dizer que se vai dar um beijo em alguém, ou mandar um beijo para alguma pessoa, dizer Xêru (inclusive, a grafia – informalmente - pode variar: Cheiro, Chero, Xero, Xêro, Xeru, Xêru). A expressão pode ser usada também para situações de maior intimidade, podendo significar uma “fungada” no pescoço ou em qualquer outra parte do corpo.

De acordo com Souza e Rodrigues (2014), a *fanpage do bode gaiato*, na qual são publicados esses textos multimodais, é “um ambiente específico do ciberespaço que midiaticiza e representa a vida social e nordestina por intermédio da internet, configurando a representação do real no virtual” (p.117).

Os personagens dos memes são bodes, animais típicos da região Nordeste. Fato que, inclusive, justifica o nome Bode Gaiato (pessoa que faz piadas, brincadeiras, que gosta de contar anedotas e divertir a todos). Os temas dos episódios retratados fazem parte do cotidiano dos brasileiros. Porém, a forma como são apresentados, na maioria das vezes, remete à visão e ao comportamento do nordestino, inclusive no que diz respeito à variante linguística usada.

Por conta da crise política e das reformas para a precarização das relações trabalhistas no Brasil, na sexta-feira, 28 de abril de 2017, foi organizada uma *greve geral* de trabalhadores. Na ocasião, a *fanpage* publicou o meme:

Imagem 04: Meme do Bode Gaiato



Fonte: <<https://www.facebook.com/BodeGaiato/>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

A imagem 04, ao mesmo tempo em que problematiza questões do nosso tempo presente, como a crise política e a precarização das relações de trabalho, explora, de forma cômica e estereotipada, alguns traços culturais do baiano: como a preferência pelo estilo musical *reggae*, e o hábito alimentício: o gosto pelo acarajé apimentado. Um meme

como esse pode ser utilizado na aula de português como língua adicional como insumo autêntico, produzido de forma contextualizada e sem manipulação com fins didáticos, para abordar aspectos políticos, sociais, culturais e, inclusive, para desconstruir estereótipos generalizantes, já que, como sabemos, as identidades não são padronizadas e estanques, mas sim complexas, dinâmicas, híbridas e multifacetadas.

Conforme ilustraram os memes apresentados nas imagens 02, 03 e 04, vários assuntos do cotidiano são temas explorados pela página, entre eles podemos destacar as dificuldades de pagar as contas mensais, o vocabulário dos nordestinos e as questões atuais sobre o cenário político brasileiro.

A mistura de linguagens de diferentes meios para compor os memes

Uma das características dos memes, conforme destacamos anteriormente, é utilizar, em sua composição, linguagens de diferentes meios como, por exemplo, da televisão. Neste sentido, podemos pensar no processo de produção como o resultado da transmutação dos gêneros textuais/discursivos. Araújo (2016) pontua que a transmutação dos textos, no ambiente virtual, acontece a partir das práticas de *remix* e *mashup*.

O *remix* está relacionado à retomada de um elemento e a sua apresentação de uma forma diferente, conforme é possível observar nas imagens 8 e 9, em que o primeiro e o segundo quadro têm como plano de fundo um universo, já a última cena tem como cenário a tela de congelamento⁸ muito comum na telenovela Avenida Brasil⁹: alguns personagens tinham sua imagem paralisada no final de cada capítulo, sob fundo musical de suspense, e que definia uma cena de suspense a ser concluída no capítulo seguinte.

8 Um vídeo com todos os congelamentos de Avenida Brasil pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=yZnS4uLxoPk>

9 Telenovela brasileira produzida pela Rede Globo, de março a outubro de 2012, que se tornou um fenômeno em todo o mundo e foi líder de audiência em vários países. Para maiores informações, acesse: <http://gshow.globo.com/novelas/avenida-brasil/>

Imagem 5 – Imagem padrão para as cenas de congelamento da Telenovela Avenida Brasil.



Disponível em: <<http://gshow.globo.com/novelas/avenida-brasil/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

Imagem 6 – Imagem de congelamento com a personagem Carminha, da Telenovela Avenida Brasil.



Disponível em: <<http://gshow.globo.com/novelas/avenida-brasil/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

Imagem 7: Imagem de congelamento com a personagem Zezé, da Telenovela Avenida Brasil.



Disponível em: <<http://gshow.globo.com/novelas/avenida-brasil/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

Existe, nesse caso, a mixagem da imagem televisiva para compor uma parte do texto multimodal apresentado na internet, conforme pode ser observado no terceiro quadro das imagens 8 e 9:

Imagem 8: Meme do Bode Gaiato representando uma situação cômica durante uma entrevista de emprego.



Fonte: <<https://www.facebook.com/BodeGaiato/>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

Imagem 9: Meme do Bode Gaiato representando uma situação ocorrida durante uma entrevista de emprego.



Fonte: <<https://www.facebook.com/BodeGaiato/>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

O outro recurso é a prática do *mashup*, caracterizada por Araújo (2016) como sendo *remixes* de natureza híbrida mais acentuadas que combinam elementos de várias matrizes, através das colagens, o que também está pode ser observado nos memes do Bode Gaiato. Neles,

além dos vários planos de fundo, os programas de edição de imagem próprios do ambiente virtual possibilitam que os personagens sejam compostos pela junção de um corpo humano com a cabeça de um bode.

De acordo com suas especificidades de produção, os memes do Bode Gaiato, podem ser classificados como resultado de um processo de transmutação criadora¹⁰:

Quando a intervenção dos atores assume graus mais acentuados, os *remixes* parecem borrar as fronteiras dos gêneros preexistentes e a técnica das misturas das linguagens tende a gerar um movimento de reelaboração criadora de inclinação mais emergente, gerando um grande capital social na rede (ARAÚJO, 2016, p. 63).

Tal processo é protagonizado pelos usuários da internet que tem ao seu alcance mecanismos digitais que possibilitam a mescla de elementos para elaborar um novo gênero textual/discursivo a partir daqueles já consolidados, como é o caso dos memes da *fanpage* em questão, que ganham diversas curtidas, comentários e compartilhamentos para outras plataformas além do *facebook*.

Os memes como possibilidade para o ensino de Português como língua adicional

Conforme já destacamos ao longo deste capítulo, os memes são insumos autênticos produzidos em português de forma contextualizada, sem manipulações com fins didáticos, e que permitem abordar aspectos culturais, políticos e sociais da sociedade brasileira, com destaque para a linguagem coloquial corrente na região nordeste e que, portanto, podem ser mediadores da potencialização do complexo processo de ensino-aprendizagem de português como língua adicional.

Levando em consideração o contato dos alunos com a multimodalidade e o acesso aos meios para a produção desses textos, propomos o uso dos memes na sala de aula, considerando as etapas de leitura, produção

10 Subcategoria da transmutação proposta por Zavan (2009).

e análise, tendo por objetivo ampliar a competência comunicativa em português como língua adicional com vistas à interculturalidade¹¹.

Sabemos que, diante da gama de possibilidades disponíveis no universo *on-line*, é necessário o uso reflexivo e crítico, já que “não é a aquisição de um maquinário o que vai incidir no aspecto qualitativo da formação de nossos alunos, mas sim o fato de que esse ensino esteja embasado em concepções coerentes e progressistas da linguagem e seus usos” (CRUZ, 2011, p. 106). Diante da nossa proposta, acreditamos que essas concepções devem abarcar a ativação de estratégias contextualizadas para o domínio das ferramentas digitais.

Cruz (2011) ressalta que, na contemporaneidade, é um desafio para a escola acompanhar a evolução que a sociedade tem experimentado com as inovações tecnológicas, em todos os seus âmbitos, “ao letramento digital e ao domínio de estratégias de categorização de informações soma-se a necessidade de que se priorize a língua em uso, grávida de sentidos, numa prática reflexiva” (p. 107).

Esta proposta está em consonância com a cultura do século XXI que, conforme nos apresenta Area *et. al.* (2012) é multimodal, ou seja, se expressa, produz e distribui por meio de múltiplos tipos de suportes (papel, tela do computador), mediante diversas tecnologias (livros, televisores, computadores, telefones móveis, Internet, DVD...) e emprega distintos formatos e linguagens representacionais (texto escrito, gráficos, linguagem audiovisual, hipertextos, etc.).

11 A interculturalidade aponta para a ideia dos câmbios e dos fluxos interculturais identificados como, utilizando aqui de uma sentença de Walsh (2009), uma “construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas” (WALSH, 2009, p.3), tornando-se para a autora um conceito central à (re)construção de um pensamento crítico outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (idem, 2005, p.25).

Referências

- AGAMBEN, G. “O que é o Contemporâneo?” *In*: AGAMBEN, G. **O que é o Contemporâneo? e outros ensaios**; [tradutor Vinícius Nicastro Honesko].— Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ARAÚJO, J. Reelaborações de gêneros em redes sociais. *In*: ARAÚJO, J e LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 49- 64.
- AREA, M.M.; MARTIN, A.G.; FERNÁNDEZ, F.V. **Alfabetización digital y competencias informacionales**. Madrid: Editorial Ariel, 2012.
- BOYD, D. Social network sites as Networked publics: affordances, dynamics and implications. *In*: **Networked Self: Identity, Community and Culture on Social Network sites**. 2010, p. 39-58.
- CRUZ, M.L.O.B. “As TICs nas esferas de uso da linguagem e aprendizagem de línguas” *In*: SOUZA, F.M.; GAMA, A.P.F. (Orgs.) **Esferas de usos da linguagem** – mídias, currículos, novas práticas e tecnologias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.Pp.: 99-112.
- HABERMAS, Jurgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- INOCENCIO, L. E LOPES, C. P. ‘Brace yourselves, the zuera is coming’1: memes, interação e reapropriação criativa dos fãs na página Game of Thrones da Depressão. *In*: **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Natal - RN – 02 a 04/07/2015. Pp.01-15.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.
- RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

SOUZA, F.M. A sétima arte como artefato semiótico mediador das reflexões a respeito de como se aprende uma língua adicional. **Hispanista** (Edição em Português), v. XVI, p. 1-12, 2015. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/507.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

SOUZA, L. C. E RODRIGUES, A. A. A representação cultural do Nordeste nas redes sociais: uma análise da fanpage “Bode Gaiato”. **Temática** - NAMID/UFPB - Ano X, n. 07 – Julho/2014 p. 115-131.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009.

WALSH C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial** - reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala, 2005.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zJl1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LI dA/edit>>. Acesso em: 10 out. 2014.

* Utilizaremos, assim como em Souza (2015), ao longo deste capítulo, o termo “adicionais”, e não “estrangeiras”, para nos referirmos às línguas não maternas porque consideramos que o termo “estrangeiro” tem conotações que remetem ao que é alheio, diferente, oposto. Compartilhando da citação de Almeida Filho (1993) de que aprender Língua Estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se *desestrangeiriza* para quem a aprende (p. 15 – destaques nossos)” e tendo em vista que a língua, para ser aprendida precisa se *desestrangeirizar* num complexo contínuo, julgamos mais adequado nomeá-la como uma língua adicional, e não estrangeira. Agradecemos aos amigos, Prof. Dr. Christian Fernando dos Santos Moura (IFSP) e Profa. Me. Ana Luzia de Souza (IFPB) pela leitura crítica e interlocução em torno dos originais que deram origem a este texto. Os problemas que persistiram são de nossa responsabilidade.

Sobre o livro

Design da Capa Antena Mídias Digitais

Projeto Gráfico e Editoração Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Tipologias Utilizadas Myriad Pro 14/16 pt

Minion Pro 12/14 pt

Impressão Mídia Gráfica e Editora Ltda