

PIBID PORTUGUÊS
PIBID ESPANHOL

O APRENDER E O ENSINAR

com a prática
NA SALA DE AULA

Fabiana Giovani • Moacir L. Camargos
(Orgs.)



Pedro & João
editores

**PIBID Português – PIBID Espanhol:
aprendendo com a prática na sala de aula**

Fabiana Giovani
Moacir L. Camargos
(Organizadora e Organizador)

**PIBID Português – PIBID Espanhol:
aprendendo com a prática na sala de aula**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Fabiana Giovani; Moacir L. Camargos [Orgs.]

PIBID Português – PIBID Espanhol: aprendendo com a prática na sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 122p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1312-5 [Digital]

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 2. Língua portuguesa. 3. Espanhol. 4. Ensino de línguas. 5. Práticas. 6. Sala de aula. I. Título.

CDD – 370

Capa: Alain Maras

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Alain Maras e Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Fabiana Giovani Moacir Lopes de Camargos	
DA TEORIA À PRÁTICA: AS ATIVIDADES DOS BOLSISTAS PIBID E A PERSPECTIVA DOS ALUNOS	11
Arielle de Jesus Meireles Teixeira Fernando Vargas Vieira Josiane Redmer Hinz Lara Denise de Medeiros Rodrigues Maria Eduarda Motta dos Santos Thais Paz Barbosa	
CINEPINHO: FORMANDO LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM PROJETOS LITERÁRIOS	37
Bruna Fonseca Paola dos Santos	
PARADA DA LEITURA: UMA POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES	47
Berenice Gonçalves Rosemeri Vasconcellos Soares	
A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES RELACIONADAS À LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA APRENDIZAGEM DESDE AS SÉRIES INICIAIS	55
Rute Mara Gonçalves Ferreira Andréia Paz Castro Fagundes Melina Pereira dos Santos Pâmela Oliveira de Castro Camila da Luz Peralta Kassandra Naely R. dos Santos	

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O IMPACTO DO CINEPINHO	63
Bruno Marques Meneses Stéfany Solari Maciel	
RELATO DA AUTODESCOBERTA DOCENTE ATRAVÉS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	73
Alessandra Bonilha Valente	
DESAFIOS DE PIBIDIANOS DE ESPANHOL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: APRENDENDO COM ESTUDANTES E SUAS DIFICULDADES DE LEITURA	83
Ingrid Nash Cardozo Saravia Thiago Rodrigues Flores	
MULTIMODALIDADE: ANÁLISE DE IMAGENS PELO VIÉS DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	97
Caroline Araújo Larrañaga Suzana Toniolo Linhati	
PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ENSINO A PARTIR DO CONTO “TERÇA-FEIRA GORDA” DE CAIO FERNANDO ABREU	109
Érica Milani Dellai	
A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA É LITERATURA?	117
Moacir Lopes de Camargos	

APRESENTAÇÃO

Caminhos, diálogos e compreensões...

Fabiana Giovani
Moacir Lopes de Camargos

Os textos que constituem esta coletânea retrataram um cronotopo singular, recortado entre 2013 e 2024, de atuação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA/Campus Bagé/RS). Trata-se de dois subprojetos desenvolvidos neste espaço-tempo e orquestrado por nós, professores parceiros e líderes do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa (GEBAP).

O subprojeto Português, cujas vocês foram orquestradas pela mediação da professora Fabiana Giovani, registra um período de trabalho entre os anos de 2013 a 2016, enquanto o subprojeto Espanhol, com as vozes orquestradas pelo professor Moacir Lopes de Carmargos, marca a atuação de novembro 2022 a abril 2024, momento de escrita dos textos apresentados.

Para compreender o cotejo por nós proposto, partimos da premissa de que o PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores, proposta pelo Ministério da Educação e que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência de licenciandos de diferentes áreas, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica brasileira. Às vezes numa corda bamba, o programa, quase alcançando a sua maioria, uma vez que teve sua primeira versão em 2007 e, portanto, com 17 anos, segue vivo em todas as regiões brasileiras e, com nova versão a ser iniciada ao final de 2024.

Os textos da coletânea evidenciam a riqueza do programa: os estudantes vão vivenciar o chão da escola, muito antes do período

dos estágios supervisionados obrigatórios. Muitos, inclusive, ingressam no programa nos primeiros semestres da graduação. É oportunizado que os estudantes voltem à escola com um outro olhar: agora, o de professores. E quanta riqueza tem essa abertura de janela. Ambos os projetos, português e espanhol, além de lidarem com sujeitos, lidam com a linguagem, atividade constitutiva e constituída por tais sujeitos! Desse modo, é importante destacar que os estudantes fizeram um mergulho com profundidade nos estudos envolvendo linguagem, em nosso caso, na perspectiva dos estudos bakhtinianos, para compreender melhor o vivido/experenciado.

É parte desta compreensão registrar o antes. Período em que os mediadores também fizeram parte do chão da escola, uma vez que foram professores de educação básica muito anos antes de tornarem-se professores universitários e coordenadores do PIBID. Conhecemos o tal chão. Gostamos dele, por isso abraçamos a formação proporcionada pelo PIBID. Como afirmamos em Giovani e Camargos (2024, p. 445), a nossa experiência e formação, sob a mediação do professor João Wanderley Geraldi,

(...) nos ensinou que devíamos pegar outros caminhos para a nossa jornada de professores, pesquisadores e leitores de Bakhtin e seu Círculo. Ele fez um limpamento em nossos receios de jovens professores para que pudéssemos buscar, sem medo, o trabalho com o texto, com a leitura e a escrita, a fim de encontrar a beleza dos recursos expressivos da língua.

Esperamos que os textos que se apresentam tragam a beleza e encantamento que linguagem, sujeitos e escola produzem em nós e também em nossos bolsistas pibidianos para que sempre possamos caminhar, aprender e compreender. Nas palavras do pensador francês Edgar Morin (2002) é importante buscarmos a compreensão em nossas relações porque:

Nunca se ensina sobre compreender uns aos outros, como compreender nossos vizinhos, nossos parentes, nossos pais. O que significa compreender? A palavra compreender vem de *comprehendere* em latim, que quer dizer: colocar junto todos os elementos de explicação, quer dizer, não ter somente um elemento de explicação, mas diversos. Mas a compreensão humana vai além disso, porque na realidade ela comporta uma parte de empatia e identificação, o que faz com que se compreenda alguém que chora, por exemplo, não é analisando as lágrimas nos microscópios, mas porque sabe-se do significado da dor, da emoção, por isso é preciso compreender a compaixão que quer dizer sofrer junto, é isto que permite a verdadeira comunicação humana.

REFERÊNCIAS

GIOVANI, F., CAMARGOS, M. L. Joao Wanderley: o pesquisador linguista, professor formador e singular leitor brasileiro de Bakhtin e seu círculo de estudos. In **Revista Educação e Linguagens**, v. 13, n. 25, 2024.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DA TEORIA À PRÁTICA: AS ATIVIDADES DOS BOLSISTAS PIBID E A PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Arielle de Jesus Meireles Teixeira
Fernando Vargas Vieira
Josiane Redmer Hinz
Lara Denise de Medeiros Rodrigues
Maria Eduarda Motta dos Santos
Thais Paz Barbosa

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende mostrar como nós alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Bagé e professora supervisora do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul - Campus Bagé), bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vemos as alterações que ocorreram desde a implantação do projeto na escola a partir da visão dos alunos. A escrita também busca evidenciar o lugar teórico, discursivo bakhtiniano, do qual falamos e a relevância desse embasamento tanto para a prática, quanto para a construção do conhecimento. O grupo é composto por cinco integrantes (bolsistas ID), uma supervisora (professora da escola) e a coordenadora do subprojeto. Durante os anos de 2014 e 2015, os bolsistas ID acompanharam a supervisora nas turmas de primeiro, segundo e terceiro semestres do Ensino Médio Técnico Integrado dos cursos de Agropecuária e Informática. Foram observadas as necessidades, características e especificidades de cada grupo, e, depois, elaboradas oficinas, aplicadas em todas as turmas, na tentativa de aproximação entre as teorias vistas na graduação com a prática escolar. Além das oficinas, os bolsistas desenvolvem

outros projetos extraclases, como a Rádio Escolar, Parada da Leitura, Intervenções Literárias e Oficina de textos¹.

O objetivo do nosso artigo é verificar se os alunos do IFSul têm conhecimento sobre o PIBID – Letras/Português e como eles percebem a contribuição das ações do Programa para a sua formação e desenvolvimento escolar. Para tanto, serão aplicados questionários online, que serão respondidos fora da sala de aula, para dois públicos específicos. O primeiro visará todo o corpo discente da escola com questões mais amplas relacionadas à presença do PIBID na escola e aos projetos que de alguma forma atingem a todos. O segundo visará as turmas que foram contempladas com as oficinas de linguagem dentro das aulas de Língua Portuguesa, com questões mais específicas relacionadas à contribuição do Subprojeto para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além dos questionários, também serão utilizados os materiais provenientes das oficinas de linguagens, tais como avaliação da oficina pelos alunos e textos produzidos por eles neste período. Essa pesquisa é de caráter qualitativo, pois serão levantados indícios a fim de responder de que forma o PIBID ajudou no desempenho dos alunos. Com esses dados levantados, vamos (re)pensar as nossas ações na escola, refletindo como nosso trabalho é desenvolvido.

2. O PIBID no IFSul

O PIBID – Letras/Português iniciou suas atividades na escola no primeiro semestre de 2014. Primeiramente, o grupo, para conhecer a realidade escolar, realizou uma pesquisa diagnóstica para traçar o perfil da comunidade no que se refere às práticas de leitura e escrita, envolvendo alunos, professores e funcionários. Com os resultados, foi produzido um vídeo com o objetivo de traçar o perfil da escola para que o PIBID se contextualizasse e pudesse desenvolver melhor as suas atividades.

¹ Estes projetos serão explicitados posteriormente.

Em seguida, o PIBID implantou a rádio escolar, que é um projeto extraclasse com a participação voluntária dos alunos. A rádio escolar busca a interação dos bolsistas ID com os alunos dos semestres do turno da manhã, pensando em um contato maior do projeto com a comunidade escolar. Os programas baseiam-se em produções dos próprios alunos, divulgação de seus trabalhos e interação com a comunidade escolar. O trabalho da rádio visa despertar a interação e autonomia dos alunos, pois estes são independentes tanto para o levantamento de materiais para divulgação quanto para a própria gravação da rádio. O objetivo desse projeto, então, é incentivar a autonomia e criatividade e articular os trabalhos realizados nas oficinas temáticas por meio dos programas da rádio. As gravações ocorrem uma vez por semana em turno inverso e são reproduzidas no horário do intervalo em que os alunos têm a oportunidade de acompanharem o programa e dialogarem sobre as temáticas apresentadas.

Após os bolsistas já inteirados da realidade escolar, foram planejadas oficinas temáticas, cujos temas foram decididos conjuntamente (com a coordenadora e bolsistas de outras escolas) de acordo com a realidade do público atendido. Os temas escolhidos foram: Tecnologia, Mundo do trabalho, Política, Cultura e Adolescência. Cada bolsista ID ficou responsável por desenvolver um tema dentro da sua oficina. Estas contaram com uma carga-horária de 4 horas/aulas e foram aplicadas dentro das aulas de Língua Portuguesa da supervisora. O objetivo era desenvolver a leitura e a escrita através de atividades que envolvessem os temas escolhidos. Cada oficina foi desenvolvida em três turmas diferentes, das seis turmas da supervisora, ao longo do ano de 2014.

No final do ano, o grupo PIBID criou o projeto “Varal da Leitura”, que consiste em uma intervenção literária em que os alunos de todos os turnos têm acesso. O “Varal da Leitura” busca uma interação com os alunos através de varais com textos curtos pendurados, pensando no intuito de promover a leitura entre os alunos. A ideia tem como justificativa propor momentos de envolvimento dos alunos com as leituras divulgadas, para que

assim eles sejam incentivados a lerem mais através desta atividade. Foram pendurados textos diversos, como crônicas, poemas e pequenos contos, retirados da internet, nos corredores de saída das salas de aula. Os textos foram impressos em papel colorido e pendurados com prendedores decorados, assim o trabalho fica mais lúdico e chama mais a atenção dos alunos. Dessa forma, na hora do intervalo os alunos saíam e se deparavam com os textos pendurados no seu espaço de lazer. Demos continuidade a esse tipo de Intervenção Literária no ano de 2015, com novos formatos de aplicação.

Em 2015, iniciamos o projeto “Parada da Leitura”, que é realizado em conjunto com o grupo PIBID – Letras/Literatura. Trata-se de um projeto no qual os alunos, em sala de aula, param por 10 minutos para ler textos selecionados pelos bolsistas. Ele ocorre uma vez por mês, mais precisamente na primeira segunda-feira de cada mês, nas turmas autorizadas pelos professores regentes.

Também no ano de 2015, formulamos novas oficinas de linguagem. Desta vez, ao invés de temática, focamos em um determinado gênero discursivo. Cada bolsista escolheu um gênero diferente e aplicou a sequência didática com carga horária de seis horas/aulas em uma turma até então. Os gêneros trabalhados pelos bolsistas foram: Conto de Terror, Texto Teatral, Podcast, Texto argumentativo e Marketing Pessoal. Estas oficinas foram um pouco diferentes das anteriores, pois duraram mais tempo e foram focadas em um tipo de texto em variadas temáticas, ao invés de vários tipos de texto com apenas uma temática.

Criamos um projeto chamado “Oficina de Texto”, com o objetivo de aprimorar a escrita dos alunos através da prática regular deste exercício. O projeto visa despertar o interesse dos alunos pela leitura e principalmente pela escrita, trabalhando com textos diversificados. Desse modo, os alunos iriam aprimorar a escrita através de exercícios quinzenais sobre gêneros discursivos variados, desde o informal, como imagens de *meme* que circulam na internet, até o tradicional, como artigos jornalísticos, ajudando

os alunos também em seus trabalhos escolares. Além disso, percebe-se que os alunos gostam de expor suas opiniões e a oficina de texto seria uma oportunidade para que eles desenvolvessem sua capacidade de expressão através da escrita. Apesar da divulgação, o projeto não teve público interessado e, portanto, não foi executado. Para substituir este projeto, a rádio escolar está sendo gravada e executada nos dois turnos, ao invés de apenas contemplar o turno da manhã.

Essas foram as atividades executadas pelo PIBID – Letras/Português desde sua inserção na escola IFSul até o momento desta escrita. Com o trabalho já realizado é possível afirmarmos que temos material suficiente para que possamos realizar esta pesquisa sobre a influência do PIBID na escola e assim termos um panorama real sobre a importância do projeto nesta Instituição de Ensino.

3. ELABORAÇÃO DOS PROJETOS

3.1. OFICINAS DE TEXTO

A presente seção discorre acerca das Oficinas de Linguagem desenvolvidas pelos cinco bolsistas de Iniciação à Docência no primeiro e segundo semestres de 2015 no IFSul, em turmas do ensino médio integrado dos cursos técnicos em Informática e Agropecuária. As oficinas em questão foram realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa nas diferentes turmas com as quais a professora supervisora trabalha e tiveram, cada uma, a duração de seis horas/aula.

O trabalho dos professores em formação, no desenvolvimento destes projetos, é baseado, essencialmente, na abordagem bakhtiniana dos gêneros do discurso, a partir da qual se entende que a nossa comunicação é realizada por meio de gêneros, assim como nossos enunciados configuram-se a partir dos diversos campos de atividade existentes. Nesse sentido, é importante destacarmos que a linguagem é tão “multiforme quanto os campos

da atividade humana”, o que não exclui uma certa regularidade no uso da língua que permite as interações verbais (BAKHTIN, 2003, p. 261). Sob esse enfoque, os gêneros discursivos são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que se organizam no interior das atividades humanas (p. 262).

Bakhtin (2003, p. 285), ao falar sobre o fato de os sujeitos mobilizarem diferentes gêneros discursivos para as interações, afirma que os gêneros são bem mais flexíveis do que o sistema linguístico, porém “para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele”. Essa normatização pode ser justificada pelo fato de que, se a cada vez que fôssemos falar, tivéssemos de criar gêneros, a comunicação seria praticamente impossível. No entanto, é importante destacar que, mesmo havendo esse caráter normativo, os gêneros permitem que o sujeito expresse a sua singularidade, ou seja, apesar da rigidez que perpassa determinados gêneros, sempre há o espaço para que o sujeito seja responsivamente ativo e estabeleça um diálogo entre a norma e sua história, seus conhecimentos construídos no que diz respeito àquele gênero.

Sendo assim, segundo a perspectiva bakhtiniana, é possível entender que os gêneros discursivos emergem de relações sociais, de acordo com as necessidades discursivas que vão surgindo, ou seja, cada atividade humana exige que falemos por determinado gênero. Nesse sentido, é fundamental que se trabalhe, nas aulas de Língua Portuguesa, com os mais variados gêneros do discurso. No entanto, é preciso que tenhamos o cuidado para não realizar o que Azevedo (2014) denomina de “gramaticalização dos gêneros textuais/discursivos”. De acordo com a autora,

o ensino de gêneros, longe de representar o ensino do uso da língua escrita, tem se resumido à informação sobre a configuração superficial de cada gênero e à reprodução dessa “formatação”, na maioria das vezes fora de qualquer situação enunciativa, mesmo que simulada (AZEVEDO, 2014, p.93).

O trabalho com gêneros ao ser realizado dessa forma pouco contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, o que é o foco principal da disciplina de Língua Portuguesa. É preciso que se trabalhe com práticas efetivas de escrita que considerem as diferentes situações enunciativas e interlocutores variados, o que buscamos fazer nas oficinas de linguagem a seguir detalhadas.

3.1.1. CONTOS DE TERROR

Como futuros docentes, aprendemos sempre que a teoria deve respaldar a prática e nos auxiliar no desenvolvimento das atividades para os alunos. Por isso é tão importante a escolha dos teóricos que serão usados para projetarmos nossas aulas, são essas escolhas que irão guiar os nossos objetivos dentro do projeto.

As oficinas de linguagem aplicadas pelos bolsistas do PIBID – Letras/Português são voltadas para o uso dos gêneros discursivos, pois acreditamos que a partir deles os alunos vão enriquecer a linguagem através de textos que estão presentes nos seus cotidianos e poderão ser facilmente encontrados por eles. Além dos pilares teóricos de Bakhtin, nos respaldamos em Geraldi, que afirma que quando levamos um texto para a sala de aula é importante considerar o vivido do aluno. Levamos em conta nas oficinas, então, que não somos os donos do saber e os alunos não estão ali como meros ouvintes, pois todo o ser traz uma bagagem de conhecimento que o influencia na sua leitura e interpretação de cada texto apresentado e isso traz riqueza para as discussões sobre o uso da língua, já que esta é viva. Complementando com o que o autor diz:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como

participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 2004, p. 22)

A partir da citação acima, podemos entender que quando levamos um texto para sala de aula, sujeitamos os alunos a possíveis leituras a partir dos textos que eles já leram, e modificamos a sua leitura futura, pois a partir do momento em que o sujeito lê um texto ele repercute essa leitura de algum modo.

Por isso, então, as oficinas de linguagem são pensadas para que haja uma grande quantidade de discussões acerca de tudo o que é levado, para que as opiniões que os alunos manifestam possam ser valorizadas e utilizadas para aprimorar o conhecimento de todos. Desse modo, através de discussões acerca de um texto, aluno e professor refletem sobre o uso da linguagem, como salienta o autor:

(...) o texto abre as portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os textos têm sido silenciados quando presentes na sala de aula (GERALDI, 2010, p. 124).

À vista disso, o conto em sala de aula não é trabalhado apenas com o intuito de uma produção final, levando em conta as experiências dos alunos e seus conhecimentos prévios. Como as oficinas também tratam de gêneros e/ou temáticas específicas, precisamos pensar nas possíveis maneiras que vamos abordá-los com os alunos. Para isso, é preciso termos em mente qual o nosso objetivo ao trabalhar com aquele tipo de texto/tema.

Para a oficina de contos de terror, o objetivo foi fazer com que os alunos aprimorassem a escrita, pois através dos gêneros discursivos narrativos eles possuem bastante liberdade para criar personagens, enredos e cenários, levando em conta toda a estrutura que o gênero possui. Quando o projeto foi construído, sempre foi levado em conta o que é o gênero conto e especificamente que

características se destacam naqueles de suspense/terror. Para isso, os conceitos para conto e conto de terror foram construídos com os alunos, para que eles pudessem reconhecer aquelas características nos textos levados.

A escolha dos textos foi bem diversificada, desde contos de terror retirados de blogs da internet até contos clássicos do autor Edgar Allan Poe (1809-1849). Além deste, também foram escolhidos outros gêneros que “conversassem” com o principal, como notícia policial, episódio de seriado de suspense e recorte de conto clássico infantil. Assim, o aluno pôde refletir sobre todos os textos apresentados, com diferentes gêneros e, portanto, com maior chance de já estarem habituados a alguns deles, e ainda desenvolver a leitura, a imaginação e a escrita.

3.1.2. O TEXTO TEATRAL NA SALA DE AULA

A

temática da oficina de Texto Teatral justifica-se perante a necessidade de reflexões críticas sobre a leitura e a escrita. Partimos do pressuposto teórico de que a linguagem é uma forma de interação social e a língua, assim, é observada como um fenômeno interativo e dinâmico que envolve atividades de diálogo e negociação entre indivíduos socialmente posicionados em diferentes contextos situacionais de uso. Assim como observa Geraldi (2010, p. 100), *o projeto como um todo tem de estar voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida*. Ainda segundo Geraldi (2010) a escola deve promover perguntas e não respostas, pois não existe significado naquilo que não nos proporciona curiosidade, interesse. A sala de aula deve ser provocativa, desafiadora, de tal forma que consiga desmistificar a ideia de que o professor sabe tudo, que basta o aluno se inserir na escola e já estará “abastecido” de conhecimento.

Pensamos em um trabalho com gêneros por acreditar que eles fazem uma aproximação entre o cotidiano e a sala de aula,

construindo um posicionamento dos alunos em diferentes contextos.

A escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao destinatário; destinatário e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e material da produção e do suporte) (BRASIL, 1997).

Trabalhar no cotidiano da escola significa ampliar a variedade de linguagens e permitir a descoberta de novos caminhos de aprendizagem, e antes de tudo é trabalhar com a sensibilidade humana, de uma forma prazerosa, sendo assim, as oficinas de linguagem são pensadas para que aconteça uma aprendizagem que signifique para o aluno, e que tenha uma função social, pois acreditamos que o trabalho com a língua vai além das regras gramaticais, ele transpassa o pensar, agir e ser de cada um.

3.1.3. PODCAST E CULTURA POP

O projeto “Podcast e Cultura Pop” está sendo executado ao longo de seis horas/aula. A temática deste projeto é a Cultura Pop² contemporânea focalizado na internet, nas redes sociais e nos blogs de conteúdo cultural pop tendo como produto final a criação de podcasts. Trabalhar Cultura Pop e podcasts em sala de aula proporciona aos alunos uma reflexão sobre como eles consomem a cultura popular e também como se mantêm atualizados sobre as notícias relevantes nesse universo. Assim, vários gêneros tanto orais como escritos acabam dialogando.

A cultura popular ou cultura pop é a cultura do povo presente na sociedade contemporânea. De forma direta é a cultura

² A cultura popular (*popular culture*) ou a cultura pop (*pop culture*) é a cultura consumida pelas massas, difundida pelos meios midiáticos contemporâneos.

consumida pelas grandes massas, tendo como objetivo principal o entretenimento. Anthony Giddens (2006, p. 231) define cultura pop como tudo que é criado para entretenimento e possui grandes audiências como cinema Blockbuster, Shows, músicas, programas de tv, streaming de vídeo na internet, muitas vezes dialogando com a alta cultura. Porém, essa divisão entre alta cultura e cultura popular se mostra muitas vezes problemática. O Universo da cultura pop é um campo. Roger Chartier faz uma reflexão bourdieuniana a respeito do conceito de Campo:

[...]/os/campos,/segundo/Bourdieu,/têm/suas/próprias/regras,/princípios/e/hierarquias./São/definidos/a/partir/dos/conflitos/e/das/tensões/no/que/diz/respeito/à/sua/própria/delimitação/e/construídos/por/redes/de/relações/ou/de/oposições/entre/os/atores/sociais/que/são/seus/membros/(CHARTIER,/2002/p./140)./

Os/campos/são/espacos/sociais/com/uma/certa/restricção/onde/as/ações/tanto/coletivas/como individuais obedecem a uma certa normatização criadas e transformadas pelos próprios agentes dentro de um Campo. Na mesma medida em que determinam também são determinados. Um campo pode ser influenciador e influenciado por outro campo, ou seja, a cultura Pop e a cultura Erudita dialogam entre si e se influenciam. Elementos da cultura erudita estão presentes na cultura popular e vice-versa. Portanto a definição “Cultura Pop” apenas tem o objetivo de classificar temporariamente o que na contemporaneidade se entende como cultura popular.

O podcast é uma tecnologia que tem origens no início dos anos 2000 e trata-se de “um processo mediático que emerge a partir da publicação de arquivos áudio na Internet” (PRIMO, 2005). São arquivos digitais de áudio distribuídos online, que ao invés de somente música possuem programas falados. Desde a sua origem até os primórdios de 2013, o podcast foi uma mídia esquecida dentro do universo audiovisual presente na internet, porém com a popularização dos smartphones, com a criação de sites específicos

para o compartilhamento de áudio online como o *soundcloud* e o *mixcloud*, o podcast acabou ganhando vida novamente. Eles são um pouco similares a programas de rádio com o diferencial de serem acessados a qualquer hora e lugar. O ouvinte pode consumir o podcast diretamente do site onde estão hospedados como também baixar o conteúdo para computadores e celulares. Atualmente, muitos sites de cultura pop utilizam o podcast para discutir o conteúdo do site pois os leitores desses sites não só querem informação a respeito das suas séries e filmes favoritos, mas também querem ouvir a opinião dos criadores do site. O podcast então se torna também uma fonte de opinião e informação sobre Cultura Popular.

O objetivo com a realização desta atividade é proporcionar aos alunos uma reflexão sobre a cultura pop, a cultura digital, como elas influenciam e estão presentes nos gostos culturais da sociedade. Geraldi (2006) afirma que o ensino de língua na escola muitas vezes não cumpre a sua função social, pois não demonstra sentido no uso de gêneros discursivos na escola. A escola, muitas vezes, mostra o uso formal do gênero sem muita conexão com uma função específica presente no universo do aluno. Os gêneros presentes nos sites de Cultura Pop entre eles o Podcast faz parte atualmente do universo do aluno. Então refletir sobre como esse mundo está presente no dia a dia deles dialogando com o ensino/aprendizagem de gêneros é uma tarefa relevante na escola.

3.1.4. TRABALHANDO A CAPACIDADE DE DESCREVER AÇÕES ATRAVÉS DO MARKETING PESSOAL PARA O MERCADO DE TRABALHO

A Oficina de Linguagem *Trabalhando a capacidade de descrever ações através do Marketing Pessoal para o mercado de trabalho* trouxe o tema marketing pessoal como uma forma de provocar a reflexão e o planejamento do futuro profissional, utilizando como conteúdo textos que abordam aspectos importantes no perfil do jovem que pretende entrar no mercado de trabalho, já que estão em um curso

técnico. Para recortar a abordagem ideal para o público em questão foi necessário entender o propósito da instituição e onde o trabalho poderia se encaixar. De acordo com a cartilha de Eliezer Pacheco – Os Institutos Federais (*portal.mec.gov.br*): “Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho”, assim, pareceu necessário provocar esse jovem para pensar como pretende ocupar seu *espaço* no concorrido universo profissional. Mediante essa constatação tornou-se interessante a ideia de abordar o marketing pessoal paralelamente ao conhecimento adquirido. Como se trata de alunos ainda no primeiro, segundo e terceiros semestres, ou seja, longe dos estágios e formaturas, entendemos ser importante motivar a construção pessoal que deve ser feita por cada um ao longo do curso. Ao utilizar-se do ambiente escolar para despertar um processo interno de aprendizado diferente do curricular torna-se mais fácil promover a reflexão. O contato com os demais e a interação entre os pares gera um resultado que, segundo Vigotsky, só pode ser internalizado no seu próprio ambiente:

(...) ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.” (VYGOTSKY, 1988, p. 117).

O trabalho com Marketing pessoal e o aproveitamento futuro das propostas de reflexão pelos alunos são diretamente relacionadas à possibilidade de interação entre os colegas e de cooperação como citado anteriormente por Vygotsky. É a troca que proporciona o exercício e a reflexão, pois trabalhar conjuntamente propostas de vida e conhecimento são desafios do professor enquanto conteúdo.

Ao longo da oficina foram trabalhados elementos da escrita e da oralidade, reforçando a capacidade de *Descrever Ações*, através

da temática Marketing Pessoal sem desconsiderar que todas as atividades humanas estão de alguma forma ligadas à linguagem e é fundamental trazer para discussão as questões relacionadas ao Marketing Pessoal.

Como resultado final foi proposto um Plano individual de Marketing contendo, no mínimo, três aspectos que o estudante pretendesse desenvolver na vida, com explicações sobre a importância e porque os elegeram como fundamentais para sua qualidade profissional e que ações pretendia tomar para executá-las. Esse texto foi entregue como material final e serviu como elemento de nota para a disciplina de Língua Portuguesa.

3.1.5. TEXTO ARGUMENTATIVO ONLINE NA ESCOLA

O projeto “Texto Discursivo Online na Escola” foi desenvolvido por se perceber como cada vez mais pessoas estão tendo um maior acesso e passando mais tempo do seu dia nas famigeradas redes sociais, tais como Twitter, Facebook e fóruns de discussão. Ao se verificar que esses veículos de comunicação online têm bastante popularidade entre o público adolescente, sendo muitas vezes o único meio pelo qual eles têm acesso a diversas informações, este projeto tem como objetivo trabalhar os discursos que circulam online, analisar sua recepção e os efeitos que esses textos produzem além do mundo virtual.

Observado o aumento na quantidade de pessoas que começaram a utilizar as redes sociais, exemplo o Facebook, como meio de vincular suas opiniões sobre diversos assuntos há uma grande quantidade de textos que se utilizam desse espaço para destilar preconceitos, ódios a determinadas pessoas de certas classes sociais, gênero e sexualidade sem tomar nenhum cuidado aparente com a repercussão que esse texto pode vir a ter, com as pessoas que podem ter acesso a ele. Nesse meio há, de um lado, as pessoas que compartilham suas opiniões em seu próprio perfil e não pensam que isso poderá atingir uma escala maior e, por outro lado, páginas de Facebook e sites cujo intuito é justamente ser

compartilhado, atingir um maior público, páginas que se utilizam muitas vezes de "humor" para perpetuar preconceitos, ganhando assim atenção fácil de um público adolescente e até mesmo infantil.

Esses conteúdos produzidos chegam às contas de diversos adolescentes, explorando informações que nunca foram discutidas com eles, ideias que são reproduzidas socialmente e aceitas com extrema facilidade, caso não haja nenhum diálogo ou mediação entre esses textos e os alunos, sem nenhuma explicação sobre os assuntos que são abordados e o motivo de abordarem daquela maneira. Discussões sobre esses temas que norteiam as vidas desses adolescentes, o preconceito racial, a preconceito sexual, o machismo, que é perpetuado muitas vezes dentro das escolas, acabam por não ter espaço dentro de sala de aula, são temáticas que são deixadas de lado.

Utilizando como base durante o desenvolvimento do projeto textos que trabalham sobre a questão do preconceito compartilhado em redes sociais, seus efeitos na vida de quem lê assim como na de quem escreve e compartilha, em que se baseiam esses tipos de ideias; textos que buscam entender o motivo da perpetuação do preconceito, que tentam definir o que é o discurso de ódio e a liberdade de expressão, onde começa um e termina o outro. Com base nesses textos e analisando exemplos de discursos de opinião que circulam nas redes sociais, o projeto visou trabalhar com o aluno a consciência de que é preciso analisar o contexto em toda e qualquer produção textual, é necessário pensar no interlocutor que irá receber esse texto e que a compreensão de sua produção não será baseada unicamente no que o autor diz, mas que depende de diversos fatores externos, que haverá um interlocutor que irá receber essa mensagem e interpretar de acordo com o contexto social em que ele está introduzido.

O desenvolvimento dessas seis horas aula foi feito com discussões e debates ao redor dos textos levados para dentro de sala, sempre buscando questionar a opinião dos alunos sobre o tema, não tendo como objeto ao fim desses debates chegar a apenas uma resposta a que todos concordem, mas sim a várias. Foram

tratados assuntos os quais era preciso questionamentos, sobre o tema e um autoquestionamento sobre a sua posição sobre o que estava em debate. Como levantam as percepções de Dolz e Scheneuwly sobre a função social do debate em seu livro *Gêneros Orais e Escritos na Escola* "qualquer que seja sua forma, o debate nos parecia ser um lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, ações, de si – um motor do desenvolvimento coletivo e democrático" (2004, p. 251), também colocando em ação capacidades essenciais, como afirmam novamente:

O debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade) (DOLZ, SCHENEUWLY, 2004, p. 248-249).

3.2.OUTROS PROJETOS

3.2.1.RÁDIO ESCOLAR

A Rádio Escolar foi um projeto que surgiu no PIBID como um meio diferenciado de mostrar as produções que os alunos faziam em aula, incentivá-los a aprender mais sobre os gêneros orais, que muitas vezes não são tão explorados em sala de aula, além de promover uma interação maior entre todos da escola, pois a Rádio foi projetada não apenas para o uso do PIBID e alunos envolvidos, mas como um meio de comunicação para toda a comunidade escolar.

O objetivo da rádio escolar no IFSUL é, principalmente, incentivar a autonomia e a criatividade dos alunos. Além disso, a rádio busca a interação do grupo PIBID com os alunos e um maior contato com a comunidade escolar.

Assim, um dos primeiros projetos implantados na escola com a chegada do PIBID foi a Rádio, através de uma gravação feita pelos próprios bolsistas ID explicando o que era a Rádio Escolar, uma

rádio feita dos alunos para os alunos, e chamando os interessados a participar. Desse modo, foram espalhados cartazes pelo campus para que os alunos interessados se inscrevessem. Ocorreu, então, uma primeira reunião com os alunos onde ficaram decididos os tópicos que seriam abordados na rádio escolar e a função de cada aluno na equipe.

Ficou combinado que uma vez por semana seria gravado em turno inverso e reproduzido na hora do intervalo um programa de aproximadamente 15 minutos. Primeiramente ficamos responsáveis apenas pela gravação e reprodução da rádio para os alunos do turno da manhã (o outro grupo PIBID – Letras era o responsável pelo turno da tarde). Recentemente, nos responsabilizamos pela gravação e reprodução nos dois turnos. Os programas baseiam-se em produções dos próprios alunos, divulgação de seus trabalhos e interação com a comunidade escolar.

O aporte teórico para este projeto foi retirado do livro “Rádio escolar: Letramentos e gêneros textuais”, de Marcos Baltar. O livro é uma espécie de manual em que nos são direcionados os passos para a criação de uma rádio dentro da escola, contemplando os aspectos de letramento junto com questões práticas para a criação de programas. Segundo Baltar:

Assim, a implantação de rádios e jornais escolares como projetos de letramento midiático podem contribuir para ampliar o acesso dos estudantes que chegam à escola, oriundos de diferentes mundos de letramento, às práticas de uso consciente dos textos e dos discursos forjados pela mídia, enquanto agência de letramento altamente prestigiada pela sociedade atual, bem como proporcionar a emergência de novos gêneros que podem estimular o surgimento de novas práticas nessas duas esferas discursivas (Baltar, 2009, p. 179).

Pode-se dizer que o trabalho visa o letramento dos alunos com a mídia radiofônica, sendo o rádio rico na diversidade de gêneros discursivos, abrangendo gêneros orais e escritos de ampla circulação na sociedade. Aqui se entende letramento como a

capacidade de desenvolver gêneros, sejam eles orais, escritos, ou através de imagens, junto com uma reflexão de como estes se relacionam na sociedade. Um projeto de letramento propicia ao aluno um contato real com os gêneros do discurso comuns ao meio midiático trabalhado.

3.2.2. INTERVENÇÕES LITERÁRIAS

As in

tervenções literárias têm como objetivo interagir com todo o corpo discente, propondo desse modo o envolvimento deles com leituras de variados gêneros literários que são espalhadas pelo Campus. Desse modo, utilizamos o espaço escolar para incentivar a leitura de uma maneira lúdica e incomum para os alunos. Como as intervenções acontecem em média uma vez por mês, procuramos fazê-las diferenciadas a cada aplicação. Embora sempre utilizássemos textos literários, a forma com que estes são mostrados se diferencia na sua apresentação.

4. ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO

Foi aplicado um questionário online³ com os alunos da escola para diagnosticar a presença, a relevância e a contribuição do PIBID para sua formação. Do total de alunos da Instituição, 10% dos alunos participaram respondendo o questionário. As perguntas envolveram questões como: o conhecimento dos alunos sobre o PIBID na escola, a função dos bolsistas e se esta função vem sendo cumprida, a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas pelo Projeto e a contribuição delas para a sua formação.

Em relação ao conhecimento dos alunos sobre o PIBID na escola, todos responderam que conhecem o PIBID - Letras no IFSUL. Vale ressaltar que os alunos consideram tanto as atividades realizadas pelo nosso grupo quanto as realizadas pelo grupo de Literatura como funções do PIBID/Português. Também

³ Em anexo.

percebemos que foi dado um destaque às oficinas de linguagem como principal forma de reconhecimento da influência dos Pibidianos no ambiente escolar, mesmo por aqueles que nunca participaram das oficinas.

Quanto à função do PIBID e dos bolsistas na escola, destacamos que apesar de ter sido feita a todos os alunos ingressantes do Campus uma apresentação sobre o PIBID, incluindo suas funções, a grande maioria respondeu que não sabe qual é esta função. Alguns alunos responderam que a função consiste em inserir alunos da graduação no ambiente escolar para o aperfeiçoamento de sua futura função e outros disseram que a função, por outro lado, é auxiliar o desenvolvimento dos alunos na leitura e escrita. Ainda que a grande maioria não reconheça a função do PIBID, boa parte dos alunos respondeu acreditar que os bolsistas cumprem com esta função.

No que se trata da participação dos alunos nas atividades do PIBID, a maioria respondeu que participa apenas das oficinas de linguagem e da parada da leitura. Destacamos que estas duas atividades são obrigatórias, visto que são realizadas em horário de aula. Notamos, desta forma, que os alunos não participam das atividades extraclasse que contam com a participação voluntária deles. É importante destacar que, apesar dessas atividades que eles participam serem obrigatórias, os alunos têm uma visão positiva do que tem sido feito e mostram gostar do que é desenvolvido. Eles também destacaram nas respostas ao questionário que as atividades desenvolvidas pelo PIBID, principalmente as oficinas, chamam a atenção por serem lúdicas e inovadoras e por isso auxiliam na ampliação da capacidade discursiva.

Com a análise das respostas dos alunos, foi possível concluirmos que a grande ênfase dada por eles não foi em nenhuma atividade extraclasse proporcionada pelos bolsistas, mas sim nas oficinas de linguagem desenvolvidas em sala de aula. Até porque os alunos não se sentem como sujeitos participativos que dialogam com a atividade apresentada em projetos extraclasse como as

intervenções literárias, apenas como sujeitos expectadores. Já nas oficinas, o quadro é outro, eles se sentem completamente integrados e responsivos com o que lhes é apresentado, como se mostra claramente nas respostas dos alunos.

Durante os períodos de aplicação das oficinas, os bolsistas já conseguem perceber como os alunos avaliam as aulas, baseados no comportamento deles e comentários que são feitos em relação à temática abordada. Mas, além disso, para que se tenha uma melhor noção de como os alunos receberam as aulas, são aplicados no final de cada oficina questionários em que o aluno coloca a sua opinião sobre as aulas.

A aplicação dos questionários tem como objetivo saber a opinião do aluno sobre a relevância da oficina em sua vida, do assunto abordado, se a maneira que ele foi explorado no decorrer das aulas foi favorável para o entendimento e conhecimento do próprio adolescente e sobre a postura do bolsista assumindo o papel de professor.

Com relação às avaliações específicas das oficinas, na oficina de contos de terror, quando foi pedido que os alunos avaliassem a oficina, as respostas foram extremamente positivas. Os alunos escreveram que se divertiram bastante com o tema abordado, pois era algo do interesse pessoal da grande maioria, e que perceberam que estudaram a Língua Portuguesa ao mesmo tempo. Boa parte, mais especificamente 62% dos alunos que entregaram a avaliação, mencionou a criatividade como principal meio desenvolvido e ainda frisaram acreditar que grande parte da turma entendeu como se escreve um conto de terror. Além disso, também foi mencionado o quanto foi bom sair da rotina de trabalhar a gramática na Língua Portuguesa e focar mais nos textos, pois eles perceberam que desse modo também é possível explorar e aprender a linguagem. Outra coisa que apareceu bastante nas avaliações foi que os alunos gostaram de poder discutir bastante o texto, dizer o que pensavam e refletir sobre as histórias contadas. Ainda, surgiram avaliações sobre a atuação da bolsista, em que aparecem elogios, falando sobre como será uma ótima futura professora e de como os bolsistas do

PIBID em geral trazem atividades diferentes e muito bem ministradas para a sala de aula.

No que se trata das avaliações para a oficina de texto teatral, dos 19 alunos que responderam ao questionário, apenas 2 alunos julgaram que a oficina não era relevante para o contexto de sala de aula. Os 17 alunos restantes julgaram que a oficina foi relevante e que a temática apresentada foi muito boa, diversificada e criativa. Entre os alunos, 10 julgaram que a oficina fez com que a turma se tornasse mais unidade e desinibida após as aulas com o texto teatral. Quanto à atuação do bolsista, as análises foram extremamente positivas. De modo geral, os alunos consideram que os Bolsistas ID conseguem executar sua tarefa de maneira correta. Os conteúdos trabalhados são bem explicados, as atividades propostas são bem pensadas e aplicadas de maneira diversificada. Os alunos, então, consideraram a oficina muito criativa, detalhada, bem explicada e divertida. Apenas 2 alunos se posicionaram contra, pois, segundo eles, o texto teatral / teatro não é uma forma de se expressar tão simples como parece e eles se sentiam pressionados a realizar as tarefas somente pela nota.

Já nas avaliações da oficina de *Podcast*, dos 25 alunos que responderam aos questionários em duas turmas em que a oficina foi aplicada, quase todos consideraram a oficina relevante. Ressaltaram a importância de dialogar sobre a cultura pop que consumimos. Para três alunos a temática da oficina não teve pertinência, segundo eles, por não trazer nenhum tema relacionado com a agropecuária, curso técnico de uma das turmas onde a oficina foi aplicada. Os alunos ressaltaram a qualidade da parte explicativa da oficina, dizendo que todas as atividades em aula foram claras e receberam o suporte necessário para que puderem produzir os Podcasts. Eles também consideraram a oficina diferenciada e incomum para a disciplina de Português. Alguns ressaltaram a oportunidade de desenvolverem as suas capacidades orais através da produção de áudios para a internet.

Quanto às avaliações feitas a respeito da oficina de Marketing Pessoal, todos acreditaram que a temática foi proveitosa, diferente

e criativa. Das 24 respostas, 10 afirmam diretamente que o trabalho os fez pensar melhor na profissão que desejam seguir. Foi unânime a ideia de que falar sobre projetos futuros possui utilidade e que pensar no que é necessário para entrar no mercado de trabalho faz toda diferença para eles que estão em um curso técnico. O “ineditismo” do tema também foi bastante destacado, pois sai da rotina e foge ao tradicional. Quanto à atuação do bolsista, as análises também foram extremamente positivas. Interessante observar que houve relação direta com o PIBID, ou seja, alguns citam o programa como responsável pelas aulas inovadoras e não apenas o condutor específico da oficina, entendendo que as aulas são parte de um contexto maior. Naturalmente há também estudantes que destacam a ação do bolsista, ressaltando as explicações como bem-feitas e as atividades muito bem aplicadas. Os alunos consideraram a oficina de Marketing pessoal muito criativa, detalhada, bem explicada e divertida.

Finalmente, com relação à avaliação sobre a oficina de Texto Argumentativo, foi possível notar que o aluno vê o Bolsista ID como outro aluno que está ali para aprender, que naquele momento dentro de sala de aula está servindo como aprendizado para ambos e analisando o bolsista no posicionamento de professor, criticam a postura que o bolsista assume como professor em sala de aula; além do que é requisitado, eles também discorrem sobre o envolvimento da turma em sala de aula, comentam sobre a elaboração do tema escolhido, dão ideias de conteúdos que poderiam ser incluídos em um próximo momento. Ao abordar assuntos que envolvem preconceitos de sexualidade, gênero e raça pode-se levantar comentários entre as avaliações onde 10% julgaram um assunto muito polêmico para se trazer para dentro de ambiente escolar, que era pouco relevante relacioná-lo com a sala de aula e que ali não era o seu lugar. Outra parte desses comentários ressalta a importância que foi aquela discussão em sala de aula, tanto para conhecer as diferentes opiniões dos colegas como para ter um conhecimento mais embasado sobre um assunto que eles estão vendo ser debatido, que ronda a vida deles.

Esses alunos também ressaltam a importância do debate em sala, comentam sobre como foi fundamental notar que havia um espaço na aula para que eles falassem.

5. ÚLTIMAS PALAVRAS

O subprojeto PIBID – Letras/Português é dividido em várias atividades que procuram atender diferentes aspectos da vivência escolar. Isso se constitui por trabalhos realizados em sala de aula e extraclasse que buscam desenvolver capacidades da linguagem. Procuramos nesse artigo mostrar como desenvolvemos todas essas atividades e também analisar a percepção dos alunos em relação às atividades através de um questionário online, tendo em vistas as avaliações específicas sobre as oficinas de linguagem para compreendermos qual a visão que os alunos possuem sobre o trabalho realizado pelo subprojeto PIBID Português.

A partir do que analisamos, podemos dizer que os alunos reconhecem o grupo dentro do ambiente escolar e as atividades que são desenvolvidas, porém pelos bolsistas elas são vistas como um todo, enquanto na visão dos alunos essas atividades são segmentadas. Os estudantes se identificam mais com algumas atividades do que com outras, de acordo com os questionários, eles visualizaram a ação do PIBID majoritariamente nas oficinas de linguagens, enquanto as atividades realizadas extraclasse poucos alunos se consideraram participantes. Isso se dá possivelmente pela cultura presente no ensino que privilegia atividades dentro de sala de aula, as quais normalmente são as que possuem valor de nota e por esse motivo, ganham maior atenção por parte dos alunos, sendo que as que são feitas além desse ambiente ganham uma imagem de menor importância, ações que são meramente recreativas para eles.

O que foi apontado nas pesquisas realizadas mostra que o PIBID – Letras/Português possui relevância no ambiente escolar, os alunos consideram que o subprojeto inova nas atividades que realiza. Eles consideram as oficinas, claras, de conteúdo inovador e

relevante, indo além do que comumente é abordado dentro da disciplina de Português.

Considerando o PIBID como um laboratório de ideias, os resultados alcançados esclarecem sobre o que deu certo e o que necessita ser repensado para que o trabalho realizado seja visto como um todo homogêneo, atingindo o universo de dentro da sala de aula e o cotidiano geral da escola. Para nós bolsistas esse conjunto de acertos e de reformulações que são necessárias, nos coloca num terreno rico de experiências de aprendizado no fazer docente. Não existem fórmulas ideais a serem praticadas no universo escolar. Uma instituição de ensino é um corpo vivo sempre num devir. Também assim é o sujeito docente, um ser inacabado que busca completudes provisórias através da alteridade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BALTAR, M.; [et al.]. **Rádio Escolar: Letramentos e Gêneros textuais**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____, J. W. Da redação à produção de textos. In: CITELLI, B; GERALDI, J. W. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ANEXO

Questionários

Gerais:

1 - Você conhece PIBID dentro o IFSUL?

2- Você conhece a função do PIBID/Português? Se sim, qual seria essa função?

3 - Se conhece, acredita que essa função vem sendo cumprida pelos Pibidianos? Por quê?

4 - Participa de alguma atividade proposta pelo PIBID? Qual e por quê?

- Oficinas em sala de aula; Rádio Escolar; Intervenção Literária (poemas pendurados); Parada da Leitura; Outra.

5 - A atividade em que participa ajudou no seu desenvolvimento? Por quê?

Específicas:

1- Gostas de participar das oficinas?

2- As oficinas de linguagem contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita?

3- As atividades do PIBID auxiliaram no seu rendimento nas aulas de Língua Portuguesa?

4- Consideras pertinentes os temas e os conteúdos abordados nas oficinas?

CINEPINHO: FORMANDO LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM PROJETOS LITERÁRIOS

Bruna Fonseca
Paola dos Santos

Talvez uma das funções mais importantes da arte consista em conscientizar os homens da grandeza que eles ignoram trazer em si.

(André Malraux)

1. O CARÁTER PRÁTICO DESSE PROJETO

O projeto denominado Cinepinho se deu pela necessidade de formação de leitores nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Em 2012, as bolsistas que deram início ao projeto tentaram executá-lo de uma forma um pouco diferenciada com o ensino médio. O projeto era chamado de *Cinep*, no qual eram apresentados filmes para o ensino médio no horário de intervalo do almoço. Geralmente releituras de importantes obras literárias, como, por exemplo, *O tempo e o vento*, de Érico Veríssimo. No entanto, na segunda aplicação do projeto notou-se que não havia público interessado para a proposta, pois os alunos não demonstraram interesse nesse projeto. Após analisarem a evasão dos discentes, as bolsistas notaram que tal fato se dava pela falta de uma formação literária desde o início do ensino básico.

A partir dessas evidências, tornou-se necessário repensar o projeto, e este foi reestruturado para ser aplicado nas séries iniciais, tendo assim uma base literária desde o início da vida escolar. Assim o projeto foi renomeado Cinepinho, ainda em 2012, pois o diminutivo faz referência ao público atendido após a reformulação. Tendo como metodologia então a escolha de um livro literário que se encontre preferencialmente na biblioteca da escola, como as

coleções do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), para que assim os alunos tenham o acesso aos mesmos após a leitura. Além do livro é selecionado um vídeo, que pode ser curta-metragem ou até trechos de algum filme que dialogue com a(s) temática(s) do livro, que será assistido conjuntamente.

O projeto normalmente ocorre nas sextas-feiras. As atividades são separadas por turmas, para ficarem adequadas à faixa etária dos alunos, da seguinte forma: uma atividade é realizada para o 1º e 2º ano; outra, para as duas turmas de 3º ano; duas de 4º; e duas de 5º ano. As mesmas atividades são realizadas em duas semanas consecutivas, para que possamos atender uma turma por vez, assim conseguindo dar uma atenção melhor aos alunos. Desta forma nós planejamos uma atividade a cada 15 dias. O planejamento é feito pelos bolsistas, um escolhe o livro, outro o vídeo e pensamos em qual atividade podemos realizar que contemple o tema abordado.

Nos dias em que são realizadas as atividades com os alunos, primeiramente organizamos o espaço onde será desenvolvido o projeto. Preparamos o Arthur¹ para passar o vídeo, organizamos as cadeiras ou às vezes o palco quando a atividade acontece em forma de roda de contação. Posteriormente vamos até a sala de aula e convidamos os alunos para irem até o auditório da escola, espaço onde se realiza o Cinepinho.

Normalmente começamos pela abordagem das referências do livro, como o nome do autor, editora que o publicou e título da história. Para isso temos uma preparação prévia, em que todos os participantes leem o que será trabalhado no dia. Após a introdução do livro, é iniciada a leitura, geralmente dividida em partes para que todos os bolsistas participem. Durante a contação, mostramos as imagens representadas no livro e fazemos comentários sobre a

¹ O PC Educacional "Arthur" é um computador que possui dispositivos para projeção, áudio e comunicação sem fio completamente integrados. Foi desenvolvido para ser utilizado por professores em sala de aula com um método muito prático: basta ligar e, rapidamente, projetar filmes, slides ou qualquer conteúdo que ajude a ilustrar a aula.

obra, interagindo assim com os alunos. Com as crianças menores, procuramos levar um elemento mágico relacionado à história para desenvolver o imaginário das crianças. Em um Cinepinho desenvolvido com o 3º ano, levamos uma boneca, por exemplo, para introduzir a história “Mamãe botou um ovo”, de Babette Cole, que aborda a questão da origem dos bebês.

Na sequência, é reproduzido um vídeo dialogando com a história, podendo variar entre trechos de filmes, curta-metragens, propagandas, desenhos animados, entre outros gêneros. Fazendo, também, um diálogo com os alunos sobre o que ambos os textos possuem em comum. Neste momento, procuramos refletir sobre os temas presentes na obra, analisando das mais diferentes formas, inclusive com um olhar crítico sobre a abordagem do autor. Finalizando o planejamento, desenvolvemos uma atividade mais lúdica que apresente alguma relação com os textos trabalhados anteriormente. Dependendo da atividade, eles podem ou não levá-la para casa, pois em alguns casos ficamos com as mesmas para futuras exposições na escola.

2. O QUE NOS MOTIVOU A DESENVOLVER ESTE PROJETO

Segundo Coelho (2000), a literatura infantil foi introduzida nas escolas brasileiras a partir da década de 1970, o que ocasionou um grande aumento na produção de livros para essa faixa etária, assim como a preocupação com a qualidade dos mesmos devido à grande concorrência que se gerou a partir deste momento. A autora também nos mostra que hoje em dia mais de 600 títulos novos surgem no mercado a cada ano. Este crescimento quantitativo na produção tem reflexo no cuidado com a formação de leitores nas séries iniciais, já que esse processo é algo recente na história da formação do leitor literário, pois anteriormente não havia essa divisão literária para “pequenos” leitores, contendo apenas livros para o público adulto.

Pensando nisso, o grupo do PIBID/CAPES na escola Ciep, organizou um projeto que visa à formação de leitores nas séries

iniciais, denominado Cinepinho. O projeto foi iniciado em 2012, a partir do momento em que os bolsistas perceberam que os alunos do ensino fundamental e médio não possuíam o hábito da leitura, concluindo então que o processo deveria se iniciar desde a primeira inserção na escola, para que, gradativamente, eles se constituíssem sujeitos leitores.

O projeto acontece em um ambiente retirado da sala de aula, para que assim os alunos tenham um distanciamento das atividades tradicionais em aula. Pretende-se proporcionar uma leitura mais prazerosa e divertida, sem um caráter de obrigação que pode levar a uma possível desmotivação das atividades. Acreditamos que estamos alcançando o objetivo já que, ao encontrar os alunos na escola, eles se encontram ansiosos e perguntam quando será o próximo Cinepinho com a sua turma. Podemos perceber na afirmação de Miguez que as atividades de leitura realizadas nas escolas ainda precisam de melhorias:

Sabemos que compete à escola a tarefa formal de ensinar a ler escrever e que, de forma geral, esta ação escolar nem sempre se realiza de forma satisfatória. Vários outros educadores interessados no incentivo à leitura entre crianças e jovens, já constataram o caráter mecânico e passivo do ensino da leitura nas escolas tradicionais (MIGUEZ, 2009, p.17).

A partir dessas informações, acreditamos que novas formas de incentivo à leitura devem ser propostas tanto dentro quanto fora da sala de aula, com dinâmicas diferentes desenvolvidas por professores e também em atividades externas como o nosso projeto. Pensando nisso, ao decorrer das leituras, os bolsistas fazem um diálogo entre livro e filme, ou livro contado em forma de dramatização, para que os alunos tenham o conhecimento dos diferentes gêneros. Além disso, ao final sempre ocorre alguma atividade dinâmica, que é escolhida de uma forma variada conforme os textos selecionados, para que haja uma maior interação dos alunos e essa leitura se torne ainda mais prazerosa.

As atividades podem ser tanto desenhar algo que se relacione com o texto, como algum jogo didático que contemple a abordagem do texto. Quando as produções são escritas, algumas vezes os alunos podem levá-las para casa e em outras, expomos em painéis pela escola ou em exposições escolares.

3. EM QUE A TEORIA NOS APOIA

Acreditamos que o projeto de trabalhar com os textos literários nas séries iniciais é demasiadamente importante, pois como afirma Coelho (2000, p.15), “é o livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens”. Sendo assim, é nosso papel, como formadores, era fazer essa mediação entre a literatura e os alunos, para que estes consigam ter o contato com os livros e as demais formas de leitura, já que muitas vezes isso não ocorre fora da escola. O nosso objetivo é proporcionar mais um contato com a leitura, além do que há em sala de aula. Sabemos também que a oralidade é importante para o desenvolvimento das crianças, como por exemplo, nas fábulas que a maioria delas possui o conhecimento nas versões que escutam oralmente. Por isso, contrapondo a autora, além da palavra escrita, trabalhamos com a oralidade no momento da contação.

Partindo dessa posição de mediador, o professor passa a ser o exemplo para os alunos, devendo demonstrar um interesse pela leitura, pois desta forma ele incentiva seus discentes a criarem o hábito de ler. Caso o docente não tenha esse hábito e o aluno também não tenha esse incentivo em casa, provavelmente haja uma menor possibilidade deste discente se tornar um leitor. Como contador essa responsabilidade se torna maior ainda, pois devemos estudar o texto para encontrarmos a melhor maneira de contar e abordar a história, como nos mostra Silva (2009), no seguinte trecho:

O contador de histórias sabe que seu papel é levar o ouvinte a tornar-se leitor, por isso, além de proporcionar-lhe um entretenimento na hora da contação, presta-lhe também informações sobre o livro onde

a história se encontra, o nome de seu autor, a editora que o publicou. [...] O contador é, antes de tudo, um leitor privilegiado, que cumpre um papel ativo: faz leituras prévias, seleciona textos, informa-se sobre o autor, observa a ilustração do livro, memoriza o texto, interpreta suas intenções para transformá-las em modulações de voz e gestos (SILVA 2009, p.35).

Isso é exatamente o que procuramos fazer quando assumimos este papel de contador, levando aos alunos todas essas informações antes de começarmos a contação. Certa vez, utilizamos o livro “As três perguntas”, de Jon J Muth, uma adaptação do conto homônimo de Tolstoi. Para introduzir o texto, fizemos uma apresentação e uma contextualização do autor russo, de forma que os alunos percebam que há um autor por trás de cada livro e que é ele quem (re)inventa as diferentes histórias.

A respeito dos livros que selecionamos, buscamos sempre uma abordagem significativa e humanizadora. Normalmente, encontramos temáticas que nos propiciam uma abordagem sobre os valores humanos nesses livros, tais como o respeito, o amor e a generosidade. Como afirma Gregorin Filho (2009):

O que se percebe é a existência de uma literatura que pode ser chamada de infantil apenas no nível de manifestação textual, isto é, no nível do texto em que o leitor entra em contato com as personagens, tempo, espaço, entre outros elementos textuais; percebe-se também que os temas não diferem dos temas presentes em outros tipos de textos que circulam na sociedade, como a literatura para adultos e o texto jornalístico, por exemplo. Isso também parece bastante claro, pois os valores discutidos na literatura para crianças são valores humanos, construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil das sociedades contemporâneas (GREGORIN FILHO, 2009, p. 15).

Tendo em vista esses fatores, podemos pressupor que, mesmo involuntariamente, essas leituras têm este papel de formação e

humanização nos leitores, pois há um contato direto com o texto que nos fornece essas temáticas formadoras, concordando assim com Coelho:

Estamos com aqueles que dizem: Sim. A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola (COELHO, 2000, p. 15).

Podemos concluir que de uma forma geral, esse papel da literatura na formação da educação básica é de grande importância para crescimento e aprendizagem dos alunos, tanto para formação como leitores quanto para a formação pessoal de cada criança.

4. UM DESFECHO FORMADOR E HUMANIZADOR

Acreditamos que esse projeto proporciona aos alunos a participação em um processo de formação e humanização² através da leitura por meio dos textos levados a eles, principalmente os literários. O próprio texto da literatura infantil carrega valores e temáticas que, mesmo inconscientemente, ajudam na formação dos alunos como seres humanos, pois a literatura representa o mundo nas suas diferentes formas. Como afirma Coelho (2000):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e

² "O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante." (CANDIDO, 2004, p.182)

o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...] (COELHO, 2000, p.27).

Um aspecto que contribui para esse caráter formador da literatura infantil é a presença de características irreais no mundo real, desenvolvendo o imaginário das crianças, já que fantasiar/imaginar é próprio do ser humano. Planejar o futuro é um exemplo de situação em que se faz necessário o uso da imaginação, pois precisa-se pensar em algo que ainda não aconteceu e está apenas no plano das ideias. Sendo, portanto, um acontecimento natural em todos os seres humanos e fundamental no processo de humanização.

Pensamos então que esse processo de leitura e diálogo sobre os textos que o Cinepinho proporciona aos alunos os ajuda tanto na formação humana quanto na formação de leitores, que se faz necessária como citado anteriormente. Essa relação com os livros também os possibilita a conhecer mais sobre diferentes épocas e contextos sociais, como afirma Coelho:

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer literatura que cada época destinou a suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta) (COELHO, 2000 pp. 27, 28).

Esse contato com diferentes épocas proporciona aos pequenos leitores a experiência com o real e o maravilhoso. Percebe-se assim que todas as abordagens, independente do tempo, são importantes, pois carregam valores universais que estão presentes nas sociedades de todas as épocas. Também podemos identificar que há temáticas que são abordadas de diferentes maneiras, conforme

o tempo, conseguindo assim analisar a modificação das mesmas ao longo da evolução da humanidade.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil**: múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

MUTH, Jon J. **As três perguntas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PARADA DA LEITURA: UMA POSSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Berenice Gonçalves
Rosemeri Vasconcellos Soares

*“Livros não mudam o mundo, quem
muda o mundo são as pessoas.
Os livros mudam as pessoas.”*
(Mário Quintana)

1. INTRODUÇÃO

Este artigo justifica-se diante da percepção de que é necessário elaborar estratégias de leituras específicas e bem fundamentadas, adequadas à faixa etária e ao nível de conhecimento de cada ano/série do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Partimos do princípio de que para formarmos leitores, devemos mostrar que a leitura é algo que pode e deve ser agradável.

A escola Luiz Maria Ferraz CIEP- Bagé (RS) fica localizada na zona leste, periferia da cidade, os alunos que estudam na escola são dos arredores e os que estão inseridos neste projeto do qual ora falaremos são do ensino fundamental e médio com a faixa etária entre 13 e 17 anos de idade.

Através do projeto do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência - PIBID/Letras Português -, os bolsistas elaboram novas formas de conhecimento e aprendizagem para os alunos. Nota-se que precisamos formar sujeitos preparados para enfrentar os desafios da sociedade em que vivemos e a leitura é importante na constituição social de um indivíduo, e ressaltamos que é por meio desta que podemos constituir cidadãos críticos. Portanto, o objetivo principal deste trabalho é relatar o quanto esses momentos de parada para leitura estão sendo importantes para a

comunidade escolar, através do projeto os bolsistas planejam atividades de leitura e exploram a curiosidade dos alunos através do acesso deles aos livros.

Percebe-se que não basta indicar leitura aos jovens alunos as obras literárias devem ser trabalhadas em profundidade não só em momentos específicos, mas também em sala de aula e no convívio cotidiano da escola para que possam ser devidamente apreciadas e aproveitadas. Também julgamos necessário possibilitar o contato dos alunos leitores com uma obra significativa da literatura infantil e juvenil brasileira, do Rio Grande do Sul e da nossa região de Fronteira, levando-os a compreender, as possibilidades de exploração do texto, através da apreciação de seus elementos constitutivos e favorecendo a formação de leitores.

2. LEITURA: DIÁLOGO E POSSIBILIDADES

A parada da leitura ocorre mensalmente, com duração entre 10 a 15 minutos em turmas do Ensino Médio e as atividades são previamente organizadas pelos bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) - Língua Portuguesa com intuito de propiciar a toda escola um momento de vivenciar o contato com os diversos gêneros discursivos. Está certa Lajolo, quando diz:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. E a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO Apud GERALDI, 1985, p.80).

É imprescindível dar aos alunos a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente repleto de livros. Segundo Colomer (2003, p. 105) hoje, sabemos que não basta somente dar livros aos

alunos, como se estes estivessem ansiosos por lerem, tal como se dizia no século XIX.

É importante que busquemos alternativas que os levem a compartilhar essas experiências, pois desta forma acreditamos que a leitura se torne socializadora e repleta de significados. Embora haja certa unanimidade de que a família tem papel importante nos contatos iniciais da criança com a leitura, cabe também ao ensino fundamental a continuidade no processo de formação de leitores e ao ensino médio os instrumentos que propiciarão que os alunos possam exercer a leitura de maneira crítica. O aluno deve ser incentivado a desempenhar um papel ativo de apreensão e de construção dos múltiplos sentidos constitutivos de um texto.

Desse modo, a leitura se apresenta como prática social (GERALDI, 1984), que sendo desenvolvida num ato interlocutivo, pressupõe a importante mediação do professor. Como afirma Garcia (1992):

Mediar à leitura é estar no meio de uma atividade essencial à escola, à vida, sem tomar nas mãos as rédeas do processo, como se fosse o professor o único, a saber, o caminho; é estar presente mesmo que sutilmente ausente; é saber que o ato de ler é condicionado por condições e características psicológicas, sociais, econômicas e intelectuais de cada indivíduo e, nesse sentido, cada leitura faz parte de um todo maior (GARCIA, 1992, p. 37).

Percebe-se que a leitura é uma atividade necessária não só ao aspecto cognitivo, mas também, para a vida dos leitores. Portanto:

Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 55)

Compreendemos que ler é uma atividade complexa e promove um leitor ativo, que entenda o que lê e aos outros que já tenham lido que compreendam que múltiplos significados podem ser atribuídos a um texto, que alcance regularizar e explicar a sua leitura com base em elementos discursivos, que movimente o que já conhece para saber o que ainda não sabe distinguir no texto a fala do outro e suas finalidades, expandindo a sua cultura por meio da leitura. A escola tem que ser um ambiente onde a diversidade cultural deve ser divulgada e garantida para os alunos. Estes, além de aprenderem, expandirão seus conhecimentos culturais e sociais.

O projeto, que denominamos “Parada da Leitura: Uma possibilidade na formação de leitores” além de propiciar momentos de leitura tem feito com que os alunos se tornem mais participativos e críticos sobre os autores e livros dispostos para este momento, saindo do entendimento estruturalista de leitura, prática e aceção que termina provocando um silenciamento no aluno em sala de aula. Conforme Geraldi e Citelli (2008 p. 22):

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.

Dessa forma, a escola é um lugar privilegiado, em que os alunos devem ser estimulados a realização da leitura. Infelizmente esta não é uma realidade frequente em sala de aula, lugar em os alunos têm contato com apenas alguns títulos, por exemplo: “Os mais clássicos”, que são indicados pelo professor e que acabam se tornando apenas um meio de avaliação e memorização de datas.

A inserção do projeto “Parada da leitura” na escola vem como uma alternativa que colaborará para a realização de momentos de contatos com livros de diversos autores e gêneros e surge como um mediador que irá auxiliar na expansão do ato de ler sem cobranças, ou seja, é um momento oferecido para que toda a comunidade

escolar possa prazerosamente escolher suas leituras. Para que isso ocorra são disponibilizados aos alunos vários títulos com os mais variados gêneros. Dessa forma, consideramos que o leitor é aquele que vai através da leitura explicitar os vários significados do texto e dialogar com os inúmeros leitores e as infinitas leituras.

Conforme GIOVANI e SOUZA (2014, p. 104) a escola é um lugar onde se vive as relações de ensino. Desta forma compreendemos que é importante a formação de sujeitos capazes de intervir em suas realidades. Daí, entendemos que o trabalho com o texto literário neste caso mais específico, a leitura de diversos gêneros literários, pode tornar o aprendizado mais atrativo aos nossos alunos, na apreciação em que beneficia seu entendimento com relação aos anseios, relações sociais, e ao mesmo tempo desenvolve seu conhecimento de mundo.

Tão ou mais antiga que a própria noção ocidental de literatura, a ideia de que a leitura de obras literárias cumpre um papel importante no desenvolvimento do ser humano, quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais, está na base dessas preocupações e iniciativas. (PAULINO, COSSON, 2006, p. 63).

Dessa forma, podemos compreender que trabalhar com textos literários em sala de aula vai além do simples objeto de incentivar a leitura, é possibilitar aos alunos ser um sujeito de discurso para que eles sejam autores responsáveis pela sua fala em interação com os demais locutores. Na visão de Bakhtin:

As trocas são inerentes ao processo interativo, isto é, existe um locutor que toma a palavra e se constitui como “eu” na enunciação, também há um “tu” com status de outro, que toma palavra e troca turnos com o “eu” (BAKHTIN, 2009, p. 112).

Compreendemos que um texto é um importante instrumento de ensino que está ao alcance de nós professores, e para que possamos realizar esse trabalho é necessário que também nós

estejamos instrumentalizados e dotados de embasamento teórico de como formar um aluno leitor, além disso, é necessário que nós docentes também estejamos dispostos a realizar mudanças em nós mesmos. Essa tarefa de oportunizar momentos de leituras é uma maneira de o aluno começar apreciar o contato direto com o livro. Conforme os PCN's (2001), um leitor competente é aquele que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar as leituras que podem atender a uma necessidade sua e que consegue utilizar estratégias adequadas para abordá-la de forma a atender a essa necessidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incentivar o exercício da leitura está entre os desafios no processo de ensino/aprendizagem, pois esta prática só acontecerá, de fato a partir da escola.

Fundamentado no que afirma os referenciais curriculares: "Lições do Rio Grande" (2009) "ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas", este trabalho está buscando resolver problemas que vão além do exercício de leitura como, por exemplo: melhorar a escrita dos alunos e ao mesmo tempo envolver os estudantes com o tema da diversidade cultural.

O projeto "Parada da leitura" está em desenvolvimento e é possível afirmar que ele está possibilitando de forma efetiva o contato e a busca pela leitura. Isso se observa na procura de livros na biblioteca pelos alunos e também no momento em que eles partilham as ideias e as interpretações individuais sobre o que leram. Outro aspecto importante que também observamos foi que alguns alunos utilizam o celular para registrar tópicos que lhe chamaram atenção durante a leitura, além é claro, de expressarem suas opiniões sobre.

Embora tenhamos como propósito uma leitura livre e agradável não podemos deixar de registrar que na escola a leitura "nunca" é livre por completo (há um tempo máximo, um lugar organizado,

dentre outros), o que faz com que a leitura seja apenas semelhante com a realizada socialmente por prazer do hábito de ler.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. SP: Hucitec, 2009.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli (orgs.) **Andar entre livros. A leitura literária na escola Teresa Colomer**. Tradução Laura Sandroni São Paulo: Global, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. Ed. Brasília: A secretaria, 2001. CACHAPUZ, A. A formação de professores de Ciências. *Perspectivas do Ensino*.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. Narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

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

GERALDI, J. **O texto na sala de aula – Leitura e produção**. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____ CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIOVANI, Fabiana. SOUZA, Nathan Bastos de. **Bakhtin e a Educação: a ética, a estética e a cognição**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

KAMS, Ana Fabyely. **Leitura a base para a formação do leitor**. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/fabyelykams/resenha-ensino-de-literatura> > Acesso: 10/08/2015.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

LIÇÕES DO RIO GRANDE – Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 12/06/2015.

MAIA, Joseane. Literatura na formação de leitores e professores, São Paulo. Paulinas,2007.

PINHEIRO. Alexandra Santos. A Formação Docente do PIBID Letras no Brasil; Reflexões e (Con) vivências.

VALLE, M. de J. O. Material Didático - A Formação do leitor competente -PDE. Antônia, 2007. _____. Plano de Trabalho - PDE. Antônia, 2007.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES RELACIONADAS À LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA APRENDIZAGEM DESDE AS SÉRIES INICIAIS

Rute Mara Gonçalves Ferreira
Andréia Paz Castro Fagundes
Melina Pereira dos Santos
Pâmela Oliveira de Castro
Camila da Luz Peralta
Kassandra Naely R. dos Santos

1. INTRODUÇÃO

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) é uma ação conjunta da Secretaria de Educação Básica Presencial do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem como objetivos, entre outros, a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; a valorização do magistério; a inserção dos licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; o incentivo às escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

As atividades de incentivo à leitura são essenciais para a vida e assim sugere-se que o contato inicial do sujeito com o mundo literário inicie-se no âmbito familiar. Deste modo, a escola se torna um espaço mediador para a continuidade da interação dos alunos com o mundo literário. Estudos apontam que desde a educação infantil essa prática deve ter início, por isso, devemos estimular as

crianças desde os seus primeiros anos escolares a adquirirem o hábito pela leitura, pois a capacidade de ler vai contribuir para a realização pessoal e profissional do ser humano. É com base nessa ideia que, no interior do PIBID Letras da UNIPAMPA/ Bagé-RS, elaboramos um projeto de incentivo à leitura.

“Curtindo a Leitura no Félix” é um projeto voltado aos alunos da pré-escola ao 3º ano do ensino fundamental, apresentando ou oportunizando a eles o mundo literário e dessa maneira fazer com que esses alunos tenham um espaço para refletir e interagir com os mais variados tipos de literaturas. Tal projeto é aplicado no turno da tarde em uma escola estadual, na zona norte da cidade de Bagé-RS. O público-alvo são alunos da periferia dos arredores da escola sendo: Mascarenhas, São Jorge, Kennedy Solar da Espanha, Popular, Madezatti, Camilo Gomes, Arvorezinha, Damé e Brum. O projeto é desenvolvido nas dependências da biblioteca, com intuito de dar uma maior visibilidade e utilizar o espaço como um todo. Assim, as atividades têm a duração de aproximadamente uma hora (1h) a cada quinze dias e atendendo aproximadamente cem (100) alunos, com idade entre cinco (5) a nove (9) anos. Nosso projeto teve como um dos objetivos promover a interação com os alunos buscando incentivá-los a ler. Sendo uma das ações desenvolvidas por um grupo de cinco bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

A temática apresentada justifica-se perante a necessidade de reflexões críticas sobre a leitura, pensando na seguinte relação: português - literatura. A problematização é através de um trabalho com a leitura de obras literárias, relacionando com atividades dinâmicas, tais como, dramatização, desenhos e diálogos. Através desse projeto de leitura, aproximamos as crianças do universo dos livros “construindo leitores e escritores que passem da leitura da palavra para a leitura do mundo” (FREIRE, 1988).

O trabalho é incentivar os alunos a lerem e a visitarem mais o espaço da biblioteca oferecido pela escola de forma que eles sejam capazes de escolher os livros de acordo com os seus gostos e as suas necessidades. Através deste projeto buscamos trabalhar a leitura,

auxiliando tanto na interação com a comunidade escolar como em outros espaços.

2. DESENVOLVIMENTO

A escola, como sabemos, é um espaço de alfabetização, formação, educação e compartilhamento de saberes isso vem ao encontro do projeto no qual trabalhamos. A partir desta concepção, desenvolvemos atividades com o propósito de aprimorar a linguagem como forma de interação social, instigando a comunicação e o diálogo dos alunos entre si e, também, com o espaço da biblioteca.

Acreditamos que a leitura é um importante canal de interação e desenvolvimento das habilidades da linguagem. A leitura produz conhecimento e insere o sujeito na sociedade e é por meio da leitura como aponta Matta (2009: 105) que “o sujeito leitor se insere no universo histórico, social e cultural”. Desta forma, através das propostas de atividades realizadas, pretende-se criar situações nas quais os alunos possam tanto desenvolver suas habilidades de leitura quanto se inserir no universo em âmbito social. Após as leituras são realizadas atividades dinâmicas, com a finalidade de instigar o conhecimento dos alunos perante a obras literárias apresentadas, que por sua vez levam e trazem consigo uma carga de compreensão e experiência que devem ser compartilhadas, para um maior desenvolvimento intelectual.

Segundo Geraldi (2004), o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. Deste modo, nós bolsistas, buscamos interagir com o conhecimento de mundo que os alunos trazem consigo e com o apresentado através da leitura. Com isso, procuramos fazer atividades bem elaboradas para que assim os alunos possam obter uma melhor reflexão sobre as obras literárias.

O projeto como um todo tem de estar voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida (GERALDI, 2010). Partindo desse pressuposto o projeto foi pensado para trabalhar com bastante oralidade e conversas, pois nota-se a grande dificuldade por parte dos alunos em dar suas opiniões.

Pensando nisso, escolhemos investir no diálogo com o conto que é um dos gêneros mais abordados com os alunos, uma vez que desde a antigamente as pessoas já se reuniam em grupos para contar histórias que refletiam as tradições a serem ensinadas para as novas gerações. Assim, buscamos voltar as nossas atividades para estimular a imaginação e para que os estudantes tenham menos dificuldades de argumentar e expor as suas opiniões. Partimos do pressuposto de que para que uma história realmente prenda a atenção da criança deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Mas, para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, além de ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez se relacionar com todos os aspectos de sua personalidade - e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesmo e no seu futuro. Deste modo, como afirma Bettelheim:

O tempo e o espaço míticos do conto são naturais à criança. Se a criança fica fascinada pelas transformações mágicas, certamente, a criança aprende que um objeto pode se transformar e que há continuidade na existência das coisas apesar de sua diferença de aspecto, e é também, porque, na procura de si mesmo sofrendo com sua inferioridade momentânea, desejando ser adulto e, de maneira mais geral, ser outro, não importa como e por que o meio, projeta-se com prazer sobre o herói tornando diferente. (BETTELHEIM, 2002, p. 20)

Assim, acreditamos que atividades que contenham leitura de contos infantis são importantes para o desenvolvimento intelectual das crianças, pois percebe-se que elas adquirem melhor desenvolvimento tanto na oralidade quanto na escrita, dentro e fora do âmbito escolar. Segundo Bettelheim:

Contar uma história, portanto, é uma maneira de compreender a vida e fazer com que outros a compreendam sob determinada perspectiva. Para isso, o autor escolhe o ângulo por meio do qual os acontecimentos ganham vida, a partir de recursos oferecidos pela língua e pelo ritmo estabelecido por um narrador. (BETTELHEIM, 2002, p. 13).

O trabalho com a oralidade é feito através do diálogo que se dá antes para instigar a curiosidade, durante para desenvolver a interação e depois para aumentar as perspectivas da criança perante a história. De acordo com Yunes (2009), a palavra que vem de fora perpassa o ouvinte, ganha cores próprias por meio da interação que se estabelece, é soprada de volta como réplica ou comentário que não se pode calar. Com o intuito de praticar a oralidade dos alunos, após a escuta de cada obra literária eles têm a oportunidade de comentar e expor suas impressões e opiniões sobre o texto.

3. DA TEORIA À PRÁTICA

Nós bolsistas desenvolvemos dinâmicas que dialogam com a literatura infanto-juvenil com o intuito de relacionar o real com o imaginário. Assim, iremos descrever duas das atividades que foram bem aceitas pelos alunos, tais como, “O Coelho Mau” escrita por Jeanne Willis e Tony Ross e “A Menina Bonita do Laço de Fita” de Ana Maria Machado.

A estória “O coelho mau”, foi apresentada aos alunos dos segundos e terceiros anos do ensino fundamental e após o momento de fruição, foram abordadas em nosso diálogo com as

crianças questões envolvendo o medo, a reprovação escolar e os conflitos familiares. Os alunos se identificaram com a estória por essas temáticas estarem parte de suas vidas e estarem de acordo com as suas leituras de mundo. Também as crianças começaram a frequentar mais o espaço da biblioteca, pelo fato de estarem atraídos pela possibilidade de levarem o livro para a casa. Sendo assim, esta dinâmica contribuiu para que as crianças frequentassem mais o espaço da biblioteca, contribuindo para que se tornassem leitores mais habituais.

Em se tratando de outra obra que despertou a atenção dos alunos foi “A menina bonita do laço de fita”, pois traz em seu enredo a busca de identidade e a questão racial. Primeiramente trabalhamos a questão do imaginário através da dinâmica, o elemento mágico. Esta atividade foi constituída de objetos dentro de uma caixa na qual as crianças eram estimuladas a descobrirem a relação entre os objetos e a obra a ser apresentada. Acreditamos que esta obra possibilitou trabalhar com questões sociais de uma forma natural, além da atividade do elemento mágico despertar o imaginário e o interesse dos alunos de quererem ouvir a obra.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Curtindo a leitura”, está ainda em andamento. Até o momento tem nos mostrado resultados muito satisfatórios, que atendem aos nossos objetivos. Ao longo dessas atividades o que desde já podemos afirmar, é que o projeto de leitura além de fazer com que as crianças aperfeiçoem mais as habilidades de fala, escrita, leitura e escuta, também vem incentivando os alunos a frequentarem mais o espaço da biblioteca e assim tendo um maior contato com a leitura. Notamos também que através de rodas de conversa e debates realizados, no decorrer do ano, as crianças apresentaram maior desenvolvimento em relação ao senso crítico e a criatividade a partir das dinâmicas trabalhadas. Vale ressaltar que o número de livros retirados da biblioteca aumentou a partir da

criação do projeto e os mais procurados foram as obras apresentadas por nós bolsistas.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arleno Caetano. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Peirópolis, 2002.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia da alfabetização**: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na Sala de Aula**. 3ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2011.

MATTA, Sozângela Schemim. **Português**: linguagem e interação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro LTDA. 2009.

WILLIS, Jeanne; Toy ROSS. **O Coelho Mau**. São Paulo: Ática, 2006.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. São Paulo: Aymar, 2009.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O IMPACTO DO CINEPINHO

Bruno Marques Meneses
Stéfany Solari Maciel

1. INTRODUÇÃO

Este artigo trata-se da descrição de uma pesquisa e da divulgação de seu resultado. O estudo buscou analisar os efeitos e a eficácia de um projeto que vem sendo realizado desde 2012 por bolsistas do PIBID com turmas de séries iniciais de uma escola pública estadual da cidade no interior do Rio Grande do Sul. Este projeto, batizado de CINEPINHO, surgiu com o intuito de desenvolver o hábito da leitura e, também, estimular o gosto por esta prática nos alunos envolvidos. A escola faz parte da rede estadual de ensino e fica localizada no bairro São Judas Tadeu, na cidade de Bagé/RS. Outrora construída para ser um CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), hoje funciona como uma escola comum em três turnos, manhã, tarde e noite. Em 2012, professores do Ensino Médio e bolsistas do PIBID perceberam que os alunos que chegavam no 1º ano tinham dificuldades de leitura e não possuíam o hábito de ler. Buscando criar este hábito nos alunos desde cedo, acompanhando sua formação, foi criado pelos bolsistas do PIBID o *Cinepinho*, projeto de contação de histórias que integrava a literatura, o teatro e o cinema, que seria desenvolvido com as turmas de 1º a 5º anos.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Este tópico busca trazer informações prévias importantes para se ter um melhor entendimento da pesquisa.

a) **A escola:** A escola onde os alunos do PIBID atuam e desenvolvem o projeto foi construída como parte de um projeto educacional desenvolvido por Darcy Ribeiro, implementado inicialmente no Estado do Rio de Janeiro durante os mandatos do ex-governador Leonel Brizola e que logo se espalhou por diversas cidades do Brasil. Este projeto tratava-se da criação dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), que diferentemente das escolas tradicionais, tinham a proposta inicial de retirar alunos carentes das ruas e, por conta disso, tinham como principal especialidade, o funcionamento em turno integral, além de outras particularidades como o oferecimento de refeições completas e atendimentos médico e odontológico, por exemplo. Portanto, no decorrer dos anos e nos mandatos de outros governadores, estes Centros aos poucos foram se distanciando do projeto original e, hoje, funcionam como escolas comuns de ensino em turnos. O bairro onde a escola fica localizada situa-se na zona leste da cidade logo após o centro e um bairro nobre. Por conta disso, a escola atende não só alunos do bairro São Judas Tadeu, onde se localiza, mas, também, de bairros carentes e mais a leste, como o Morgado Rosa e o Prado Velho.

b) **O PIBID:** O PIBID é um programa financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que possui o intuito de oportunizar aos alunos de cursos superiores de licenciatura o contato com a escola, ou seja, a iniciação à docência. Os bolsistas do PIBID atuam na escola CIEP desde 2012 em grupos de cinco e são supervisionados por uma professora de português do Ensino Médio, docente da escola. Em 2014 o PIBID foi reformulado e o grupo que atuava na escola desde 2012 foi totalmente modificado e ampliado. Os novos bolsistas buscaram dar continuidade aos projetos que o grupo anterior vinha desenvolvendo, dentre eles o *Cinepinho*.

c) **O *Cinepinho*:** Em 2012, na cidade de Bagé, estavam ocorrendo as filmagens do longa-metragem nacional *O Tempo e o Vento* (2013). Aproveitando o interesse dos alunos em conhecer a história do livro *O Tempo e o Vento*, Érico Veríssimo, do qual o filme

fora uma adaptação, e a fim de desenvolver uma atividade com os alunos que lhes proporcionasse um contato com a literatura e a dramaturgia, os bolsistas do PIBID desenvolveram um projeto batizado de CINEP, uma junção das palavras “cinema” e “CIEP”. Na época, por conta do seminário que ocorria a tarde, em um determinado dia da semana, os alunos do turno da manhã, estudantes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, almoçavam na escola e ficavam com tempo livre durante o intervalo do almoço que durava mais de uma hora. Então, na abertura do CINEP, foi exibida a minissérie *O Tempo e o Vento*, produzida e transmitida pela Rede Globo na década de 80. Então ao repassarem o filme, os bolsistas pibidianos notaram que os alunos não estavam participando das atividades, evadindo das sessões na escola. Foi a partir desse ponto em que os bolsistas resolveram fazer uma atividade diagnóstica com os primeiros anos do ensino médio, e foi constatado o baixo índice de leitura no ensino médio. Tendo este dado em vista, o projeto foi reformulado a fim de incentivar o gosto pela leitura desde a base e desde então o CINEP passou a se chamar CINEPINHO, projeto que abrange as turmas de séries iniciais (1º ao 5º ano) com a proposta de levar um livro que dialogue com algum curta-metragem, comercial de televisão, peça de teatro, entre outros. O objetivo do projeto é resgatar esses leitores na base, para que possam futuramente ter um melhor conhecimento sobre o mundo letrado e uma maior afinidade com a leitura. Além disso, através das obras cinematográficas e peças teatrais, os alunos também refletem sobre adaptação e constroem um conhecimento mais amplo dos diversos gêneros do discurso que circularam em nossa sociedade.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O projeto está constituído a partir de formar novos leitores literários a partir da base, tornando a possibilidade que futuramente os alunos possam resgatar em sua memória as lembranças de que foram desempenhadas no projeto, e que

cheguem futuramente ao ensino médio e superior sem grandes dificuldades e enfrentamentos com a leitura.

A leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina, é o que demonstram vários estudos. Estes revelam que a transmissão no seio da família permanece a mais frequente. Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa (PETIT, 2009, p. 11).

Fazendo uma breve reflexão sobre o pensamento de Petit, podemos destacar a importância do projeto para a formação do leitor literário, em sua formação. Pois muitos alunos não conseguem futuramente resgatar as suas lembranças de leitura em casa, mas sim na escola. A importância de formar novos leitores através dessa mediação entre os livros, a linguagem, reprodução visual e a literatura, permitem com que o aluno possa se inserir com mais clareza e desenvoltura na sociedade atual, permitindo que ele adquira um capital cultural, através dos livros.

as leituras abrem para um novo horizonte e tempos de devaneio que permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização, a construção de uma posição do sujeito. Mas o que a leitura também torna possível é uma narrativa: ler permite iniciar uma atividade de narração e que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais (PETIT, 2009, p. 15).

O projeto além de fomentar a leitura, usa como um dos objetivos principais a relação entre aluno e bolsistas neste processo de desenvolvimento entre a leitura e a linguagem, pois ambos buscam o mesmo objetivo, o do conhecimento, mesmo que em muitas vezes sejam em esferas sociais particulares.

4. A PESQUISA

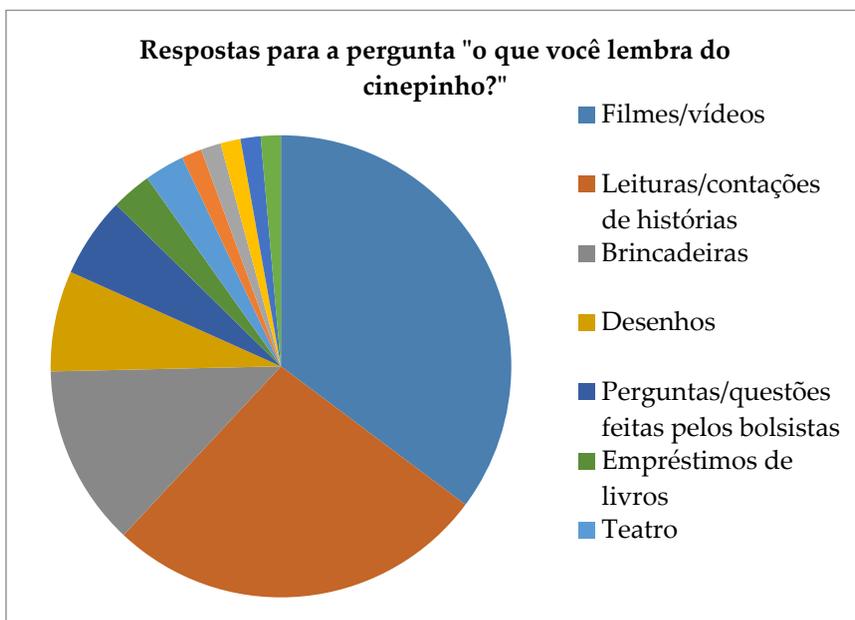
A pesquisa foi realizada nos dias 18 e 25 de setembro de 2015 com as turmas de 6º e 7º anos a fim de se fazer um levantamento de dados com alunos que participaram do CINEPINHO nos anos anteriores e que hoje não participam mais. Seis foram as turmas que participaram da pesquisa, sendo três de 6º ano (turmas 61, 62 e 63) e três de 7º ano (turmas 71, 72 e 73). A pesquisa se deu na forma de um questionário que foi respondido apenas pelos alunos que disseram ter participado do CINEPINHO nos anos anteriores. Somando um total de 34 alunos, da turma 61, 12 foram os alunos que participaram; da turma 62, também foram 12; da turma 63, 2 foram os alunos que participaram; da turma 71, apenas um; da turma 72, foram 7; e da turma 73, nenhum aluno participou. Acredita-se que as turmas com maior número de repetentes sejam as que possuam menos alunos que participaram do CINEPINHO.

Antes da exibição dos resultados, é importante salientar duas coisas. Primeiramente, a turma 61 respondeu um questionário um pouco diferente das demais. O questionário 1 (anexo 1) foi respondido pelos alunos da turma 61 e o questionário 2 (anexo 2), que é o mesmo questionário 1, mas com algumas modificações, foi respondido pelas demais turmas. Em segundo lugar, antes da aplicação dos questionários, os bolsistas do PIBID entravam na aula e conversavam com os alunos, ajudando-os a relembrar do projeto, fazendo perguntas do tipo “Vocês lembram do CINEPINHO?”. Logo após esta simples introdução, os alunos que haviam participado do projeto eram convidados a participar da pesquisa e responder as perguntas que iam sendo colocadas no quadro. Os alunos não precisavam copiar as perguntas, apenas colocar as repostas numeradas em uma folha com nome e turma e entregar, preenchida, aos bolsistas pesquisadores.

4.1. O QUESTIONÁRIO

a) A primeira pergunta era se os alunos haviam participado do projeto CINEPINHO. Julgou-se importante ser a primeira, pois apenas os alunos que participaram poderiam responder as perguntas sobre o projeto. Na turma 61 foi feita oralmente. Já nas demais, foi introduzida como a questão nº 1 do questionário. Dos 22 alunos que responderam esta pergunta, 21 responderam apenas com um “sim” e um aluno respondeu com “sim todas as vezes que tinha”.

b) A segunda pergunta (primeira para a turma 61) era sobre o que os alunos lembravam do CINEPINHO. Como as respostas foram mais variadas, resolveu-se apresentar os resultados na forma de um gráfico. Alguns alunos citaram mais de um item.



c) A terceira pergunta (segunda para a turma 61) era sobre o que os alunos mais gostavam no CINEPINHO. Assim como a pergunta anterior, esta também teve respostas variadas e por isso

também optou-se por apresentar os resultados na forma de um gráfico:



d) A quarta pergunta (terceira para a turma 61) era sobre o hábito de leitura dos alunos. Os alunos deveriam responder se continuam lendo livros e citar exemplos, em caso de resposta positiva ou justificar-se, em caso de resposta negativa. Dos 34 alunos que responderam a esta pergunta, 25 responderam que sim, continuam lendo; 6 responderam que não; 2 responderam que as vezes leem e 1 respondeu que não sabe.

Dos que responderam que sim, continuam lendo, diversos exemplos de livros apareceram. Gibis em geral, gibis da *Turma da Mônica* e a *Bíblia Sagrada* apareceram mais de uma vez na pesquisa. Outros livros e tipos de texto que apareceram foram: *Onde as árvores cantam*, *Cidades de Papel*, *A culpa é das Estrelas*, *Saga Crepúsculo*, *Saga Fallen*, *O Menino do Pijama Listrado*, *As Aventuras de Tintin*, *Branca de Neve*, *A Fada que tinha Ideias*, *Betina*, *Superman*, *Cinco balas contra a*

América, O amor é para os fortes, Quem é Você?, Alasca, Destrua esse Diário, God of War, Paranormal, A bruxa de Portobello, crônicas e mangás.

Dos alunos que responderam que não continuam lendo, alguns justificaram. As respostas mais comuns foram porque não gostam ou porque não têm tempo. Uma das alunas disse que não lê porque ninguém a incentiva.

e) A quinta e última pergunta (quarta para a turma 61) era bastante simples. Perguntava se os alunos sentiam falta do projeto CINEPINHO. Apenas dois dos alunos entrevistados não responderam. Dos 32 que responderam, 27 disseram que sim, sentem falta. Alguns justificaram dizendo que sentem falta porque consideravam o projeto divertido, didático ou, simplesmente, “muito legal”. Três alunos disseram não sentir falta do projeto e dois responderam que sentem um pouco ou “mais ou menos”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É difícil tirar conclusões muito precisas destes questionários. Afinal, como se mede o nível de leitura e o gosto que os alunos têm por ela? Além do mais, desde que os alunos foram para o sexto ano, os alunos do PIBID perderam completamente o contato com eles e, por conta disso, também não possuem um acompanhamento diário como os professores da escola possuem. Em conversa informal com um professor de História que atuava nas turmas de sexto ano nos dias em que foram aplicados os questionários nas turmas, os bolsistas ouviram deste professor que os alunos ainda possuem uma enorme dificuldade de interpretação, ou seja, de entender o que estão lendo. Mas como os bolsistas não tem conhecimento dos tipos de textos que o professor tem exigido dos alunos, não podemos, desta afirmação do professor, concluir algo, apenas relatar sua fala.

Portanto, o CINEPINHO parece estar dando alguns frutos. Percebe-se nas respostas dos alunos que a grande maioria vê o projeto como algo bom e prazeroso. Isto os leva a associarem a leitura a algo igualmente bom e prazeroso, tendo em vista que no

CINEPINHO não há a pressão existente em uma leitura feita em sala de aula, onde os alunos estão submetidos a um sistema de notas que os pode aprovar ou reprovar na escola. O CINEPINHO, apesar de também exigir intelectualmente dos alunos, encorajando-os a refletir sobre as histórias e a fazer relações com as diferentes adaptações, é, de fato, um ambiente mais descontraído que favorece o contato não traumático com a leitura, pois os alunos são retirados da sala de aula, ambiente onde passam a maior parte do tempo, e são levados para assistirem filmes e vídeos, o que as respostas deixam claro que são a parte que mais gostam no projeto. Então a leitura é introduzida e os alunos, num clima mais agradável, se envolvem com ela numa oportunidade que talvez seja única em suas vidas, tendo em vista que muitos alunos não leem em casa e nem mesmo na sala de aula¹.

Enfim, sabemos da importância de um projeto como este e esperamos que os alunos tenham tido com ele um contato motivador com a leitura. Vivemos em uma sociedade que valoriza muito o universo letrado e é importante dominá-lo para que sejamos seres humanos mais críticos, que consigam perceber e entender nossa posição no mundo. A leitura na escola muitas vezes se dá de forma traumática e, por conta disso, muitas pessoas saem da escola “odiando literatura”. O projeto CINEPINHO parece estar apresentando a Literatura para os alunos de uma maneira agradável e mais prazerosa, o que esperamos gerar frutos no futuro, fazendo o papel de formadores de leitores.

¹ Uma coisa importante de se salientar é que a maioria dos livros levados para os alunos no CINEPINHO são livros da biblioteca da escola, uma tática para encorajá-los a frequentar mais o ambiente da biblioteca e usufruir destes materiais. Observa-se que com o CINEPINHO o fluxo de retirada de livros na biblioteca aumentou consideravelmente, partindo de uma situação em que quase não existia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PETIT, Michele. **A arte de ler ou como resistir a adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

<http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/6065>
Acessado em 29/08/2015.

ANEXOS:



ANEXO 1:

Questionário 1 (turma 61)

- 1) O que você lembra do CINEPINHO?
- 2) O que você mais gostava do projeto?
- 3) Você continua lendo livros? Se sim, quais? Se não, por que não?
- 4) Você sente falta do projeto?

ANEXO 2:

Questionário 2 (demais turmas)

- 1) Você participava do projeto?
- 2) O que você lembra do CINEPINHO?
- 3) O que você mais gostava do CINEPINHO?
- 4) Você continua lendo livros? Se sim, quais? Se não, por que não?
- 5) Você sente falta do projeto?

RELATO DA AUTODESCOBERTA DOCENTE ATRAVÉS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Alessandra Bonilha Valente¹

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática
.(Paulo Freire)

Minha jornada de autodescoberta profissional iniciou-se há alguns anos. Ainda pequena, eu dispunha de um quadro, uma caixa de giz e infinitas bonecas que ocupavam as almofadas do sofá de casa e faziam o papel de minhas alunas. Na sala de casa, no quarto, no corredor, em todos os lugares eu deixava um giz, e quando o quadro não se fazia presente, qualquer pedaço de madeira, ou a própria parede ocupavam essa posição. Me encantava repassar o que eu aprendia na escola a todos aqueles seres inanimados que, contraditoriamente, ou não, davam asas à minha imaginação. Eu fazia de qualquer lugar uma sala de aula, e de qualquer pessoa, um aluno.

Com o passar do tempo, essa sala de aula fictícia deu lugar aos espaços da escola, onde eu me voluntariei para ajudar as turmas de ensino fundamental I com as atividades em turno inverso. E nesse movimento, eu assumia grupos de leitura e interpretação de texto, ajudava minhas antigas professoras com algumas turmas, e até mesmo nas aulas de educação física eu estava presente para auxiliar na realização de alguns exercícios. Fato é que, eu amava

¹ Graduanda em Línguas Adicionais - Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, 5º semestre. Email: alesandravalente.aluno@unipampa.edu.br.

estar na escola e me experimentar enquanto professora de diferentes maneiras. Até o momento em que os discursos relativos à desvalorização dessa profissão e todos os desafios que vinham com ela passaram a ser entendidos por mim. Nesse momento, então, duvidei da minha própria escolha. Queria ser tudo, menos professora.

Passado alguns anos, me encorajava pensar que apesar de tais colocações, eu não queria estar em outro lugar ou fazer outra coisa. Com o ingresso na graduação de licenciatura em Letras, passei a entender melhor esse universo docente, e embora eu estivesse no lugar onde almejava, ainda não tinha tido a oportunidade de vivenciar, na prática, o cotidiano escolar, fora do meu papel de aluna. E foi a partir desse desejo, que minha trajetória no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se iniciou.

Foi uma decisão acertada, ainda que receosa. Porque, através desse programa, questionei todas minhas incertezas com relação à docência e minhas certezas se concretizaram. No início do processo, embora eu tivesse vontade de experienciar tudo isso, ainda não tinha noção da importância que o Pibid teria para o início de minha formação profissional.

Ao ingressar no projeto percebi que as leituras sobre a atuação docente em sala de aula me encantavam. Minha cabeça fervilhava na inquietude de saber como agir, o que ensinar e o porquê ensinar. Mas, a partir do momento em que começamos a debater o ensino de língua espanhola a partir da América Latina (Zolin-Vesz, 2013), novas perguntas surgiram. Foi através dessas leituras e debates que comecei a me construir enquanto professora de língua espanhola e entendi que, no instante em que entrasse em sala de aula, não estaria ali somente para ensinar a língua e todas as suas regras gramaticais - embora isso me deixasse igualmente feliz, mas estaria também refletindo sobre o ensino a partir de uma prática decolonial e (re)construindo, juntamente aos alunos, uma nova bagagem de conhecimentos relativos ao território latino-americano, ou seja, nos (re)conhecendo enquanto sujeitos aptos a refletir sobre nossas histórias para aprendermos juntos.

Durante o desenvolvimento do projeto, tanto as atividades formativas, assim como as atividades de observação das aulas, relacionaram-se com as práticas desenvolvidas posteriormente na escola. Ao observar a forma como uma turma agia frente a um determinado conteúdo, por exemplo, em uma aula sobre acentuação gráfica em espanhol, os alunos mostraram-se já receosos, hipotetizo, pelos comentários ouvidos. Talvez isso se deva ao fato de relacionarem com a forma como a qual aprenderam esse mesmo conteúdo nas aulas de línguas portuguesa, então, me questionava o que faria de diferente, ou, se minha postura fosse a mesma, de que maneira eu motivaria esses alunos e despertaria o interesse deles pelo conteúdo da aula expositiva?

Confesso que, pensar em soluções criativas não foi tão fácil, mas, primeiramente, eu falaria com os alunos para saber o que já conheciam do que estava sendo ensinado, e, posteriormente, planejaría essa aula utilizando temáticas que fossem do interesse deles, o que ocorreria, também, através de uma sondagem, e que apresentassem alguma relação com o conteúdo, por exemplo, algumas músicas latino-americanas cujas as letras pudessem ser exploradas em aula, uma vez que estas trouxessem uma ou várias palavras acentuadas.

Sobre os exemplos de questionamentos acima, embora, em nenhum momento eu tenha encontrado respostas exatas e imutáveis para essas perguntas, a possibilidade de me questionar enquanto professora, ou seja, de me ver exercendo esse papel, se desenvolveu através da relação entre teoria e prática possibilitada pelo Pibid. Essa relação entre teoria e prática que nos proporcionou o projeto, é essencial para continuarmos no processo de formação como ressaltam Giovani e Alvarez (2013).

A partir do desenvolvimento dessa compreensão enquanto professora, ressalto, a importância da prática para o meu processo formativo. Porque foi, principalmente, a partir dela que comecei a reconhecer-me profissionalmente. Como alega Tardif (2014)

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem 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 ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2014, p. 53)

Tendo em vista a singularidade de cada escola e de cada turma, não encontrar soluções exatas me fez obter respostas diferentes em cada turma e em cada nova situação apresentada. Ainda que me baseasse nas teorias vistas até o momento, nem sempre as metodologias estudadas foram/são passíveis de aplicação². E constantemente, a devolutiva dos alunos exigia uma nova busca metodológica e uma reformulação do ser e agir em sala de aula. A prática de ensinar exige essa busca incessante pelo novo e pelo aprimoramento contínuo como colocado por Freire (2021, p. 28)

Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2021, p. 28)

Traduzo aqui pesquisa como todas as vezes em que me propus a buscar materiais e lê-los anteriormente ou posteriormente às aulas. E todas as vezes em que eu ainda me espelhava naquela criança que inicialmente serviu de inspiração para iniciar essa narrativa, embora agora eu não apenas repasse o conteúdo aos alunos, como ela fazia, mas sim, busque outras maneiras de (re)construir esses conhecimentos por meio da participação e engajamento dos alunos.

² Sobre concepção de linguagem, métodos e aprendizagens de línguas ver Silveira (1999).

Para além de todas essas discussões, o Pibid me possibilitou utilizar a língua espanhola em aula e refletir sobre como eu a utilizava. Não raramente me questionava se a pronúncia de algumas palavras ou a aspiração estava correta ou se eu deveria usar a língua alvo a todo momento ou apenas na hora de uma explicação. Com base nessas indagações, me construí a partir daquilo que eu desejava - usar a língua a aula toda, e aquilo que os alunos exigiam - momentos em que a língua materna deles, o português, fosse usado para facilitar a compreensão, pois acredito que a língua materna é referência para a aprendizagem de uma língua adicional.

E assim, com base nessa e em todas as demais situações relacionadas ao cotidiano escolar, me questionei enquanto aluna para me formar enquanto professora. Refleti, ao passo que, cada nova situação se apresentava, com o único objetivo de ajustar e aprimorar a minha prática, ainda que ela fosse restrita a duas turmas. O ato de ensinar propicia momentos de reflexão. Segundo Freire (2021, p. 38) “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me”.

A partir dessa assunção, quando os desafios surgiram, mobilizei alguns saberes para que soubesse como agir e o que fazer frente às adversidades. Fossem elas dar aula para turmas que não conhecia, despertar, de algum modo, o interesse dos alunos pela disciplina, pela temática da aula ou simplesmente, refletir sobre tudo isso e ir atrás de algo que auxiliasse no processo de enfrentamento das situações acima citadas.

É verdade que a docência traz consigo incontáveis desafios, dos quais, com o tempo e o contato com a escola, eu, movida pelo desejo de dar vida aos sonhos daquela garotinha, e ocupar um espaço que me possibilitaria expressar minhas singularidades, resolvi me jogar na experiência proporcionada pelo Pibid.

Os benefícios do projeto foram além de profissionais. O movimento de entrada e saída das salas de aula me ensinaram muito sobre ter paciência, aceitar que nem sempre tudo vai sair

como o planejado, e que saber escutar os alunos e abraçar suas subjetividades tornam a experiência educacional muito mais efetiva, sobretudo para uma professora em formação. Como explica Larrosa (2004).

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele quem nada lhe passa, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2004, p.161)

Em harmonia com o pensamento de Larrosa (2004), defino minha participação no Pibid como um momento de completa exposição. Seja por me expôr a um novo lugar, a uma nova turma, a um novo grupo, ou por precisar me expressar a partir de uma nova ótica, ou seja, a docente. Foi a partir desse lugar que precisei lidar com as inúmeras alegrias quando, por exemplo, algo saía exatamente como o planejado ou melhor, e também com os momentos de frustração quando nada saiu como o planejado e, ainda assim, eu precisava seguir a aula, por eles e por mim, ainda que ajustando uma metodologia aqui, resolvendo um conflito de alunos ali ou apenas quando precisava mudar minha maneira de agir quando uma situação nova se apresentava. Em uma determinada aula fui auxiliar os alunos em uma atividade na qual eles precisavam escrever algumas frases em espanhol. Durante a atividade um aluno me chamou, envergonhado, questionando como faria a atividade na segunda língua se sua escrita tão pouco era clara no português.

O que fazer quando uma nova situação como essa se apresenta? Esse foi meu maior questionamento durante a experiência. Eu vivenciei situações que nem as teorias estudadas,

tampouco as disciplinas da graduação me ajudariam a resolver. Coisas que só tentei e, em alguns casos, consegui contornar porque estava lidando diretamente com pessoas. E lidar com gente é sempre uma surpresa. E foi uma emoção e tanto aprender e me construir enquanto professora tendo que resolver conflitos e lidar com situações reais, assim, diretamente.

Para finalizar e continuar a caminhada, justifico aqui o título deste capítulo. Como dito anteriormente, o desejo pela docência sempre esteve presente, e embora eu tivesse idealizado o dia em que isso se tornaria realidade, foi somente através do Pibid que eu pude me experimentar, e através dessa experiência, me ver enquanto professora, observar meu modo de agir, de falar, de oralizar o conteúdo para os alunos, de responder aos questionamentos que me eram levantados, de observar minha interação com os alunos e perceber o modo como eu os ajudava.

Na medida em que essas percepções se tornavam conscientes, eu conhecia um pouco mais dessa minha nova versão. E junto a isso, desbrava um novo território, que ainda me era muito desconhecido, a escola pública. Conforme isso acontecia, eu vivenciava de perto todas as adversidades que refletiam nesse espaço e também as singularidades de cada aluno. E, como resultado disso, pude me construir com base nesse ambiente, e principalmente, junto dos alunos. Sobre isso, além de todos os fatores que auxiliaram nessa construção, Vygotsky (1999, p. 56) afirma que “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Complementando este pensamento com as reflexões de Bakhtin:

Una *comprensión creativa* no se niega a sí misma, a su lugar en el tiempo, a su cultura, y no olvida nada. Algo muy importante para la comprensión es la *extraposición* del que comprende en el tiempo, en la cultura; la extraposición con respecto a lo que se quiere comprender creativamente. Incluso a su propio aspecto exterior el hombre no lo puede ver y comprender auténticamente en su totalidad, y ningún espejo ni las fotografías pueden ayudarlo; su verdadera apariencia sólo la puede ver y comprender las otras

personas, gracias a su ubicación extrapuesta, en el espacio y gracias al hecho de ser otros. (BAJTÍN, 1999, p. 352).

Ao finalizar o projeto, acrescento que neste meu início de um processo de formação, junto de todos os demais saberes que me (re)constroem, e de todos os outros que constituem, ou seja, um pouco de cada aluno, supervisora, colegas do Pibid, professores da escola campo, de cada turma e de cada escola, conjuntamente da certeza que, ao me autodescobrir, fiz a escolha certa. Enfim, todos esses diferentes outros com os quais tive contato, me proporcionaram uma nova aprendizagem que continua em outras novas caminhadas em contato com outros sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAJTÍN, M. **Estética de la creación verbal**. Trad. Tatiana Bubnova. 10. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1999.

CAMARGOS, M. L. **Pibid espanhol: diálogos e aprendizagens**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. p 58.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIOVANI, F; ALVAREZ, I. M. J. (org). **Embates dialógicos nas formações inicial e continuada: significando práticas e construindo olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, B. J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educação. 2002, n.19, pp.20-28.

LIMA, L. M. (org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2014

MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.) **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes, 2020.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZOLIN-VESZ, F.(org.). **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, Pontes Editores: 2013.

DESAFIOS DE PIBIDIANOS DE ESPANHOL NO ENSINO FUNDAMENTAL II: APRENDENDO COM ESTUDANTES E SUAS DIFICULDADES DE LEITURA

Ingrid Nash Cardozo Saravia¹
Thiago Rodrigues Flores²

*Viajar pela leitura
sem rumo, sem intenção.
Só para viver a aventura
que é ter um livro nas mãos.
É uma pena que só saiba disso
quem gosta de ler.
Experimente!
Assim sem compromisso,
você vai me entender.
Mergulhe de cabeça
na imaginação!
(Clarice Pacheco.)*

A educação brasileira enfrentou um dos seus momentos mais críticos referentes a pandemia da COVID 19 no ano de 2020, fato este que interferiu diretamente na aprendizagem dos educandos, principalmente no que diz respeito às crianças em fase de alfabetização. De acordo com o estudo feito pela UNICEF: Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil¹, a pesquisa menciona que embora a pobreza tenha diminuído de forma não tão significativa, o analfabetismo em crianças de 7 anos passou de 20 a 40% entre os anos de 2019 e 2022, época esta que marcava a pandemia no país (2023). Com as escolas fechadas e a introdução de um novo sistema de ensino emergencial, o remoto, a vida de muitos

¹ Discente em Línguas adicionais, Unipampa, Campus Bagé.

² Discente em Línguas adicionais, Unipampa, Campus Bagé.

estudantes e docentes viram-se transformadas de uma hora para outra. A ausência do contato presencial entre professores e alunos, a precariedade dos recursos para ministrar as aulas online e o acesso a elas, no caso do segundo grupo, impactou de maneira significativa as habilidades de leitura e escrita de inúmeras crianças brasileiras.

Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo buscar entender as dificuldades de compreensão leitora (em língua portuguesa) que crianças de 6º e 7º ano de uma escola pública da cidade de Bagé, localizada no bairro Passo das Pedras, pela perspectiva de nossa experiência como participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que iniciaram uma experiência, enquanto professores em formação, no ensino da língua espanhola. Essas dificuldades nos chamaram a atenção pelo fato de dificultar o desenvolvimento de nosso trabalho como bolsistas, tendo em vista que na idade escolar a qual se encontravam os estudantes com os quais trabalhamos, todos deveriam saber ler em português.

Em relação a nós, bolsistas do programa supracitado, ingressamos enquanto cursávamos o quarto semestre do curso de Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas Literaturas e atuamos na escola Darcy Azambuja, local que nos acolheu de forma calorosa e receptiva. O período de atuação foi entre os meses de agosto e dezembro do ano de 2023 para turmas de 6º e 7º ano. As idades do primeiro grupo variavam entre os 11 aos 13 anos. Já no segundo grupo, as idades intercalavam entre 13 e 17 anos, cifra que se mostra surpreendente quando se pensa nos estudantes que deveriam frequentar este nível escolar.

A respeito do nosso papel como professores em formação de língua espanhola e sobre a importância do espanhol em nossa região, acreditamos que o domínio deste idioma amplia a compreensão da cultura, história e sociedade dos países hispano falantes vizinhos, fomentando uma integração regional mais profunda e enriquecendo o desenvolvimento cultural e pessoal.

Além disso, a possibilidade de falar espanhol também pode simplificar os processos de estudo, pesquisa e colaboração

acadêmica em universidades e instituições de pesquisa em toda a América Latina, expandindo as oportunidades educacionais e profissionais dos brasileiros na região. Cabe ressaltar que, no estado do Rio Grande do Sul a disciplina de espanhol se torna obrigatória devido a Emenda Constitucional nº74 (2018), diferentemente dos outros estados do país, fato este que se mostra importante na região onde atuamos.

Ainda falando sobre documentos, é importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia a criação dos currículos educacionais no país, não inclui o ensino do espanhol como língua adicional e tampouco o cita em suas páginas. Somente a língua inglesa é referenciada e direcionada, assim como sua defesa, importância e permanência na educação.

Segundo Silva e Tramallino (2020), argumentos como a função política e social desta língua como língua franca, os multiletramentos relacionados ao social e digital e a pluralidade linguística do idioma, sustentam sua relevância e sua inclusão significativa no currículo escolar. A pergunta que fica é, por que que o espanhol não teria a mesma pertinência e destaque seguindo os mesmos parâmetros e argumentos? O contexto geopolítico, econômico e cultural da língua no Brasil por si só já conforma uma atenção redobrada na implementação nos currículos escolares. Diante desse cenário, questiona-se por que o espanhol não recebe igual consideração na BNCC. Sendo assim, consideramos que é preciso uma reavaliação na abordagem do ensino de línguas na BNCC, para que assim possa ser incluído a língua espanhola e seu reconhecimento como um instrumento vital para a formação completa dos alunos brasileiros.

No que concerne às atividades que desenvolvemos na escola, estas tiveram como plano de fundo o contexto sócio-histórico-cultural latino-americano e sua importância na formação e ensino/aprendizagem da língua espanhola. Desse modo, como apoio teórico, lemos e discutimos com todos os demais bolsistas, supervisora e coordenador do Pibid material para nos apoiar em nossas reflexões e nosso percurso de formação. Dentre os autores

que discutem a América Latina e sua relação com o ensino de espanhol nos apoiamos em CAMARGOS (2022), LIMA (2014), MENDONÇA E SILVA (2020) e ZOLIN-VESZ (2013).

E, considerando que a BNCC não trata sobre o ensino do espanhol, nos apoiamos aos conteúdos específicos solicitados no documento regulatório de ensino, o Documento Orientador Municipal (DOM). Inicialmente, as atividades desenvolvidas propunham envolver as quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar, escrever) para o ensino e aprendizagem de espanhol. Entretanto, a realidade a qual nos deparamos revelou que alguns estudantes das duas turmas não sabiam ler em português. Portanto, não podíamos explorar ao máximo a habilidade da leitura e escrita em espanhol. Como resultado disso, o planejamento das atividades seguintes teve que ser readaptado levando em consideração este aspecto, de forma que preferimos a utilização de elementos lúdicos e didáticos que não envolvessem tanto a leitura para assim facilitar a compreensão e inclusão dos alunos não alfabetizados. Referente ainda a este tema, Hernández e Silva (2020, p. 208) indicam que:

A aplicação de atividades lúdicas permite que os estudantes alcancem a aprendizagem esperada de maneira atrativa e natural, desenvolvendo suas habilidades, atitudes, adquirindo conhecimentos significativos, melhorando a autoestima e o desenvolvimento da linguagem na língua estrangeira (espanhol).

Todavia, as estratégias utilizadas não eram de fácil execução, pois era previsto criar materiais e exercícios pedagógicos que abordassem a leitura. Sendo assim, nos víamos em dúvida em como não excluir os alunos não alfabetizados, sem prejudicar o aprendizado dos que já eram e apenas potencializariam este aspecto em língua espanhola. A fim de contornar esta situação que nos preocupava e angustiava, recorremos à opinião da professora supervisora e dos outros colegas. Desse modo, realizamos reuniões após as aulas e também por Google Meet. A partir da combinação

de diferentes ideias foi possível chegar a uma perspectiva de ensino didática e lúdica, como mencionado anteriormente. Como exemplo desta abordagem que implementamos, encontram-se: jogos de memória, de tabuleiro, de adivinhação, bingo de vocabulário (alimentos), vídeos, produção de álbuns com elementos relacionados a esportes, entre outros. A modo de explicitar melhor a utilização e implicância das atividades mencionadas, explicaremos como se deu cada uma delas.

Jogos de memória sobre os países latino-americanos: O jogo da memória com elementos culturais da América Latina foi uma atividade educativa que visou promover o conhecimento das diferentes culturas de cada país. Os alunos foram desafiados a encontrar pares de cartas que representavam aspectos culturais específicos e emblemáticos de cada país latino-americano. Essa atividade não apenas promoveu a compreensão e valorização da diversidade cultural na América Latina, como também permitiu uma oportunidade de ensino/aprendizagem divertida. Além disso, a competição saudável se fez presente na dinâmica, pois aqueles que encontravam mais pares de cartas, concluíam mais rápido a tabela de informações correspondentes a serem preenchidas no caderno, consolidando ainda mais o aprendizado. Particularmente notamos que esta atividade deu bastante certo, pois ainda que esta turma (6º ano), fosse bem agitada, os alunos se engajaram diretamente com o jogo, dirigindo toda sua atenção e energia para o exercício, além de trabalhar perfeitamente em conjunto dos colegas de grupo. Na Imagem 1, é possível observar como estava sendo realizada a atividade.



Imagem 1. Jogo da memória. 6º ano. Autoria própria.

Jogo de tabuleiro sobre rotina de um estudante uruguaio: Esta atividade foi aplicada no 7 ano que estava estudando sobre rotina diária, de forma que para integrar a temática do projeto que era América Latina, escolhemos ensinar sobre o tema sob a perspectiva de um personagem estudante uruguaio que falaria sobre sua rotina. Os estudantes previamente tiveram contato com o vocabulário, expressões, ações, elementos culturais sobre este personagem. Levamos elementos como o uniforme uruguaio escolar, imagens de alimentos específicos na rotina deste estudante, entre outros aspectos visuais para performar e conversar melhor sobre o conteúdo. O mais interessante que ocorreu antes da aplicação do jogo de tabuleiro sobre rotina, foi o interesse e curiosidade para com os elementos acima citados que os estudantes se depararam, pois quem estava falando no momento sobre eles era

eu (Ingrid) que sou uruguaia radicada há mais de 12 anos no Brasil, de forma que os alunos estavam genuinamente surpresos e interessados por esta experiência. Esta introdução inicial antes da aplicação de fato do jogo, fez com que os estudantes se envolvessem melhor na atividade, assim como apresentaram um comprometimento maior e lembraram-se melhor do conteúdo previamente visto. Sobre o funcionamento do jogo, este consistia nos jogadores (em grupo) avançarem as casas, apareceriam diferentes situações ou atividades que um estudante normalmente enfrenta ao longo do dia, de forma que os estudantes precisavam responder às questões apresentadas. Por exemplo, ao cair em uma casa que representa a hora do café da manhã, o jogador pode ser desafiado a responder perguntas sobre o que ele geralmente come no café da manhã ou sobre as horas desta refeição, obviamente dizendo tudo isso em espanhol. Sobre o recebimento da atividade, os estudantes gostaram muito, se engajaram e participaram ativamente, pelo qual acreditamos que o aprendizado ocorreu de forma satisfatória, atingindo os objetivos iniciais na criação do instrumento pedagógico de aprendizagem.

Jogos de adivinhação: Enquanto estávamos passando o conteúdo de partes da escola, decidimos criar um jogo de adivinhação para que os alunos fossem estimulados a usar o vocabulário aprendido durante a aula, para isso fizemos descrições misteriosas em espanhol e em formato de “o que é o que é” para que os alunos pudessem adivinhar. A atividade funcionou bastante pois os alunos conseguiram adivinhar corretamente, a única ressalva que fazemos é em relação a participação dos alunos, pois alguns não se sentiam confortáveis para falar em voz alta.

Bingo de vocabulário (alimentos): O bingo de vocabulário é uma variação do tradicional jogo de bingo, no qual os alunos marcam palavras relacionadas a um tema específico em seus cartões. No caso do exemplo fornecido, os alunos poderiam marcar nomes de alimentos em seus cartões de bingo, ajudando a fortalecer o vocabulário relacionado ao tema alimentação. A atividade ocorreu sem muitos problemas, ainda mais pela escolha que

tomamos de que o bingo se desse por grupos (4 pessoas) e não individualmente. A presente decisão se constatou benéfica ao momento de quando um aluno não sabia, não escutava ou simplesmente não estava entendendo a dinâmica, o colega de grupo explicava e orientava a execução da tarefa, facilitando o processo de nós termos que explicar mais uma vez o que precisava ser feito, além de permitir uma colaboração e interação maior aluno-aluno no aprendizado. O bingo de alimentos foi um sucesso total, pois os alunos engajaram-se ainda mais ao momento que decretamos que haveria prêmio, guloseimas, para a equipe vencedora, mas que os restantes dos participantes também ganhariam algo pelo seu esforço.

Produção de álbuns com elementos relacionados a esportes: Essa atividade envolveu os alunos na criação de álbuns com imagens, textos e informações relacionadas a esportes e atletas latinoamericanos, assim como mostra na Imagem 2. Além de praticar a escrita e a expressão oral ao descrever as imagens e os esportes escolhidos, os alunos também exploram vocabulário específico sobre o tema. Esta atividade foi realizada em grupos de 4 e levou um pouco mais de um período, pois a professora que dava aula no período seguinte nos deu um tempo extra para finalizar. Além disso, foi disponibilizado um álbum por grupo e ao final da aula, cada aluno recebeu seu próprio álbum para poder levar para casa. Resumidamente, a atividade foi de grande êxito porque foi algo completamente diferente do tradicional, os alunos demonstraram gostar bastante e ficaram animados que iriam completar um álbum de figurinhas.

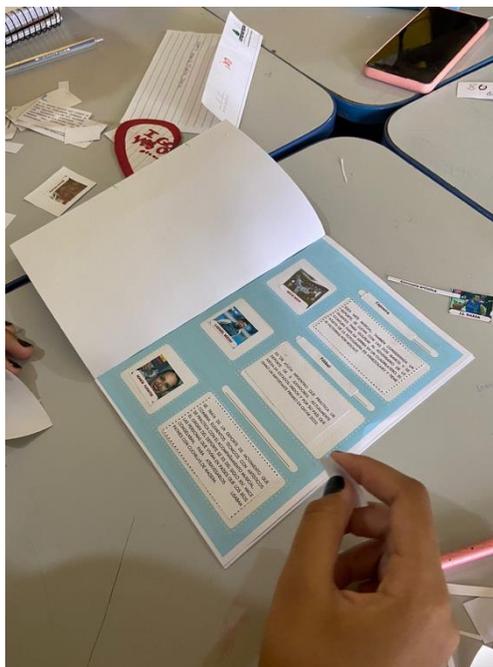


Imagem 2. Produção de álbuns sobre esportes. 7º ano. Autoria própria.

Como efeito disso tudo, o impacto desta estratégia se mostrou positivo, uma vez que todos os alunos estavam sendo incluídos nas atividades que, em sua maioria, eram realizadas em grupos para que quando fosse necessário ler algum texto, os alunos pudessem se ajudar. Outro fato interessante desta experiência, é o fator da motivação que neles surgia ao momento da aula, mostrando-se dispostos e entusiasmados.

Por outro lado, muitas vezes era notável o desconforto que alguns alunos ficavam ao não ter a capacidade de ler e ficavam retraídos ou envergonhados quando outros colegas debochavam da situação. *“Ele nem sabe ler, prof”, “Isso é tão básico”, “Ela não sabe ler, depois vai copiar só da gente”*. Estes eram alguns dos comentários tecidos para estes que já enfrentavam dificuldades suficientes sem a adição do estigma, mesmo que sem a intenção de constranger os colegas. Por isso, é de extrema importância que o professor desempenhe o papel de intervir e mediar quando ocorrem essas

situações, promovendo um ambiente escolar mais respeitoso e empático de acordo com a dificuldade que todos nós enfrentamos e/ou enfrentaremos alguma vez.

Além disso, no que diz respeito ao amparo da escola sobre o analfabetismo no ensino fundamental II, não percebemos um olhar mais cuidadoso sobre o tema, sendo este até comentado entre alguns professores, para além do Atendimento Educacional Especializado, que oferta um apoio limitado com uma baixa carga horária semanal para de fato solucionar, ou menos tentar atenuar o problema. Acreditamos que a escola poderia ter desempenhado um papel mais proativo na resolução deste problema e ter oferecido um apoio adicional para os estudantes que enfrentavam esta dificuldade. Refletindo ainda sobre este fato, com base em uma possível colaboração entre todos os docentes no processo de ensino e aprendizagem de suas determinadas áreas, seria factível que implementassem a partir delas, abordagens e estratégias que envolvessem as habilidades de leitura e escrita para, assim, tentar amenizar o desafio vigente. Esta experiência de fato nos tocou e modificou nossos olhares durante o nosso processo de desenvolvimento das atividades, conforme explica Larrosa (2002).

Para nós, esta experiência desde o ponto de vista de docentes em formação foi viável observar que em uma sala de aula existem mais diferenças entres os alunos do que pensávamos inicialmente. Como futuros professores de língua espanhola, tendo em sua maioria um período semanal, é muito difícil lidar com tais dificuldades de aprendizagem sozinhos, que vão além do conteúdo obrigatório que deveríamos ensinar. Mesmo que a alfabetização em língua portuguesa não conforme parte do nosso objetivo pedagógico, é um elemento fundamental para a compreensão não somente das outras matérias alheias ao potuguês, mas no desenvolvimento de aspectos como o exercício da nossa cidadania e papel ativo na sociedade. Por isso, é imprescindível a unificação da escola, dos docentes e de políticas públicas para que amenizem o impacto gerado pelos problemas de leitura que foram acentuados no período da pandemia e também dos obstáculos que vão além da

educação, como o apoio da família às crianças. Abaixo, na Imagem 3, encontram-se os membros do grupo que compuseram a realização dessas aulas. Em seguida, na Imagem 4, encontram-se os outros componentes do PIBID no evento IntraPIBID, onde se reuniram diversos membros dos programas de Residência Pedagógica e PIBID dos campi da Unipampa.



Imagem 3. Pibidianos responsáveis pelo 7º e 6º ano PIBID. Bandeira utilizada na aula intitulada: “A rotina de um estudante uruguaio: Matías”. Autoria própria.



Imagem 4. Alguns dos integrantes do PIBID no evento IntraPIBID RP. Autoria própria.

A competência de leitura e escrita na língua materna são essenciais para a vida dos estudantes, seja no cotidiano e para além deste, pois auxilia também no aprendizado de uma língua adicional. Aspectos como o acesso à informação, cultura, comunicação, aos direitos e deveres e demais elementos que conformam a vida do cidadão brasileiro, são alcançados através das práticas de leitura, conforme nos mostra Freire (1989). Para este pensador, a leitura vai além da decodificação, pois devemos aprender a ler o mundo (cores, sons etc) e suas ideologias que as palavras expressam para que nos tornemos cidadãos conscientes do lugar que ocupamos no mundo.

Em resumo, é papel das instituições de ensino e autoridades governamentais garantir a resolução deste tipo de problemática para que assim se garanta o acesso que se é prometido a todos os estudantes brasileiros: uma educação pública e de qualidade.



Imagem 5. Autores deste capítulo.
Autoria própria.

REFERÊNCIAS

CAMARGOS, M. L. **Pibid espanhol: diálogos e aprendizagens**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/pibid-espanhol-dialogos-e-aprendizagens/>

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores associados, 1989.

HERNÁNDEZ, Ramon; SILVA, Francisco. Actividades lúdicas en las clases de español como lengua extranjera. **Cultura, Educación y Sociedad**, v. 11, n. 2, p. 207-220, 2020. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.13> Acesso: 05 de mar. 2024.

LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educação**. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>

LIMA, L. M. (org.). A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol. Campinas, SP: Pontes, 2014.

MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.) **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Emenda Constitucional nº74, de 20 de dezembro de 2018. O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Disponível em: <<https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-74.pdf>>.

Acesso: 05. mar. 2024.

UNICEF Brasil. **Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência no Brasil**, Outubro de 2023. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-multidimensional-na-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2022>>. Acesso: 05 de mar. 2024.

Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-multidimensional-na-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2022>

SILVA, Neyva Sofia Magalhães da; TRAMALLINO, Carolina Paola. **O ensino do idioma espanhol pós-BNCC e reforma do ensino médio**: seus impactos na carreira de letras e nas relações do Brasil com seus vizinhos. Dezembro de 2020. Universidad Nacional de Rosario (UNR) e Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas (CONICET). Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72685> . Acesso: 25 de mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acesso: 05. mar. 2024. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

ZOLIN-VESZ, F.(org.). A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol. Campinas, Pontes Editores: 2013.

MULTIMODALIDADE: ANÁLISE DE IMAGENS PELO VIÉS DA GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL

Caroline Araújo Larrañaga¹

Suzana Toniolo Linhati²

PRIMEIRAS PALAVRAS: MULTIMODALIDADE E A IMAGEM

O rápido avanço tecnológico, sobretudo nas últimas décadas, tem alavancado a intensificação do contato e da interação dos sujeitos com diferentes textos, os quais proporcionam a instantânea construção de sentidos por meio das distintas semioses disponíveis nos gêneros textuais com os quais se tem contato. Partindo desse pressuposto, enfatizamos os diferentes modos de comunicação como potencializadores das aprendizagens, já que “toda representação e toda comunicação são intrinsecamente multimodais” (Kalantzis; Cope, Pinheiro, 2020, p. 181).

A multimodalidade, portanto, é o estudo sobre as interconexões entre os modos de significação em “nossas práticas de representação e comunicação” (Kalantzis; Cope, Pinheiro, 2020, p. 181). Além disso, podemos entendê-la como a relação que se estabelece entre os modos de significação no processo comunicativo. Nesse sentido, dispomos do modo visual, tátil, auditivo e gestual, por exemplo, em nossos processos de significação, os quais se associam e se alternam para que possamos aprender e nos comunicar com outras pessoas e com o mundo.

Diante de uma nova geração de leitores e *designers* de textos, principalmente nas mídias digitais, torna-se urgente que as práticas de ensino sejam (re)pensadas com o fito de ampliar as habilidades

¹ Doutoranda em Letras UFSM.

² Doutoranda em Letras UFSM.

críticas e agentes frente às diferentes linguagens que permeiam nosso cotidiano. Como uma forma de ampliar a “leitura de mundo”, buscamos neste texto trilhar um caminho favorável à sistematização da leitura de imagem e sua relação com outras semioses, visto que a “linguagem existe como um conjunto de recursos que as pessoas utilizam para criar sentido de uma forma multimodal” (Barton; Lee, 2015, p. 94).

Portanto, embora não desconsideremos as demais semioses como promotoras de diferentes aprendizagens, focalizaremos no modo visual de significação a fim de fomentar uma prática educacional capaz de subsidiar, dentre outras possibilidades, o letramento visual, o que significa “desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens” (Santaella, 2015, p. 14).

IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LEITURA DE IMAGEM

A imagem é reflexo e produto da história construída pelo homem, que deixou, no mundo, “vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até a época moderna” (Joly, 2007, p.18). Desse modo, destacamos a construção da imagem como forma de comunicação e registro do pensamento humano.

Embora o advento da imagem preceda o da escrita, esta disseminou-se ainda no século XV com a invenção da imprensa por Gutemberg. Ganhando prestígio e grandes dimensões, a linguagem verbal, desde cedo, foi alvo de pesquisa sobre sua natureza e propagou-se entre acadêmicos e estudiosos. Fato semelhante não ocorreu com a imagem, já que ela continua “até hoje sem um suporte institucional de pesquisa que lhe seja próprio. Uma ciência da imagem, uma imagologia ou iconologia ainda está por existir” (Santaella; Nöth, 2001, p. 13).

Apesar da linguagem imagética, muitas vezes, não ser alvo de um ensino sistematizado na escola, é sabido que recebemos estímulos visuais constantemente, o que nos conduz a um processo de leitura que ocorre de forma instintiva e instantânea. Entretanto,

considerar o processo de leitura de imagens amplia a gama de leitores que interagem com os recursos visuais disponíveis em um mundo cada vez mais conectado e multimodal.

A ampliação do conceito de leitura para além dos sinais gráficos, da letra e da palavra, nos leva a “dilatar sobremaneira o que concebemos como sendo leitura” (Santaella, 2015, p. 10), visto que, cotidianamente, lemos placas de trânsito, cores, *posts* em redes sociais, entre outros estímulos que suscitam o ato de ler.

Assim, a linguagem visual é uma forma perspicaz de expressão, a qual veicula informações, propaga ideias e ideologias, o que reafirma a necessidade de a escola estender um olhar atento à possibilidade de desenvolver o letramento visual com seus alunos. Ademais, como a imagem intermedeia a construção de diferentes aprendizagens, torna-se fundamental que os estudantes reconheçam estratégias de lidar com o texto imagético e desenvolvam um letramento visual crítico frente à gama de textos e de estímulos aos quais estão submetidos no cotidiano.

GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL: UMA POSSIBILIDADE PARA O TRABALHO COM IMAGENS

A Gramática do *Design* Visual é uma teoria desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (1996) com base nos pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014). Desse modo, as categorias de análise de textos verbais (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014) são recontextualizadas para categorias de análise do modo visual, por meio de uma gramática que não volta seus esforços para regras e convenções, mas entende a linguagem como um sistema dinâmico voltado às situações de interação na vida social.

Nesse sentido, a Gramática do *Design* Visual (GDV) possibilita um arcabouço de ferramentas para a descrição do *design* de imagens, levando-nos à compreensão de como os recursos semióticos são construídos e ressignificados para produzir sentidos na comunicação humana.

Diante da possibilidade de “aprender a ver” na escola e, assim, desenvolver o letramento visual, a GDV apresenta três metafunções, a saber: função representacional, função interacional e função composicional, as quais nos oferecem suporte para a leitura e para o trabalho com imagens.

A *função de representação* relaciona-se às experiências representadas nas imagens que podem ser narrativas ou conceituais. As representações narrativas constroem a experiência a partir de eventos que ocorrem no tempo e no espaço e apresentam participantes envolvidos em acontecimentos. O processo narrativo envolve vetores (linhas, setas), os quais conectam os participantes, indicando a ação de um sobre o outro. Essas representações se realizam por meio de processos de ação, processos de reação, processos mentais e processos verbais emanados do participante representado (PR).

Os processos de ação, do processo narrativo, subdividem-se em transacional, em que ocorre a ação de dois participantes ou mais e um vetor, e não transacional, que se dá em situações com apenas um participante e o vetor. Já os processos de reação ocorrem com a presença da direção da linha do olhar de um PR voltada para um participante identificável na imagem (transacional) ou pelo olhar direcionado a algo que o leitor não pode identificar (não transacional). Os processos verbais e mentais estão relacionados à presença de balões de fala ou de pensamentos na imagem (Kress; Van Leeuwen, 1996; 2021).

As representações conceituais, por sua vez, focalizam “os atributos e as identidades dos participantes” (Nascimento et al., 2011, p. 536), ou seja, há a descrição dos participantes na imagem, enfatizando suas características individuais, ou traços compartilhados com outros participantes, categorizando-os como membros de um grupo (Kress; Van Leeuwen, 1996; 2021). Essas representações são realizadas por meio de processos classificatórios e simbólicos. Os processos classificatórios demonstram os participantes organizados de acordo com suas categorias, classificando-os como pertencentes a um grupo. Os simbólicos

atribuem à imagem valores que não são intrínsecos a ela, criando uma atmosfera simbólica à representação (Nascimento et al., 2011).

A *função interacional* constrói as relações entre os participantes da imagem e o leitor. Essas relações se dão por meio de: contato, distância social, atitude e poder ou ângulo. Assim, o contato revela se a relação entre PR e leitor é pessoal ou impessoal. Nos casos em que o PR é representado com a linha do olhar direcionada diretamente para o leitor, tem-se uma relação pessoal (de demanda), construindo a ideia de que algo é requisitado pelo olhar do PR. No caso do PR não estar direcionado diretamente ao leitor, há uma relação impessoal (de oferta) (Kress; Van Leeuwen, 1996; 2021).

A distância social, determinada pela posição em que o PR é capturado na imagem, pode ser em plano fechado (*close-up*), quando o PR é capturado no nível do rosto, médio (*medium shot*), o PR aparece da cintura para cima e aberto (*long shot*), nas imagens em que o PR aparece capturado de corpo inteiro. Nesses casos, em plano fechado, é possível estabelecer uma relação íntima. Em plano médio, a relação estabelecida é social. Já no plano aberto, a relação entre leitor e PR é impessoal (Kress; Van Leeuwen, 1996; 2021; Nascimento et al., 2011).

A atitude relaciona-se com o ângulo em que o PR é fotografado ou capturado, ou seja, se ele aparece na imagem de frente, de costas ou de lado, conferindo entre PR e leitor maior envolvimento por meio do ângulo frontal do PR, menor envolvimento, no caso do PR estar posicionado de costas, e distanciamento, em imagens em que o PR está posicionado de lado (Kress; Van Leeuwen, 1996; 2021; Nascimento et al., 2011).

O poder volta-se ao ângulo de captura do PR, ou seja, se ele foi retratado de forma que o leitor o visualize de um ponto de vista superior (ângulo alto), inferior (ângulo baixo) ou de igualdade (nível do olhar) (Kress; Van Leeuwen, 1996; 2021; Nascimento et al., 2011).

A *função composicional* oportuniza a descrição da forma como elementos representados na imagem estão organizados e posicionados em uma imagem ou em uma “página multimodal” (Nascimento et al., 2011, p. 541). Os aspectos primordiais da função

de composição são: valor da informação, enquadramento e saliência. O valor da informação é revelado pelo posicionamento das imagens em uma página, sendo que à esquerda estão as informações já conhecidas pelo leitor e à direita constam as informações novas (esquerda/direita- dado/novo) (Kress; Van Leeuwen, 1996; 2021).

Ainda em relação à disposição de elementos na página, o valor da informação ideal refere-se ao conteúdo disposto na parte superior, enquanto o que consta na parte inferior é considerado o real (topo/base- ideal/real). Na posição central da página, estão os elementos que veiculam a informação principal e, nas margens, estão as informações adicionais ao todo do arranjo (Kress; Van Leeuwen, 1996; 2021).

O enquadramento refere-se à existência ou ausência de linhas e molduras que proporcionam a ideia de ligação ou separação dos elementos da página. Por fim, a saliência volta-se ao “maior ou menor destaque a certos elementos no texto visual” (Nascimento et al., 2011, p. 545), o que pode ser evidenciado pelos tamanhos, pelas cores e pelas formas articuladas a fim de dar destaque a uma parte do todo.

Em vista da abrangência teórico-metodológica proporcionada pela GDV com base em suas categorias, como forma de exemplificar uma possibilidade de leitura de imagem, na sequência apresentamos um estudo de caso de abordagem qualitativa, o qual desenvolve a análise de fragmentos extraídos do jogo interativo *Érica*.

LEITURA DE IMAGEM: FOCO EM UM JOGO DIGITAL

Neste estudo de caso, de abordagem qualitativa, recorreremos aos jogos digitais, isto é, a jogos que são desenvolvidos e que operam em diferentes *hardwares*, como *videogames* e *consoles*, em computadores e em dispositivos móveis, como *tablets* e *smartphones* (Kirriemuir; McFarlane, 2004) para desenvolvermos uma análise a partir das categorias da GDV.

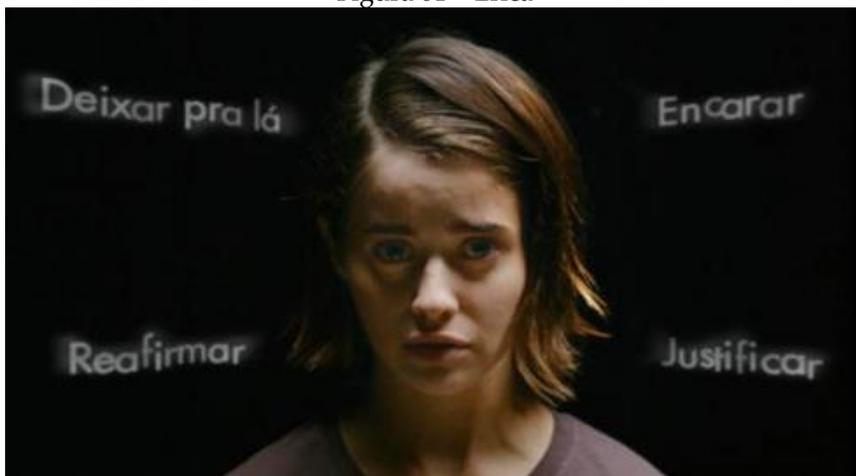
Nesse sentido, selecionamos como universo de análise “Érica”³, jogo interativo desenvolvido pela empresa Flavourworks, o qual foi lançado na versão para *PlayStation 4* em 2019, e para *IOS* em 2021. No jogo em questão, Érica é tida como uma jovem que busca solucionar um mistério relativo ao seu passado. Para isso, a personagem embarca em uma aventura na Casa Delfos, um asilo no qual seus pais, quando vivos, se conheceram e trabalharam por longos anos, interagindo com diferentes pessoas e desvendando um lado sombrio sobre sua vida.

ANÁLISE DO TEXTO IMAGÉTICO

Para o desenvolvimento de nossa análise, pautamo-nos em duas imagens extraídas de Érica, as quais apresentamos e discutimos na sequência.

• Análise 01

Figura 01 – Érica



Fonte: Érica (2019)

³ O jogo está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.playstation.com/pt-br/games/erica/>.

Função Representacional

A **função conceitual** é destacada na imagem, uma vez que a PR não forma vetores (linhas). O **processo analítico estruturado** é o que prevalece, em vista de que Érica, a personagem principal e que dá nome ao jogo digital, é representada como uma jovem de etnia branca, que possui olhos claros, cabelos castanhos e curtos, e que se apresenta ao leitor com feição de medo e indecisão.

Função Interacional

Érica estabelece **contato** pelo olhar, ao direcionar seu campo de visão ao leitor, como se demandasse dele alguma ação em relação a ela, isto é, a opção por uma das escolhas impostas no contexto do jogo. No que tange à **distância**, a personagem se coloca em distância íntima, evidenciando proximidade com o jogador, dado que está representada na altura dos ombros. Em relação à **atitude**, Érica mostra-se engajada, visto que se posiciona seu corpo frontalmente. Ademais sua posição de **poder** é de igualdade, já que se coloca à altura dos olhos do leitor.

Função Composicional

Na relação ao **valor da informação**, Érica está localizada ao centro da tela, evidenciando ser a informação principal do texto em relação às margens, onde aparecem opções de ações no jogo. Quanto à **saliência**, percebemos que a personagem se destaca, contrastando com o fundo preto, o qual fornece uma atmosfera de suspense e sombra ao jogo. Além disso, não é possível visualizar **molduras** na imagem, demonstrando que Érica está em associação com as escolhas que estão sendo fornecidas ao jogador.

Em suma, essa análise da imagem mostra-nos que Érica é a protagonista do jogo, e está representada como uma personagem branca e de olhos claros, vindo ao encontro de um padrão social valorizado em muitos países, sobretudo naqueles norte-

americanos. Além disso, Érica é tida como uma personagem próxima do espectador, sendo uma extensão do mesmo, posto que suas ações, sempre depositadas nas margens da imagem, são decididas pelo jogador, em primeira pessoa, ao longo do jogo.

- Análise 02

Figura 02 – Lucien Flower e Hannah



Fonte: Érica (2019)

Função Representacional

A **função narrativa** prevalece na imagem, visto que os PRs estão conectados por vetores, como ilustra a Figura 02. Nesse sentido, nota-se que o **processo de reação** é mais evidente, já que a personagem Hannah, na função de Reator, direciona seu olhar para a personagem Lucien Flower, na função de Fenômeno. Além disso, a personagem Lucien Flower também assume o papel de Reator, pois lança o seu olhar para algo ou alguém, na função de Fenômeno, que não aparece na imagem. Logo, a relação entre Hannah e Lucien Flower é de **reação transacional**, pois o leitor consegue visualizar o Fenômeno na imagem, enquanto a relação

entre Lucien Flower e algo/alguém é **não transacional**, pois o Fenômeno não está no campo de visão do espectador.

Função Interacional

Na imagem não há constatação de **contato**, visto que as personagens Lucien Flower e Hannah não direcionam a linha do seu olhar ao leitor. Quanto à **distância**, as personagens colocam-se em posição social, demarcada pela linha acima da cintura. No que concerne à **atitude**, ambas as personagens se mostram engajadas, já que seus corpos estão posicionados frontalmente em direção a jogador. Já a relação de **poder** refere-se à igualdade, pois tanto Lucien Flower quanto Hannah se colocam à altura dos olhos do espectador.

Função Composicional

No que concerne ao **valor da informação**, Lucien Flower se posiciona no lado esquerdo da imagem, como sendo a informação dada, e Hannah se posiciona no lado direito, sendo a informação nova do contexto, em vista de que a decisão do jogador a conduzirá a uma das três ações: acompanhar Kirsten ou ver como Tobi está ou fazer perfume. Quanto à **saliência**, há prevalência do colorido, sobretudo na tonalidade verde, evidenciando a inserção das personagens no jardim da Casa Delfos, em um dia ensolarado. Ademais, não é possível visualizar enquadramentos na imagem, o que revela que as informações estão todas em associação no texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos enfatizar a importância de leitura do texto imagético como forma de construção de significados. Ademais, voltamos nossa atenção à pertinência de se desenvolver na escola a sistematização do trabalho com imagem sob o viés de

práticas educacionais capazes de considerar as potencialidades da multimodalidade.

Nessa perspectiva, apresentamos a Gramática do *Design Visual* como um aporte teórico-metodológico voltado a categorias de análise de imagens, a qual pode sustentar, em sala de aula, práticas que versem sobre a imagem e sua relação com outras semioses a fim de promover experiências de aprendizagens aos estudantes.

Por fim, desenvolvemos a análise de duas imagens extraídas do jogo digital “Érica”, como forma de demonstrar uma possibilidade de sistematização da leitura das imagens com base nas categorias elencadas pela GDV. Desse modo, pretendemos que este texto possa ser um ponto de partida para suscitar a reflexão sobre a necessidade e a pertinência de desenvolver metodologias de ensino que considerem o potencial dos diferentes modos de significação.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 Ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Halliday’s Introduction to Functional Grammar**. London; New York: Routledge, 2004.

JOLY, M. **Introdução à análise de imagens**. Lisboa: Arte e comunicação, 2007.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KIRRIEMUIR, J; MCFARLANE, A. **Literature Review in the Games and Learning**. Futurelab, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2021 [2006], [1996].

NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HERBELE, V. **Multiletramentos: iniciação à análise de imagens**. Linguagem e Ensino, Pelotas, v.14, n. 2, p.529-552, jul./dez. 2011.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

SANTAELLA, L; NÖTH, W. **Imagem, cognição, semiótica e mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001. [1998].

PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ENSINO A PARTIR DO CONTO “TERÇA-FEIRA GORDA” DE CAIO FERNANDO ABREU

Érica Milani Dellai¹

CONTEXTO

Área do conhecimento: Língua Portuguesa

Nível de ensino: Ensino Médio

Turma: 3º ano

Idade média dos estudantes: 17

Tema: “*Terça-feira gorda*” e o movimento contracultural

OBJETIVOS

- Ler e interpretar o conto *Terça-feira gorda* de Caio Fernando Abreu;
- Perceber as várias camadas de sentido do conto em sua relação com o todo da obra;
- Relacionar aspectos formais e temáticos do conto com o contexto histórico e cultural da época;
- Estabelecer relações entre uma produção literária e uma produção musical.

JUSTIFICATIVA

Partindo de Durão e Cechinel (2022, p. 64) que “compreendem o ensino de literatura como uma prática que implica o desenvolvimento, principalmente através do entusiasmo mimético, diante de uma postura interpretativa dos objetos”, a proposta

¹ Graduanda em Letras Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

busca analisar junto aos estudantes o conto “*Terça-feira gorda*” de Caio Fernando Abreu. Em síntese, o conto é ambientado em um cenário de bloco de carnaval de rua onde o narrador, também protagonista, se envolve romanticamente com outro homem. Enquanto os **dois dançam** e se beijam, diversos comentários homofóbicos são proferidos em sua direção. Em seguida, os dois jovens caminham em direção à praia, local onde são violentamente espancados por um grupo de homens.

Entendemos como de grande importância as temáticas trabalhadas por ele (homofobia, violência, repressão, ditadura), dado o momento histórico e social em que vivemos, além de sua construção formal, que possibilita trazer elementos históricos e culturais para a análise, seguindo a proposta de Antonio Candido (2006), que entende os elementos externos da obra literária como constituintes da sua estrutura, tornando-se, dessa forma, internos. O conto se mostra então privilegiado para a leitura cerrada e exposição da multiplicidade de camadas e sentidos produzidas pelo texto literário.

CONTEÚDO

- Conto “*Terça-feira gorda*” de Caio Fernando Abreu;
- Características do livro *Morangos Mofados*;
- Contracultura brasileira.

METODOLOGIA

A aula será compreendida em 3 momentos: no primeiro deles, será realizada a leitura coletiva em voz alta do conto *Terça-feira gorda* de Caio Fernando Abreu. Em seguida, será solicitado aos estudantes que destaquem aspectos, temáticos e formais, que apareçam mais salientes no conto, como homofobia, carnaval, tensão, contradição, amor, violência, repressão, ditadura, ou **outro tema** que aparecer. As palavras serão anotadas no quadro e, em seguida, no segundo momento, cada um dos aspectos citados será

trabalhado de maneira mais detida, através de trechos do conto apresentados nos slides.

Dentro da análise proposta, o conto é composto a partir de elementos contraditórios que estão em tensão e conflito: em primeiro lugar o amor/atração/erotismo dos dois homens, se contrapondo diretamente às cenas de homofobia, que englobam tanto os comentários, quanto a própria violência física dos corpos, que se contrapõem ainda à dança dos dois. Em segundo lugar, a contradição da ideia de carnaval, um momento de suposta liberdade, alegria, festa, transformado em dor e sofrimento. E não só: o carnaval é entendido também como o momento da fantasia, de ser quem você não é todo dia, de se permitir ser outra coisa, de usar máscaras, de se disfarçar. No conto, porém, os personagens não usam máscaras. Eles estão sendo eles mesmos, sem disfarces, ao contrário do que eles precisam ser todos os dias.

Foi então que percebi que não usávamos máscara. Lembrei que tinha lido em algum lugar que a dor é a única emoção que não usa máscara. Não sentíamos dor, mas aquela emoção daquela hora ali sobre nós, e eu nem sei se era alegria, também não usava máscara. Então pensei devagar que era proibido ou perigoso não usar máscara, ainda mais no Carnaval. (Abreu, 2016, p. 59)

O conto traz ainda a imagem do figo, que não é um fruto, mas uma “flor que abre para dentro” (Abreu, 2016, p. 58), uma contradição por si só, mas que ainda carrega o simbolismo de algo lindo e vibrante (e feminino), como uma flor, mas que se esconde dentro de si, uma metáfora clara da homossexualidade que, ao final do conto, ainda se esborrachará no chão “em mil pedaços sangrentos”. O conto ainda trabalha com o brilho da purpurina de carnaval na pele dos dois homens, fazendo um paralelo com o céu estrelado na imagem da constelação das Plêiades e também dos plânctons bioluminescentes no mar, que brilham “quando fazem amor” (Abreu, 2016, p. 60) como um céu estrelado, como os dois homens na praia. Novamente uma oposição entre o brilho do rosto e o sangue escorrendo.

É de destaque também os orixás que aparecem no primeiro parágrafo, em especial Xangô, Iansã e Ogum Beira-mar. Dentre as características de Xangô destaca-se a virilidade e a justiça. Ele é considerado o orixá do fogo, dos raios e trovões. Iansã, sua esposa, tem destaque pela sensualidade feminina, pela força, pela dança e também pelo domínio dos ventos. Ogum Beira-mar é muito conectado a Iemanjá e é quem recebe as oferendas destinadas a ela. Ogum Beira-mar também tem o domínio dos ventos da praia. Isso é importante pois, logo que os dois homens vão em direção à praia, lê-se no conto: “Veados, a gente ainda ouviu, recebendo na cara o vento frio do mar” (Abreu, 2016, p. 59, grifo nosso). Esse trecho é uma espécie de presságio do que viria logo em seguida, uma vez que na saudação aos orixás há uma ordem a ser seguida e nessa ordem Iansã aparece antes de Xangô, como os ventos que antecedem a tempestade. Esse vento frio na cara pode ser lido como o vento antecedendo a “tempestade”, sendo ela a violência sofrida pelos dois.

A relação de conflito vai além desse conto e se espalha por todo o livro: dividido em duas partes, “o mofo” e “os morangos”, e um conto avulso que dá nome ao livro “morangos mofados”, *Terça-feira gorda* compõe a parte denominada “O mofo”, que carrega um tom bastante duro, pessimista, abordando questões do cerceamento da liberdade pela Ditadura Militar brasileira com personagens marginalizados. “Os morangos”, por outro lado, tem um tom menos pesado, ainda que dentro da mesma temática, permitindo algumas frestas de esperança. É de destaque o último trecho do último conto do livro, *Morangos Mofados*, que termina da seguinte maneira:

Abriu os dedos. Absolutamente calmo, absolutamente claro, absolutamente só enquanto considerava atento, observando os canteiros de cimento: será possível plantar morangos aqui? Ou se não aqui, procurar algum lugar em outro lugar? Frescos morangos vivos vermelhos.

Achava que sim.

Que sim.

Sim.

(Abreu, 2016, p. 157)

Uma leitura possível dessa nova plantação de morangos poderia ser a esperança de, dessa vez, colher morangos que não mofem, colher uma vida um pouco menos dura e violenta.

É muito importante pensar o contexto dos jovens das décadas de 1960-1980 para entender melhor esse conflito da obra. Durante a década de 1960 o movimento contracultural ganha muita força entre os jovens e há uma ânsia de liberdade e de criticar o modelo de sociedade vigente. Há uma rejeição de valores e práticas da cultura dominante através de pautas como a liberdade sexual, a legalização de certas drogas, o rompimento com padrões estéticos, com uma ideia de família tradicional, dentre muitas outras coisas. Há uma ideia política revolucionária muito forte que se relacionava diretamente com um engajamento cultural. Contudo, com o golpe militar no Brasil, principalmente a partir de 1968, com a instauração do AI-5, a repressão se torna muito violenta e há uma frustração desse sonho revolucionário do início da década de 1960.

Nas palavras de Heloísa Buarque de Hollanda ao *Jornal do Brasil* em 1982, ano de publicação do livro: “*Morangos* não deixa de revelar uma enorme perplexidade diante da falência de um sonho e da certeza de que é fundamental encontrar uma saída capaz de absorver, agora sem a antiga fé, a riqueza de toda essa experiência” (HOLLANDA, 2016).

Caio Fernando Abreu viveu intensamente toda essa geração conflituosa e contraditória, por isso a escolha do conto como representativo de sua produção literária. A proposta de leitura apresentada girará, portanto, em torno da exposição das contradições e tensões entre elementos opostos no conto, evidenciando que essa estrutura opositiva não se mantém somente no conto, mas se espalha para o todo da obra *Morangos Mofados*. Essa contradição retrata os impasses e conflitos vivenciados pela juventude das décadas de 1960 e 1970 que conviviam com a ânsia de liberdade e revolução dos movimentos contraculturais e, ao

mesmo tempo, a repressão e violência da ditadura militar brasileira.

Por último, será apresentada a música e o clipe *Flutua* de Johnny Hooker (part. Liniker), convidando os estudantes a estabelecerem aproximações entre as duas composições, pensando de que forma a violência apresentada no conto se mantém nos dias atuais e como ela se atualiza, além da reflexão de que outras leituras possíveis a música traz ao conto.

RECURSOS

- Projetor com som;
- Folhas impressas com o conto “*Terça-feira gorda*”;
- Lousa e canetas;
- Música *Flutua* - Johnny Hooker (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=mYQd7HsvVtl>)

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada através da participação e envolvimento dos estudantes com a análise e discussão proposta. Além disso, será solicitado que escrevam um breve texto comentando sobre as relações que estabeleceram entre o conto e a música apresentados, evidenciando **outras leituras possíveis**.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. *Terça-feira gorda*. In: ABREU, Caio Fernando. **Morangos Mofados**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

DURÃO, Fábio Akcelrud; CECHINEL, André. **Ensinando Literatura**: a sala de aula como acontecimento. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022.

HOOKER, Johnny; LINIKER. Flutua (CLÍPE OFICIAL). In: Coração. Independente. 2017. Youtube, 24 dez. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mYQd7HsvVtI>. Acesso em: 25 jun. 2024.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Hoje não é dia de rock. In: ABREU, Caio Fernando. **Morangos Mofados**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Impressões de viagem**: CPC, vanguarda e desbunde: 1960/1970. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PORTO, Alexandre Vidal. O homem do imediato. In: ABREU, Caio Fernando. **Contos completos**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA É LITERATURA?

Moacir Lopes de Camargos

A carta de Pero Vaz de Caminha, o diário de Cristóvão Colombo e diversos outros textos (cartas, diários, crônicas, relatos de viagem etc.) do século XVI podem ser considerados como os primeiros textos literários do Brasil e da América Latina¹. Esta afirmação pode ser verdadeira, pois estudamos na escola que textos como a carta de Caminha fazem parte do movimento denominado quinhentismo (também conhecido como literatura de informação). A justificativa para que esses textos sejam tratados como literatura se ancora em diversos argumentos. Oliveri e Vila (2000, p.8) explicam que esses diversos textos sobre o “descobrimento do novo mundo” tinham um caráter informativo e, por essa razão, não era comum empregar metáforas e outras figuras de linguagem para um trabalho estético com o discurso. No entanto, ressaltam os pesquisadores que a maioria desses textos tinham um caráter narrativo que, aliado à capacidade imaginativa de seus autores, fazem com que eles ultrapassem a função de documentos burocráticos, informativos ou científicos.

Ao lermos muitos desses textos, podemos perceber a anedota, a aventura e a fantasia que se misturam com as informações sobre a terra e os acontecimentos históricos, o que resulta em narrativas com as quais o *leitor não consegue deixar de envolver, como num bom livro de ficção*, conforme argumentam Oliveri e Vila (2000, p.9). Devemos atentar também para o fato de que os autores desses textos eram homens letrados que possuíam um bom domínio da linguagem escrita.

¹ No Canadá, os diários de Jacques Cartier são referência para a literatura do Québec.

Entretanto, há outras questões subjacentes a essa discussão do que pode ou não ser considerado literatura latino-americana. Um aspecto relevante a ser discutido é que nos livros escolares sempre nos foi ensinado sobre o descobrimento das Américas, ou seja, se foi descoberto, não havia nada antes. Embora existissem diversos povos indígenas em todo continente, estes não eram considerados humanos pelos “descobridores”, conforme nos mostra o escritor uruguaio Galeano (2010):

Assim se prova que os índios são inferiores (segundo os conquistadores dos séculos XVI e XVII)

Suicidam-se os índios das ilhas do Mar Caribe? Porque são vadios e não querem trabalhar.

Andam desnudos, como se o corpo todo fosse cara? Porque os selvagens não têm pudor

Ignoram o direito de propriedade, tudo compartilham e não tem ambição de riqueza? Porque são mais parentes do macaco do que do homem.

Banham-se com suspeitosa frequência?

Porque se parecem aos hereges da seita de Maomé, que com justiça ardem nas fogueiras da Inquisição.

Acreditam nos sonhos e lhes obedecem as vozes? Por influência de Satã ou por crassa ignorância.

É livre o homossexualismo? A virgindade não tem importância alguma? Porque são promíscuos e vivem na ante-sala do inferno.

Jamais batem nas crianças e as deixam viver livremente? Porque são incapazes de castigar e de ensinar.

Comem quando têm fome e não quando é hora de comer? Porque são incapazes de dominar seus instintos.

Adoram a natureza, considerando-a mãe e acreditam que ela é sagrada? Porque são incapazes de ter religião e só podem professar a idolatria.

Por ser considerados não civilizados pelos invasores europeus, muitos povos autóctones foram submetidos a um processo de escravização, tortura, morte. Houve um enorme genocídio em todo o continente, o que levou a extinção de diversas etnias, isto é, com o desaparecimento destas, também perderam suas línguas e seus conhecimentos/culturas. E, como se não bastasse o holocausto com os povos nativos², diversas etnias africanas foram arrancadas de suas terras e submetidas a um largo processo de escravização e desumanização por parte dos chamados descobridores/colonizadores que invadiram e saquearam nossas terras. Conforme Galeano (2010): ASSIM SE PROVA QUE OS NEGROS SÃO INFERIORES

(Segundo os pensadores dos séculos XVIII e XIX)

Barão de Montesquieu, pai da democracia moderna:
É impensável que Deus, que é sábio, tenha posto uma alma, sobretudo uma alma boa, num corpo negro.

Karl Von Linneo, classificador de plantas e animais:
O negro é vagabundo, preguiçoso, negligente, indolente e de costumes dissolutos.

David Hume, entendido em entendimento humano:
O negro pode desenvolver certas habilidades próprias das pessoas, assim como o papagaio consegue articular certas palavras.

Etienne Serres, sábio em anatomia:

² Em 1537, o papa Paulo III publica uma nova bula papal na qual considera os nativos como seres humanos dotados de alma e razão. Reportagens recentes mostram um problema grave - em pleno século 21- de desnutrição entre os povos ianomâmis no norte do Brasil e o alto índice de mortalidade infantil desses povos.

Os negros estão condenados ao primitivismo porque têm pouca distância entre o umbigo e o pênis.

Francis Galton, pai da eugenia, método científico para impedir a propagação dos ineptos:

Assim como um crocodilo jamais poderá chegar a ser uma gazela, um negro jamais poderá chegar a ser um membro da classe média.

Louis Agassiz, eminente zoólogo:

O cérebro de um negro adulto equivale ao de um feto branco de sete meses: o desenvolvimento do cérebro é bloqueado porque o crânio do negro se fecha muito antes do que o crânio do branco.

Mesmo após o fim da escravidão, a população negra continuou na periferia, sem direitos, assim como os indígenas já há muito abandonados. Se nativos e afrodescendentes continuaram/continuam sem muitos direitos, conseqüentemente, tudo que pertenciam/pertecem a eles também não poderia ser incluído dentro do que denominamos cultura como, por exemplo, a literatura, embora apropriamos de diferentes saberes dos povos originários e africanos. A lista é imensa e difícil de completar... Aqui no RS e todo pampa argentino e uruguaio, o chimarrão e o churrasco, orgulho da tradição gaúcha, é de origem indígena, mas se alguém ver um indígena na cidade com celular, vai logo dizendo: virou branco esse? Vale ressaltar que muitos brancos consideram o outro - indígena, afrodescendente - como uma alteridade inferior, ou seja, ele não tem cultura, ou uma cultura baixa, de menor valor. Logo, não devemos ter isso como referência para a nossa boa cultura.

Então, não poderíamos considerar narrativas orais indígenas, os códices maias, os quipus, dentre outras formas de textos, como primeiros registros de nossa literatura latino-americana? Sim, mas para isso devemos deslocar epistemologicamente o conceito de literatura³, como nos explica a pesquisadora chilena Ana Pizarro.

³ Sobre os conceitos de literatura, ver Leite (2004).

Ao considerarmos a carta de Caminha, dentre outros textos, como registros fundadores de nossa literatura, devemos atentar para o fato de que a esta atribuição subjaz um conceito de literatura grafocêntrico (centrado na escrita) que parte do invasor europeu (masculino) e desconsidera/nega todos os outros tipos de manifestações culturais. Por essa razão, os “descobridores” destruíram (e ainda tem gente destruindo o patrimônio cultural) tudo que pertenciam aos outros, uma vez que os modelos culturais/civilizatórios que os invasores possuíam eram considerados os corretos, os melhores, os ideais e, portanto, deveriam ser seguidos. Cidades como Teotihuacan (na época do “descobrimento” com 120 mil habitantes) no México foi invadida, vandalizada, destruída e todo o seu patrimônio saqueado.

A ganância dos invasores era tamanha que, além de saquear, usurpar, roubar as riquezas das terras (toneladas de ouro e prata, etc), ainda nos impuseram/impõem modelos que seguimos como corretos e exaltamos a Europa como local da alta/boa cultura, padrão ideal a ser seguido. Precisamos descolonizar nossas mentes e reescrever a história porque ela foi escrita por homens brancos considerados os vencedores. A história sempre deve ser reescrita, mas isso não significa que temos que destruir as cartas de Caminha, os diários de Colombo e outros textos canônicos. O que devemos perguntar é o porquê desses textos serem considerados os fundadores primeiros de nossa cultura, nossa literatura, pois é somente a partir de perguntas (sérias e autênticas) que podemos (re)pensar coletivamente nossa história, nosso mundo e nos fazermos sujeitos de nossas narrativas e que estas sejam parte de um bem cultural que nos represente, para que nossas vozes possam ecoar e espalhar o nosso orgulho.

REFERÊNCIAS

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: LPM, 2010.

LEITE, L.C. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

OLIVERI, A. C.; VILLA, M. A. (ORGS.). *Cronistas do descobrimento*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PIZARRO, A. Palavra, literatura e cultura nas formações discursivas coloniais. In: PIZARRO, A. (ORG.). *América Latina: palavra, literatura e cultura*. Campinas: Unicamp, 1993. vol. 1, p.19-37