

**Vicente de Paula da Silva Martins
(Organizador)**

PIBID **E INICIAÇÃO** **À DOCÊNCIA** **EM LÍNGUA** **PORTUGUESA**

**DO PISO DA ACADEMIA
AO CHÃO DA ESCOLA**

 **Pedro & João**
editores

Vicente de Paula da Silva Martins
(Organizador)

PIBID E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
EM LÍNGUA PORTUGUESA

DO PISO DA ACADEMIA AO CHÃO DA ESCOLA

Copyright © das 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 autores.

Vicente de Paula da Silva Martins (Organizador)

PIBID e iniciação à docência em língua portuguesa: do piso da academia ao chão da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 128p.

ISBN 978-85-7993-756-9

1. PIBID. 2. Iniciação à docência. 3. Formação de professores. 4. Trabalho em sala de aula. I. Autoras/autores. II. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi.

Revisão: Francisco Dalvan Linhares de Sousa

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

Conselho Científico 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 Maia (UNESP-Bauru/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

SUMÁRIO

Apresentação	5
Profa. Dra Telma de Souza Garcia Grande	
Afinal, o que é ser professor?	11
Dalvan Linhares	
O potencial do PIBID para a superação da dicotomia teoria/prática	13
Ana Paloma Farias Lopes (Bolsista ID), Francisca Patrícia Rocha de Andrade (Bolsista ID), Lucas Melo Araújo (Bolsista ID) e professora Joyce Adele Albuquerque de Oliveira (Supervisora)	
A importância do PIBID para a formação inicial de professores: uma proposta interdisciplinar na educação básica	27
Deborah Alinne Pereira Barroso (Bolsista ID), Maria Antônia Teixeira Linhares (Bolsista ID), Maria Assunção Marques Carneiro (Bolsista ID) e professora Francisca Guilhermina Brasileiro Magalhães (Supervisora)	
PIBID e o saber docente: considerações indispensáveis	38
Cezário Neto Leitão de Sousa (Bolsista ID), Jucileide Parente de Sousa (Bolsista ID) e professora Lilian Vasconcelos Carneiro (Supervisora)	
As contribuições do PIBID para a formação docente dos bolsistas	48
Inêz da Silva dos Santos (Bolsista ID), Joviano Ferreira Lima (Bolsista ID) e professora Lilian Vasconcelos Carneiro (Supervisora)	
Práticas docentes proporcionadas pelo subprojeto Letras Portugêses: o ensino de literatura no ensino médio	55
Alice Silva da Costa (Bolsista ID) Larissa Santos Cavalcante (Bolsista ID) Neudene Cordeiro Torres (Bolsista ID) e professora Francisca Guilhermina Brasileiro Magalhães (Supervisora)	

Um convite à literatura: com vocês, vidas secas, de Graciliano Ramos	68
Francisco Dalvan Linhares de Sousa (Bolsista ID) Maria Josiane Moreira de Sampaio (Bolsista ID) Maria Diana Santos Rodrigues (Bolsista ID)	
O cinema como instrumento pedagógico no ensino-aprendizado de literatura: diálogos de uma formação docente	80
Amanda Iris Aragão Santos (Bolsista ID), Charlan Araujo Nascimento (Bolsista ID), Saulo Gabriel Reis (Bolsista ID) e professora Joyce Adele Albuquerque de Oliveira (Supervisora)	
Incentivando a produção textual numa turma de primeiro ano através da produção de poesias	91
Maria da Conceição Carneiro Alves (Bolsista ID), Karolayne Suellen Cavalcante Silva (Bolsista ID), Francisca Liliana Araújo Pereira (Supervisora)	
O jogo como mecanismo de aprendizagem	98
Bianca da Silva Simão (Bolsista ID), Brenda Marques de Farias (Bolsista ID), Maria Naiane Moita (Bolsista ID) e professora Francisca Liliana Araújo Pereira (Bolsista ID)	
Trabalhando com o lúdico nas aulas de língua portuguesa como forma de maior aprendizado	103
Andreza Kelly Alves Lima (Bolsista ID), Francisca Juzilania Rodrigues Fernandes (Bolsista ID), Júlio Cesar Silva (Bolsista ID), 7Francisca Liliana Araújo Pereira (Supervisora)	
Preconceito linguístico: mitos e desafios na sala de aula	108
Andreza Kelly Alves Lima (Bolsista ID) Francisca Juzilania Rodrigues Fernandes (Bolsista ID), Júlio Cesar Silva (Bolsista ID) e professora Francisca Liliana Araújo Pereira (Supervisora)	
O PIBID e o estímulo às discussões sociais na escola Dom Walfrido Teixeira Vieira	117
Ana Patrícia Monção Figueredo (Bolsista ID) Antônio Hávner Gomes Ferreira (Bolsista ID), Sergiane Gomes de Lima (Bolsista ID) e professora Francisca Guilhermina Brasileiro Magalhães(Supervisora)	
Sobre o organizador	125

APRESENTAÇÃO

Em tempos sombrios na Educação brasileira, a frase “ninguém larga a mão de ninguém” registra meu encontro com o professor Vicente de Paula da Silva Martins, que também idealiza a Educação com qualidade em escolas públicas, e somos defensores do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência), programa em que atuamos como coordenadores de área, no meu caso, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Cassilândia, MS, no subprojeto Letras- Multidisciplinar e o professor Vicente na Universidade Estadual Vale do Acaraú, na cidade de Sobral, Ceará, no subprojeto Letras-Português. Ambos acompanhamos a notória contribuição desse programa no ensino, pesquisa e extensão nas práticas pedagógicas dos alunos dos cursos de licenciatura inseridos nesta proposta de ensino e aprendizagem, além dos demais envolvidos, professores na atuação de supervisores e alunos da Educação Básica.

Atualmente a tecnologia nos facilita a busca por pensamentos afins, estudos, trabalho e emoções semelhantes, que com certeza nos motiva em nossas crenças, práticas pessoal e profissional. E salve a tecnologia, que permitiu o meu encontro com o professor Vicente, lembrando o conceito de amizade de Garth Henrichs e popularizado na crônica de Vinícius de Moraes **Amigos:** "A gente não faz amigos, reconhece-os" e assim nos reconhecemos pela semelhança com que idealizamos a Educação, ou seja, como possibilidade de autoconhecimento, conhecer, fazer e divulgar a ciência. O facebook nos apresenta a tantas pessoas relevantes, que até comemora os aniversários de amizade, que merecem ser celebrados, mesmo que ainda a amizade não seja de corpo presente. Por meio desta ferramenta conhecemos os amigos, os amigos dos amigos, seus ídolos, seus familiares, suas crenças, sua atuação profissional e foi nesse item que nossa amizade se consolidou, na luta pela existência da universidade pública com qualidade.

Atuo como coordenadora de área do Pibid desde 2015, na UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na unidade universitária de Cassilândia, inicialmente com o título “Pibid Letras Português/Inglês” com um intervalo de afastamento da oferta do

programa em 2017, que resultou em uma resistência na Educação em prol do “Fica PIBID” e novamente voltei a atuar na coordenação no biênio 2018-2019, atualmente com o título “Pibid Letras Multidisciplinar”.

Na versão atual o coordenador de área é responsável pela atuação de vinte e dois pibidianos, enquanto nos anos anteriores coordenava 8 alunos distribuídos nas quatro séries dos Cursos de licenciatura. A nova versão do Pibid permite a atuação dos alunos nas primeiras séries do Curso de licenciatura e para a terceira e quarta séries o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), teve alteração em seu nome, passou a se chamar “Residência Pedagógica”. No entanto, a oferta desses programas somente foi realizada em cursos de licenciatura que tinham número suficiente para oferta de 22 bolsas, ou seja, fortalecer cursos que já estavam em andamento satisfatório e não àqueles que precisavam de incentivo para atrair alunos ao ensino superior.

É claro que nas entrelinhas ou de forma explícita para quem está no contexto político brasileiro, ficou nítido o panorama de contenção de gastos para a formação com mais oportunidade e qualidade nos cursos de licenciatura, princípio de tentativas de desqualificar o nosso trabalho docente e do aluno da graduação.

O curso de licenciatura que não teve alunos suficientes para contemplar as vinte e duas bolsas nos 1os e 2os anos e nos 3os e 4os anos, não puderam ser contemplados com os Programas Pibid e Residência Pedagógica, em 2018, independente das instituições públicas estarem ou não com o quadro de professores efetivos completos nos cursos. Esta análise de avaliação externa, ou seja, as salas de aula devem estar cheias para serem contempladas com bolsas de estudo, valorizam a permanência do que está indo bem, sem se preocupar com o que precisa ser melhorado. Em uma proposta de que “ninguém larga a mão de ninguém”, os Cursos contemplados com as bolsas de estudo em qualquer modalidade precisam registrar e divulgar suas atividades acadêmicas para ratificar que ciência e conhecimentos teóricos não é prática exclusiva da universidade, mas tem seu início na Educação Básica.

Esse pequeno resgate da história do Pibid e apontamentos sobre sua relevância, reflete o valor dessa obra, referente à resistência para sua continuidade, em seu aspecto intelectual, proporcionado aos pibidianos aprendizado em como fazer pesquisa, atuar em sala de aula,

resolver problemas cotidianos na área da Educação, refletir sobre teorias acadêmicas, resistir e enfrentar às políticas que desvalorizam a escola pública, assim como disseminar o conhecimento acadêmico, resultado de ensino e aprendizagem na Educação Brasileira, como ocorre neste livro intitulado: ***PIBID e iniciação à docência em língua portuguesa: do piso da academia ao chão da escola.***

No primeiro capítulo, ***O potencial do Pibid para a superação da dicotomia teoria/prática***, reflete a importância de quem está na sala de aula reportar-se as teorias que norteiam o trabalho pedagógico para conseguir explicar o porquê dos erros e dos acertos, assim como ter um olhar sobre teorias que apresentam reflexões sobre a prática pedagógica.

A nossa luta constante para que programas como o Pibid, Residência Pedagógica se tornem uma prática obrigatória nos cursos de licenciatura, por permitirem a prática docente ao aluno da graduação, além de contribuírem para que sua formação seja para além dos conteúdos acadêmicos, em contextos reais de ensino, em uma perspectiva de interação com professores mais experientes, realidades diferentes dos alunos, funcionamento da escola, além da bolsa de estudos que o pibidiano recebe da Capes, que por vezes é responsável por mantê-lo no ensino superior, são pontuados nos artigos subsequentes deste livro nos capítulos: 2. ***A importância do Pibid para a formação inicial de professores: uma proposta interdisciplinar na Educação Básica***, 3. ***Pibid e o saber docente: considerações indispensáveis***, 4. ***As contribuições do Pibid para a formação docente dos bolsistas.***

O Pibid ao valorizar a formação do aluno da licenciatura com práticas reais de ensino nas escolas, permitindo o dialogar com as sequências didáticas, temas atuais, interdisciplinar, além de posicionamentos críticos sobre o que ensinar e o porquê ensinar, examinando o lugar do ensino da língua estrangeira e as literaturas em documentos oficiais posterior a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e propostas atuais da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), além de indagar sobre a existência e resistência para o ensino dessas disciplinas, o programa apresenta possibilidades de compreender esses documentos que regem a Educação Brasileira em como eles entendem e permitem a prática da leitura literária, o ensino da literatura, conduzindo o ensino a reflexões que levam tanto os pibidianos como os alunos da Educação Básica a fazerem uso do

conteúdo proposto uma extensão da sua construção pessoal, em aspectos da emoção, letramento, multiletramento e posicionamento crítico. Essas reflexões são possíveis serem identificadas nos capítulos: 5. **Práticas docentes proporcionadas pelo subprojeto Letras Português: o ensino de literatura no Ensino Médio**, no capítulo 6. **Um convite à literatura: com vocês, vidas secas, de Graciliano Ramos**, 7. **O cinema como instrumento pedagógico no ensino-aprendizado de literatura: diálogos de uma formação docente**, e no capítulo 8. **Incentivando a produção textual numa turma de primeiro ano através da produção de poesias**.

Os capítulos 9. **O jogo como mecanismo de aprendizagem** e 10. **Trabalhando com o lúdico nas aulas de língua portuguesa, como forma de maior aprendizado**, nos remetem a metodologia ativa de ensino, mostrando como o lúdico na sala de aula estimula o desenvolvimento das competências e habilidades, conforme sugere a BNCC no ensino e aprendizagem, levando o aluno a maior interesse no conteúdo a ser ensinado, facilitando na introdução de temas considerados complexos, assim como na fixação de conteúdo já estudado em sala de aula.

Norteados pelas teorias de BAGNO, Marcos (1999, 2007, 2002), Ricardo Bortoni (2004) e Tarallo (2007) entre outros autores relevantes os autores do capítulo 11, **Preconceito linguístico: mitos e desafios na sala de aula**, se propuseram a investigar como ocorre e como o professor pode lidar com esse estudo em sala de aula, na crença de que a língua é mutante, repleta de ramificações que absorve os mais diversos tipos de palavras, dicionarizadas, evoluídas ou modificadas e que o falante cumpre seu papel quando consegue se comunicar, ainda que não fazendo uso da norma culta, sendo esse o principal objetivo dos falantes, o respeito às diferentes formas de se comunicar, deve se fazer presente nas escolas e nas salas de aula.

O capítulo 12, último capítulo, discorda e apresenta em seu título, um posicionamento crítico sobre a teoria da “Escola sem partido”: **O Pibid e o estímulo às discussões sociais na escola Dom Walfrido Teixeira Vieira**, o artigo aborda os temas: “Suicídio: um debate sobre suas causas e ocorrências”, “Homofobia e transfobia: o preconceito destrói vidas”, “obras literárias em prol da discussão: machismo e feminismo através das gerações”, esses apontamentos ressaltam a importância de se discutir em sala de aula, temas que perpassam no nosso cotidiano, buscando por parte de quem ensina a necessidade de

buscar caminhos que resolvam situações de conflito em nosso meio, que o respeito aos menos favorecidos socialmente seja uma luta constante na Educação em nosso país.

Após concluir a leitura dos capítulos citados, sinto-me muito honrada em prefaciar este estudo que mostra possibilidades não somente na teoria, mas também na prática em como motivar alunos da licenciatura a valorizarem as práticas pedagógicas que estimulam o aprendizado de conteúdos propostos pela escola e temas associados à realidade do aprendiz. Nosso desejo é que políticas de apoio a Educação com qualidade seja constante nas escolas brasileiras e que os programas Pibid e a Residência Pedagógica, sejam permanentes e continuem inspirando a atuação dos alunos de licenciatura em nosso país, para que a divulgação de experiências bem-sucedidas inspire as pesquisas e escritas acadêmicas e os alunos de escolas públicas sejam beneficiados com essa interação universidade e comunidade escolar.

Profa. Dra Telma de Souza Garcia Grande (telmasouza@uems.br)
Coordenadora e professora do Curso de Letras de Cassilândia,
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unidade Universitária de Cassilândia

AFINAL, O QUE É SER PROFESSOR?

O que é ser professor? Antes do meu ingresso nas atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), responder tal questionamento não era fácil. Pensar sobre a docência sem possuir experiência docente pode parecer absurdo e risível, contudo é essa a realidade enfrentada por inúmeros acadêmicos de licenciatura espalhados pelo Brasil. Cada um escolhe seu curso por incontáveis motivos, que não me cabe citar aqui, e ingressa no ensino superior com uma visão, por vezes, romantizada da docência. No entanto, começa a rotina de estudos e o tempo vai passando sem que eles tenham experiências docentes significativas, o que os faz repensar a escolha da futura profissão.

Você deve estar fazendo o seguinte questionamento: “mas não existem as disciplinas de estágio nas licenciaturas?”. Sim, elas existem, mas são, em geral, pouco proveitosas, principalmente pelo reduzido tempo de convívio que o professor em formação tem com o ambiente escolar, visto que a carga horária se dilui entre as burocracias e as dificuldades de aproximação com a escola, que inesperadamente recebe um estagiário desconhecedor do contexto escolar e sem tempo suficiente para o conhecer. O estagiário também não recebe autonomia suficiente para se apropriar dos processos da educação. Desse modo, na maioria das vezes, o estágio não é suficiente para que o futuro docente se familiarize com seu futuro ambiente de trabalho, ressignifique suas concepções de escola e ensino e adquira uma base prática sólida o suficiente para que se sinta preparado para a dinâmica escolar.

Nesse contexto, o PIBID é indiscutivelmente o programa ideal para possibilitar ao licenciando uma experiência formadora significativa, rica e autônoma no espaço escolar, dado o contato mais próximo, continuado e emancipado que promove com a escola, contribuindo assim para a reflexão crítica sobre a prática docente, para o ganho de habilidades práticas fundamentais ao exercício da profissão, para uma formação docente mais completa e, por fim, para que ele possa responder à pergunta que coloquei no início com propriedade e convicção.

Sendo o referido programa educacional um espaço em que podemos nos auto-testar, posso escrever com convicção que o PIBID contribui muito para a formação docente e para o trabalho com a língua na licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Os trabalhos que você lerá neste livro são frutos justamente dessa contribuição e foram desenvolvidos buscando contribuir para a construção de um ensino em que os conteúdos e as metodologias sejam pensados para levar o aluno à autonomia, à produção do seu próprio discurso ao invés da mera reprodução dos discursos alheios e à intervenção na sua realidade social como cidadão consciente, utilizando, entre outras ferramentas, a língua.

Os trabalhos aqui presentes são a prova material do quanto o PIBID mudou nossas vidas. Estão presentes neste livro reflexões sobre a prática docente, as contribuições do programa, o ensino de literatura e o ensino de produção textual. Outrossim, discute temas como o preconceito linguístico, a utilização do lúdico nas aulas de língua materna e a formação crítico-social dos alunos beneficiados por nosso subprojeto. *“PIBID e iniciação à docência em língua portuguesa: do piso da academia ao chão da escola”* é o resultado de muita dedicação, estudos e trabalho em equipe por parte de todos os pibidianos do subprojeto Letras Português da UVA. É a exitosa materialização do esforço e colaboração mútua que vem findar um ciclo frutífero e incontestavelmente relevante.

Concluo com enorme satisfação e grande sentimento de gratidão pela confiança depositada em mim para escrever este texto representando todos os bolsistas do programa de meu subprojeto. Espero ter conseguido sintetizar as contribuições do programa para os bolsistas e a sua relevância. É nesse clima de muita alegria que convido você, leitor, a se aventurar pelas páginas que se seguem e conhecer alguns dos inspiradores trabalhos desenvolvidos por nós durante o período de vigência do PIBID em nossa universidade. Boa leitura!

Dalvan Linhares
bolsista do PIBID (subprojeto Letras Português).

1. O POTENCIAL DO PIBID PARA A SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA TEORIA/PRÁTICA

Ana Paloma Farias Lopes (Bolsista ID)
Francisca Patrícia Rocha de Andrade (Bolsista ID)
Lucas Melo Araújo (Bolsista ID)
Joyce Adele Albuquerque de Oliveira (Supervisora)

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de demonstrar a contribuição do PIBID para a formação dos futuros professores com foco no seu potencial de superar a polarização da prática e da teoria nas licenciaturas, portanto de configurar-se como um **Terceiro Espaço**, conceito de Zeichner (2010). Para tanto realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema da dicotomia teoria/prática nas licenciaturas, suas implicações sobre o estágio supervisionado e o PIBID. Também utilizamos nossos relatos de experiência, enquanto bolsistas ligados a Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, de quatro diferentes atividades que realizamos com o PIBID entre Maio e Outubro de 2017 na Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho, em Sobral (CE), para ir ao encontro de Felício (2014), que se utiliza do conceito de Terceiro Espaço para refletir sobre o PIBID. Concluímos que nossas experiências demonstram as pontuações do autor.

Palavras-chave: PIBID. Dicotomia. Terceiro Espaço.

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente trataremos da relação universidade/escola-teoria/prática em sua importância na formação dos discentes, discutindo o estágio supervisionado e o PIBID. Em seguida trataremos das ideias de autores que apontam a superação da dicotomia anteriormente citada como uma necessidade para a melhoria da formação dos discentes e uma solução para tanto apontado por Zeichner (2010) e Felício (2014). E para ir ao encontro dessas ideias, apresentaremos nossas experiências enquanto bolsistas do PIBID ligadas à Universidade Vale do Acaraú e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho, ambas em Sobral

(CE). As experiências incluem Oficinas, correção e concurso de redações no ensino médio, fichamentos de textos sugeridos pelo coordenador, a participação no VI Encontro do PIBID e a elaboração das atividades no plano trimestral, todas entre Maio e Outubro de 2017.

1.1. DICOTOMIA TEORIA/PRÁTICA

1.1.1. ESTÁGIO

Como futuros docentes, nós, estudante de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú, possuímos diversas preocupações de aspecto pessoal e profissional. “A educação é de fato minha vocação?”, “Como tornar as aulas atraentes e agradáveis?”, “Como conciliar o que desejamos fazer e as condições em que nos encontramos?”. Estes questionamentos e outros são os mesmos dos futuros professores de matemática, história, física, etc.

Para FÁVERO (1992, p.65) “Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma”. E para tanto não são suficientes apenas as disciplinas de estágio supervisionado?

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº9394/96), no seu título VI, artigo 61, ao tratar dos profissionais da educação, para “atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”, estabelece o estágio supervisionado como um de seus fundamentos, meio pelo qual a “associação entre teorias e práticas” deve acontecer.

Para o Art. 2º da LDB, a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para o profissional da educação, o Estágio Supervisionado é ainda um efeito do Art. 2º e é ao mesmo tempo um dos meios pelos quais a continuidade da lei e a finalidade da educação apontada por ela se tornam possíveis. Somente garantindo o pleno desenvolvimento cidadão e profissional dos futuros professores é que o país pode se sustentar enquanto país, de outra maneira sucumbiria por um colapso na Política e na Economia.

Vale ainda pontuar os outros dois fundamentos para a formação dos profissionais da educação:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

(...)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (SENADO FEDERAL, 2017, p.42)

Entre estes fundamentos, o estágio, que nas universidades passou a seguir a regulamentação a partir de 2006, é o meio proposto pela LDB para associar prática e teoria. Mas MILANESI (2012) afirma que esta acepção de estágio supervisionado não é unânime. Através de suas pesquisas com discente e docentes, pontua que a compreensão de estágio como *aplicação da teoria*, existente em legislações anteriores, como o Parecer 292, de 1962, do Conselho Federal de Educação, ainda estava presente na cultura acadêmica. Este sentido dado ao estágio não é coerente com as Legislações mais recentes que possuem uma acepção de estágio como *relação teórico-prática*, como a LDB, de 1996, os Pareceres CNE/CP 9, 21, 27 e 28/2001 e as Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 e 1/2006.

BARBOSA e NORONHA (2008) defendem que somente a prática não é suficiente para atender as necessidades atuais de constante renovação da formação dos profissionais, principalmente daqueles, como é o caso dos professores, que antecedem a formação de todos os demais. Acrescentam:

Dessa forma, o estágio curricular obrigatório surge como um elemento aglutinador na formação docente, que considera a ação e a prática num processo contínuo de reflexão e construção, por meio da vivência da realidade social, educacional e escolar, e possibilita ao formando pensar em aspectos relevantes, tais como: o que envolve o processo ensino e aprendizagem e a organização administrativa e pedagógica da escola. Esses questionamentos e reflexões constituem-se como um momento oportuno e relevante para o desenvolvimento de atividades de pesquisa. (BARBOSA, NORONHA, 2008, P.3)

SCALABRIN e MOLINARI, 2013, vão ao encontro com esta visão. Segundo eles, para a LDB:

...o estágio se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e

a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula. (SCALABRIN e MOLINARI, 2013).

É através do estágio supervisionado que a maioria dos licenciandos realizam seu primeiro retorno à escola. Após a terem deixado e se iniciado em novos conhecimentos, os possíveis futuros professores retornam para ela com seus novos saberes e encontram o espaço onde talvez realizem seu trabalho, onde já viveram boa parte de suas vidas e poderão viver outra boa parte. Mas este não é um retorno definitivo. Possuem com esta experiência de ressignificação da escola uma oportunidade para ponderar a sua vocação, e de “perceber se a sua escolha profissional corresponde com sua aptidão técnica” (Bianchi, 2005). Ao encontro disso ANDRADE, 2005, pontua que o estágio é:

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

1.1.2 O PIBID

Jardilino (2014) levanta as seguintes perguntas: “O PIBID é parte de um programa situado no horizonte do ideal de efetivação de um estágio curricular supervisionado?”; o PIBID “estaria, pois, apontando para a superação dos desafios de uma formação curricular docente de boa qualidade e extensiva a todos os alunos dos cursos de licenciatura da universidade, constituindo-se, portanto, como um direito a ser conquistado?”.

Lima (2012) sustenta que entre indagações e reflexões, dúvidas e conquistas, quando paramos para ir às raízes e determinantes da questão vemos que PIBID em relação ao Estágio e as Práticas de Ensino, mesmo que aparentemente semelhantes, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes.¹

Segundo Ambrosetti et all (2013), o PIBID surge como consequência do Decreto nº 6755/2009, que por sua vez é

¹ < http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0056s.pdf >

consequência dos esforços do Governo Federal durante os 2000 para articular políticas públicas, antes dispersas, para formação dos docentes. Para orientar tal objetivo e balizar os programas de formação docente do Ministério da Educação (MEC), O Decreto nº 6755/2009 institui alguns princípios através da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, entre os quais o reconhecimento que União, Estados, Municípios, Instituições Públicas de Educação Superior e entidades representativas de setores profissionais docentes devem colaborar entre si compromissados com a formação de professores para a educação básica.

O artigo 10 do documento anteriormente citado afirma que a CAPES:

Incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2009)

Pela portaria nº 260, as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID foram aprovadas. Em 2007, o programa abrangia apenas as instituições federais e os cursos de Matemática, Biologia, Química e Física. Em 2009 o programa não só incluiu todas as licenciaturas como se expandiu para as Universidades Estaduais, Municipais e comunitárias. A página do Ministério da Educação afirma que o PIBID cumpre a função de:

[...] unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio.²

Segundo a página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, o projeto deve “promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-

² < <http://portal.mec.gov.br/pibid> >

pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola”.

Apontados na mesma página, os objetivos do programa são:

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

Segundo NEITZEL et al (2013) Ao ser inserido no espaço escolar para compreender seu cotidiano e aprender a agir diante das mais diversas situações, o licenciando passa a ter uma formação mais sólida, uma vez que se torna mais evidente a correlação entre prática e teoria. Para ele o PIBID tem esse objetivo. Através dele os bolsistas não apenas participam das atividades da escola, mas apresentam sua visão em encontros com coordenadores e professores supervisores, ampliando, refletindo e avaliando as ações realizadas, sendo incentivados também à participação em eventos. Ainda segundo Neitzel et al, além do impacto sobre os bolsistas o PIBID provoca um impacto importante nos cursos de licenciatura, que nem sempre se mantêm presentes nos problemas cotidianos da escola de Educação Básica.

1.2. PIBID COMO TERCEIRO ESPAÇO

Para a melhoria da formação inicial de professores, Pereira (2000) aponta alguns desafios a serem vencidos, a saber: a dicotomia entre a pesquisa e o ensino, a valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura, a desvalorização do magistério, e com maior ênfase, a dicotomia entre a teoria e a prática docente.

Queiroz (2017) igualmente afirma que a dicotomia entre teoria e prática tem de ser superada, pois as teorias em geral são

apresentadas, ensinadas e estudadas no meio acadêmico, mas não se reflete sobre elas, e nelas, a prática costuma ser esquecida.

Para Zeichener (1993) há uma separação entre teoria e prática que precisa ser ultrapassada: as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe somente nas escolas.

Queiroz (2017) afirma que as ideias de Zeichener trouxeram contribuições importantes para a formação de professores. Uma dessas ideias é o conceito de *terceiro espaço*, que Felício (2014) utilizou para refletir sobre o PIBID. Segundo Zeichner (2010) o conceito de terceiro espaço rejeita as polaridades entre teoria e prática na formação de professores em prol da elaboração de espaços tempos que reúnam o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação inicial.

Para Felício (2014) é possível realizar algumas reflexões que circunscrevem o PIBID como “terceiro espaço” para a formação de professores. Os motivos pelos quais ele defende que o programa pode ser abarcado pelo conceito são:

- A) Distingue-se do estágio curricular obrigatório na consideração do cenário escolar;
- B) Permite a inserção antecipada do licenciando na escola, que se assume como parceira no processo de formação inicial docente, ao acolhê-lo, por intermédio dos supervisores;
- C) Compreende uma configuração que possibilita a participação de professores da universidade (coordenador de área), responsáveis diretos pelos licenciandos bolsistas, e do professor da escola de Educação Básica (supervisor), responsável pelo licenciando, quando ele se encontra na escola desenvolvendo as atividades de iniciação à docência;
- D) Pressupõe um diálogo constante entre licenciando, coordenador de área e supervisor;
- E) São previstas ações visando iniciar o licenciando na docência tendo por base experiências reais, advindas do contexto escolar;
- F) Assume o movimento de reflexão–ação–reflexão como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades;
- G) Propicia a permanência contínua dos licenciandos no cotidiano escolar, por um período de, pelo menos, dois anos. (Felício, 2014, p.423)

O autor ainda observa que: o PIBID é inédito entre as políticas brasileiras por valorizar a formação dos professores com a destinação de recursos financeiros exclusivos para esse fim; segundo o programa evidencia a fragilidade das licenciaturas, principalmente as que

possuem a bipolaridade teoria/prática mais sólida em sua estrutura, e o faz através da proposta de união entre a escola e a universidade; terceiro, o programa funciona como um motivador para a docência na educação básica. Felício por fim conclui:

Apesar de o PIBID ser percebido como um “terceiro espaço” relevante no processo de consolidação de uma formação docente de qualidade, as diversas variáveis construídas historicamente no país, tais como condições inadequadas de trabalho, desvalorização do exercício docente e do papel do professor na sociedade, salários pouco atrativos e sobrecarga de trabalho, contribuem para que os licenciandos almejem a docência no Ensino Superior e não na Educação Básica (Felício,2014, p.432).

2 DESCRIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

2.1 OFICINA E CONCURSO DE REDAÇÃO

Nós éramos bolsistas novatos na escola EEFM Ministro Jarbas Passarinho, e inicialmente assistimos a nossos colegas apresentarem a quinta competência exigida em uma redação do Enem para uma turma de terceiro ano. Ainda que todas as competências tenham sido trabalhadas, as oficinas tinham foco na competência cinco, por ter sido nesta a menor pontuação da escola.

Planejamos com os outros bolsistas e com a nossa supervisora o fim das oficinas e o concurso de redação. Decidimos que o concurso seria para todas as turmas do último ano do ensino médio e opcional, o tema seria Meio Ambiente e Sustentabilidade, e que iríamos premiar as três maiores notas gerais e a maior pontuação de cada turma na competência cinco.

A última oficina foi realizada e o concurso também. Dividimos as redações para correções em casa e no dia da premiação selecionamos as maiores pontuações. A cerimônia de anúncio e premiação dos selecionados ocorreu no auditório com a presença de todas três turmas.

2.2 VI ENCONTRO DO PIBID

Ao se aproximar o VI encontro do PIBID, fomos orientados por nosso coordenador à selecionar uma das atividades realizadas na escola para ser apresentada no evento. Dividimo-nos em duas equipes

e preparamos os resumos de dois trabalhos para serem submetidos na plataforma SADOc.

Não fazia muito tempo que havíamos encerrado nossas intervenções sobre texto dissertativo/ argumentativo nas turmas de terceiro ano da na Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho, em Sobral (CE), e ao sermos informados que o tema seria SABERES DOCENTES E A SALA DE AULA: ENTRE OS NÓS DA EDUCAÇÃO, decidimos apresentar nossa experiência com o ensino desse gênero textual em uma escola que não havia sido bem sucedida na redação do ENEM do ano anterior, principalmente na competência 5(cinco).

Submetemos o resumo com o título PIBID/LÍNGUA PORTUGUESA: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO. O trabalho tratava da apresentação do estudo bibliográfico com abordagem qualitativa que realizamos no período de abril a junho de 2017 para a confecção de um Manual, com principal referência no Guia do Estudante do ENEM. Esse Manual foi distribuído entre os alunos durante as intervenções, visava repassar as regras, abordagens, estrutura, competências etc. que estão ligadas diretamente à Redação ENEM, direcionando-se em especial para a competência cinco. Sabendo da importância do domínio da produção textual, sobretudo, pelo fato dos alunos serem submetidos à avaliação externa do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), buscamos associar a cobrança regida pela esfera do ENEM à realidade atual dos alunos, proporcionando facilidade e simplificação no que se refere aos termos e regras que tornam uma redação satisfatória no conteúdo e esteticamente.

O trabalho foi aceito e o banner foi preparado. No dia 17 de Outubro de 2017, na parte da manhã, os bolsistas de todos os subprojetos foram recebidos no auditório central da UVA por seus supervisores, coordenadores, pelo coordenador geral do PIBID e pelo reitor. Pela tarde, no Centro de Convenções de Sobral, os bolsistas se prepararam nas barracas destinadas a seus subprojetos com seus banners e as mais diversas ferramentas que utilizaram em seus trabalhos. A mostra pedagógica se tratava de uma exposição para os demais supervisores e bolsistas os métodos que foram desenvolvidos em sala de aula com os alunos das escolas parceiras em uma troca harmônica de conhecimento. Foi um momento de analisar o que

conseguimos alcançar, o que poderíamos ter feito o que devemos mudar, mas também de camaradagem e alegria.

2.3 PLANO TRIMESTRAL

Recebemos, em Agosto de 2017, os direcionamentos para as intervenções dos próximos meses. Seguindo as orientações e adaptando-as às nossas possibilidades, determinamos as datas e as ações de cada uma. O Objetivo principal era reunir um grupo de alunos para organizar uma academia literária na escola, e então realizar oficinas, exibição de filmes, concursos de poesia, troca de experiências com artistas locais, e passeios a pontos literários da cidade, como o quartel, a câmara de vereadores, a igreja Matriz, que são retratados no romance Luzia-Homem do escritor sobralense Domingos Olímpio. As ações se encerraram em Outubro com o concurso de poesia.

2.4 FICHAMENTOS

No mês de Junho de 2017 realizamos a leitura e fichamento do artigo **O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a produção de textos**, onde Cassol Tagliani discute a maneira de entender o livro didático herdada da década de 70, sua posição como instrumento sócio-histórico e cultural e a efetividade do seu uso, intencionando oferecer uma contribuição aos esforços de solucionar os problemas no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa, tão discutida; e **A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão, em que** Gabriela Angelo opta, entre os vários objetos pelos quais é possíveis investigar o passado do ensino, por analisar um corpus constituído de memórias de professoras aposentadas, coletadas com entrevistas orais. Angela discute uma ampliação da visão acadêmica sobre o ensino considerado formal, o da gramática padrão.

Em Julho nos voltamos para o artigo **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)**, Neste, Carlos Alberto Faraco explica que a bibliografia que critica o enfoque excessivo em normas e a visão hegemônica de língua, e defende o texto como objeto de estudo de uma língua diversificada e mutante, se deu a partir

da entrada dos linguistas na discussão sobre como deveria ser o ensino da língua. Nos, apesar de termos estudado muita gramática na escola, na universidade tivemos contato com essa bibliografia, principalmente Bagno e a visão do ENEM, é a visão que se tem tentado construir na escola. O que o autor do texto levanta é que essa visão dos linguistas também tem defeitos e que a gramática possui características úteis na educação da língua.

Em Setembro resenhamos o texto **O Pensar na Contramão do Contemporâneo: cinema e novas mídias: ferramentas para a leitura**, No qual Rosana Apolonia Harmush afirma que é preciso mais que a alfabetização para que o indivíduo domine a linguagem, pois ainda que os índices de alfabetização no país tenham melhorado, não há, por exemplo, prática de leitura. A solução, para ela, está além da escola, ainda que a abranja; o ato de pensar, na nossa sociedade, é desencorajado.

3. DISCUSSÃO

Quanto à afirmação A) “distingue-se do estágio curricular obrigatório na consideração do cenário escolar”, é preciso considerar antes que o programa tem o objetivo unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) seja 4,4. Nas oficinas que realizamos sobre o texto dissertativo/argumentativo, não apenas focamos na competência que a escola tinha mais dificuldade como também produzimos um Manual que se adequasse a essa necessidade, bem como procuramos meio de incentivar os alunos através do concurso.

As oficinas, o concurso de redação, para o qual escolhemos o tema, aplicamos a prova, fizemos as correções e entregamos as premiações, também ratificam a afirmativa E) “são previstas ações visando iniciar o licenciando na docência tendo por base experiências reais, advindas do contexto escolar”. Ao encontro desta ainda podemos citar o planejamento trimestral, para o qual recebemos orientações gerais, mas tivemos liberdade de montar as atividades e adequá-las à realidade dos alunos.

Ao nos inserirmos no programa e nos encaixarmos numa equipe, percebemos que não apenas o supervisor iria nos guiar dentro da

escola, mas também os outros bolsistas de diferentes semestres, uns há mais tempo outros há menos tempo no PIBID. Oito bolsistas formavam a equipe na Escola de Ensino Fundamental e Médio Ministro Jarbas Passarinho. Quando fizemos a disciplina de estágio I, nós já participávamos a alguns meses do PIBID. A antecipação desse contato com a escola nos possibilitou a comparação das experiências com as duas. Estas experiências vão ao encontro da afirmação: B) “permite a inserção antecipada do licenciando na escola, que se assume como parceira no processo de formação inicial docente, ao acolhê-lo, por intermédio dos supervisores” e à também G) “propicia a permanência contínua dos licenciandos no cotidiano escolar, por um período de, pelo menos, dois anos”.

O VI Encontro do PIBID, com o tema SABERES DOCENTES E A SALA DE AULA: ENTRE OS NÓS DA EDUCAÇÃO, foi o primeiro encontro do qual participamos. O trabalho que havíamos realizado com as oficinas e o Manual foi apresentado aos outros bolsistas, supervisores, coordenadores de subgrupo e também à coordenadora geral do programa, e pudemos ver também o que eles haviam feito nos meses anteriores. Esta experiência se harmoniza com a afirmação: F) “assume o movimento de reflexão–ação–reflexão como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades”.

Todas essas experiências se estruturam pela relação entre discentes, supervisor e coordenador, que se encontram na escola e na universidade semanalmente, portanto porque o PIBID: D) “pressupõe um diálogo constante entre licenciando, coordenador de área e supervisor”.

4. CONCLUSÃO

Todos os pontos apontados por Felício (2014) podem ser visualizados em nossas atividades em cinco meses no programa, e mesmo no caso do fenômeno da reflexão–ação–reflexão, mais complexo de ser demonstrado, é inegável que o programa tenha o potencial para que ele ocorra. A superação da dicotomia da teoria/prática é importante para a melhoria da formação inicial dos professores e conseqüentemente da educação como um todo.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N.B et al. *CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES* [Online]. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174. jan./jun. 2013. Disponível em < http://www.seer.ufv.br/seer/educacao_emperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/405/106 > Acessado em Acesso em 31 de Janeiro de 2018.
- BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. *O Estágio Supervisionado Para Formação de Professores: Orientações Para o Estagiário*. Natal: SEDIS, 2008. Disponível em <http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia%20%20Reing/Estagio%20Supervisionado/Est_Sup_Ao1_JBMJM_WEB_030310.pdf> Acesso em 07 de Novembro de 2017.
- BIANCHI, A. C. M., et al. *Orientações para o Estágio em Licenciatura*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Disponível em <http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20%20Material/Estagio%20Supervisionado%20/Livro%20%20Orientacao%20para%20Estagio%20m%20Licenciatura.pdf> acesso em 07 de Novembro de 2017.
- BRASIL, CAPES. Disponível <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acessado em 31 de janeiro de 2018.
- BRASIL. *Lei 11.778, 2008, art. 3º. DA DEFINIÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E RELAÇÕES DE ESTÁGIO* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11788.htm> Acesso em 07 de Novembro de 2017.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> Acessado em 31 de janeiro de 2018.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP 009/2001*. Brasília, DF, maio de 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em Acesso em 07 de Novembro de 2017.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP 21/2001*. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> > Acesso em 07 de Novembro de 2017.
- CAMPBELL, Joseph. *O Herói de Mil Faces*. 7. ed. São Paulo: Cutrix, 2002.
- FELÍCIO, H.M.S. *O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores* [Online]. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em < www.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12752 > Acessado em 31 de Janeiro de 2018.

LIMA, M.S.L. *A PRÁTICA DE ENSINO, O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PIBID: PERSPECTIVAS E DIRETRIZES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA* [Online]. UNICAMP, Campinas. 2012. Disponível em <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0056s.pdf > Acesso em 31 de Janeiro de 2018.

MILANESI, Irton. *Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares em Educar*. em Revista, Curitiba, Editora UFPR, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf>> Acesso em 07 de Novembro de 2017.

NEITZEL, A.A. et Al. *Os impactos do Pibid nas licenciaturas 6 e na Educação Básica* [Online]. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121. Disponível em < http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2062/pdf_191 > Acesso em 31 de Janeiro de 2018.

PEREIRA, J.E.D. *Formação de professores: Pesquisas, representações e poder* [Online]. < http://www.uel.br/prograd/gepe/materiais/formacao_professores.pdf > Belorizonte: Autentica. 2000. Disponível em < http://www.uel.br/prograd/gepe/materiais/formacao_professores.pdf > Acessado em 31 de Janeiro 2018.

QUEIROZ, E.O.C.M. *PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR SUPERVISOR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ALUNO EM INÍCIO DE CARREIRA* [Online]. Tese de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2017. Disponível em < http://tede.mackenzie.br/jspui/handle_tede/3304 >Acessado em 31 de Janeiro de 2018.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. *A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS* em UNAR. [S.l]: Revista Eletrônica, Volume 1,nº 1 ,2007. Disponível em <http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf> Acesso em 07 de Novembro de 2017

SENADO FEDERAL. *Lei de Diretrizes e Bases - LDB*. Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações, 2017. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acessado em Acesso em 07 de Novembro de 2017.

2. A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Deborah Alinne Pereira Barroso (Bolsista ID)
Maria Antônia Teixeira Linhares (Bolsista ID)
Maria Assunção Marques Carneiro (Bolsista ID)
Francisca Guilhermina Brasileiro Magalhães (Supervisora)

RESUMO: O artigo em questão visa salientar a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a trajetória profissional dos acadêmicos em Letras, licenciatura em Língua Portuguesa, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Nesta argumentação, a atenção é direcionada ao relato detalhado das contribuições do Programa para a formação docente, sobretudo, para o alcance de conhecimentos práticos e teóricos, relacionados ao campo de atuação do licenciando. Na estratégia metodológica, recorreu-se à formação de grupos de debates entre os bolsistas. Sobre os resultados, destaca-se que o Programa possibilita o avanço profissional dos acadêmicos bolsistas e proporciona uma série de benefícios para a Escola e para a Universidade envolvidas.

Palavras-chave: Docência; Didática; PIBID.

1-INTRODUÇÃO

No meio acadêmico, mais especificamente, durante o curso de licenciatura, existe uma grande necessidade de se explorar a importância da iniciação à docência. Sem dúvida, o tema merece destaque, pois o preparo profissional adequado influencia significativamente no planejamento e na didática do professor. O objetivo desta pesquisa é expor os benefícios deste Programa para o acadêmico, para a Escola e para a Universidade, de modo esclarecedor e enriquecedor, destacando os principais pontos observados pelos bolsistas durante a participação no Programa e durante a realização da pesquisa. O artigo científico está dividido em três tópicos principais: introdução, desenvolvimento e conclusão. Nesses tópicos,

destacaremos detalhes acerca da experiência, dos resultados e dos recursos teóricos utilizados para a realização da pesquisa.

Sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), podemos afirmar que se trata de uma prática que possui extrema relevância para a formação do acadêmico, pois auxilia no preparo profissional do indivíduo, promovendo a proximidade do formando com sua profissão. O acadêmico do curso de licenciatura tem a oportunidade de participar ativamente das intervenções na educação básica, entrando em contato com sua realidade de ensino e passando a idealizar sua didática. Dessa forma, o formando começa a planejar sua atitude diante das adversidades que podem ocorrer no ambiente profissional, se colocando, agora, na posição de professor.

A linguista Irlandé Antunes (1937, P. 17) demonstra estar ciente das limitações do docente, afinal, é necessária uma política de valorização do professor, pois muitas vezes o educador não tem tempo para planejar de forma adequada sua aula e de aperfeiçoar suas técnicas de ensino. Além disso, o professor não é o único responsável pelos problemas da educação, muitas escolas não possuem cenários convidativos para o estudo. Apesar das limitações do professor, a autora se dedica ao trabalho de estimular, a nós docentes, a fazermos o que estiver ao nosso alcance para melhorar esse quadro.

2-DESENVOLVIMENTO

2.1. O despreparo profissional reflete na educação básica

Segundo Cunha, Oliveira & Martelotta (2003, p. 265), a linguista Maria Helena de Moura Neves afirmou em sua obra *Gramática na Escola* (1990), que existem duas encruzilhadas fundantes e ameaçadoras na formação dos professores de Letras, são elas: A “casa de partida” e a “casa de chegada”, através dessa simbologia a autora explica que os formandos concluem o curso, despreparados para assumir uma sala de aula, e acabam por oferecer um ensino de baixa qualidade aos seus alunos. Essa é uma das lacunas que o PIBID preenche, pois, o estágio supervisionado, na maioria dos casos, é insuficiente para aprimorar a experiência do acadêmico. O fato é que quando apresentamos a proposta de estágio para uma escola concedente, muitos gestores e professores adotam uma postura

temorosa ou indiferente, e esses fatores, sem dúvida, dificultam a aprendizagem e o treinamento dos licenciandos.

2.2 A didática do professor é resultado de sua “bagagem”

Algumas metodologias de ensino de língua portuguesa, atualmente, são consideradas ultrapassadas, existem novos estudos que possibilitam ao professor proporcionar um ensino de mais qualidade e com mais resultados, como sabemos, há uma forte discussão acerca do formalismo e do funcionalismo. Com isso, analisamos que a partir do momento que o licenciando que não participou do PIBID cola grau e entra no mercado de trabalho, dificilmente ele irá adotar as propostas de ensino estudadas mais recentemente em sala de aula, por mais que ele tenha estudado na academia os benefícios das teorias funcionalistas para aprendizagem dos alunos, será mais fácil para ele ensinar o conteúdo da forma que lhe foi repassado, afinal, é a lembrança mais forte que ele tem do estudo de língua portuguesa na educação básica.

Segundo Antunes (1937, p. 15), a escola favorece a ideia da incompetência linguística, convencendo os alunos que o conteúdo é difícil e até impossível de ser compreendido. A metodologia adotada pelos professores estimula esse pensamento e o estudo se distancia das situações reais de uso da língua, essa prática em sala de aula, contribui para a formação de alunos menos escolarizados, mais excluídos e mais despreparados para o mercado de trabalho. Para a autora, os alunos precisam aprender as competências de leitura e escrita em textos, todavia o ensino se resume ao estudo de nomenclaturas e classificações gramaticais, essa metodologia torna o ensino de língua portuguesa desnecessário.

O problema em sistematizarmos o ensino em teorias “puramente” formalistas é que passamos a desconsiderar fatores importantes, como o estímulo a reflexão. Segundo Bagno (2001), a gramática conservadora tem o estudo baseado na repetição e reprodução de conteúdos, sem estimular a reflexão do que está sendo estudado e sem utilizar textos que exercitem a interpretação e promovam a produção de conhecimento do aluno, além de não favorecer a proximidade entre o conteúdo visto em sala de aula e a realidade do estudante. Podemos observar o pensamento do autor no trecho seguinte, “Assim, me parece que a função principal da escola,

além de transmitir alguns conhecimentos básicos, instrumentais, é ajudar o estudante a produzir o seu próprio conhecimento.” (BAGNO, 2001, p. 57).

2.3. O PIBID como um “divisor de águas”

O PIBID aparece na trajetória do acadêmico como um verdadeiro “divisor de águas”, já que existe uma notável diferença do acadêmico antes e depois da participação no Programa. Essa mudança se dá porque nas intervenções o formando é estimulado a pesquisar, planejar e executar uma aula produtiva. Antes de realizarmos a intervenção estudamos o conteúdo e projetamos a intervenção, de forma que possamos ensinar o assunto de maneira clara e eficiente e ao mesmo tempo atrair a atenção dos alunos. A metodologia não é só reprodução de conteúdo, o aluno deve achar a aula interessante e interagir com os bolsistas. Para fazermos isso traçamos uma didática adequada para cada momento e para cada objetivo.

Como citado anteriormente, O PIBID é altamente relevante para a formação do acadêmico. Os benefícios do programa para o desenvolvimento intelectual e pessoal do licenciando são visíveis. Sem falarmos da experiência adquirida em sala de aula, nas intervenções temos a oportunidade de adquirir e melhorar nossas técnicas de ensino, e também de exercitarmos a nossa postura, dinamismo e didática enquanto professores. Nos encontros para planejamento somos estimulados a estudar artigos científicos e livros que falam a respeito de uma didática propícia para a nossa realidade de ensino, além de trocarmos conhecimentos e experiências.

Outro fator importante, presente no Programa, é a interação do licenciando com o professor supervisor. Neste momento, observamos que a troca de informações enriquece o conhecimento teórico do bolsista e promove o esclarecimento de dúvidas, possibilitando que o formando aumente seu grau de confiabilidade nos resultados que alcançará em sua profissão. O PIBID também proporciona aos bolsistas o convívio direto com os alunos, permitindo que o acadêmico adquira certa noção de como realmente é o ambiente escolar.

Como vimos, sabemos que o PIBID contribui de forma significativa na relação entre o formando, o professor e os alunos, diante dessa perspectiva, podemos afirmar que além das observações feitas, o Programa também assume a incumbência de estreitar a

relação entre o discente e o núcleo gestor escolar, auxiliando na inserção do formando na área da educação. Observamos que quando surgem oportunidades para licenciandos, por meio de programas governamentais, o núcleo gestor da escola convida os pibidianos para fazerem uma seleção para preencherem as vagas de professores substitutos ou monitores.

Podemos afirmar que a educação continua sendo a principal ferramenta para o desenvolvimento de uma sociedade íntegra, e o professor tem a responsabilidade de atuar como um agente, capaz de mediar o ensino e modificar a sua realidade, mesmo que inicialmente, essa ação pareça difícil, o docente deve buscar fazer a sua parte, mudando o seu meio de atuação, através da sua proposta de ensino. Sem dúvida, as intervenções realizadas geram ótimos resultados para os alunos da educação básica, para os bolsistas e para o supervisor, são momentos produtivos e de muita aprendizagem para todos os participantes deste Projeto.

3. Contribuições do PIBID para a escola e para os alunos

Além dos evidentes benefícios que o PIBID traz aos bolsistas, nas escolas parceiras ele também proporciona melhorias, principalmente aos alunos que participam desse projeto. A presença do PIBID nas escolas traz, entre outras coisas, a troca de experiências entre os alunos e os bolsistas, promovendo assim uma efetiva aprendizagem em ambos. O que há de mais inovador nesse projeto é o carácter de interdisciplinaridade que ele possui, apesar de se dividir em subprojetos, o PIBID traz em seu contexto diversos ensinamentos envolvendo mais de uma disciplina. Essa proposta de interdisciplinaridade, assim como o nome já nos indica, possibilita essa integração entre as disciplinas. Acontece uma junção de conhecimentos sobre a Literatura, Artes, Gramática, questões sociais, entre outras. Essa interdisciplinaridade requer planejamento das reais necessidades da escola como sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme afirma que:

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir das necessidades sentidas pelas escolas, pelos professores e alunos de explicar, intervir, compreender, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um

olhar, talvez vários. (Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002, p. 88-89).

Podemos dizer que esse tipo de projeto, como o PIBID, acrescenta bastante na qualidade da educação, pois vai além do que é ensinado nas salas de aula; ele complementa o que é ensinado pelos professores, e dessa forma traz vantagens não só aos bolsistas e alunos, como também à própria escola parceira, pois, na medida em que os alunos são expostos a diferentes textos e aprendem a utilizá-los, por exemplo, sua qualidade na leitura e escrita melhora significativamente e dessa forma os resultados em provas classificatórias são positivos, o que acarreta premiações e conseqüentemente traz melhorias para a escola; satisfação dos professores; investimentos, dentre outras vantagens. Uma das principais finalidades do PIBID é justamente esta:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira. (HOLANDA et al. 2013 apud DECRETO nº 7.219, 2010)

Ainda nesse âmbito dos benefícios obtidos através do PIBID, podemos citar também os proveitos que os alunos participantes alcançam. Muitos são as vantagens que os alunos têm ao participar desse projeto, como por exemplo, a oportunidade de se envolver em atividades que, talvez, nunca teriam em sala de aula. A exemplo disso, temos uma intervenção que fizemos na escola Dom Walfrido Teixeira Vieira, localizada na cidade de Sobral-CE, no qual falamos sobre a prevenção ao suicídio, um assunto ainda pouco discutido. Através dessa discussão eles puderam ter um conhecimento aprimorado sobre esse tema. Em outros momentos pedimos diferentes produções textuais que, como já foi dito, influencia bastante na escrita desses estudantes e isso reflete no melhor entendimento e desenvolvimento das outras disciplinas. Sobre esse aspecto, ainda podemos nos referir aos ótimos resultados obtidos em provas como o Exame Nacional do Ensino Médio e outros vestibulares. A exemplo disso temos aluno na escola Dom Walfrido com nota acima de 900 na redação do ENEM

2017; outros com nota que variam entre 600 e 800. Isso já é resultado do estímulo à produção textual proporcionado pelo PIBID.

4. Contribuições do PIBID para a universidade e para os licenciandos

Tendo em vista os desafios relacionados a formação dos professores durante a permanência na universidade visando atuarem em sala de aula, convém justificar as infindas contribuições do PIBID para essa demanda de profissionais, tanto para seguir a carreira docente, quanto é um programa propício ao licenciando a desenvolver ações no ensino e em pesquisas.

É bem verdade que o exposto acima não funciona como padrão de formação para todos os professores, no entanto, sabemos que o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), não abrange toda a comunidade acadêmica, por isso ocorre um processo seletivo, tendo em vista as peculiaridades do programa. No decorrer da formação, a universidade aprimora a formação íntegra à todos os licenciandos.

O que nos remete aqui é apontar as contribuições em que o PIBID contempla para o licenciando em sua prática e a própria universidade. Segundo (Alencar, Fleith, Boruchovitch, & Borges, 2015; Oliveira & Alencar 2012), a maioria dos professores desconhece os efeitos positivos de uma prática docente mais criativa para a motivação e participação do aluno em sala de aula e carece de informações suficientes relativas a procedimentos incentivadores da criatividade discente.

Dessa forma, o PIBID tem contribuído com a docência em relação ao rompimento do medo, de metodologias enfadonhas e tradicionalistas. Aplica-se para o aluno, atividades de forma diferenciadas das atividades rotineiras em sala de aula, incentivando a participação dos alunos em atividades interdisciplinares. Tardif (2007, p. 230), aponta uma nova perspectiva de professor para a atualidade:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2007, p. 230)

A partir desse posicionamento do autor deve-se considerar o licenciando que participa do PIBID, como um “oportunista”, ou seja, ele tem de se apropriar desse momento de inserção no programa para adquirir uma didática de ensino através da pesquisa, da participação em congressos, apresentação de trabalhos na universidade não só através de seu subprojeto, mas também, aprimorando seus conhecimentos com o trabalho de outros subprojetos da universidade. Como experiência podemos constatar os eventos realizados pelo VI PIBID, durante o ano de 2017 na Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. A exposição de banners mostrando os resultados das mais variadas pesquisas de cada subprojeto e a exibição de mostras pedagógicas, palestras expondo o quanto temos que sermos conhecedores dos “nós” da educação foram assuntos pertinentes do evento. Além do nosso brilhante trabalho do subprojeto Letras-Português realizado na escola E.E.E.P. Dom Walfrido Teixeira Vieira tivemos a oportunidade de conhecermos os ilustres trabalhos de outros subprojetos.

É notável a aproximação que a universidade promove entre escolas e integrantes do PIBID, no intuito de termos uma educação básica de qualidade, através do incentivo aos coordenadores, supervisores e bolsistas para conhecerem teorias e mostrarem resultados através da prática. Essa conexão é feita a partir do momento em que um núcleo gestor traça metas para o enriquecimento da formação dos bolsistas passando pelos coordenadores, até chegar aos supervisores que são mediadores e coformadores nas intervenções e, além disso, já lançam um olhar nos bolsistas como futuros profissionais da educação básica.

Outros aspectos relevantes do PIBID para a universidade são relatos de ex-bolsistas afirmando o quanto o programa contribuiu para exercer a docência após concluir a graduação:

[...] Não tive muitas dificuldades de enfrentar uma sala de aula numerosa pela primeira vez, afinal eu procurei conhecê-los um a um e procurei maneiras de conquistar os que demonstravam desinteresses pelos conteúdos. (ex-bolsista do subprojeto LI).

O reconhecimento de que o PIBID é uma forma do licenciando chegar-, mais para a universidade foi assegurado também por ex-bolsista do PIBID, da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA,

principalmente para licenciandos que moram em outras cidades e não têm oportunidades de vivenciarem a universidade durante o tempo da graduação. Assim sendo, fica mais obscuro ingressar em mestrados, doutorados e outras qualificações que possa exercer a docência no ensino superior:

[...] O PIBID me aproximou da universidade, antes de ingressar no programa e devido morar em um município distante, eu não conhecia a essência que o curso e os eventos da universidade pudesse ser um incentivo a mais, além das disciplinas que o curso oferece em cada semestre. Por esta razão, atualmente sou estudante de mestrado sem levar em conta as diversas pesquisas na qual já realizei. (ex-bolsista do subprojeto de CS).

Percebemos pelos depoimentos dos ex-bolsistas o quanto o PIBID nos engrandece, pois sabemos dos desafios que existem para enfrentarmos uma sala de aula e enxergarmos a universidade sob outras perspectivas. Vale ressaltar que a partir dessas experiências reveladas nos sentimos mais motivados, e a própria universidade estará cumprindo sua missão de lançar no mercado de trabalho, profissionais de licenciaturas competentes para desempenhar um bom trabalho na educação básica ou mesmo na educação superior, apontando as contribuições dos programas para esses avanços na educação.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações já analisadas anteriormente, podemos concluir que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID traz muitos benefícios aos participantes deste projeto. Tanto os bolsistas, quanto a escola e os alunos são contemplados com essas regalias, seja para o acréscimo de conhecimento intelectual ou seja para o aumento de experiência.

É notório que o acadêmico de licenciatura que tem em seu currículo a experiência de ter sido bolsista do PIBID chega muito mais preparado em sala de aula. Esse preparo se deve ao fato de que enquanto bolsistas do PIBID somos instruídos em todos os tipos de situações que ocorrem com os professores. A partir do momento que preparamos uma intervenção; traçamos um plano para aplicar aquela atividade e a executamos, estamos nos preparando para cumprir todas as principais funções de um professor, que é elaborar um plano de aula

e executá-la, basicamente. Essa ação é muito importante para a formação de um estudante de licenciatura, pois assumir uma sala de aula sem nenhum tipo de preparo ou experiência prévia é um grande desafio.

Além disso, esses benefícios não se restringem aos bolsistas, assim também como aos alunos participantes e a própria escola. Os alunos são expostos ao ensino sobre diferentes temas e também são levados a produzir, fazendo com que se apossam de mais conhecimento e apliquem aquilo que aprenderam. Isso faz com que melhorem até mesmo nas disciplinas curriculares, trazendo assim resultados até em provas externas. Com isso, a escola também se beneficia, pois através dos resultados dos alunos ela consegue alcançar a visibilidade de possíveis investimentos, além, obviamente, da satisfação em saber que os alunos adquiriram conhecimento suficiente para obterem um bom desempenho nos exames.

Portanto, a importância que o PIBID traz à formação de professores é incontestável, pois influencia na maneira como iremos lidar com o ambiente escolar no futuro; proporciona-nos prática para aplicarmos os conteúdos aos alunos de forma adequada, e tantas outras vantagens. Este projeto também contribui significativamente para a melhoria da educação básica, e, sabemos que todas as propostas que beneficiam a qualidade da educação são muito bem-vindas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001. P. 57.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação média e tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- CUNHA, M. A. F. da, OLIVEIRA, M. R. de e MARTELOTTA, M. E. (orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HOLANDA, D. S. et. al. *A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência*. Encontro Nacional de Educação Matemática. Sociedade Brasileira de Matemática, 2013.

NEVES, M. H. de M. *A gramática na escola*. São Paulo: Contexto. 1990.

OLIVEIRA, E. B. P, S A., E. M. L. S. (2012). *Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos*. *Estudo de Psicologia (Campinas)*, 29(4), 541- 552.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8ª edição. Petrópolis. RJ. Vozes,2007.

3. PIBID E O SABER DOCENTE: CONSIDERAÇÕES INDISPENSÁVEIS

Cezário Neto Leitão de Sousa (Bolsista ID)

Jucileide Parente de Sousa (Bolsista ID)

Lilian Vasconcelos Carneiro (Supervisora)

RESUMO: Este trabalho objetiva mostrar a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e fazer uma reflexão sobre a formação docente. Neste artigo foca-se na teoria e prática, uma vez que os licenciandos beneficiados com o programa têm a oportunidade de entender que a teoria que é vista Universidade é essencial para uma prática de qualidade em sala de aula. Dessa forma, a metodologia utilizada foi de pesquisas bibliográficas a estudos de relatos de intervenções do PIBID à consolidação dos fatos. O corpus é constituído de subtítulos que abordam o tema especificando as temáticas em questão. Sabe-se que o ensino/aprendizagem em sala de aula, muitas vezes chega a resultados insatisfatórios por falta de uma prática eficiente do professor que acaba levando o aluno à desmotivação. Com esse trabalho foi possível observar que os universitários dos cursos de licenciatura, que tiveram em sua formação a chance de participar do programa, conseguiram com eficácia unir de forma positiva a teoria e prática, porque o programa deu a oportunidade a esses alunos de manterem o contato com a docência durante o período de sua formação.

Palavras-chave: PIBID, teoria, prática, docência, ensino e aprendizado.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade moderna presa como essência uma educação envolvida com mudanças e transformações sociais. Na amplitude dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e, de acordo com a história, arquitetada pelo homem, exige como indispensável no seu desenvolvimento uma linguagem diversa, capaz de abranger toda uma diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor. O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência forma um

processo que leva a uma reflexão firme sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à concepção de educador enquanto sujeito que modifica e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão.

Com o objetivo de analisar a importância do PIBID à formação docente, optamos por fazer um estudo que vai das teorias educacionais desenvolvidas nas universidades e institutos de formação docente à relatos de ex-pibidianos que hoje atuam como profissionais da educação. No sentido de trazer reflexões acerca desta temática, perguntamos-nos: como o programa leva da teoria a prática? Como as discussões, análises e reflexões que ocorrem no PIBID contribuem para que os licenciados entendam o papel profissional do professor como mediador de conhecimento? Qual o impacto do PIBID na formação docente?

Para formar o texto teórico deste artigo, no sentido de compreender a importância do PIBID para o licenciando como profissional reflexivo e investigativo da relação entre a teoria da universidade e da prática em sala de aula, discutiremos esta temática à luz dos seguintes teóricos como: Holanda (2013), Freire (1996, 2005), Torres (1996) Vasconcelos (2005), Buriolla (2001), COLL (1996:95) e LIMA (2009), que têm se destacado através de pesquisas e estudos acerca desta temática, entre outros.

Através desse referencial teórico, pretendemos desenvolver nossas análises no sentido de compreendermos que a formação docente é construída de uma teoria e uma prática no percurso profissional do professor, e que, PIBID contribui para essa compreensão. Partindo deste princípio, podemos dizer que esta formação depende essencialmente, tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A metodologia utilizada na construção das discussões do tema deste artigo contempla os princípios e técnicas da abordagem bibliográfica, situando-nos, especificamente, no campo da iniciação à docência, enfatizando a relação teoria e prática com a finalidade de formarmos um referencial convincente. Esperamos, assim, alcançar nossos objetivos mencionados anteriormente e cooperar com uma análise mais organizada acerca da importância do PIBID à compreensão dessa relação.

Diante do exposto, mostraremos a importância do programa de iniciação à docência e avaliaremos a partir das contribuições dos

teóricos citados anteriormente a relação entre teoria e prática, num ponto de vista de organicidade como condição precisa à construção dos conhecimentos intrínsecos aos saberes docentes.

2. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID E O SABER DOCENTE

O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se propõe a oferecer ao licenciando a oportunidade de ingressar mais cedo no ambiente escolar. Por meio, metodologias inovadoras em relação ao ensino tradicional, ele também tem contribuído para a formação de um profissional crítico-reflexivo e articulador entre teoria e prática.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (HOLANDA et al. 2013 apud DECRETO N° 7.219, 2010).

Desse modo, o programa proporciona ao licenciando importantes reflexões sobre o papel da escola como instituição social como também suas contribuições enquanto formador, conscientizando-o a promover uma educação que capacite os alunos, instrumentos que possibilitem sua participação na luta por uma sociedade mais justa. Por isso percebemos a grande importância da inclusão do licenciando na escola, que implica em uma formação docente mais completa.

Ao se pensar em prática educativa transformadora, se pensa automaticamente em um professor crítico-reflexivo, porque “formar é muito mais que puramente treinar” (Freire, 1996, p. 14). Faz-se necessário uma prática docente voltada para uma dimensão social da formação humana. O objetivo é formar cidadãos e não mais transferir conhecimento.

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.23)

Com o PIBID aprendemos que estar em sala de aula é muito mais que “ensinar”, é transferir conhecimentos aos alunos.

O professor enquanto formador de cidadãos precisa estar aberto às perguntas, curiosidades, inquietações e até mesmo inibição dos alunos.

Segundo Freire (1996), a prática docente envolve movimento dinâmico entre a fazer e o pensar, remetendo a uma reflexão crítica sobre essa prática. A todo o momento, nós enquanto docentes nos vemos analisando nossas práticas educativas, pois essas avaliações vão revelar necessidades ou problemas eventuais que exigirão a adoção de novas medidas.

O PIBID dá ao licenciando a liberdade de produzir um programa de atividades conforme sondagens de carência dos alunos no que se refere aos conhecimentos necessários para a sua formação. Trabalhar com situações cotidianas possibilita-nos capturar a atenção do aluno, conhecimentos construídos no ambiente escolar com as ações semanais sempre interligadas na interpretação de textos literários.

Os futuros profissionais docentes têm uma grande missão ao assumir o posto de professor. Durante seus primeiros contatos com o ambiente escolar eles terão pela frente um enorme desafio e passarão a entender que teoria não se separa de prática, logo na prática, através da teoria, vão ter que ser

capazes de ajudar seus alunos a desenvolverem a criatividade, a receptividade à mudança e à inovação, a versatilidade no conhecimento, a antecipação e adaptabilidade a situações variáveis, a capacidade de discernimento, a atitude crítica, a identificação e solução de problemas, etc (TORRES, 1996, p.157).

Assim, o PIBID possibilita ampliar e aprofundar a integração entre os conhecimentos técnicos e as práticas, bem como desenvolver análises crítica-reflexiva sobre a atuação profissional do professor.

Nesse sentido, o programa tem como uma das finalidades significativas a integração entre a teoria acadêmica e a compreensão das práticas docentes em escolas e instituições de ensino, onde o professor não pode desvincular-se das características que são inerentes à sua profissão:

as de organizador do espaço da sala de aula; o de conhecedor dos objetivos e dos conteúdos da disciplina com a qual trabalha; o de responsável pelas técnicas mais adequadas para o correto desenvolvimento dos trabalhos didáticos; o de avaliador continuado de todo esse processo (VASCONCELOS, 2005, p. 61).

O ambiente de aprendizagem e de trocas de conhecimentos é um local onde professor e aluno mantêm uma relação flexível. O educador estabelece objetivos para que seus discentes consigam, não somente aprender os conteúdos repassados, mas, sobretudo, desenvolvam habilidades que levem-os a novos modos de entender o motivo pelo qual estão estudando determinado assunto.

Para os iniciantes, bolsistas, conhecer o ambiente escolar é uma ocasião oportuna para estarem diretamente em contato com outros profissionais da área, a fim de ampliarem os saberes sobre a mesma, refletindo a partir da ação profissional de ensinar.

Ensinar exige razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos [...]. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo [...] nas relações com o outro que não fizeram necessariamente as mesmas opções que eu fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia [...], que me encontro com eles ou com elas [...]. Ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]. Ensinar exige a apreensão da realidade [...], transformar a realidade para nela intervir, recriando-a [...]. Ensinar exige segurança profissional e generosidade [...]. O fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume [...] (FREIRE, 1996, p. 35).

Através do PIBID, os estudantes têm a possibilidade de relacionar os assuntos abordados no universo da academia com a prática, sendo uma importante fonte de experiência, principalmente para os que já estão atuando na área. O estágio em escolas públicas, proporcionado pelo Programa, dá muitas possibilidades aos licenciandos de desenvolverem habilidades profissionais docentes.

[...] um estágio que permita ao aluno um preparo efetivo para o agir profissional: a possibilidade de um campo de experiência, a vivência de uma situação social concreta [...] que lhe permitirá uma revisão constante desta vivência e os questionamentos de seus conhecimentos, habilidades, visões de mundo etc., podendo levá-lo a uma inserção crítica e criativa na área profissional e um contexto histórico mais amplo. (BURIOLLA, 2001, p.17).

Assim, os licenciandos precisam compreender que em uma sociedade moderna o professor tem inúmeros desafios. Um dos mais importantes é o de estimular a aprendizagem e desenvolver habilidades e competências estruturais e básicas nos alunos, formando-os para se constituírem cidadãos críticos, plenos e emancipados em todos os campos de sua vida. Segundo Jacques

Dolors (1999), a educação deve se fundamentar nos quatros pilares da educação para o século XXI: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver.

3. A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DO PIBID PARA A RELAÇÃO PROFESSOR/ ALUNO

A convivência em sala de aula é um desafio extremamente oportuno para uma boa relação entre professor e aluno, necessária para que haja a troca de conhecimentos, afinal, manter um bom convívio com os discentes, em vez de nutrir relações conflituosas e de tensão, é uma excelente maneira de prezar por um ambiente saudável, muito mais favorável ao aprendizado. Freire (2005) coloca o diálogo como uma ferramenta de suma importância no convívio em sala de aula.

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Assim, quanto mais o professor compreender a importância do diálogo como postura indispensável em suas aulas, maiores avanços serão conquistados em relação aos alunos, pois desse modo, irão se tornar mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o docente atua nessa perspectiva ele não é tido como um simples transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humano em sua prática docente.

Diante do mencionado, conclui-se que relação entre professores e alunos deve ser uma relação de parceria como toda e qualquer relação entre seres humanos. Na sala de aula, os alunos não devem se transformar em coisas, em objetos, que o professor pode manejar atirar de um lado para o outro. O aluno não é um depósito de conhecimentos memorizados que não se entende, como um fichário ou uma gaveta. O aluno é capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer. O aluno é gente, é ser humano, assim como o professor.

4. RELATO DE INTERVENÇÕES DO SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA PROFESSOR LUIS FELIPE

As atividades no PIBID vêm contribuindo significativamente para que os licenciandos entendam a importância da relação professor/alunos. Ele revela-se de grande importância para a formação dos acadêmicos de licenciatura em língua Portuguesa e em diversas áreas, em virtude da prática da docência ser imprescindível para a qualificação profissional do futuro professor. Além disso, o PIBID permite aos alunos o aprendizado prático baseado na diversidade de atividades, que são realizadas na escola de acordo com a realidade do ensino.

As intervenções ocorrem na Escola de Ensino Médio Prof. Luís Felipe com alunos distribuídos entre o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. E com o auxílio da supervisora juntamente com os bolsistas do subprojeto de letras Português. Foram trabalhadas várias metodologias que foram significativas para o conhecimento dos alunos e a importância da prática na sala de aula para os licenciandos.

Os principais relatos de experiências que foram destacados durante todas as intervenções, tais como: oficinas de redação, estudo de obras literárias, elaboração de questões sobre o ENEM, academia de língua e cultura e aplicação de questões sobre SPAECE. Todos os trabalhos foram realizados em grupos, onde houve leituras, seminários de discussões dos conteúdos em sala de aula onde os licenciandos, em contato com os alunos, compreenderam que

“Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola”. (COLL 1996:95).

As formações pedagógicas têm contribuído muito para o conhecimento e desenvolvimento dos licenciandos à docência, tais como: Mostra pedagógica, minicursos, palestras, formação virtual EAD, seminários leitura de artigos, produção de resumos e formação presencial na UVA.

Após as primeiras aulas já se ouvia os elogios aos bolsistas e os alunos perguntarem: “E os meninos do PIBID, vão vir hoje?”. As

estratégias mostraram-se amplamente eficientes. A cada aula uma surpresa, motivação, aprendizado, entusiasmo, conquista, confiança e superação.

Concordamos com Lima (2009) quando menciona que:

[...] abra sua sala estagiários que possam ajudá-lo. Lembre-se de que as faculdades de letras estão em busca de espaço para alunos estagiarem. Sua escola pode desenvolver projetos com a(s) faculdades(s), envolvendo os estagiários em ações pedagógicas dentro e fora de aula que promovam a autonomia dos alunos no ensino básico. (LIMA 2009, p 37)

E reafirmamos e defendemos essa opinião, pois sabemos que muitos professores ainda relutam a abrir as portas das salas de aulas aos iniciantes, do contrário, quem reflete e rever conceitos, toma essa atitude e se diz renovado.

O PIBID, para nós tem oferecido a oportunidade de nos inserimos ainda na condição de alunos (futuros docentes) em uma real situação de ensino de língua Portuguesa, e que nos tem propiciados a verificação das principais dificuldades enfrentadas em sala de aula.

5. CONCLUSÃO

Tendo em conta que o intento deste trabalho foi mostrar a importância do PIBID à formação docente, viu-se que é essencial que o acadêmico vivencie a realidade escolar por meio do programa de iniciação a docência, por meio dele é levado a teoria para prática.

Através deste trabalho, compreendeu-se que a participação dos licenciandos neste programa é de fundamental importância para o desenvolvimento acadêmico, tendo em vista, que o PIBID proporciona aos bolsistas uma experiência rica dando embasamento teórico e prático para as experiências que são inerentes à profissão docente.

Além do contato com a sala de aula o projeto proporciona encontros de formações voltadas para ações docentes: oficinas, palestras entre outros eventos que ajudam os bolsistas a ter um melhor desempenho nas intervenções. Nesse sentido, o programa dá uma formação diferenciada por meio da prática inovadora. Portanto, a formação acadêmica por meio do PIBID acontece de forma desafiadora e instigante, pois requer dos discentes empenho, dedicação e colaboração para efetuarem as intervenções em sala de

aula por meio das orientações de coordenadores e supervisores dos subprojetos.

Dessa forma, a experiência no programa proporciona estímulos com relação à pesquisa e a formação docente crítica-reflexiva a proporção que torna a aprendizagem expressiva, fundamentou-se nos diversos contextos e conflitos que permeiam o meio educativo. Assim sendo, frisa-se que é relevante vivenciar, refletir e reconstruir as práticas por intermédio do projeto, compartilhando as idéias e discussões desenvolvidas no período.

Com tudo, percebe-se que o PIBID é um verdadeiro espaço de trocas mútuas de conhecimento e aprendizagens entre a escola e os bolsistas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. A iniciação à docência é uma forma de conhecer-se o futuro ambiente que iremos atuar, buscando proporcionar uma formação crítica e reflexiva do sistema educacional. Assim sendo, o PIBID contribui de forma significativa para o surgimento do elo entre os futuros profissionais e a escola.

REFERÊNCIAS

Banco Mundial. In: TOMMASI, Lúvia; WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes*. Diretoria de Educação Básica – DEB. Edital Pibid 2009. Brasília: CAPES, 2009

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. *Supervisão pedagógica: O docente, sua relação e seus papéis*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001

COLL C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOLANDA, D.S. et al. *A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência*. Encontro Nacional de Educação Matemática. Sociedade Brasileira de Matemática. 2013.

LIMA, Diógenes Cândido. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do*

VASCONCELOS, Maria Lúcia (orgs). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2ª edição. São Paulo: Mackenzie/Cortez, 2005.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS BOLSISTAS

Inêz da Silva dos Santos (Bolsita ID)
Joviano Ferreira Lima (Bolsista ID)
Lilian Vasconcelos Carneiro (Supervisora)

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é a porta de entrada para um mundo de conhecimentos teóricos e práticos antes da colação de grau. Como pensar no que ele pode oferecer para nós graduandos? De início pensar que oferece bolsas de iniciação à docência a nós, alunos de cursos presenciais, que nos dedicamos ao estágio nas escolas públicas para que quando estivermos graduados nos comprometamos mais ao exercício do magistério. O PIBID antecipa a aproximação com o ambiente escolar, com a sala de aula, com os alunos e com tudo que envolve a docência, portanto há motivos para pensar no que ele pode oferecer e provar que a importância do Programa tem que ser dada e valorizada.

Palavras chaves: PIBID, docência, valorizada.

1. INTRODUÇÃO

Com a intenção de unir teoria à prática temos o objetivo de melhorar o ensino, encontros semanais para formações específicas com intuito de adquirir conhecimentos que serão levados à escola parceira do PIBID, onde estaremos aptos à intervenção, há sempre o cuidado de organizarmos as atividades a serem trabalhadas, dando início ao aprendizado essencial para a execução do agir docente.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. (PIBID-CAPES <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>).

O incentivo em sermos bons profissionais está associado ao aperfeiçoamento e valorização ao longo de uma graduação, o PIBID é esta iniciativa de formação que aperfeiçoa e valoriza os futuros professores para a educação que tanto precisa de docentes capazes de transformar a vida dos alunos, além de contribuir para a formação dos graduandos para o magistério oferece uma bolsa que serve de ajuda de custo para gastos necessários durante a participação no programa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A inserção dos graduandos no contexto escolar é muito importante, pois sabemos que a ideia central de tudo durante uma graduação é se tornar um grande profissional, e se a ideia é essa por que não concretizá-la aos poucos durante a graduação? O PIBID nos transforma, aprendemos a crescer, lutar e vencer. Os obstáculos, mesmo que difíceis de ultrapassar durante os anos na universidade, são os que motivam a lutar, aprendendo sempre para vencermos. Somos preparados a desenvolvermos atividades pedagógicas essenciais para a docência, por esse e outros motivos que o Pibid é importante, e a continuidade dele nas universidades deve perdurar por anos.

2. DESENVOLVIMENTO

O programa tem um Coordenador de área que forma, educa e transforma conhecimentos, e uma supervisora que orienta os trabalhos nas escolas parceiras, assim perfazem com os bolsistas o trabalho em conjunto essencial para a realização do programa nas universidades e escolas estaduais/municipais.

Sempre há a necessidade de aprender mais, construindo conhecimento hábil e transformador. O que se faz necessário para o docente está caracterizado pela aquisição de conhecimentos na universidade, e esta, por sua vez, não oferece programa de iniciação à docência, somente conteúdos programáticos. Quais as chances de aprendizagem práticas pela universidade? Apenas os estágios obrigatórios, que são de observação e atuação supervisionada. Observamos então pela aprendizagem caracterizada pelo programa oferecido pela universidade além dos estágios obrigatórios da graduação, há mais chances de aprendizagens? Certamente sim, sem dúvidas a prática será aprimorada, melhorada, capacitada, portanto o

Pibid é uma porta que não deve e nem pode ser fechada, tão essencial quanto o que se aprende na teoria para a docência.

O subprojeto PIBID Letras – Língua Portuguesa prioriza o aprimoramento da formação dos graduandos no que respeita ao ensino da leitura e produção textual. Em conformidade com as diretrizes curriculares oficiais (PCN), a Educação Básica deve preparar os alunos para o uso competente da língua escrita. Assim, a proposta do Instituto de Letras para o PIBID enfoca as práticas relacionadas à formação em leitura e escrita, objetivando, da parte dos graduandos, o desenvolvimento de saberes ligados à prática e ao cotidiano escolar, levando os bolsistas a compreender o contexto de atuação profissional e a iniciar um processo de construção de sua identidade docente. Pretende-se, ainda, que os bolsistas aprendam a desenvolver um fazer docente pautado na ética e na consciência política demandada por toda prática pedagógica. (SUBPROJETO-PIBID-LETRAS <https://pibid.ufba.br/subprojeto-pibid-letras>).

Todas as competências necessárias ao docente completo devem ser trabalhadas, seja ela de leitura, produção textual, interpretação, argumentação, para o bom repasse nas intervenções, para o “fazer capaz” dos alunos a lerem bem, interpretar e produzirem de acordo com as exigências de uma educação básica capaz de mudar tudo para melhor. O despertar de interesse pela docência e a espontaneidade de ter o contato com a escola, alunos, ambiente escolar em geral, faz-se necessário para o desenvolvimento da profissão, pela prática no cotidiano escolar.

O Programa é uma proposta de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação, encontramos diversos conceitos, diversas características e opiniões sobre o Pibid, mas com o mesmo objetivo, podemos encontrar artigos, sites e blogs que auxiliam no entendimento de todos os projetos que fazem parte deste grande universo.

A execução do projeto privilegia o trabalho coletivo, por equipes em cada escola. Os cursos de Licenciatura envolvidos funcionam como elementos de irradiação de ações que buscam ampliar a formação de nossos licenciandos e aprimorar o processo de trabalho docente. Trata-se de construir um núcleo de formação em torno do professor regente de tal modo que este professor, que desempenha a função de supervisor, seja um parceiro no processo de formação de nossos licenciandos, ao mesmo tempo em que, por meio dessa parceria, passe a refletir igualmente na e sobre a sua prática pedagógica. (PIBID- UFRJ <https://www.pibid.pr1.ufrj.br>).

A Universidade Federal do Rio de Janeiro traz esse entendimento da formação docente, “propondo o desenvolvimento de ações específicas em Escolas Públicas de Educação Básica a partir da definição de planos de trabalho que contemplem as necessidades e realidades locais.” (PIBID- UFRJ). É exatamente o que ocorre em todos os territórios que o programa abrange, estamos inseridos no PIBID, formando planejamentos, atuando nas escolas parceiras, nos enquadrando na realidade de cada ambiente escolar, levando conhecimento e construindo aprendizado.

O aprendizado adquirido em sala de aula para a formação do graduando é impreterivelmente, enfatizada através das práticas nas escolas. O projeto é de suma importância para o desenvolvimento acadêmico, a experiência adquirida proporciona aos bolsistas o embasamento teórico e prático que permeiam o contexto escolar. A vivência na escola através dos projetos aproxima o aluno ao futuro docente num ambiente que permite crescer mutuamente num aprendizado significativo, propiciando uma formação diferenciada e transformadora.

As perspectivas em relação a uma educação melhor estão nos bons futuros profissionais, toda e qualquer melhoria na educação é algo comemorável e a troca de experiências entre o futuro profissional e a escola como um todo proporciona a formação crítica e inovadora dos bolsistas com o futuro ambiente de trabalho, estimulando os licenciandos à docência. O contato com a sala de aula e com os alunos, aquele primeiro contato tão importante, aprimora o gosto pela escolha de se tornar um docente, mas um docente que apesar de entrar em contato com a realidade atual da educação das escolas brasileiras, esteja um dia pronto para lutar pela melhoria desta educação e destas escolas, desta realidade que assola nosso país. A luta é constante, e por isso que se faz necessário o uso de metodologias educativas capazes de proporcionar aprendizado significativo aos alunos.

A fase de formação inicial docente é muito importante no processo da construção da identidade profissional e na constituição da carreira de professor, é um período marcado por muitas experiências, questionamentos, aprendizagens. De acordo com essas experiências, durante esta fase, o acadêmico vai se moldando para se tornar professor. (MEIRELES, FONSECA, MENDES. *Contribuição do Pibid na formação inicial docente: visões e reflexões dos bolsistas licenciandos do IFNMG-Campus Salinas*).

Todas as características apresentadas são de interesse mútuo do graduando, por todo o molde necessário de um docente no início de suas práticas, os primeiros passos são tão importantes quanto às experiências, pois assim se faz a identidade de professor, o momento da certeza da profissão a seguir, tudo irá refletir aos longos das buscas pela identidade de um docente em transformação.

O Pibid tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010, é um programa da Capes que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. (PORTARIA CAPES).

O incentivo à formação de docentes para a educação básica, além da contribuição para a valorização do magistério, elevando a qualidade da formação inicial de professores, integrando educação superior e educação básica, inserindo os licenciandos no cotidiano escolar, proporcionando oportunidades de participarem das experiências metodológicas, articulando teoria à prática necessária para os graduandos. Portanto vamos conhecer, aprender, crescer e vencer com a construção de aprendizagem formadora capaz de mudar o mundo se necessário for.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Iniciação a Docência possibilita conhecer a realidade da educação básica, e a partir disso os acadêmicos passam a atuar ganhando experiência e contribuindo com o conhecimento que é adquirido na universidade.

O PIBID proporciona forte vínculo entre universidade e a escola através dos licenciando e das propostas pedagógicas inovadoras. Os alunos dos cursos de licenciaturas devem ter contato com a escola antes de concluir o curso, pois o contato do bolsista na escola impacta diretamente na sua formação. Os bolsistas passam a ganhar autonomia e tornam pessoas mais humanas e perceptíveis quantos aos problemas sociais que se fazem presente na escola e isso faz com seja atuantes e protagonista de sua realidade.

Apesar dos enormes desafios e dificuldades, sejam eles pessoais e os que fazem parte do cotidiano da escola, todos são superados com muita cautela e responsabilidade. As mudanças proporcionadas pelo

PIBID no dia a dia escolar e na vida dos bolsistas são muito eficazes. O PIBID vai muito além de um programa de docência, visto que tem um cunho social, pois tem também a finalidade de fazer seres mais críticos e conscientes de suas decisões em qualquer instância de suas vidas.

Ao se deparar com a realidade, ou melhor, o ambiente de trabalho que é a sala de aula o bolsista passa a ter mais autonomia e passa a planejar proposta eficiente, fazendo uma relação entre a teoria e prática. O conhecimento adquirido na universidade e as estratégias elaborada com a finalidade de tornar a aprendizagem atrativa são imprescindíveis tanto para os alunos quanto para os bolsistas.

Percebe-se que o programa é um instrumento importante para a formação dos alunos de licenciaturas, pois possibilita vivenciar a realidade e o ambiente escolar. O programa de iniciação a docência fortalece a formação, pois os bolsistas aprendem na prática a superar as dificuldades existentes com muita criatividade e inovação.

Portanto é notável o quanto o PIBID tem contribuído e impactado a vida dos bolsistas, pois se trata de um programa grandioso, visto que tem possibilitado a formação de qualidade dos graduandos.

REFERÊNCIAS

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponibilidade em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

ALMEIDA, M. do S. da e; COSTA, Marlúcia Campos da Silva; AVELINO, Yale Cunha. **Contribuições do PIBID para a formação docente: A perspectiva das bolsistas de licenciatura em pedagogia/UNEB**. Disponibilidade em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/viewFile/1962/1462>.

Acesso em: 10 de janeiro de 2018

PIBID-UFRJ: <https://www.pibid.pr1.ufrj.br> Acesso em 24/02/2018.

SILVA, Antonia Anágila de Sousa da. **Contribuições do PIBID para a formação docente na UVA**. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrit_o_1182_758fcboda3e0fc11678231219cd5b2e8.pdf. Acesso em: 20/01/2018

SUBPROJETO-PIBID-LETRAS: [https://pibid.ufba.br/ subprojeto-pibid-letras](https://pibid.ufba.br/subprojeto-pibid-letras) Acesso em 24/02/2018

MEIRELES, Debora Mares; FONSECA, Marco Aurelio Meira; MENDES, Aldemi Ferreira. **Contribuição do Pibid na formação inicial docente: visões e reflexões dos bolsistas licenciandos do IFNMG-Campus Salinas.** Disponível em: https://w3.ufsm.br/cem/esimat/anais/arquivos/ed_4/CC/CC_meireles_debora_mares.pdf Acesso em: 25/01/2018.

PORTARIA CAPES: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf acesso em 24/02/2018

5. PRÁTICAS DOCENTES PROPORCIONADAS PELO SUBPROJETO LETRAS PORTUGUÊS: O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Alice Silva da Costa (Bolsista ID)
Larissa Santos Cavalcante (Bolsista ID)
Neudene Cordeiro Torres (Bolsista ID)
Francisca Guilhermina Brasileiro Magalhães(Supervisora)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo detalhar as atividades desenvolvidas pelos pibidianos na Escola Estadual de Educação Profissional Dom Walfrido Teixeira Vieira, mostrando assim as atividades desenvolvidas e abordadas na disciplina de literatura. Foram desenvolvidas atividades com o intuito de incentivar a prática da leitura e produção de textos literários com temáticas que serão explicadas no decorrer do artigo. A intenção deste artigo é mostrar como nós, enquanto bolsistas, pudemos desenvolver trabalhos de leitura, análise e escrita de textos literários. As pesquisas de Galeria(2015), Formiga e Inácio (2013), Todorov (2012), Cosson (2006), Campelo, Cavalcante e Queiroz (2015), Meireles, Fonseca e Mendes (2014) além das determinações da 13ª versão da LDB (2016), servirão de aporte teórico para a fundamentação desse estudo.

Palavras-chave: Literatura, Metodologia, Inovação.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos que o ensino médio é um nível da educação básica que exige uma demanda de estudos direcionada para a futura atuação no mercado de trabalho e também, para o ingresso na educação superior. Cumprindo, assim, uma das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) dirigida a esse nível de ensino, que consiste em preparar os educandos tanto para o mercado de trabalho quanto para a academia.

Conforme estabelece os dois primeiros incisos do artigo 35 da referida lei:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos.

II – a preparação básica para o trabalho e cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (LDB, 2016, p. 14)

Com intuito de fornecer aos alunos aparato cultural e linguístico é apresentada de modo mais específico, a literatura, ultrapassando a análise pura dos gêneros textuais estudada no ensino fundamental, e possibilitando o contato com uma variada gama de obras e autores, segundo a historiografia das escolas literárias.

Considerando o contexto de ensino da literatura nessa etapa escolar, o Subprojeto de Língua Portuguesa oriundo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), vinculado à Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, definiu como meta, no decorrer dos últimos meses do ano de 2015, o incentivo à leitura e escrita através dos contos machadianos. Posteriormente, no ano de 2017, a coordenação sugeriu uma nova meta pautada na literatura, a ser desenvolvida durante o segundo semestre do ano, a implantação de um modelo de agremiação literária estudantil, uma academia de língua e cultura composta pelos alunos das escolas parceiras com o propósito de promover e divulgar a produção literária no ambiente escolar.

A intenção do presente artigo é mostrar como nós, enquanto bolsistas, pudemos desenvolver trabalhos de leitura, análise e escrita de textos literários nas escolas parceiras em que atuamos, a título de informação: Escola CERE Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Jr, em duas turmas de 3ª série do ensino médio, e Escola Estadual de Educação Profissional Dom Walfrido Teixeira Vieira, com alunos de todas as séries, ambas localizadas no Município de Sobral.

Falaremos inicialmente sobre o projeto de análise dos contos machadianos, cujo objetivo pretendia influenciar a leitura das obras clássicas da Literatura Brasileira, a partir da singularidade discursiva do escritor Machado de Assis, além da identificação do referido gênero.

Destacaremos também a experiência vivenciada na Escola Estadual de Educação Profissional Dom Walfrido Teixeira Vieira, com a Oficina de Gêneros Textuais, no que compete aos gêneros literários, e com a implantação de uma Academia de Língua e Cultura que permitiu o trabalho com romances, contos, poesias, músicas, entre outros gêneros, além de analisar e refletir sobre algumas questões de literatura cobradas em exames como ENEM e vestibulares.

Ao final, refletiremos acerca da necessidade de promoção de novas abordagens literárias e metodologias diferenciadas para um ensino de literatura que proporcionem uma maior interação entre professor, aluno e obra, seja ela clássica ou não, e que contribua para o desenvolvimento da capacidade leitora, da criticidade e da produção escrita dos estudantes.

As pesquisas de Galeria (2015), Formiga e Inácio (2013), Todorov (2012), Cosson (2006), Campelo, Cavalcante e Queiroz (2015), Meireles, Fonseca e Mendes (2014), além das determinações da 13ª versão da LDB (2016), servirão de aporte teórico para a fundamentação desse estudo.

2. METODOLOGIAS UTILIZADAS NAS PRÁTICAS DOCENTES VOLTADAS PARA O ENSINO DE LITERATURA

Embora sejam inúmeras as contribuições propiciadas pela literatura para a formação de leitores proficientes, e conseqüentemente, de cidadãos críticos, o ensino de literatura nas escolas de ensino médio ainda é reduzido a historiografia das escolas literárias, muitas vezes desarticulada da realidade textual das obras estudadas. Sendo assim, a realização de um trabalho efetivo de leitura e análise literária que instigue o aluno a perceber-se enquanto receptor e agente discursivo, à medida que o texto literário é significado, é impossibilitada.

“Como é possível perceber, a perspectiva histórica como abordagem exclusiva do texto literário na escola, reduzindo o acesso à literatura por meio de trechos, descontextualizados de suas condições de produção, parece ser nosso “calcanhar de Aquiles””. (FORMIGA E INÁCIO, 2013, p. 182)

Essa problemática agrega uma série de fatores que convergem para um estado de desvalorização da disciplina escolar de literatura, visível, sobretudo, no desinteresse de considerável parcela de alunos, que se torna alheia aos rudimentos do fenômeno literário, ora pela ausência do hábito de ler, ora pela incompatibilidade entre os títulos mais lidos pelos jovens e àqueles sugeridos pela escola.

Desse modo, há de se considerar que a busca dos alunos pela finalidade do ensino de literatura identifica-se com a perspectiva atual do referido ensino, ou seja, tanto professores quanto alunos reivindicam clareza quanto a meta de ensino dessa área do

conhecimento que abarca cultura, linguagem e intencionalidades múltiplas.

Segundo Galeria (2015, p.110), “Nem mesmo o lugar ocupado pela disciplina, seus objetivos e o conteúdo a ser ensinado são elementos claros e de fácil acesso ao professor, que, em princípio, seria o primeiro interessado na questão”. O mesmo autor apoiado na concepção de Todorov (2012) afirma que essa não é apenas uma característica do ensino de literatura no Brasil, mas da própria disciplina em si, destituída, principalmente, de metodologias mais direcionadas ao bojo da literatura, não simplesmente na opinião dos críticos.

Se o professor de literatura não detém de clareza sobre como e o que deve ensinar, depreendemos que sua formação acadêmica não subsidiou os mecanismos necessários para que este possa, pedagogicamente, desenvolver métodos eficazes. Ou ainda, que seu conhecimento literário encontre resistências com relação ao projeto pedagógico da escola, das próprias determinações do sistema de ensino, por meio dos documentos oficiais que regimentam a educação, ou talvez, um misto de todos esses fatores.

Todorov (2012, p.41 *apud* Galeria, 2015) destaca que “[...] o professor de ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que se aprendeu na universidade, mas em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se tornem uma ferramenta visível [...] supressão de citação nossa”. A partir dessa perspectiva, se apresenta a experiência de iniciação docente promovida pelo PIBID que permite aos acadêmicos de variados cursos de licenciatura compreenderem a realidade escolar, contribuindo pedagogicamente, e de modo inovador, pois os conteúdos trabalhados pelos licenciandos são, geralmente, expostos com nova roupagem, desvirtuados da obrigatoriedade da sala de aula.

Quanto aos conteúdos literários, estes podem ser trabalhados com maior dinamicidade e significação à medida que o texto literário seja analisado em sua totalidade, respeitando, certamente, os níveis de compreensão dos educandos, mas pretendo alcançar associações com a vida prática, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e também suas opiniões, porque o debate é uma ferramenta muito válida para análise de textos, principalmente, os literários.

A literatura e suas leituras deveriam ser trabalhadas e estudadas no Ensino Médio como um instrumento de reflexão e formação contínua para leitores e

novos leitores, já que para muitos alunos as obras literárias são “apresentadas” durante esse período. O professor como mediador deveria facilitar a leitura para o aluno, no modo de contextualizar a obra e criar novas motivações para a atividade de sala de aula. (CAMPELO; CAVALCANTE; QUEIROZ, 2015, p. 7)

Em seguida, serão descritas algumas metodologias utilizadas no decorrer das intervenções ao qual participamos propiciadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, cuja finalidade primordial era o incentivo à leitura e escrita literárias, em variadas instâncias.

2.1 O bate-papo literário sobre os contos machadianos

Esta proposta de atividade foi elaborada com o intuito de adequar-se à exigência da coordenação de área do Subprojeto de Letras pertencente ao PIBID, ao fim do ano de 2015, que determinava a realização de um projeto de leitura capaz de influenciar a leitura das obras clássicas da literatura nacional, a começar por Machado de Assis. Dentre os gêneros literários desenvolvidos pelo escritor, fora escolhido o conto pela praticidade de sua extensão se comparada com a do romance, sem, contudo, demarcar prejuízos quanto à complexidade.

Preferimos oferecer aos alunos os textos originais do que as adaptações, para que a linguagem e o estilo de Machado de Assis pudessem ser prestigiados, escolha essa, que nos possibilitou certo êxito porque a maioria dos alunos nunca havia lido uma obra sequer do autor.

O então projeto de leitura foi aplicado em duas turmas de 3ª série do ensino médio da escola sobralense estadual CERE Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Jr, onde se detectou uma disparidade entre o cumprimento curricular e o conhecimento literário dos alunos, embora já tivessem estudado sobre a Escola literária realista durante a 2ª série do médio, alguns desconheciam a existência de Machado de Assis, salvo algumas citações de títulos como Dom Casmurro e Memórias Póstumas de Brás Cubas, ao longo das indagações realizadas. .

A metodologia do projeto consistiu em apresentação prototípica do gênero escolhido, seguido por uma predição textual e pela leitura dos contos “A carteira” e “Noite de almirante”, criamos um momento de discussão literária denominado informalmente como “bate-papo literário”, cujas temáticas pertinentes de cada enredo foram

debatidas, contextualizadas e, especialmente, atualizadas, através de associações com o contexto social dos alunos, por fim, incentivamos a produção escrita.

Configuraram-se como resultados, a adesão efetiva da maioria dos alunos ao projeto, principalmente no decorrer do “bate-papo literário”, e expressivo interesse pela rescrita dos enredos, principalmente pela continuação dos desfechos. A oralização foi impulsionada tendo em vista a atualidade das temáticas propostas por Machado de Assis, especificamente o adultério, em que foi possível constatar o quanto a verossimilhança literária é capaz de convencer e despertar reflexões. O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas [...] que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor”(DALVI (2013) *apud* CAMPELO; CAVALCANTE; QUEIROZ; 2015, p.4)

A relevância da obra de Machado de Assis para a literatura nacional proporcionou ao projeto de leitura e análise do gênero conto, diversidade temática, grande valor estilístico e de conteúdo, visto que sua renomada característica de propor desfechos inacabados e surpreendentes instigou a curiosidade dos alunos, incentivando o interesse das turmas pela reescrita dos textos, que para muitos, anteriormente, eram considerados desconhecidos ou antiquados.

2.2. Os gêneros conto, crônica e poesia, vistos na Oficina de Gêneros Textuais.

Posteriormente ao Projeto de leitura e análise dos Contos Machadianos, atuando em outra escola, desta vez na modalidade da educação profissional, Escola Estadual de Educação Profissional Dom Walfrido Teixeira Vieira, localizada, também, no Município de Sobral, e com intuito de atender a um público mais heterogêneo de alunos que comportasse as três séries do ensino médio, organizamos uma Oficina de Gêneros Textuais privilegiando os gêneros jornalísticos e literários, porém, nos deteremos somente na avaliação desses últimos.

Considerando a popularidade, estrutura, extensão e variedade de temas e autores abarcados pelos gêneros textuais conto, crônica e poesia, selecionamos algumas amostras de cada gênero com as quais empreendemos a análise da estrutura e do conteúdo, antecipada pela explanação das características gerais dos citados. Ou seja, a análise prototípica fora realizada em dois momentos, a priori, de modo mais

abrangente por meio do detalhamento das características textuais e posteriormente, em exposição através dos textos amostrais.

O primeiro gênero textual trabalhado foi o conto sob o qual apresentamos dois exemplares, O conto “Beleza Total” de Carlos Drummond de Andrade e outro quase inédito, denominado “Água morta”, escrito pelo Bolsista de Iniciação à docência, Hávner Gomes Ferreira, atuante na mesma instituição de ensino. Os dois textos com enfoques e estilos diferentes motivaram o interesse dos estudantes, à medida que o primeiro divertia por criticar o estereótipo de beleza, o segundo instigava o suspense e os sentidos, por seguir uma vertente erótica e também criminal, homicídio pós-ato sexual.

O texto escolhido como representante do gênero crônica foi “Aprenda a chamar à polícia” de Luís Fernando Veríssimo, que critica com humor, a morosidade do atendimento policial brasileiro, necessitando da utilização de trotes por meio da população para que esta seja protegida. Para a apresentação do gênero poético, aduzimos quatro poemas de escolas literárias diversas: “O soneto 5” de Luís Vaz de Camões, de sua lavra amorosa e pertencente ao Classicismo, O poema romântico “As duas flores” de Castro Alves, “No meio do Caminho” de Carlos Drummond de Andrade, e “Casamento” de Adélia Prado, ambos modernistas.

Podemos afirmar que a experiência de análise com os gêneros textuais supracitados contribuiu de maneira satisfatória para o alcance de uma compreensão mais apurada por meio dos alunos da escola profissional acompanhada, visto que além da interação demonstrada durante as intervenções, os mesmos conseguiram produzir gêneros textuais similares, principalmente poemas.

A Oficina de gêneros textuais também possibilitou a diferenciação entre gêneros textuais com características parecidas, como a crônica e o conto entre os literários, e notícia e reportagem, no que compete aos jornalísticos. Ainda que não sane todas as deficiências, metodologias de ensino como essas tendem a atingir uma melhor recepção e corroboram para construção da percepção estética.

2.3 A implantação da Academia de Língua e Cultura – ALIC

A implantação da Academia de Língua e Cultura Dom Walfrido formada por alunos de 1ª e 2ª séries do ensino médio da Escola Estadual de Educação Profissional Dom Walfrido Teixeira ocorreu no

segundo semestre do ano de 2017, com a finalidade de influenciar a produção literária no ambiente escolar e conseqüentemente subsidiar melhorias qualitativas na escrita e no hábito de leitura dos futuros alunos-membros.

A agremiação literária estudantil recebeu apoio integral do PIBID desde a elaboração do edital de admissão dos membros até o acompanhamento das reuniões, propondo discussões que permitissem a compreensão do fenômeno literário mediante o contato com os textos. A proposta era reunir alunos que manifestassem interesse pela escrita literária e que a cultivasse como hábito. Sendo assim, a Academia desempenharia a incumbência de formar e divulgar o potencial literário de seus membros e quem sabe propiciar o amadurecimento de futuros escritores cearenses.

Seguindo os moldes das Academias Cearense e Brasileira de Letras no que diz respeito à escolha de patronos, à elaboração de um estatuto, à eleição de uma diretoria responsável pelas atividades internas, tais como publicações, registro das reuniões via ata, promoção de eventos, organização financeira, em caso de recebimento de patrocínios, bem como, o gerenciamento de todas essas atividades. Assim, aconteceu no decorrer dos meses de outubro e novembro, a eleição dos membros da diretoria compondo os seguintes cargos: presidência, secretarias e diretorias de publicação, eventos e finanças.

Dentre as pretensões desse projeto, destaca-se a publicação de um livro composto pelos textos dos “imortais” da Academia de Língua e Cultura Dom Walfrido, objetivando o estabelecimento de um conhecimento extraclasse e que valorize as habilidades individuais. No que se refere ao aspecto formativo da Academia, destacamos que o roteiro das reuniões era pautado na análise literária, em debates e dramatizações das temáticas presentes nas obras adotadas.

Fora decidido que trabalharíamos com a literatura comparada estabelecendo relações entre obras cujas tramas possuísem eixos de produção semelhantes. Ao conto machadiano *Missa do Galo*, comparamos o seu homônimo de autoria de Moacyr Scliar, embora com o mesmo título e com enredos parecidos, constatamos diferenças fundamentais que tornaram os dois textos singulares, uma vez que o foco narrativo fora modificado.

O romance *Orgulho e Preconceito* desenvolvido pela escritora inglesa Jane Austen fora analisado em sua estrutura composicional e

reproduzido por intermédio de duas adaptações cinematográficas, a primeira, preservando a história original e a segunda, cujos personagens foram transmutados na figura de zumbis.

Além dos estudos direcionados, os alunos foram apresentados a dois escritores sobralenses promissores, Wesley Ribeiro Dias, acadêmico de Letras, que proferiu relatos motivadores sobre sua experiência enquanto escritor, durante a palestra de abertura da Academia. Enaltecendo, também, a experiência vivenciada na presidência de um projeto de academia similar durante o ensino médio. E por último, Anderson Vasconcelos, roteirista e ator, que promoveu um colóquio literário, dirigindo um esquete de sua autoria encenado por duas alunas, entre elas, a presidente da Academia, Vitória Hellen Gomes Bôto.

Discutimos, anteriormente, a respeito das condições de ensino da literatura e apontamos a ausência de metodologias eficazes atrelada à formação acadêmica deficiente dos professores como sendo responsáveis pela descaracterização desse ensino, porém, os métodos descritos por meio dessa pesquisa e aplicados no âmbito do PIBID, denotam possibilidades de aprendizagem alcançadas por meio da leitura do texto literário em seu meio de produção, com recursos lúdicos de análise. Desse modo, a Academia de Língua e Cultura expressa como necessidade o fornecimento pela escola de ambientes propícios à escrita literária que impulsionem a autonomia dos alunos.

3. Resultados e discussões

Todas estas atividades tiveram seus processos seletivos realizados por amostragens com turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio. Sendo assim, pudemos contar com uma participação colaborativa desses alunos que aceitavam nossas propostas e eram também estimulados a darem suas opiniões quando se fazia necessário.

Obtivemos bons produtos a partir das práticas idealizadas juntamente com o acompanhamento da professora supervisora de nossa escola, assim como, por meio das orientações de nosso coordenador de área, Professor Doutor em Linguística Vicente de Paula da Silva Martins.

O ensino de literatura pode ser considerado algo bem mais agradável do que muitos estão acostumados a vivenciar, além dos

conteúdos propostos pelo livro didático ou da realização de leituras obrigatórias. Acostumamos-nos, simplesmente, a consumir os textos apresentados pelos livros, esquecendo muitas vezes que podemos trocar experiências cotidianas e desenvolver discussões sobre o texto.

Desta forma, consideremos o Subprojeto de Língua Portuguesa oriundo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem vínculo com a Universidade Estadual Vale do Acaraú, desenvolvendo-se na Escola Estadual de Educação Profissional Dom Walfrido Teixeira Vieira, que busca novas maneiras de introduzir o aluno no meio literário de forma mais atrativa, em que é visível a busca por parte de alguns alunos pelas intervenções, e a presença de alunos com grande potencial para a escrita literária.

Cosson (2006, p.17) comenta sobre a importância no ensino médio de literatura nas escolas e os benefícios, as trocas de experiências que os alunos podem ter com o ensino de literatura, e a abrangência que a literatura tende a apresentar-se nos diversos conteúdos, podemos encontrá-la nas Artes, na História, no Ensino religioso, na Filosofia, entre outras atividades. De acordo com o autor “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”.

Daí sua importância na escola, e também da criação de novas metodologias, não, simplesmente, por serem previstas pelo sistema, mas repassar os conteúdos com entusiasmo, para que esse aluno possa ver a literatura com um novo olhar relacionando-a com sua vida através dessa nova proposta, e que o professor procure levar o conteúdo para além da sala de aula, que possa ultrapassar os muros do colégio.

Os pibidianos enfrentam o desafio do preenchimento do tempo pedagógico, que exigindo a aplicação de atividades atrativas e proveitosas. As propostas abordadas na escola sempre buscam a integração e interação dos alunos acompanhados, articulando, muitas vezes, exemplos diários com a proposta da intervenção. Ao trabalharmos textos literários percebemos a facilidade que alguns alunos têm de produzir os seus próprios textos, encontramos excelentes escritores na escola, muitos com uma vasta riqueza de material, e com futuros brilhantes caso continuem a escrever.

Para os pibidianos, também são novas as experiências e enriquecedoras para a prática docente futura, pois se convive com eventualidades que podem vir a ser revivenciadas em sala de aula. E assim, lhes é oportunizado a elaboração de estratégias para conseguirem enfrentar as dificuldades. Muitas vezes, o acadêmico sai da Universidade sem o devido direcionamento prático, e o programa possibilita a atuação em sala de aula, antes da conclusão do curso.

É muito importante todo o processo de formação inicial docente, isso faz parte da construção da identidade docente e profissional do acadêmico, mas nenhuma formação será sólida sem que o aluno tenha vivido experiências, é com elas que aprofunda-se os conhecimentos, constrói saberes. (MEIRELES; FONSECA; MENDES, 2014, p.3)

O Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como finalidade principal contribuir para que a formação universitária desenvolva profissionais qualificados para o magistério. Com este projeto, adquirimos um novo olhar sobre a educação, e também, sobre as novas maneiras de transmitir estes saberes de forma que não sejam cansativos para os alunos e sim prazerosos.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que tem por objetivo incentivar e valorizar a formação de educadores, ocasionando uma interação entre o futuro professor e o âmbito escolar, por meio de atividades metodológicas na rede pública de ensino. O ideal do programa é que se tenha diálogo entre a escola pública e a instituição universitária para que assim haja, de fato, integração entre teoria e prática. (CAMPELO; CAVALCANTE; QUEIROZ, p. 3, 2015)

Quando se está presente no ambiente escolar e se pode conhecer as reais dificuldades enfrentadas pelo professor, a qualificação acadêmica torna-se mais direcionada. Além disso, possibilitar aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades agrega contribuições profissionais e humanas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB- Lei 9394/96, reconhece o Ensino Médio como parte da escolarização e torna-se assim parte da educação básica, e uma das disciplinas do currículo básico do ensino médio temos a literatura, mas como ensinar essa disciplina sem torná-la uma mera obrigação da carga horária? Para tanto, foram criados alguns documentos, entre eles, os PCNs, com novas propostas metodológicas.

Encontramos uma boa maneira de trabalhar leitura, a meta aplicada consistiu em ler os clássicos e disponibilizar adaptações tanto escritas quanto cinematográficas, a história narrada em duas formas diferentes, foi bastante interessante constatar como houve diversidade de opiniões, e a forma como cada aluno se expressou, mostrando assim, interação com a temática proposta por meio da troca de experiências vividas. Outra forma que foi bastante proveitosa foi a produção de textos pelos alunos, todas as produções de textos solicitadas foram desenvolvidas de uma forma que nos surpreendeu de modo positivo. Essas produções literárias foram elaboradas nas oficinas de gêneros, em que permitimos aos alunos a escolha de um dos gêneros trabalhados no decorrer do período.

E ao trabalhar com a academia também foram requisitadas produções, só que dessa vez, com liberdade criadora, tivemos como resultado, muitas poesias. Ao final das atividades do semestre, no colégio, ocorreu a posse dos membros da academia em uma cerimônia que comportou grande parte da comunidade escolar, em que cada um foi nomeado oficialmente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas estas atividades planejadas, articuladas e realizadas da melhor forma possível, contando com a intensa participação dos bolsistas, dos alunos, da supervisão e da coordenação de área, percebemos a importância que o PIBID tem em nossa formação, oportunizando muitas vezes o primeiro contato dos licenciandos com o ambiente escolar e nos possibilitando a reflexão de como será nossa prática profissional, nos alertando sobre os obstáculos que podem vir a surgir.

A Iniciação à docência alerta-nos para importância de se está preparado para enfrentar as mais variadas situações dentro da sala de aula e, sobretudo, o quanto devemos aproveitar ao máximo esse contato com os alunos para realizar atividades atrativas visando um aprendizado lúdico e prazeroso e não algo monótono e desmotivador, pois esse primeiro trará muito mais resultados satisfatórios na formação cognitiva, crítica e cidadã de todos os envolvidos.

Ao se considerar, principalmente, o ensino de literatura é necessário ainda ultrapassar as barreiras de uma tradição escolar que o reduz a simples exposição de características históricas, filosóficas, por

vezes, estéticas, presentes na historiografia das escolas literárias para de fato, possibilitar ao aluno o contato real com a literatura e não apenas com as informações cunhadas pela crítica. Assim, a elaboração de metodologias atrativas, fundamentadas no texto literário e que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos, influenciando-os a contribuir com discussões importantes para análise literária, contribuirá para um ensino mais eficiente.

REFERÊNCIAS

- CAMPELO, A. M. C.; CAVALCANTE, M. J. da S.; QUEIROZ, J. M. de. *O PIBID e a literatura no Ensino Médio*. Uma proposta de Oficina. Belém do Pará: Abralics, Anais eletrônicos ISSN 2317 157X, 2015. Disponível em: www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456146105.pdf
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: contexto, 2006.
- FORMIGA, G. M.; INÁCIO, F. A. Literatura no ensino médio: reflexões e proposta metodológica. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. n. 22, p. 179-197, 2013
- FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H.. *Literatura*. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 13ª ed. Brasília: Centro de documentação e informação. Edições Câmara, 2016
- MEIRELES, D. M.; FONSECA, M. A. M.; MEDES, A. F. *Contribuições do PIBID na formação inicial docente: Visões e reflexões dos bolsistas licenciandos do IFNMG-Campus Salinas*. Minas Gerais: 2º Encontro Nacional PIBID Matemática, 2014. Disponível em: w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/ed_4/CC/CC_Meireles_Debora_Mares.pdf

6. UM CONVITE À LITERATURA: COM VOCÊS, VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS.

Francisco Dalvan Linhares de Sousa (Bolsista ID)

Maria Josiane Moreira de Sampaio (Bolsista ID)

Maria Diana Santos Rodrigues (Bolsista ID)

RESUMO: Este relato tem por objetivo expor uma experiência – oficina literária para apresentar a obra “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos – realizada pelo Subprojeto de Letras Português da Universidade Estadual Vale do Acaraú, na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Luís Felipe, na cidade de Sobral, Ceará, no ano de 2017. A oficina literária tinha o propósito de incentivar a leitura e promover o letramento literário na escola. Para tanto, buscamos metodologias diferenciadas das comumente empregadas no ensino de literatura. Utilizamos, pois, as contribuições de vários autores, dentre eles Cosson (2014), Colomer (2007) e Todorov (2010). Em síntese, conseguimos produzir um ensino de literatura prazeroso e interessante para o aluno em seu contexto, visto que eles se mostraram empolgados e desinibidos para expor seus pensamentos acerca da obra e da temática: a seca, e foram à biblioteca depois da intervenção buscar por “Vidas Secas” e outras obras de Graciliano Ramos. Além disso, desenvolveram seu senso crítico ao refletir sobre a problemática já citada e as possíveis soluções para amenizar seus efeitos. Dessa forma, temos a convicção de que atingimos nossos objetivos e contribuímos para a construção de um ensino transformador e democrático.

Palavras-chave: PIBID; Ensino de Literatura; Leitura; Sequência Básica.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto educacional ímpar por promover a valorização do magistério dando a oportunidade de ter o primeiro contato com o ambiente escolar a muitos acadêmicos de diversas licenciaturas. Em um contexto educacional caótico como o atual, projetos como esse

devem permanecer e ser ampliados para que seus benefícios sejam potencializados e disseminados.

O PIBID oportuniza ao aluno bolsista experienciar na prática o que constantemente vê na teoria, permitindo que ele se familiarize com o ambiente escolar e desenvolva suas potencialidades para ser um exitoso professor no futuro. O programa também funciona como campo de teste para que o bolsista possa se auto testar e construir sua identidade docente.

Nesse particular, este trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência – a oficina literária criada para apresentar aos alunos a obra “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos – vivenciada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Subprojeto Letras Português, na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Luís Felipe, na cidade de Sobral, Ceará, no ano de 2017.

Para tanto, dividimos este relato de forma que na seção “Considerações teóricas” apresentamos o referencial teórico que nos auxiliou na criação e execução da oficina. Depois disso, na seção “Metodologia”, apresentamos como pensamos os procedimentos para o desenvolvimento de nossa intervenção. Em seguida, na seção “Relato: partilhando experiências e resultados”, descrevemos minuciosamente como aconteceu nossa oficina e analisamos os resultados que obtemos. Por fim, finalizamos com algumas considerações.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Como muitas pesquisas já divulgaram o ensino de leitura brasileiro não dá conta de formar leitores proficientes. Muitos professores ainda estão apegados a práticas pedagógicas retrógradas, cristalizadas há muito tempo, e empregam à leitura um caráter técnico, enxergando-a como prática característica da elite. Por isso, boa parte dos alunos sabem ler e escrever, contudo são incapazes de compreender e interpretar, formular hipóteses e fazer inferências, contentam-se em reproduzir o que o autor do texto diz. Ao invés de utilizarem a língua para produzir seus discursos de forma autônoma, restringem-se ao papel de mero reprodutor, relegando à leitura apenas um papel decodificador.

Como conta Irandé Antunes:

No que se refere às atividades de ensino da leitura, também se encontra ainda: uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita [...] uma atividade sem interesse, sem função [...] puramente escolar [...] se limita a recuperar os elementos literais e explícitos [...] uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura [...] (ANTUNES, 2003, p.27).

Frente a isso, os futuros professores e os que já atuam devem buscar formas de motivar os alunos a ler. Nós, enquanto futuros docentes e participantes de um programa de iniciação à docência – PIBID –, acreditamos que esse quadro pode ser modificado se for dada à literatura a atenção necessária. As aulas de literatura devem aproximar os alunos da leitura, desenvolvendo o letramento literário, não os afastar dos livros, tornando a disciplina insignificante. Nosso posicionamento se justifica pelo fato de a literatura possibilitar o desenvolvimento e o aprimoramento da leitura e da escrita, além de favorecer a incorporação de valores humanos e sociais.

Assim sendo, buscamos sempre que possível desenvolver intervenções no PIBID voltadas ao ensino de literatura objetivando incentivar a leitura. Para desenvolvermos a oficina da qual trata este relato de experiência, fizemos várias leituras para construir um referencial teórico sólido, o qual poderá ser conferido nos parágrafos seguintes. Demos ênfase aos estudos sobre a importância da literatura e sobre como se encontra o ensino dessa disciplina para que pudéssemos encontrar uma metodologia eficaz.

Sobre a importância da literatura, Antonio Candido argumenta que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 1995, p.256). Dessa forma, fica nítido o poder da literatura, que não desenvolve somente o lado intelectual, mas também, o lado humano.

Corroborando com as ideias de Antonio Candido, Juracy Saraiva afirma o seguinte:

Por ser expressão artística, o texto literário extrai dos processos histórico-político-sociais uma visão da existência humana que transcende o tempo de sua concepção e instiga o leitor sob forma de perguntas que o levam a analisar seu próprio tempo. Como resultado da interação receptiva e criadora do autor diante da *práxis* literária e diante do mundo, o texto exige, pois, para instituir-se a recuperação ativa e criadora do leitor. Ela transita dos princípios constitutivos

próprios do texto para o contexto extraliterário; do mundo da significação textual, para o sentido do mundo (SARAIVA, 2001, p.27).

Como pode ser visto acima, o texto literário permite ao leitor compreender o mundo no qual está inserido. A partir da leitura e suas reflexões, ele passa a enxergar seu contexto de outra forma, percebendo detalhes antes invisíveis.

Teresa Colomer também discute o assunto e defende que a literatura é muito importante para a compreensão da atividade humana:

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo (COLOMER, 2007, p.27).

Dessa forma, Colomer (2007) apresenta a relação entre formação cidadã e leitura, mostrando que esta é fundamental para garantir aquela. Por meio da leitura, o sujeito entra em contato com inúmeras informações, o que amplia seu conhecimento e possibilita que ele interaja com outros sujeitos de forma efetiva e participe ativamente da vida em sociedade.

Por isso, centrar o foco em como está o ensino de literatura atualmente é fulcral. De acordo com muitos estudos nessa área, o que predomina é uma abordagem do fenômeno literário centrada na historiografia literária, volta-se o foco para o ensino de história da literatura deixando o texto literário em segundo plano. Como afirma Rildo Cosson, o que temos como ensino é “uma lista de traços característicos, seguida de outra lista de obras, biografia de autores e fragmentos de textos que ‘comprovam’ os traços identificadores de cada período literário” (COSSON, 2014, p.70). Tal abordagem desestimula os alunos a estudarem literatura, pois eles não veem sentido naquilo, tomam a disciplina como se fosse algo sem utilidade para sua formação, acabando com as chances de desenvolver amor por ela, como argumenta Tzvetan Todorov:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nessa semana estudaremos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos

conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2010, p.33).

Ademais, como sugere Ivanda Martins, "a carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leituras literárias são fortes fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão" (MARTINS, 2006, p.83). Somam-se a isso, ainda, profissionais que escolhem os textos literários que serão trabalhados em sala de aula sem critérios, desconsiderando os conhecimentos prévios que os alunos já possuem e o contexto em que estão inseridos. Além disso, apresentam esses textos sem estímulos, o que só alimenta a crença de que a disciplina é chata e isenta de função para a vida.

Além das ideias e afirmações já citadas, utilizamos como principal referência para a criação e organização de nossa oficina Cosson (2014), mais especificamente sua grande abordagem pedagógica para a formação de leitores em sala de aula: a Sequência Básica (SB). A SB proposta por Rildo Cosson encontra-se em sua obra "Letramento literário: teoria e prática", que dedica cento e trinta e nove páginas para o debate sobre teorias voltadas à leitura literária e ao letramento literário.

A Sequência Básica é composta por quatro etapas: "Motivação", "Introdução", "Leitura" e "Interpretação". A primeira etapa, como o próprio nome diz, trata da motivação inicial a qual o aluno deve ser exposto para iniciar o processo. "As motivações que propusemos sempre foram bem recebidas pelos alunos. Acreditamos que o elemento lúdico que elas contêm ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária [...]. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura" (COSSON, 2014, p.56).

A segunda etapa corresponde "a apresentação do autor e da obra" (COSSON, 2014, p.57). Esta etapa pode parecer simples, mas exige alguns cuidados por parte do professor, como salienta Cosson:

Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor [...]. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. O outro cuidado (está) na apresentação da obra [...]. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha (COSSON, 2014, p.57).

A terceira etapa consiste na leitura da obra trabalhada. Durante este processo é essencial que o professor esteja acompanhando os alunos para que não percam o foco. Também é importante que o processo de leitura seja marcado por pausas estratégicas, as quais despertarão a curiosidade dos discentes para o texto trabalhado. É nesses intervalos também “que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos” (COSSON, 2014, p.62).

A quarta e última etapa corresponde ao momento em que o aluno expõe sua interpretação da obra lida. “A interpretação parte do entretencimento dos enunciados que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p.64). Cosson ainda acrescenta: “as atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar” (COSSON, 2014, p.66).

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada na intervenção foi escolhida com objetivo de incentivar os alunos a criarem e aprimorarem suas práticas de leitura para a promoção do letramento literário, pois a leitura age de maneira transformadora na vida do aluno, permitindo que o discente possa ter sua opinião independente de outras e expandir seus conhecimentos.

Para isso, escolhemos trabalhar um dos maiores clássicos da literatura brasileira, “Vidas Secas”, um romance da geração de 30 escrito por Graciliano Ramos. Optamos por este romance por ele se adequar à realidade dos alunos, uma vez que retrata a seca dos sertanejos, um assunto vivenciado pelos discentes.

Por causa do tempo reduzido e do propósito de nossa oficina – apenas apresentar a obra literária – adaptamos a Sequência Básica a nossa realidade. Executamos a oficina seguindo apenas os dois primeiros passos propostos por Cosson (2014): “Motivação” e “Introdução”.

Cientes de que a prática de leitura possui suas dificuldades de acordo com cada contexto escolar, buscamos criar um contexto prazeroso e dinâmico em que os alunos pudessem apresentar suas

colocações sem retraimento. Por isso, desenvolvemos uma atividade em grupo para finalizar a oficina. Além disso, durante a intervenção procuramos sempre ressaltar a importância da obra ao contexto atual, motivando os alunos a lerem, aproximando-os da literatura para que desenvolvam uma relação de amor com a disciplina.

4. RELATO: PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS E RESULTADOS

Desenvolvemos nossa oficina com alunos do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Luís Felipe, na cidade de Sobral, Ceará, no ano de 2017. A oficina teve duração de uma hora e contou com a presença de dezoito alunos. Nossa oficina literária foi pensada com objetivo de apresentar aos alunos o livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, a fim de que eles se sentissem atraídos pela obra e buscassem lê-la depois. Além de um dos nossos focos ser o desenvolvimento do letramento literário, buscamos desenvolver nos alunos o amor pela disciplina de literatura.

Consideramos indispensável para o ensino de literatura o trabalho com obras que apresentem temáticas pertinentes ao contexto dos alunos, pois é uma maneira de aproximar aqueles que não têm hábitos regulares de leitura do universo prazeroso dos livros. Todavia, ressaltamos que isso não deve ser utilizado como critério absoluto para a escolha de obra, é só uma ótima alternativa para o trabalho inicial. Com o passar das aulas, o professor pode e deve diversificar os critérios de escolha, possibilitando ao aluno o contato com os mais diversos contextos possíveis.

“Vidas secas”, um dos maiores expoentes da segunda fase modernista, é um romance de Graciliano Ramos publicado em 1938 que retrata a vida miserável de uma família de retirantes obrigados a se deslocar para áreas menos atingidas pela seca. O livro é desenvolvido em treze capítulos, os quais podem ser lidos de forma aleatória, com exceção do primeiro e do último que são de total importância para o entendimento da obra literária. “Este encontro do fim com o começo, como já foi observado, forma um anel de ferro, em cujo círculo sem saída se fecha a vida esmagada da pobre família de retirantes-agregados-retirantes, mostrando a poderosa visão social de Graciliano Ramos [...]” (CANDIDO, 1992, p.107). “Vidas Secas” é um romance regionalista que denuncia uma realidade calamitosa de exploração constituinte de uma sociedade desigual e impiedosa.

Como já foi esclarecido na metodologia, utilizamos apenas as duas primeiras etapas da Sequência Básica proposta por Cosson (2014) para nossa oficina. A primeira etapa, “Motivação”, foi executada através da projeção do *trailer* do filme da obra trabalhada. O audiovisual possui dois minutos e cinco segundos e encontra-se disponível no *YouTube*. A escolha por este meio deu-se por observarmos que os alunos se sentem muito atraídos por obras cinematográficas e por corroborarmos com o pensamento de Maria Amélia Dalvi:

Tendo o texto literário – sua produção, sua leitura, sua discussão seu ensino, sua crítica, sua contextualização, sua história – como área nuclear, o ensino da Língua Portuguesa deve desempenhar um papel central na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes, com o adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos visuais, com textos musicais, com textos fílmicos (DALVI, 2013, p.78).

Na segunda etapa, “Introdução”, apresentamos em *slides* informações cruciais para uma boa apresentação da obra literária. Trabalhamos em consonância com o seguinte pensamento: “para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história” (DALVI, 2013, p.82).

Dessa forma, foram expostas algumas informações biográficas sobre Graciliano Ramos objetivando familiarizar os alunos com o autor. Apresentamos somente as informações essenciais para que nossa oficina não cometesse o erro de transformar a aula de literatura em aula de biografismo literário. Em seguida, foi narrado um breve resumo do livro para que os alunos se sentissem motivados a lê-lo em sua totalidade. No resumo, tivemos o cuidado de omitir as partes principais para criar curiosidade nos discentes. Depois, todos os personagens da obra foram apresentados aos alunos. Cada personagem foi apresentado juntamente com suas características.

Finalizada a segunda etapa, demos seguimento a oficina propondo aos alunos um trabalho em grupo, que foi aceito prontamente por eles. O trabalho consistiu no seguinte: dividimos os alunos em três grupos com seis componentes cada e entregamos um texto diferente para cada grupo. Além disso, cada grupo recebeu uma cartolina e pincéis. Eles deveriam ler o texto, compreender e preparar um cartaz que trouxesse as principais informações presentes no texto.

A maneira como o cartaz estaria organizado e os signos utilizados para sua composição ficaram a critério dos estudantes. Eles ficaram livres para utilizar a linguagem verbal e não verbal.

Os textos distribuídos foram confeccionados por nós com auxílio de consulta a *internet* e tratavam, basicamente, das seguintes informações: o primeiro, intitulado “A Segunda Geração Modernista: Geração de 1930”, trazia informações a respeito do período literário ao qual a obra se encaixa, contendo as principais características das produções da época, bem como os principais autores dessa fase. Acreditamos ser importante o conhecimento dessas informações, pois é o que o sistema educacional cobra.

O segundo, intitulado “Vidas Secas: a Animalização do Ser Humano e a Humanização do Animal”, continha informações muito importantes para refletir sobre a obra. Através das informações sobre zoomorfização e antropomorfização os alunos puderam refletir acerca dos efeitos do cenário da seca sobre o ser humano.

O terceiro tratava-se de uma notícia retirada do jornal O Povo online intitulada “Seca: 70% dos municípios do Ceará estão em estado de emergência”, postada em 19/01/2017. Utilizamos essa notícia para mostrar a relevância e atemporalidade da temática de “Vidas Secas” com o fito de fazer os alunos perceberem que uma obra literária e o seu estudo fazem sentido, têm relevância para sua formação humana e intelectual.

Entre leituras e debates para escolher como fariam os cartazes, que, de certa forma, serviriam para incentivar os outros colegas da escola que não participaram da intervenção a ler “Vidas Secas”, nossa oficina chegou ao fim com a apresentação dos cartazes pelas equipes. Cada equipe teve cinco minutos para explicar seu cartaz e seu texto. Este momento foi muito rico e produtivo, pois pudemos ver o contentamento dos alunos e o semblante de dever cumprido. Por meio desta atividade foi possível desenvolver a oratória deles e a desenvoltura frente a um público. Todos se esforçaram bastante e sempre que surgia alguma dúvida recorriam a nós.

A primeira equipe apresentou e, depois da apresentação, não surgiu nenhuma discussão, diferentemente da segunda equipe. Ao terminarem as explicações sobre como a obra humaniza os animais e desumaniza os seres humanos, os alunos que assistiam começaram a contribuir com suas colocações. Muitos acharam interessante essa característica da obra e ficaram curiosos para ver, no papel, como isso

se dava. Eles também ficaram comentando entre si se gostariam da Baleia – a cadela da família protagonista do livro – e a humanizariam também.

Assim como aconteceu depois da apresentação da segunda equipe, aconteceu com a terceira. Depois de lerem a notícia, levantaram a discussão sobre a relevância do tema seca atualmente. Neste momento, a grande maioria dos alunos quis compartilhar seus pensamentos e experiências. Foi o momento mais surpreendente da oficina, pois eles começaram a contar várias histórias sobre, por exemplo, parentes que mudaram do estado por causa das mudanças climáticas. Todos concordaram que é um tema atual e que nunca vai deixar de ser, pois, devido a diversos fatores, a tendência é que as secas se prolonguem. Entre esses fatores chamaram a atenção para como o homem vem tratando o meio ambiente. Eles refletiram sobre as consequências das ações humanas no meio ambiente e também apontaram ações para que essa situação melhorasse.

Dessa forma, a oficina suscitou questionamentos que ultrapassaram a esfera literária, desenvolvendo assim o senso crítico dos futuros cidadãos brasileiros. A discussão sobre a temática do livro também foi de fundamental importância para eles por ser um tema cotado para a prova de redação de vários vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

É indispensável ressaltar ainda que, depois da oficina, muitos alunos foram à biblioteca procurar “Vidas Secas”. Além disso, procuraram por outras obras de Graciliano Ramos, o que nos deixa profundamente realizados, visto que nossa oficina cumpriu seu papel de forma eficaz.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura como componente curricular está presente na vida de qualquer aluno, mas como atividade prazerosa faz parte da realidade de uma minoria. Diversos são os fatores que colaboram para que esse quadro permaneça estagnado, por exemplo, professores mal formados, aulas mal planejadas e falta de incentivo da família e da sociedade para a prática leitora. Nesse contexto, o PIBID assume grande importância, pois pode testar diversas metodologias e encontrar a que traga mais resultados positivos para o ensino de literatura.

Sabendo disso e inflamados pela vontade de mudança, pensamos a oficina literária para apresentar o livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos. Nosso maior desejo era incentivar os alunos a ler a obra, colocando os tijolos iniciais para a construção do letramento literário deles, pois sabemos a importância da leitura e a influência que ela tem na vida em sociedade.

Pensando nisso, não medimos esforços para a realização dessa oficina; tudo foi planejado com o maior empenho e dedicação por parte dos bolsistas e da supervisora. Por isso, os resultados foram bastante positivos: conseguimos instigar os alunos a ler a obra apresentada e ir além, buscando por outros livros do mesmo autor; ainda, pudemos trabalhar o senso crítico deles ao refletirem sobre sua realidade e apontarem soluções para a construção de uma sociedade melhor.

Finalizamos a oficina com um sentimento de dever cumprido, pois sabemos que contribuímos, nem que minimamente, para o desenvolvimento e aprimoramento do hábito da leitura nos alunos que participaram da intervenção. Sabemos também que eles irão disseminar este hábito com seus amigos. Por fim, acrescentamos que esta experiência aproximou-nos ainda mais da profissão que queremos seguir no futuro, foi uma experiência inesquecível e enriquecedora para nossa carreira.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- CANDIDO, A. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SARAIVA, J. A. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

7. O CINEMA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO- APRENDIZADO DE LITERATURA: DIÁLOGOS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE

Amanda Iris Aragão Santos (Bolsista ID)

Charlan Araujo Nascimento (Bolsista ID)

Saulo Gabriel Reis (Bolsista ID)

Joyce Adele Albuquerque de Oliveira (Supervisora)

RESUMO: A sociedade contemporânea está cada vez mais voltada para a linguagem visual, em razão disso o cinema desponta como um grande representante da reprodução de imagens. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é mostrar que a sétima arte pode ser utilizada como uma ferramenta positiva no processo de ensino-aprendizado de literatura. Percebeu-se que a literatura pode ser estudada juntamente com o cinema a partir da compreensão das suas semelhanças e diferenças. Dessa forma, o subprojeto de Letras Português do PIBID da Universidade Estadual Vale do Acaraú, partindo dos estudos de literatura comparada, busca desenvolver atividades direcionadas a análise crítica de curtas-metragens e clássicos da literatura brasileira. Por fim, discute sobre a importância da capacitação de professores no que diz respeito ao entendimento dessas duas linguagens, ressaltando que essa relação entre linguagens leva os alunos a despertarem um senso mais crítico sobre as temáticas literárias.

Palavras-chaves: Literatura. Cinema. PIBID. Formação docente.

1. INTRODUÇÃO

O cinema caracterizado como elemento no processo ensino-aprendizado propõe um aperfeiçoamento da linguagem por meio de diversos recursos, por exemplo, a imagem, essa aliada a produções cinematográficas possui a capacidade de desencadear uma aprendizagem significativa se desenvolvida de forma correta em sala de aula. Associado a isso, cita-se o fato desse recurso torna-se mais abrangente junto ao ensino literário, ou seja, a união de ambos

desenvolvidos possui a capacidade de desencadear um ensino consistente com uma aprendizagem relevante.

Diante do exposto, destaca-se o fato da necessidade de aulas mais plausíveis relacionadas a literatura, sendo que na maioria das vezes o professor limita determinado ensino a atividades puramente pedagógicas e deixa de lado o verdadeiro valor proposto no texto literário, encontrando também dificuldades em como repassá-lo para os alunos. No entanto, se ele se apropriar do cinema como estratégia pedagógica em sala de aula, o cinema será uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem de literatura.

Pensando nisso, esse artigo tem como objetivo a discussão do diálogo entre a literatura e o cinema como instrumento pedagógico dentro das aulas de literatura, partindo da concepção de que ambas as artes têm semelhanças e diferenças, porém, não são antagônicas, podendo assim ser desenvolvidas em conjunto no ambiente escolar. O artigo também tem o intuito de demonstrar o trabalho desenvolvido no PIBID/Subprojeto Letras – Português da Universidade Estadual Vale do Acaraú e sua contribuição para a formação docente dos seus bolsistas no período de desenvolvimento das atividades descritas.

Nessa perspectiva, o artigo está dividido em três seções com os seguintes títulos: *O ensino de literatura na atualidade*, *Diálogo entre a literatura e o cinema* e *Discutindo a formação de professores com foco nas propostas de atividade*. A primeira seção discutirá sobre o atual ensino de literatura nas escolas, mostrando como o professor de literatura ainda tem dificuldades para manter o aluno interessado na disciplina e se de fato o cinema pode ser utilizado como ferramenta positiva dentro de sala de aula.

A segunda seção vai tratar das semelhanças e diferenças entre o cinema e a literatura, partindo da concepção de que as duas artes podem dialogar entre si a favor de um ensino literário mais crítico, principalmente quando o professor usa de pontos de contatos entre a obra literária e a obra visual para iniciar discussões no ambiente escolar. Outra discussão da seção é acerca das crescentes adaptações cinematográficas de livros dentro das aulas de literatura.

A terceira e última seção discutirá acerca da formação de professores, principalmente a importância de uma boa formação profissional, discorre também sobre a utilização do cinema como ferramenta pedagógica, além de descrever o desenvolvimento das

atividades do Subprojeto de Letras – Português do PIBID da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

2. O ENSINO DE LITERATURA NA ATUALIDADE

O texto literário constitui-se como elemento relevante diante do processo formativo de um indivíduo, tendo em vista que busca disseminar a subjetividade em diversos aspectos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNS “constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 26). Diante disso, o trabalho vinculado a literatura permite desenvolver um diálogo entre o interlocutor, permitindo expressar uma linguagem autônoma e expressiva, a qual os alunos possam expressar suas opiniões.

No entanto, cabe ressaltar que a literatura ainda é desenvolvida nas escolas de forma restrita, ou seja, apenas no estudo dos clássicos literários, de seus cânones ou na categorização das escolas literárias. O professor possui certas dificuldades que interferem diante desse trabalho. De acordo com Rodrigues (2009, p.13), “[...] o professor se encontra muitas vezes perdido, sem saber que direção tomar, de que forma elaborar as suas aulas de literatura, que textos trabalhar e qual a verdadeira importância de trabalhar com eles [...]”. Assim, limitam determinado ensino, deixando de lado todos os valores que, vinculados à literatura, propiciam ao aluno uma aprendizagem consistente, tornando-o produtor de conhecimentos.

Em consonância a isso, encontra-se muitas das vezes a exposição de aulas monótonas que não possuem a verdadeira essência expressada no texto literário, resultado das dificuldades encontradas pelos professores em como desenvolvê-las. Eles poderiam recorrer a estratégias lúdicas com o intuito de fomentar aulas mais dinâmicas e produtivas, buscando, por exemplo, as produções cinematográficas como mecanismo de ensino:

O que se entende como educativo em produções cinematográficas germinadas a partir de uma obra literária é o conjunto de possibilidades e cognitivas que se pode extrair a partir de sua adoção como instrumento metodológico. [...] O professor de literatura que adote o recurso cinematográfico pode programar as atividades com professores de outras disciplinas, o que amplia a exploração da

obra, que poderá ser estudada em diferentes perspectivas, daí seu aspecto interdisciplinar (DOMINGOS, 2007, p. 14).

As produções cinematográficas vão além de apresentações de vídeos, elas propõem um desenvolvimento mais extenso, possuem a capacidade interdisciplinar e criativa, a qual o aluno torna-se o centro do processo possuindo a capacidade de interagir por meio de uma aula dinâmica e participativa. Mas cabe ainda salientar que, mesmo com o uso desse instrumento, alguns professores, ao apropriarem-se de determinada prática, fogem do real objetivo expressado por essa atividade e limitam-se apenas em repassarem aulas com vídeos não os utilizando como recurso para o ensino literário.

Entende-se o filme como importante recurso de motivação do estudo de temas históricos e literários, a partir de uma visão representada na arte. No entanto, ele não pode ser utilizado como elemento isolado, pois assim seria condenado a um entendimento muito superficial, aquém de suas potencialidades. (CAPUANO, 2008, p. 01)

É importante destacar também, que essa conscientização acerca da potencialidade do cinema para o ensino literário é necessária, principalmente diante da nova configuração educacional regente com o advento das tecnologias, criando desafios dentro da sala de aula. Com isso, o professor pode tomar o cinema como ferramenta pedagógica nas aulas de literatura.

3. DIÁLOGO ENTRE A LITERATURA E O CINEMA

É possível estabelecer relações entre o cinema e a literatura para o ensino na sala de aula. Embora sejam artes autônomas, com diferenças nítidas, como a natureza das linguagens: a primeira, visual, enquanto a segunda, literária, é válido ressaltar que ambas não são antagônicas, têm pontos de contatos que podem ser usados pelo educador. Visto que ao compará-las nota-se a contribuição que uma trouxe à outra e vice-versa, justamente por serem artes pluralistas e heterogêneas.

Nessa perspectiva, Brito (2006) fala que “na era da interdisciplinaridade, nada mais saudável do que tentar ver a verbalidade da literatura pelo viés do cinema, e a iconicidade do cinema pelo viés da literatura” (BRITO, 2006, p. 131). O que é realmente uma oportunidade para uma discussão dentro das aulas de

literatura, uma vez que é notório nos últimos anos cada vez mais adaptações cinematográficas de livros, como também o processo oposto, livros oriundos de filmes.

Quanto aos pontos de contato entre ambas, pode-se ressaltar que um deles é a estrutura narrativa encontrada nas duas artes. O cinema, desde o seu surgimento, utiliza-se da estrutura narrativa, principalmente porque “preferiu seguir o modelo do romance do século anterior, contando uma estória com começo, meio e fim e assumindo ser três coisas ao mesmo tempo: ficcional, narrativo e representacional” (BRITO, 2006, p. 08). Enquanto no livro a narrativa é desenvolvida pelo comprometimento do narrador em relação ao seu leitor, no filme acontece através das falas das personagens em cena ou de uma personagem de forma explícita, indiretamente ou não em relação ao seu telespectador.

Esse ponto de contato pode ser usado pelo professor de literatura, principalmente como ponto de partida para o estudo comparativo entre as artes, projetando a discussão de que mesmo com linguagens distintas, ambas se assemelham ao construírem narrativas que buscam fazer sentido para o leitor/espectador. Isso também porque a sétima arte se mostra uma ferramenta pluralista para análise, justamente por ser

por natureza, uma arte heterogênea que soma características básicas das outras modalidades de arte existentes, um autêntico compósito que sintetiza em si mesmo, entre outras coisas: a plasticidade da pintura, o movimento e o ritmo da música e da dança, a (pseudo) tridimensionalidade da escultura e arquitetura, a dramaticidade do teatro, e **a narratividade da literatura**. (BRITO, 2006, p. 133, grifo nosso.)

Outra similaridade que pode ser usada como ponto de contato é a impressão de realidade que se dá por meio de mecanismos específicos, proporcionando no leitor/espectador a sensação de assimilação. Enquanto na obra cinematográfica a impressão de realidade ocorre através da reprodução imagética, na obra literária ocorre pela verossimilhança. Vale ressaltar que os livros também são obras visuais, são de fato as escolhas estilísticas feitas pelo autor, como foco narrativo, tipologia textual, figuras de linguagem e de pensamento entre outras, todas conduzidas pelo narrador que construirão na mente do leitor a sensação de verossimilhança.

Além disso, o leitor deve ser visto como sujeito ativo nesse processo ao ler e reconstruir o significado da leitura interpretando de acordo com seus conceitos e conhecimento de mundo. O que não difere do espectador ao entrar em contato com as cenas do filme, pois ele usa seus conhecimentos prévios e referências para reconstruir o significado do que foi visto na tela. Dessa maneira, esse ponto de contato pode ser usado dentro da aula de literatura, na qual será traçado um paralelo sobre o papel do leitor/espectador em relação às duas artes e mostrar como cada linguagem utiliza a impressão de realidade diante do seu público.

O uso do cinema em sala dialogando com as aulas de literatura é um exercício que requer do professor o papel de mediador das discussões, principalmente no tocante de discussões acerca de adaptações cinematográficas de livros, devido às questões de fidelidade a obra literária. Porém, é necessário salientar que as duas obras se tratam de obras com linguagens distintas e autônomas. Nesse sentido, o processo que acontece na adaptação fílmica de um livro é chamado de tradução intersemiótica, que “consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais ou de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura” (PLAZA, 1987, p. 06), é uma espécie de transmutação de um signo para outro. Com isso, o educador pode usar as adaptações para atrair os alunos a lerem a obra original como também fazer com os alunos/leitores também se interessem pela adaptação fílmica, porque

[...]propicia ao leitor a interação com as situações retratadas nessas obras [...] permite ao leitor experimentar pontos de vistas diversos e, ao mesmo tempo, intervir nesse processo dialógico, uma vez que o leitor torna-se a obra e a obra passa a integrar o próprio leitor. (FILETTI, 2012, p. 06)

Dessa forma, o diálogo entre a literatura e o cinema é uma grande ferramenta pedagógica para o professor de literatura, visto que o aluno da atualidade está rodeado de um universo visual ocasionado pelo crescente das tecnologias. Esse universo visual pode ser utilizado de forma positiva, possibilitando a construção de um ambiente escolar mais criativo e despojado aos olhos dos discentes.

4. DISCUTINDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM FOCO NAS PROPOSTAS DE ATIVIDADE

Sabendo dos desafios de se trabalhar com novas formas de linguagem, torna-se essencial levantar discussões sobre a relevância da formação de professores para que haja possibilidades no desenvolvimento efetivo de atividades coerentes no âmbito escolar. De acordo com Oliveira-Silva (2013) é necessário que se aborde a formação de professores com a ideia de que não seja algo fixo, mas seja constituído de maneira processual, dialética e contextualizada, dessa forma, buscando a relação com todos os condicionantes teóricos e práticos, em meio a contradições e compatibilidades.

Sobre a utilização da produção cinematográfica como recurso pedagógico nas aulas de literatura brasileira, é significativo que os professores busquem compreender a sua complexidade e saiba dar sentido nas suas práticas, pois seu emprego “implica assumir uma visão crítica de mundo e dotá-la de ferramentas categoriais capazes de extrair das Imagens Audiovisuais novas significações capazes de produzir nos sujeitos-receptores/sujeitos-produtores, novas percepções e entendimentos da ordem social” (ALVES, 2010, p. 17). Dessa forma, Silva (2007, p.53) argumenta que “O cinema traz possibilidades infinitas, no sentido de promover a contemplação de valores, a partir dos pontos de vista político, estético e ético”. Logo, funcionando de maneira contextualizada no processo de ensino, fazendo sentido para os discentes e levando-os a desenvolverem o sentido crítico sobre os diversos assuntos recorrentes da sociedade.

Através desse olhar para a sétima arte de modo que ressalte as contribuições no processo de ensino-aprendizado de literatura, o PIBID – Subprojeto de Letras Português, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), procurou desenvolver um trabalho de formação docente no ambiente científico, discutindo sobre as possibilidades de elaboração de atividades que se pautem no cinema, a fim de serem aplicadas na educação básica. Assim, foram feitos ciclos de debates e discursões a partir do minicurso realizado no “VI Encontro PIBID/UVA – Saberes docentes e a sala de aula entre os ‘nós’ da educação”. Partiu-se da concepção de que

A Universidade configura um desses espaços onde o cinema está presente, fazendo parte da formação dos estudantes, e, no caso das licenciaturas, da formação do futuro professor, fazendo com que muitos estudos surjam

abordando a sua utilização e importância para a formação docente, estreitando cada vez mais a relação entre cinema e educação (OLIVEIRA-SILVA, 2013, p. 57-58).

O projeto se direcionou aos bolsistas, supervisores e toda a comunidade acadêmica, buscando primeiramente refletir sobre a importância dos educadores discorrerem sobre a história do cinema, contando aos alunos como se deu o processo de surgimento dessa arte visual. Em seguida, objetivou-se refletir sobre o fato de ser fundamental os educadores se atentarem para a valorização desse recurso, ilustrando que o ensino de literatura não deve negligenciar o cinema. Duarte (2002) reflete sobre o ato de ver filmes, mostrando que é uma prática social tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional, quanto nos campos da leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e outras. Assim, ressalta que não se deve excluir ou supervalorizar uma prática pedagógica em razão de outra, pois o trabalho de interdisciplinaridade traz resultados mais significativos no processo pedagógico. Além disso, o professor que almeja usar dos recursos fílmicos deve elaborar um plano, no qual seja possível perceber as reais necessidades dos educandos, seus objetivos e suas finalidades. Napolitano (2009) afirma:

O importante é o professor que queira trabalhar sistematicamente com o cinema se perguntar: qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro de minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos? (NAPOLITANO, 2009, p. 12)

Com o propósito de valorizar a cultura cinematográfica e a realidade dos alunos, é aceitável o educador perceber que “os filmes são uma fonte de conhecimento e se propõem, de certa forma, a reconstruir a realidade. A linguagem cinematográfica tem o mérito de permitir que a relação entre filmes e imaginário social aconteça” (SILVA, 2007, p. 50-51). Além do mais, é cabível ao professor ter a atitude de levar a construção do pensamento, reforçando que o trabalho com filmes enquanto ferramenta de ensino de literatura não pode ser encarada pelos alunos como uma forma de fugir das atividades de sala e das aulas expositivas. Reforçar que o profissional se atente para as adaptações cinematográficas e para o estudo comparado das linguagens visuais com texto escrito, estimula também

a relação significativa do aluno com o mundo real, sendo uma porta de entrada também para o desenvolvimento da interpretação literária.

Além disso, salientou-se que o princípio narrativo pode ser o primeiro passo para aqueles educadores que são iniciantes nos estudos comparados entre literatura e cinema, propôs-se o quanto é eficaz a análise da descrição das sequências de fatos e das junções de personagens, tempo, espaço e conflito. Vale enfatizar que é crucial o detalhamento desses elementos constituintes da narração, exemplificando se o tempo é cronológico ou psicológico, mostrando as etapas do enredo, descrevendo o espaço, observando o foco narrativo e os perfis das personagens. Por isso, foi acordada como sugestão de atividade a ser levada a escola, a exibição do curta-metragem *La Maison en Petits Cubes* – uma animação japonesa criada por Kunio Katō em 2008, que ganhou o Oscar de melhor curta de animação de 2009 – comparando com o texto *Da Solidão* da escritora brasileira Cecília Meireles. Mesmo sabendo das vantagens dessa prática, os professores não devem se limitar a esse princípio, segundo Alves (2010):

[...] elaborar metodologias pedagógicas capazes de ir além da mera exibição do filme e inclusive, da mera discussão entretida da narrativa fílmica, [...] ir além da tela no sentido de criar por meio de uma nova prática [...], um novo espaço de produção de conhecimento crítico apropriado pelos sujeitos-receptores, que são sujeitos-produtores de uma consciência crítica do mundo. (ALVES, 2010, p.12)

Por fim, o que se propõe levar com mais afinco é a subjetividade que perpassa ambas as obras, entender as temáticas e perceber o caráter transformador que pode provocar nos discentes. Além do mais, as interpretações das temáticas mais presentes são pontos eficientes a serem debatidos nas aulas, pois lida com o poder de argumentação e de percepção de mundo, observando até mesmo a capacidade de se correlacionar com outras formas de arte. Assim, decidiu-se trazer para o projeto a sugestão de se trabalhar em sala com o videoclipe *Strawberry Swing* da banda britânica Coldplay, sendo uma forma positiva de instigar a interpretação e estabelecer a interdisciplinaridade com outras disciplinas, como artes e história, pois lida com estereótipos que vêm se repetindo na literatura, como a figura mítica do herói e da donzela indefesa, além de resgatar característica do Impressionismo e da Pop Art.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que uso do cinema é um fator determinante no processo de ensino literário, entretanto para que essa relação flua positivamente é necessário que os professores passem a compreender as suas semelhanças e diferenças. Além disso, nota-se que as práticas pedagógicas que se pautam no diálogo dessas duas formas de linguagem, eleva a capacidade dos estudantes de discorrerem sobre as diversas temáticas contemporâneas, possibilitando que esses indivíduos se tornem mais críticos e participativos na sociedade.

Entretanto, identifica-se que os cursos de licenciatura ainda não preparam devidamente os professores para saberem lidar com as questões fílmicas ligadas a literatura. Em razão disso, o Subprojeto de Letras Português do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que além de incentivar licenciandos a atuarem na rede pública de ensino ainda na graduação, promove formações para a comunidade acadêmica, buscou fazer discussões no âmbito universitário, levando os futuros educadores a refletirem sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, foi proposta uma maneira significativa de trabalhar o cinema no meio educacional através de atividades que usem o método comparativo, partindo do princípio narrativo e da construção das interpretações das temáticas apresentadas tanto na literatura como no cinema, mas de modo que instigue nos discentes a exposição da sua compreensão da realidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. O cinema como experiência crítica: tarefas políticas do novo cineclubismo no século XXI. In: ALVES, G. e MACEDO, F. (Orgs.). *Cineclube, cinema & educação*. Londrina: Práxis, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998.106 p.
- BRITO, J. B. de. *Literatura no cinema*. São Paulo: Unimarco, 2006.
- CAPUANO, C. S. *Entre a Literatura e a História: o Cinema*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 11., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2008. P. 01 -10.

DOMINGOS, J. C. *Literatura e Cinema: o uso de produções cinematográficas nas aulas de literatura brasileira*. Itabira. 70 f. Monografia (Licenciatura em Letras). Instituto Superior de Educação de Itabira da Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira. 2007.

DUARTE, R. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FILETTI, E. *Um olhar interminável sobre a Literatura e o Cinema*, [Online]. 2012. Disponibilidade em:http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/portugues_artigos/olharcinema.pdf acesso em: 24 jan. 2018.

NAPOLITANO, M. Cinema: experiência cultural e escolar. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. *Caderno de cinema do professor: dois / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi... [e outros]*. São Paulo: FDE, 2009.

OLIVEIRA-SILVA, G. M. de. *Cinema e Formação de Professores em Cursos de Licenciatura*. Fortaleza. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2013.

PLAZA, J. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

RODRIGUES, A. R. *O cânone literário e o ensino de literatura: como se dá essa relação*. Criciúma. 58 f. Monografia (especialização em língua e literatura com ênfase nos gêneros dos discursos). Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, 2009.

SILVA, R. P. *Cinema e educação*. São Paulo: Cortez, 2007.

8. INCENTIVANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL NUMA TURMA DE PRIMEIRO ANO ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE POESIAS

Maria da Conceição Carneiro Alves (Bolsista ID)
Karolayne Suellen Cavalcante Silva (Bolsista ID)
Francisca Liliana Araújo Pereira (Supervisora)

RESUMO: É de grande importância o incentivo à escrita em sala de aula, uma vez que o ensino da Língua Portuguesa não deve ser voltado apenas para a apresentação de um conjunto de regras, e sim à aplicação dos mais diversos meios didáticos à produção textual. Fundamentamos nossa pesquisa em Filipouski (2016, p.338) que define poesia como “uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem”. Diante disso, pensou-se em ministrar uma intervenção em uma sala de primeiro ano do Ensino Médio da E.E.M. Doutor João Ribeiro Ramos sobre produção de poesias com o objetivo de incentivar a produção textual dos alunos. A atividade se deu por exposição dos tipos de poemas e suas características através de slides e, em seguida, foi sugerido aos alunos que, diante do que tinha sido abordado sobre o assunto, produzissem poesias de cunho autoral ou em forma de reescrita, facilitando a produção textual para os que por ventura viessem a ter dificuldade de realizar a atividade. Os alunos se mostraram motivados a produzir textos, e como incentivo resolveu-se premiar o autor da melhor poesia com um livro como forma de fomentar a leitura. Neste sentido, faz-se necessário incentivar a escrita dos alunos dos mais diversos gêneros de modo prazeroso e sem imposição, levando-os assim à assimilação natural do gosto da escrita pelo uso da língua escrita.

Palavras-chave: Intervenção. Poesia. Incentivo à produção textual.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho descreve a experiência de uma intervenção sobre produção de poesias desenvolvida pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), acadêmicos de

Letras com habilitação em Língua Portuguesa da Universidade Estadual Vale do Acaraú, em uma turma de 1ª série do Ensino Médio, durante o período de atuação – julho de 2017 –na E.E.M. Doutor João Ribeiro Ramos que fica localizada na cidade de Sobral - CE.

A intervenção teve como principal objetivo despertar o interesse dos alunos pela produção textual, tendo como foco a escrita de poemas, bem como valorizar e incentivar a criatividade dos discentes na modalidade escrita.

A atividade se deu por exposição dos tipos de poemas e suas características através de slides explicativos e demonstrativos, nos quais abordamos os tipos de poesia: clássica e livre, seguido de exemplos. Em seguida, sugerimos aos alunos que, diante do que tinha sido abordado sobre o assunto, produzissem poesias de cunho autoral ou em forma de reescrita, facilitando a produção textual para os que por ventura viessem a ter dificuldade de realizar a atividade.

O trabalho encontra-se dividido em seções que irão tratar da experiência enquanto bolsistas do PIBID, trazendo uma breve fundamentação teórica seguida do relato de experiência e das conclusões do que foi vivenciado em sala com os alunos contemplados pelo projeto.

Portanto, quer-se mostrar a importância de trabalhar sobre o gênero poema em sala de aula. Acredita-se, ainda, que a forma utilizada na oficina despertou o interesse, a sensibilidade e a criatividade do aluno para as produções textuais.

2. LEITURA DE POEMAS PARA ESTIMULAR A CRIAÇÃO POÉTICA

Sabe-se que para a produção textual é de fundamental importância se ter o hábito de ler para que ocorra organização das ideias e estas sejam colocadas no papel. Em relação a esse ponto, Roland Barthes (2004) defende que:

[...] um texto não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único, de certo modo teológico (que seria a «mensagem» do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, saldas dos mil focos da cultura. Parecido com Bouvard e Pécuchet, esses eternos copistas, ao mesmo tempo sublimes e cômicos, e cujo profundo ridículo designa precisamente a verdade da escrita, o escritor não pode deixar de imitar um gesto sempre anterior, nunca original; [...] (BARTHES, 2004).

Como aponta o autor citado acima, é lendo que se consegue formular pensamentos e transcrevê-los para o papel. Neste sentido, o trabalho de levar poemas de diversos autores como exemplo para os alunos tornou o projeto eficaz e proveitoso. Procurou-se despertar o interesse pela escrita literária e possibilitar um momento de criação textual com os alunos.

Sobre o exercício da leitura para contribuir com a produção textual, Geraldi defende que: “lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 1991, p. 171).

Neste sentido, incentivar a escrita através de exemplos, como foi realizado em sala, possibilitou ao aluno ter base textual para criar seus próprios textos ou mesmo fazer uma releitura de um poema.

3. A IMPORTÂNCIA DA INTERTEXTUALIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS

Todo e qualquer texto se origina de outro texto mesmo quando o autor se posiciona de forma consciente ou inconsciente. Algumas vezes a relação do texto com o outro texto vem de forma explícita ou implícita. Intertextualidade explícita contém citações e a intenção do autor é transparente. A implícita, ao contrário da explícita, não contém citações e exige mais atenção do leitor. São muitos os exemplos de como a intertextualidade aparece, a paródia é um deles e é muito importante neste momento, pois se utiliza como exemplo e motivação para as produções textuais do gênero paródia.

Pode-se caracterizar o gênero textual paródia como sendo a releitura de um texto de modo criativo, possuindo traço irônico, crítico, humorístico etc. A paródia pode ser definida como um gênero textual que possui em sua essência o processo de intertextualidade. Segundo Koch e Elias (2011), tal processo ocorre quando “[...] um texto, está inserido em outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2011, p.). Dessa forma, pode-se entender que o gênero paródia se caracteriza como uma forma de intertextualidade implícita (KOCH; ELIAS, 2011a; KOCH, 2011b). Ou seja, “cabe ao interlocutor recuperar em sua memória social os elementos que darão sentido ao texto” (SIMOËS, 2012, p.7).

A intertextualidade, em virtude do uso da paródia no momento das produções textuais, contribui muito para a inspiração de modo criativo e bem sucedido. Ao escolher este gênero para incentivar a leitura dos alunos através das poesias e, posteriormente, utilizarem a paródia para seus textos autorais foi importante perceber a intertextualidade como um recurso criativo e capaz de atribuir ao aluno mecanismos de fazer relação com outros textos.

Assim, a utilização da intertextualidade deve servir para o professor não só conscientizar os alunos quanto à existência desse recurso como também utilizar um modo mais criativo de verificar a capacidade dos alunos de relacionarem textos (BARCELLOS, 2004).

Desse modo, é inquestionável a importância da intertextualidade na produção textual dos alunos, tanto para o desenvolvimento reflexivo sobre a dimensão dos textos quanto para a produção de seus próprios textos de forma bem dinâmica e prazerosa.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apesar do gênero poema não ser muito abordado nas escolas, o trabalho com ele objetivando produções de textos não é algo indiferente de uma proposta normal em sala de aula. Porém, a intenção é de fazer a diferença, contribuir ainda mais para o desenvolvimento das produções de textos, pois estimular o aluno a escrever ainda é algo difícil para o professor. O PIBID trouxe propostas de criações de aulas que fogem do comum. Por conseguinte, uma oficina bem desenvolvida e criativa vem a ser eficaz e produtiva.

O estímulo à leitura não se resume apenas a fazer com que os alunos leiam, mas que esse seja um ato e exercício crítico. Para isso, um meio é o desenvolvimento de oficinas gratuitas que proporcionem aos alunos o contato com a literatura. Oficinas estas que orientem os alunos sobre o que ler e façam com que eles descubram a leitura. É necessário apresentar a literatura às pessoas, derrubar preconceitos, quebrar barreiras e romper a rejeição das pessoas por Literatura de maneira geral e por poesia especificamente (JESUS; GOMES, 2011, p. 24).

Os alunos demonstraram interesse no assunto abordado e se mostraram motivados a produzir poemas. Vale ressaltar que mesmo aqueles que demonstraram alguma dificuldade na realização da atividade proposta empenharam-se em sua realização. Ao final, resolveu-se premiar o autor da melhor poesia com um livro como forma de incentivo à leitura.

Percebeu-se a importância de incentivar a escrita em sala de aula dos mais diversos modos, buscando meios de levar os alunos à prática da escrita sem imposição como requisito de obtenção de nota.

Para a realização da atividade, primeiramente, selecionou-se algumas poesias que seriam trabalhadas para servir de base para os alunos produzirem seus poemas. Planejou-se o conteúdo a ser repassado das poesias clássicas e das poesias livres na sua estrutura. Com isso, deixou-se os alunos livres para escolher o estilo que mais lhes inspirassem à produção textual.

Levou-se, ainda, um exemplo de paródia do poema Canção do Exílio de Gonçalves Dias feito por dois alunos do Rio de Janeiro com o intuito de mostrar que mesmo tendo dificuldade para inspirar-se a escrever um poema é possível, em pouco tempo, parodiar um escritor e dar um novo sentido a um poema já muito conhecido. No poema original, o autor enaltece a sua pátria através de seus versos:

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

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite–
Mais prazer eu encontro lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

(DIAS, 1843)

No poema de Gonçalves Dias, o autor enaltece a sua pátria, enquanto que no poema seguinte, parodiado por alunos do Rio de Janeiro, é feita uma crítica à violência vivenciada todos os dias por habitantes do referido estado.

Minha terra é a Penha
O medo mora aqui
Todo dia chega a notícia
Que morreu mais um ali
Nossas casas perfuradas
Pelas balas que atingiu
Corações cheios de medo
Do polícia que surgiu
Se cismar em sair à noite
Já não posso mais
Pelo risco de morrer
E não voltar para os meus pais
Minha terra tem horrores
Que não encontro em outro lugar
A falta de segurança é tão grande
Que mal posso relaxar
'Não permita Deus que eu morra'
Antes de sair deste lugar
Me leve para um lugar tranquilo
Onde canta o sabiá
(Alunos do Rio de Janeiro)³

Com o exemplo acima citado, procurou-se explicar para os alunos que a produção textual pode ser voltada para a própria realidade do autor/escritor e que o autor pode fazer uma denúncia social através de um poema como no exemplo citado acima dos alunos do Rio de Janeiro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a importância de incentivar a escrita dos alunos dos mais diversos gêneros de modo prazeroso e sem imposição, levando-os assim à assimilação natural pelo gosto da escrita e despertando o

³ Poema disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/minha-terra-tem-horrores-versao-de-poema-feita-por-alunos-do-rio-causa-comocao-nas-redes-sociais.ghhtml>. Acesso em 26/01/2018 às 10:20 am.

desejo pela leitura como base fundamental para escrever seus próprios textos.

O exercício da escrita em sala requer que o professor busque variadas maneiras de incentivar os seus alunos a escrever, utilizando-se da Língua Portuguesa em diversos gêneros textuais, no caso do referido poema, levando o aluno a conhecer os diversos gêneros textuais, bem como produzir o seu próprio texto, visto que o ensino de Língua Portuguesa objetiva capacitar o aluno a usar a linguagem dos mais diversos modos, adequando-a a situacionalidade comunicativa.

Diante disso, cabe uma reflexão dos professores de Língua Portuguesa a buscar abordagens criativas em sala de aula quando o assunto é produção textual, visto que o ensino da referida disciplina, muitas vezes, encontra-se desvinculado da prática da escrita, fazendo com que os alunos decorem regras gramaticais, mas não consigam utilizá-las na prática; veem literatura, mas não se sentem convidados e incentivados a também serem autores com a sua própria percepção de mundo.

REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, R. da S. de. *A intertextualidade e o ensino de língua portuguesa*. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 8., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2004. p.
- DIAS, G. *Canção do exílio*, [online]. Disponibilidade em: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/goncalves-dias-cancao-do-exilio> acesso em: 26 de jan. 2018.
- JESUS, E. da S. F. e de; GOMES, W. Como e por que trabalhar com a poesia na sala de aula. *Revista graduando*, nº 2, Bahia, 2011. p. 21 – 34, jan./jun.
- FILIPOUSKI, A. M. R. *Literatura juvenil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SIMÕES, A. C. *O gênero paródia em sala de aula em de língua portuguesa: Uma abordagem criativa entre letra e música*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 01 – 15.

9. O JOGO COMO MECANISMO DE APRENDIZAGEM

Bianca da Silva Simão (Bolsista ID)
Brenda Marques de Farias (Bolsista ID)
Maria Naiane Moita (Bolsista ID)
Francisca Liliana Araújo Pereira (Bolsista ID)

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo relatar uma intervenção em sala de aula pelos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na escola Ribeiro Ramos no município de Sobral através da proposta de ensino de uma maneira lúdica para os alunos da 2ª série do ensino médio. Desse modo, como ferramenta de ensino foi realizada uma dinâmica que consistia em trabalhar questões de gramática e literatura com menos tradicionalismo e formalidade. Os alunos tiveram a oportunidade de pôr em prática o conhecimento adquirido nas aulas de língua portuguesa através de um momento de distração e de interação entre os participantes.

Palavras chave: Alunos, dinâmica, Ensino.

INTRODUÇÃO

A dinâmica de ensino e aprendizagem sofreu muitas mudanças através dos anos. A pedagogia renovou-se nas suas técnicas, através de pesquisas e observações que levaram a transformações na maneira de instruir utilizada por docentes.

Para além de abordagens totalmente conteudistas, a execução do processo de aprendizagem recebe outras nuances, preenchidas por características voltadas ao aprendizado prático e lúdico.

As atividades lúdicas, jogos e dinâmicas trazem uma perspectiva diferente do processo de ensino para os docentes e, principalmente, para os discentes, proporcionando a oportunidade de, dentro da brincadeira, o aluno colocar em prática aquilo que está aprendendo.

ATIVIDADES LÚDICAS COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

O ensino de Língua Portuguesa é muitas vezes estático e, de certa forma, engessa o aprendizado do aluno. O uso de atividades lúdicas para fazer o aluno criar um ânimo novo e poder aprender com mais eficácia o que lhe é proposto é necessário e deve ser instigado pelos gestores das escolas. Como afirma Piaget (1976):

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1976, p. 160).

A atividade lúdica traz ao aluno a capacidade de ver o conteúdo estudado de uma outra forma, estimulando o seu conhecimento para que seu desempenho no jogo possa ser o suficiente. É brincando que o jovem pode reconstruir valores sociais e fundamentos para a vivência em sociedade. A atividade dentro da disciplina de Língua Portuguesa dá ao aluno uma maior inserção e visibilidade do que é estudado na vida dele, mostrando o seu uso no cotidiano.

Ampliando ideias e conceitos sobre o que é posto em sala de aula que se pode ver um futuro mais amplo da educação, pois com tantos meios que influenciam os jovens, a escola precisa se fazer de métodos lúdicos para atrair a atenção do jovem e alcançar bons resultados no quesito aprendizagem. O aluno deve ser pensado de forma individual, onde a sua realidade deve ser trazida para dentro de sala de aula. E com uma atividade fora do padrão, o aluno se sente mais integrado ao grupo e, conseqüentemente, interessado no aprendizado. Como afirma Santos (1998):

As atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm provar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança. Nesta perspectiva o jogo tem muito a contribuir com as atividades didático-pedagógicas durante o desenvolvimento de qualquer aula (SANTOS, 1998, p. 49).

Com base nisso, a importância dos projetos de iniciação à docência é eficaz no tocante à aprendizagem. O aluno de iniciação à

docência vê com clareza os dois lados: a docência e a discência, pois há a discussão sobre o que se passa nas escolas públicas, porém, o aprendizado é logo posto em prática, nos momentos de estágio dentro da escola. O aluno pode ver como acontece o funcionamento das aulas e com isso pode analisar onde há erros e acertos nas ações do docente dentro de sala de aula.

A iniciação à docência serve, acima de tudo, para que o bolsista possa ver o ensino público com maior amplitude e a partir disso poder introduzir dentro do seu estágio experiências de ensino e analisar os resultados, para que no futuro ele possa utilizar dentro da sala de aula, já como um método testado e de resultado garantido.

Normalmente, há uma dificuldade de professores criarem atividades lúdicas pela falta de tempo, pois a escola possui um cronograma bastante atribulado e a criação de práticas no ambiente escolar se torna rara. O professor vive com a responsabilidade de transmitir uma grande quantidade de conteúdo e, infelizmente, acaba se preocupando mais com o conteúdo passado do que com a qualidade do ensino em si, e se os alunos realmente puderam entender o que foi passado.

Porém, a escola e os professores devem ter em mente que o ambiente escolar deve dar ao jovem ensinamentos sobre viver em sociedade e sobre cidadania, e a interdisciplinaridade proporcionada pelos jogos pode trazer isso facilmente na vida do estudante, como aponta Kishimoto (1993):

Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, aceitar penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade (KISHIMOTO, 1993, p.110).

O *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID) traz a fusão da visão de uma pessoa recém-saída da escola e com possibilidades de criar opiniões como aluno e como docente. A ação dos bolsistas nas escolas é de grande ajuda aos docentes, pois ela traz uma visão mais aguçada sobre o lado do aluno, sobre o que é de fato benéfico nas atividades lúdicas dentro de sala de aula. Cada atividade tem por trás um debate entre bolsistas sobre o que será mais adequado fazer, o que trará mais benefícios, qual atividade dará mais ânimo aos alunos.

O aluno possui várias influências na vida com o advento da tecnologia, e o professor tem que saber lidar com isso. O professor precisa trazer o aluno para dentro da sala de aula, precisa fazê-lo gostar do que está estudando e se interessar. O ensino não pode ser mais mecânico, ele tem que ser dinâmico e haver troca de valores entre docentes e discentes. A atividade lúdica entra exatamente nesse tópico, pois é em uma prática diferenciada dentro de sala de aula, que o aluno vai tomar gosto pelo conteúdo e começa a lidar melhor até com os seus colegas e professor.

Em muitos casos de uso dessas práticas lúdicas, muitos alunos com baixo desempenho mostram interesse e vontade de estudar para poder participar de forma mais incisiva nas brincadeiras propostas pelo professor. O resultado é um aluno mais interessado e com mais dinamicidade dentro de aula, procurando participar melhor das aulas e acompanhando a turma com mais fugacidade.

Com essa nova estratégia, tanto o educador como o aluno têm muito a ganhar, pois para a criança o aprendizado torna-se prazeroso, além do que o aprendizado acontece mais rápido, por quanto se sabe que não apenas as crianças como qualquer indivíduo em qualquer idade possuem uma maior facilidade em aprender aquilo que lhe é mais interessante, o que lhe chama a atenção, o que lhe desperta a curiosidade (MATOS, 2013, p. 137).

O diálogo de conhecimento fica mais visível entre o professor e o aluno, pois, dentro da atividade, todo pensamento possui sua grandeza. Muitos alunos se sentem com mais segurança para darem opinião e debaterem sobre o assunto referido na gincana.

É necessário o professor saber lidar com as diferenças, dando voz e vez a alunos que possuem alguma deficiência, como, por exemplo, déficit de atenção, problemas motores, dislexia, como aponta Rago (2009):

O sucesso na aprendizagem de crianças aumenta quando se desenvolve, nas dinâmicas de grupo, a autopercepção das capacidades de cada integrante do grupo e o respeito às diferenças, considerando o aprendiz com problemas psicomotores, sensoriais, de atenção e de linguagem (RAGO, 2009, p. 124).

O docente precisa saber a importância de cada um dentro da atividade e também conseguir tirar o máximo de proveito dos alunos. Tanto em questão de conhecimento sobre o assunto, quanto cidadania, quanto saber agir em grupo e aprender a lidar com as

diferenças. De tudo, o professor precisa extrair vantagens e não deixar que a atividade seja apenas para entreter os seus alunos, e sim para trazer benefícios a cada um e para a turma como um todo.

CONCLUSÃO

O dinamismo está presente na vida de todas as pessoas, inclusive crianças e adolescentes; a escola deve se colocar como um meio social que propaga o dinamismo e a vivência prática do que é ensinado aos jovens.

Atividades de cunho recreativas cada vez mais se mostram fundamentais para o desenvolvimento da turma. O professor pode notar o avanço da turma em vários aspectos, resultado de brincadeiras que sejam oportunas aqueles alunos que não conseguem se adequar ao ambiente, muitas vezes, mecânico da sala de aula comum.

Não se pode ver a educação de forma mecânica, ela deve ser vista cada vez mais dinâmica e de forma que todos os alunos possam ser envolvidos, dando-os a oportunidade de evoluírem também como cidadãos.

REFERÊNCIAS

- KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes 1993.
- MATOS, M. M. O Lúdico na Formação do Educador: Contribuições na Educação Infantil. *Cairu em Revista*, local da publicação, v. 2, n. 2, 2013. p. 133-142, jan.
- PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. 3. ed. (Trad. D. A. Lindoso e R. M. R. Silva). Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- RAGO A. L. P. Aprendendo a aprender... juntos: o trabalho em grupo no atendimento a crianças com deficiência visual e deficiência neuromotora. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v.17, n.15, 2009. p. 111- 130, dez.
- SANTOS, C. A. *Educação Física e Alfabetização*. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

10. TRABALHANDO COM O LÚDICO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO FORMA DE MAIOR APRENDIZADO

Andreza Kelly Alves Lima (Bolsista ID)
Francisca Juzilania Rodrigues Fernandes (Bolsista ID)
Júlio Cesar Silva (Bolsista ID)
Francisca Liliana Araújo Pereira (Supervisora)

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar e discorrer a respeito do efeito causado pela inclusão de atividades relacionadas ao lúdico em sala de aula, tendo como objeto de estudo os alunos da Escola de Ensino Médio Dr. João Ribeiro Ramos. Para realizar a atividade, foi solicitado um exercício que consistia na produção de textos de caráter poético como forma de testar a criatividade e capacidade artística dos discentes. A referida atividade possui fundo teórico apoiado nas ideias de Koch (1997) e Melo (2014). Tomando como base a relação entre a dinâmica na sala de aula e a necessidade do aluno de se adequar a diversos contextos educacionais, espera-se encontrar resultados satisfatórios a respeito da condição convidativa das atividades propostas.

Palavras-chave: Lúdico. Língua Portuguesa. Trabalho.

1. INTRODUÇÃO

Trabalhar com o lúdico nas aulas de Língua Portuguesa tornou-se uma ferramenta eficaz para potencializar o conhecimento do aluno sobre o que está sendo repassado. Sabendo disso, nós, alunos do curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), optamos por um trabalho que foge do ensino de gramática e de literatura tradicionais e também pela inovação da didática dentro da sala de aula.

O objetivo central deste trabalho é descrever como aconteceu a atividade intitulada “Varal de Poesias” (Apresentada na mostra pedagógica do VI Encontro PIBID/UVA) e ressaltar os pontos positivos de se trabalhar com atividades desse viés dentro da escola/sala de

aula. A literatura não deve ser trabalhada apenas de forma fragmentada não despertando assim o interesse dos alunos, mas deve ser trabalhada de maneira que esses alunos se sintam convidados a participar de forma ativa das aulas e é isso que nós, como bolsistas do PIBID, buscamos trazer para as intervenções.

Assim, o educador deve ser um sujeito reflexivo que tenha espírito aberto, responsabilidade e entusiasmo, que não proponha ações estereotipadas, mas saiba criar, recriar e ter originalidade, além de buscar estratégias para possibilitar aos alunos a construção de conhecimento com autonomia. (MELO et al, 2014, p.01)

Através de reflexões sobre a prática, prezamos por intervenções criativas, buscando formas de inserir novos métodos de ensino da literatura e da gramática. Buscamos sempre a originalidade por ter conhecimento de que algumas formas de ensino de Língua Portuguesa estão ultrapassadas e que já não suprem a necessidade de conhecimento dos alunos. Isso faz com que futuramente estejamos de fato preparados para ensinar a Língua Portuguesa de acordo com a demanda que existe nos dias atuais.

A atividade intitulada “Varal de Poesias” é um bom exemplo de como trabalhar com poemas de forma mais criativa e dinâmica fora da sala de aula e no ambiente escolar, pois a atividade foi realizada na hora do intervalo para que pudesse atingir todos os alunos e incitá-los para a leitura de poesias e também estimulá-los à escrita. Tudo pensado e organizado tendo a ajuda da professora supervisora para mobilizar toda a escola a entrar em contato com poemas de autores consagrados e até mesmo com os poemas dos próprios alunos, pois a realização desta atividade também possibilitou que os alunos mostrassem suas produções para toda a comunidade escolar. Sabemos o quanto a poesia é desvalorizada e pouco lida tanto pelos alunos quanto pelos próprios professores, todavia não se pode subestimar a importância da poesia para a formação intelectual dos alunos.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Para que o produto da atividade proposta tivesse êxito, nós, bolsistas do PIBID, com auxílio da professora supervisora, realizamos intervenções em sala de aula, na qual resgatamos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do que é poesia, como é que se

constroem poesias, bem como desconstruir neles a ideia de que a poesia não tem como temas somente o amor e o sofrimento.

O passo seguinte foi a promoção de leituras de poesias clássicas e regionais de autores como Luís de Camões, Florbela Espanca, Carlos Drummond de Andrade, Ana Miranda, dentre outros, aos discentes das turmas de 1º à 3º série do ensino médio. Posteriormente, quando os alunos já estavam inteirados na estrutura e conteúdo do gênero tratado, propusemos que escrevessem poesias de própria autoria, para que no dia da culminância recitasse ao público escolar.

É importante destacar que o uso do gênero textual poesia não é tão bem aceito pelos alunos, desta forma cabe ao docente a renovação e ampliação das práticas pedagógicas.

Chegando o dia da culminância, preparamos o espaço do pátio da escola com varal de poesias, prendemos as poesias de autores mais conhecidos em um varal de barbante e, ao centro, colocamos vários livros de poesia de diversos autores sobre uma mesa. Na hora do intervalo, os alunos levados pela curiosidade ou para verem suas próprias poesias compareceram até o local. Aproveitamos o momento para fazer a premiação das melhores poesias.

3. DISCUSSÃO

Cientes da resistência habitual às poesias, a intervenção do PIBID ajudou muito no aprendizado dos alunos uma vez que estes puderam criar suas próprias poesias com temas livres, seja subjetivos ou relacionados ao cotidiano vividos ou vistos por eles.

Considerada como um ambiente de aprendizado, a escola deve ser um local de prazer, vez por outra o professor deve levar atividades lúdicas para a sala de aula a fim de facilitar aprendizagem de seus alunos e fomentar a interação entre todos os envolvidos, uma vez que ela é uma das responsáveis pela colaboração do processo de aprendizagem, como afirma Koch (1997):

Portanto, à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. Para ilustrar essa afirmação, tem-se recorrido com frequência à metáfora do iceberg: como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a

vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais (KOCH, 1997, p. 26).

Desta forma, considera-se um texto como algo que esteja engajado entre interlocutores situados.

4. RESULTADOS

Notamos a curiosidade em folhear os livros e ler algumas poesias e a dedicação dos alunos perante a leitura de poesias de autorias alheias, bem como textos próprios. Foi unido, dessa forma, o lúdico, ou seja, a recreação, que é um momento de intervalo, de descanso, com o pátio, que é um local de lazer, e as poesias. O resultado foi muito satisfatório. Todos, de alguma forma, participaram.

Com a criação de um varal de poesias, identificamos nos alunos o interesse pela leitura, pelo gênero textual poesia, bem como pela produção textual, gerando neles a criatividade e o estímulo para a expressão oral ao lerem as próprias produções para a comunidade escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a poesia dentro da sala de aula é muito importante, todavia não se pode restringi-lo a meras teorias e sistematiza-lo, pelo contrário, o professor de Língua Portuguesa deve expandi-lo para usufruir de seus frutos, por isso pensamos na atividade em questão, pois trabalharia com poemas e de forma mais concreta, além de ter como público alvo todos os alunos da escola.

Sempre que pensamos em uma intervenção, tentamos alcançar alguns objetivos que são delimitados durante a elaboração da atividade e buscamos, na medida do possível, sair da didática tradicional buscando outros caminhos que possibilitem que os alunos não sejam apenas meros espectadores, mas que possam participar ativamente das intervenções. Procedemos dessa forma para que o aprendizado seja significativo e para que eles criem seu próprio conhecimento de acordo com essas experiências, além de refletirmos sobre a atividade docente e sobre qual a melhor maneira de repassarmos os conteúdos para os alunos.

Sendo assim, reconhecemos a importância do Programa para a nossa formação, pois nas disciplinas de estágio nem sempre temos a oportunidade de fazer um trabalho que de fato nos ensine a ser professor na prática, porém no PIBID encontramos a oportunidade de fazer e refletir e isso é demasiado grandioso para nossa formação em licenciatura; é através do PIBID que adquirimos as primeiras experiências que, com certeza, ajudar-nos-ão ao longo de nossa carreira.

REFERÊNCIAS

- KOCH, I. V. *O texto e a construção do sentido*. São Paulo: Contexto, 1997.
- MELO, R. O. *et al.* A ludicidade do ensino de língua portuguesa nas séries finais. *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v.5, n.2, 2014. P. 181 – 190, jun./dez.

11. PRECONCEITO LINGUÍSTICO: MITOS E DESAFIOS NA SALA DE AULA

Cleane Araújo Azevedo (bolsistas ID)

Jéssica dos Santos Silva (bolsistas ID)

Joyce Adele Albuquerque de Oliveira (Supervisora)

RESUMO: Em nossa sociedade convivemos cotidianamente com as diversidades sejam elas culturais, religiosas ou de classes sociais. Nesse sentido quando nos referimos à língua torna-se impossível que todos os falantes, mesmo aqueles que compartilham uma língua utilizem-na da mesma forma. A esse modo distinto de empregar a língua damos o nome de variação linguística. Esse fenômeno gera o chamado preconceito linguístico, tão presente na sociedade. Tendo como base esse discurso, este trabalho traz o relato de experiência de um minicurso desenvolvido na Universidade Estadual Vale do Acaraú, na cidade de Sobral, através do PIBID e o subprojeto letras-português, com carga horária de quatro horas/aulas. O objetivo deste minicurso é entender a língua como um organismo vivo repleto de ramificações que absorve os mais diversos tipos de palavras, sejam elas dicionarizadas, evoluídas ou modificadas. Além disso, procura evidenciar tais conceitos na sala de aula, e observar como eles devem ser encarados pelos docentes e discentes por meio de uma visão sociocultural em busca de combater esse preconceito linguístico. Para isso, utilizamos das concepções de Marcos Bagno (2002), Ricardo Bortoni (2004) e Tarallo (2007). Diante do exposto foi possível perceber que toda variedade tem sua importância, e que um bom falante é aquele que se adequa às diferentes situações de fala.

Palavras-chave: Variação Linguística. Língua. Preconceito Linguístico.

1. INTRODUÇÃO

Ao perceber a língua como um recurso de comunicação naturalmente mutável, torna-se necessário entender suas alterações na fala, como elas existem e por quais motivos essas diferenças na linguagem geram preconceito linguístico, visto que elas são reais e transparentemente presentes no cotidiano da maioria dos falantes de

nossa língua. Esse preconceito vem sendo alimentado diariamente pelos meios de comunicação, que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem levar em conta todo o contexto sociocultural do falante. Nesse sentido, segundo os PCN:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro as diferentes situações comunicativas (...) é saber, portanto, quais variedades e registro da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige”. (BRASIL, MEC-SEF,1997, p.31)

É importante ressaltar que a formação linguística do falante atinge seu potencial máximo ao entrar na escola, pois desde crianças somos submetidos a um ambiente dinâmico e carregado de informações. Porém, trazemos nossas próprias características linguísticas que diante não irão manifestar-se no decorrer desse processo, e que devem ser tratadas como naturais e normais à medida que somos culturalmente distintos e possuímos influências de falantes distintos também.

Nesse sentido, quando se pensa em combater esse tipo de preconceito é essencial que pensemos no ambiente escolar, pois contribui involuntariamente para a proliferação deste fenômeno, uma vez que encontramos neste espaço uma diversidade de culturas. Além disso, os instrumentos tradicionais de ensino de língua: a gramática normativa e os livros didáticos que são adotados pelas instituições de ensino também é uma forma de privar o uso das demais variantes que não seja a norma culta. Nesse sentido, embora a língua escrita adote a norma culta como correta, os professores não devem esquecer da linguagem oral, visto que o principal objetivo da língua é a comunicação, e esta abrange diversas variações e, portanto, não devem ser descartadas. Nesse sentido GERALDI (2004) comenta:

[...] me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio. (GERALDI, 2004, p. 44)

2. MATERIAS E MÉTODOS

O minicurso foi apresentado no VI encontro PIBID que possui como tema central “Saberes docentes e a sala de aula: entre os ‘nós’ da Educação”, que aconteceu na Universidade Estadual Vale do Acaraú, na cidade de Sobral. Teve como público-alvo os participantes do programa e toda a comunidade acadêmica e escolar, com carga horária de quatro horas aula. Esse minicurso foi desenvolvido pelas bolsistas do subprojeto Letras/Português como forma de divulgar as atividades realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UVA, em parceria com Instituições da Educação Básica ou de Educação Superior.

A metodologia utilizada para aplicação deste minicurso foi aula expositiva e apresentações em slides sobre vários conteúdos que englobam variação linguística e preconceito linguístico, dentre eles estão: o que é língua, o que é variação linguística, como surgiu, quais os tipos, o que é preconceito linguístico, quais os mitos mais comuns sobre esse assunto e como desconstruir esse preconceito.

Os conteúdos foram aplicados na seguinte sequência: Para compreendermos o processo sofrido pela língua portuguesa até chegar à língua que falamos hoje. Exibimos o vídeo “A origem da língua portuguesa – Tempo, vida e espaço”, do centro educacional conviver, para que entendêssemos essas transformações ocorridas na língua e visualizássemos as tantas influências de outras línguas recebida por esta denominada língua portuguesa. Além disso, o vídeo possibilitou abrir um discurso sobre os demais temas que englobam variação linguística.

Nesse momento fazemos referência aos conhecimentos de Marcos Bagno (2007), que diz “variação significa o mesmo que dizer heterogeneidade. Diferentes formas de dizer, com singularidades próprias, e em classificações diversas.” Tarallo (2007), mostra como se classificam essas variações: “Diatópicas: diferenças em função do espaço geográfico; Diastráticas: diferenças em função dos aspectos sociais; como sexo, idade, etnia etc.; Diafásicas: diferenças em função da utilização dos diversos estilos de linguagem na comunicação.”.

Essa definição e classificação foi necessária para entendermos fatores da língua como gírias, sotaque, grafia das palavras entre outros. Ao estudar a variação exemplificamos com o texto “Unificação

linguística, que clareza!” de Millôr Fernandes, para mostrar o quanto é difícil unificar uma língua.

Dando início ao assunto sobre preconceito linguístico, utilizamos os conhecimentos de Marcos Bagno e seu livro “Preconceito Linguístico- o que é, como se faz” na qual afirma que “tratar da língua é tratar de um tema político”. Em seguida debatemos os oito mitos sobre o preconceito linguístico e as dez formas de desconstruir esse preconceito descritos no livro.

1º- “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”

2º- “Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem português”.

3º- “Português é muito difícil”

4º- “As pessoas sem instrução falam tudo errado”

5º- “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”

6º- “O certo é falar assim porque se escreve assim”

7º- “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”

8º- “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”

(BAGNO,2002, p.13- 69)

No tocante, apresentamos esses mitos desconhecidos até então pela maioria dos presentes e deixamos em primeiro momento uma livre interpretação.

O primeiro mito, por exemplo, foi um dos mais simples de entendimento pelo fato de já termos o conhecimento de língua como elemento heterogêneo. Já o quinto mito foi o que mais causou desconforto devido à enorme segregação presente nessa afirmativa: “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”, uma ideia errônea que instigou a participação numerosa dos ouvintes.

Dando sequência, tentamos desconstruir esse preconceito, ainda utilizando conceitos de Bagno, conscientizando de que todo falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua, por isso ele sabe essa língua. Para isso, abordamos os dez ideais apontados que são:

1. Conscientizar-se de que todo falante nativo de uma língua é um usuário competente dessa língua, por isso ele SABE essa língua. Com mais ou menos quatro anos de idade, uma criança já domina integralmente a gramática de sua língua. Sendo assim;
2. Não existe erro de português. Existem diferentes gramáticas para as diferentes variedades de português, gramáticas que dão conta dos usos que diferem da alternativa única proposta pela Gramática Normativa.

3. Não confundir erro de português (que, afinal, não existe) com simples erro de ortografia. A ortografia é artificial, ao contrário da língua, que é natural. A ortografia é uma decisão política, por isso ela pode mudar de uma época para outra. Línguas que não têm sistema escrito nem por isso deixam de ter sua gramática.
4. Tudo o que os gramáticos conservadores chamam de erro é na verdade um fenômeno que tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável. Nada é por acaso.
5. Toda língua muda e varia. O que hoje é visto como certo já foi erro no passado. O que hoje é visto como erro pode vir a ser perfeitamente aceito como certo no futuro da língua.
6. A língua portuguesa não vai nem bem, nem mal. Ela simplesmente VAI, isto é, segue seu caminho, transformando-se segundo suas próprias tendências internas.
7. Respeitar a variedade linguística de uma pessoa é respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano digno de todo respeito, porque
8. A língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. Enxergamos o mundo através da língua. Assim,
9. O professor de português é professor de TUDO. Por isso talvez devesse ter um salário igual à soma dos salários de todos os demais professores.
10. Ensinar bem é ensinar para o bem. É valorizar o saber intuitivo do aluno e não querer suprimir autoritariamente sua língua materna, acusando-a de ser “feia” e “corrompida”. O ensino da norma culta tem de ser feito como um acréscimo à bagagem linguística da pessoa e não como uma substituição de uma língua “errada” por uma “certa”. (BAGNO, 2002, p.105- 139)

3. RESULTADOS

Por meio deste minicurso foi possível perceber o quanto é importante discutir esse tema, uma vez que ele está presente no cotidiano das pessoas através da língua. Além disso, essa problemática nos possibilita ter mais contato com as línguas presentes no nosso meio, entretanto é necessário desconstruir o preconceito linguístico e valorizar esse sistema vivo e dinâmico que é a língua. Para isso a escola assume um papel muito importante repleto de desafios que devem ser sanados no decorrer dos estudos.

Falar sobre preconceito linguístico não é uma tarefa simples, visto os elementos que cercam esse conceito.

Aceitar as “facetetas” que os falantes são adébitos é entender o quanto extensa é nossa variedade de comunicação e saber entender que cada comunidade mesmo que falando o português brasileiro possui marcas linguísticas que os fazem diferentes de outros.

Em se tratando do livro didático, muitas editoras já abordam em seus livros essa discussão sobre a variação linguística. Dessa forma, visam esclarecer melhor esse processo e ajuda os docentes a introduzir este assunto durante as aulas de língua portuguesa, visto que o problema está em abordar apenas a gramática, esquecendo do processo de variação, dando prioridade somente a norma culta.

As escolas são compostas por inúmeros falantes que carregam em suas identidades marcas linguísticas que foram adquiridas com o passar do tempo. Ensinar que há diferenças tanto no vocábulo quanto no léxico deve ser assunto das aulas, para que os alunos compreendam que palavras como Mulher, dependendo da região, pode ser pronunciada como “muié”.

Para melhorar esse processo é primordial que o falante leia bastante, para que dessa forma, conquiste mais palavras para seu vocábulo, assim, conseguindo adequar seu discurso a ocasião.

Outro aspecto importante, é fazer uso das três concepções de língua descritos por Luis Carlos Travaglia (2001, p.21-23) que são: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como forma ou processo de interação. Tais concepções de língua implicarão nas concepções de gramática que podem ser utilizadas pelo professor para ajudá-lo no processo de ensino. Tais concepções de gramática são:

Gramática normativa (um manual de regras de bom uso da língua a serem seguidos por aqueles que querem se expressar adequadamente); Gramática descritiva (uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função); Gramática internalizada (não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada). (TRAVAGLIA, 2001, p.24-29)

A integração desses três tipos de gramática compreende um ensino adequado, devido à diversidade presente nessas concepções. Essas concepções

Deve ser entendido como um conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). (TRAVAGLIA, 2004, p.26)

Nós professores devemos saber lidar com essas diferenças e ao invés de taxá-las como erradas, apresentá-las como formas linguísticas específicas de suas determinadas comunidades e mostrar a esses usuários que existem regras de uso dessas estruturas linguísticas, e que mesmo possuindo essa carga linguística própria é necessário aprender a construção das palavras segundo as regras da Gramática Normativa. Em síntese, deve-se ter em mente o conceito de agregação e não de segregação. Para Marcos Bagno:

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo de ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes- é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes: também é preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança) linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados. (BAGNO, 1999, p.16)

Com todos esses levantamentos entendemos que não existe erro de português, existem diferentes gramáticas para as diferentes variedades de português, gramáticas que dão conta dos usos que diferem da alternativa única proposta pela Gramática Normativa e que o ensino da norma culta tem de ser feito como um acréscimo à bagagem linguística e não como uma substituição de uma língua “errada” por uma “certa”. Fenômenos linguísticos são propriedades da língua, pois produzem o sentido básico da fala: obter comunicação. A partir do momento em que ocorre um diálogo, essa interação é válida e deve ser tratada como natural dos falantes, pois sabemos que somos falantes nativos e possuímos essa capacidade naturalmente.

É essencial que a escola mostre ao aluno que existe uma variedade culta, e que esta deve ser aprendida para ser utilizada em determinadas situações, na qual se deve adequar o discurso aos diferentes ambientes. No entanto, não deve ser esquecida toda a bagagem de saberes adquiridos, ampliando assim, seus conhecimentos sobre a língua, visto que todos os tipos de variedade

possuem sua carga ideológica e, portanto, possui seu valor. É essencial respeitar a forma de comunicação mesmo quando esta não condiz com a língua escrita.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que as escolas brasileiras por oferecerem um sistema de ensino gramatical mais tradicional abrem brechas para que o preconceito linguístico surja, uma vez que valorizando apenas a variedade de prestígio, menospreza as demais variedades.

Portanto, a elaboração desse minicurso, as discussões em sala, baseadas em posições de escritores renomados, nos faz refletir que ainda existe muito preconceito em relação à língua portuguesa e seus falantes, surgindo assim, mitos como os descritos por Bagno, que muitas pessoas ainda adotam como verdade.

Nesse sentido, cabe à escola o papel de minimizar esse preconceito e fazer com que seus alunos compreendam e aceitem a diversidade cultural que existe. Dessa forma, será possível criar uma cultura de respeito e tolerância dentro das escolas para com seus alunos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **“Nada na língua é por acaso – Por uma pedagogia da variação linguística.”** São Paulo: Parábola, 2007. 240 p.

BAGNO, Marcos. **“Preconceito Linguístico – o que é, como se faz.”** 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna - a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004. p. 37,42.

BRASIL. SEF/MEC. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1997.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004.

POSSENTI, Sirio. “Preconceito Linguístico”. Disponível em: <http://www.cienciahoje.org.br>; acesso em 07/01/2018 as 16:40.

TARALLO, F. A pesquisa sociolinguística. São Paulo: Ática, 2007.p.08.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

“A origem da língua portuguesa– Tempo, vida e espaço” disponível em:<http://www.youtube.com/watch?v=sQaEFLuy4c>; acesso em 10/01/2018 as 14:27 hs .

12. O PIBID E O ESTÍMULO ÀS DISCUSSÕES SOCIAIS NA ESCOLA DOM WALFRIDO TEIXEIRA VIEIRA

Ana Patrícia Monção Figueredo (Bolsista ID)

Antônio Hávner Gomes Ferreira (Bolsista ID)

Sergiane Gomes de Lima (Bolsista ID)

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo mostrar uma análise das discussões e debates mediados pelos bolsistas ID da EEEP Dom Walfrido Teixeira Vieira dentro de intervenções realizadas com grupos de alunos dessa mesma escola. A construção dessa análise se deu através da observação do comportamento, discurso e produção textual dos alunos, pois foram esses aspectos que possibilitaram aos bolsistas, avaliar o grau de importância das discussões sociais e da opinião desses jovens sobre os mais diversos assuntos. Através deste estudo, pode-se comprovar a real relevância de debates abertos nas escolas, sobre as mais variadas questões sociais, haja vistas, que o ser humano é um ser social que tem sua subsistência baseada não apenas em conteúdos isolados, portanto, necessita conhecer e viver cada vez mais de acordo com suas particularidades.

Palavras-chave: Discussões sociais. Educação. Respeito.

1-INTRODUÇÃO

A necessidade de conscientização da juventude a respeito de temas relevantes para a sociedade é uma das principais ações a ser posta em prática no ambiente escolar, com o propósito de formar cidadãos pensantes, críticos e influentes no meio social em que vivem. O presente artigo divide-se em três seções descritivas sobre as intervenções que giraram em torno de debates a respeito de assuntos importantes da sociedade atual.

Na primeira seção, descreve-se a questão do suicídio, suas causas e ocorrências; na segunda seção, faz-se uma explicação sobre os casos de Homofobia e Transfobia no Brasil; na terceira seção, apresentam-se experiências e discussões em torno do Machismo e Feminismo atrelado à Literatura. Todas as seções detalham como as intervenções

foram realizadas, e expõem os resultados destas, após todas as discussões e reflexões feitas em grupo.

Focar no PIBID como ponto de união entre escrita, leitura e questões sociais, trabalhando o projeto como um estímulo a discussões sociais de extrema importância e impacto, é o objetivo deste trabalho, que conta com relatos de experiências engrandecedoras, não só para os alunos participantes, mas também para os bolsistas atuantes no projeto.

2.SUICÍDIO: UM DEBATE SOBRE SUAS CAUSAS E OCORRÊNCIA

No período entre 16 de fevereiro de 2017 a 27 de abril do mesmo ano, desenvolveu-se na EEEP Dom Walfrido Teixeira Vieira um trabalho pautado no aperfeiçoamento da escrita dissertativa-argumentativa. Durante esse período realizaram-se intervenções semanais, nas quais trabalhou-se as cinco competências cobradas no ENEM; o aprofundamento de possíveis temas para as próximas redações do Exame e, as principais características do gênero textual em questão. As atividades foram realizadas com um grupo de 32 alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, que foram selecionados pela escola e supervisora do programa, de acordo com seu grau de dificuldade na escrita.

Embora os três pontos trabalhados nas intervenções sejam de suma importância para uma escrita de qualidade, neste artigo, buscase enaltecer um aspecto ainda mais relevante (crucial até) aos jovens da atualidade. Por mais que o objetivo do projeto fosse aperfeiçoar a escrita dos alunos, as discussões das possíveis temáticas para redações futuras do Exame Nacional do Ensino Médio, mediaram debates de extremo valor psicossocial, pois propiciaram aos alunos um momento de acolhimento e segurança, onde os mesmos, puderem expor seus conhecimentos, sentimentos e relatos sobre assuntos como *suicídio*, *homofobia* e *transfobia*.

Nesta seção, buscar-se-á apresentar uma análise das discussões tecidas ao longo de uma intervenção que tratou sobre a temática “suicídio”, e que teve como assuntos principais e ‘norteadores do debate, a famosa série da Netflix “13 REASONS WHY” e o polêmico jogo da “Baleia Azul”.

A intervenção aconteceu em forma de debate aberto, orientado pelos bolsistas e com participação efetiva dos alunos, esses, por sua vez, puderam expor de forma bem tranquila seus pontos de vista e, a

partir de então, deu-se início a um valioso momento, onde a temática na sua forma isolada (que seria apenas um possível tema de redação), passou a ser vista como o que realmente é, um problema social, que pode e atinge qualquer público, e que precisa ser debatida nos mais diversos ambientes e momentos, principalmente nas escolas.

Deu-se início à intervenção indagando-se sobre quem já havia assistido ou estava assistindo a série acima citada, nesse momento, percebeu-se que a grande maioria dos alunos do 2º e 3º anos já haviam assistido ou estava assistindo, e boa parte dos alunos do 1º ano sabia o que abordava a série. Com isso, o debate fluiu com mais facilidade, tendo em vista que os alunos lançavam mão das informações e exemplos necessários à discussão. Ao longo da conversa, alunos citaram exemplos de bullying que sofreram, presenciaram e/ou praticaram, contaram relatos de experiências pessoais com jovens suicidas e, falaram sobre os principais motivos que levam muitos jovens a cometer suicídio.

Depois de analisar-se aspectos da série, pertinentes à temática do suicídio, passou-se a discutir o polêmico e intrigante jogo conhecido como “Baleia Azul”, que no mesmo período do ano, era apontado como causador de centenas de suicídios entre jovens pelo mundo inteiro.

Explicou-se e debateu-se, com a ajuda dos alunos, algumas das características do jogo, bem como suas 50 “regras”, que objetivam a constante automutilação e, por fim, o suicídio. Em seguida, realizou em sala, uma dinâmica denominada “Baleia Rosa”, que tem aspectos e regras totalmente contrárias à Azul, pois influencia os jovens a praticarem atividades saudáveis e prazerosas, que fazem bem tanto para o corpo quanto para a alma.

Por fim, solicitou-se aos alunos uma produção textual de cunho dissertativo-argumentativo, onde os mesmos teriam de se posicionar diante à temática (suicídio) debatida ao longo da intervenção. A proposta foi levada a sério pelos alunos e, na semana seguinte, entregaram suas redações, que por sinal, apresentaram um ótimo embasamento e escrita.

2.1. HOMOFOBIA E TRANSFOBIA: O PRECONCEITO DESTRÓI VIDAS.

É bastante comum, em uma exposição de informações e ideias, a discussão e o diálogo sobre pontos de vista e opiniões. Isso não foi

diferente nas exposições realizadas nas intervenções do PIBID Letras Portugêses.

A proposta de debate sobre o tema Homofobia e Transfobia, dentro de uma intervenção, resultou em debates grandiosos e contribuiu para a conscientização do valor ao respeito. Ao longo da intervenção, apresentamos conceitos, dados e fatos sobre casos ocorridos no Brasil, sobre atitudes criminosas realizadas contra pessoas de orientações sexuais diversas.

O debate iniciou-se com a explanação de conceitos básicos e essenciais ao entendimento do assunto. Pois, para se falar de sexualidade, é preciso entender o que de fato significa o termo sexo, não em relação a prática, mas sim em relação à sua origem.

Em traços simples, o sexo biológico de um ser humano é definido pela combinação dos seus cromossomos com a sua genitália. Em um primeiro momento, isso infere se você nasceu macho, fêmea ou intersexual. No caso dos intersexuais, a mudança se caracteriza pela indeterminação do sexo biológico, se pensado no binarismo “macho” e “fêmea”. (CAVALCANTE, 2017)

Foi a partir do século XX que esses conceitos de “sexualidade” começaram a ser dialogados por causa do movimento de liberdade sexual, em que as mulheres reivindicaram a liberdade de seus corpos e de seu intelecto. A partir desse ponto, novos diálogos sobre homossexualidade, a bissexualidade e transexualidade começaram a ser debatidas e questionados.

O caso no qual mais focou-se e debateu-se na intervenção, foi o da transexual Dandara, que ocorreu no início de 2017 e teve repercussão em todo território nacional, por seu desfecho cruel, pois a vítima, foi espancada e assassinada, em Fortaleza. Os alunos demonstraram repugnância sobre o ocorrido, destacando a crueldade humana e o desrespeito.

Segundo o portal G1, o delegado e secretário da Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Ceará, André Costa relatou que “depois das agressões, levaram [Dandara] até outro local, próximo de onde foram feitas aquelas imagens. Como é visto nas imagens, ela foi brutalmente, covardemente, assassinada através de um disparo de arma de fogo”.

A Homofobia, é o termo geral que determina e se refere ao preconceito e à discriminação de pessoas com orientações sexuais diferentes da considerada “normal”, no caso, a héterossexual. A

orientação sexual (e não opção sexual), se trata da inclinação que uma pessoa sente, no sentido afetivo, amoroso e sexual.

Já o termo Transfobia, se caracteriza pelo preconceito e a discriminação em razão da identidade de gênero, que se lança contra travestis e transexuais. A pessoa que é transgênera, possui um de gênero diferente do seu sexo biológico.

A livraria Florence lançou um texto baseado no livro “Identidade Sexual e Transexualidade” (Roca, 2009) de Tereza Rodrigues Vieira e Luiz Airton Saavedra de Paiva, no qual embasamo-nos para apresentação dessa discussão, e para melhor exposição de informações aos alunos. Classificaram-se então, através de conceitos, as orientações sexuais mais conhecidas:

Homossexuais: é a atração afetiva e sexual por pessoas do mesmo gênero/sexo. As lésbicas, nesse contexto, são mulheres que gostam de mulheres, e os gays são homens que gostam de homens, também sendo o termo usado para mulheres.

Heterossexuais: é a atração afetiva e sexual por pessoas do gênero/sexo oposto.

Bissexuais: seria a atração afetiva e sexual por qualquer pessoa do binarismo de gênero: “homens” ou “mulheres”.

Travesti: nasce com o sexo biológico dito como masculino e tem identidade de gênero feminina, assumindo papéis de gênero diferentes daqueles impostos pela sociedade. A diferença entre ambos é que uma travesti não vê a necessidade de realizar uma cirurgia de redesignação de sexo. Ela não se incomoda com a existência de seu órgão genital.

Assexuais: a assexualidade diz respeito às pessoas que não sentem atração por nenhum gênero. Mas vale ressaltar que ainda é uma “sexualidade” em construção.

Pansexuais: é a atração afetiva ou sexual que não depende de gênero ou sexo. (VIEIRA e PAIVA, 2015)

No que diz respeito ao gênero, é tido como categorias que são historicamente, socialmente e culturalmente construídas, e que são assumidas individualmente através de papeis, gostos, costumes, comportamentos e representações.

A identidade de gênero, é considerada como a maneira de enxergar o gênero com o qual determinada pessoa se identifica: homem ou mulher. Esse é o caso dos travestis, que se identificam com os dois gêneros, como se fosse a cabeça mostrando o norte da bússola.

A orientação sexual se indica pelo que a pessoa sente atração, apontando para a sexualidade da qual o instinto se orienta,

homossexual, bissexual e heterossexual, como se fosse o coração apontando. O sexo biológico é o que a pessoa nasceu, macho, fêmea e intersexual, é composta por sua genitália e os cromossomos que determinam o que indivíduo é de fato

Apresentados os dados e fatos ocorrentes do preconceito homofóbico no Brasil, propusemos esse debate como tema para redação, orientando as ideias e os pontos que alunos os procuraram expor em sua escrita.

3. OBRAS LITERÁRIAS EM PROL DA DISCUSSÃO: MACHISMO E FEMINISMO ATRAVÉS DAS GERAÇÕES

De agosto a dezembro foi desenvolvido na escola o projeto ALIC – Academia de Linguagem e Cultura Dom Walfrido. O projeto consistiu na abordagem dos gêneros Conto e Romance através de obras literárias a serem comparadas nas intervenções, a fim de suscitar a criticidade dos alunos e sua criatividade, inspirando-os a criar seus próprios textos a partir do material discutido.

As obras trabalhadas para abordar o gênero Conto foram: Missa do Galo, de Machado de Assis e Missa do Galo, de Moacyr Scliar. A primeira diferença é que as obras foram escritas em épocas distintas, sendo o conto de Machado datado de 1893 e o conto de Scliar dos anos 2000, ou seja, dois séculos separam as duas versões. Outra diferença interessante é a mudança de eu lírico: o da primeira versão é masculino, o da segunda é feminino. E foi a partir deste ponto que começaram as discussões em torno dos papéis da mulher e do homem na sociedade.

A receptividade dos alunos e o interesse destes na discussão foi de unanimidade, todos possuíam questionamentos sobre os comportamentos femininos e masculinos daquela época, em relação ao casamento, traição e costumes sociais, concluindo que os homens eram vistos com vantagens mediante às mulheres que eram julgadas e submetidas às preferências de uma sociedade machista.

Realizou-se uma explanação a respeito do que o movimento feminista defende e da forma como o mesmo surgiu, opiniões diversas foram ouvidas, dúvidas foram tiradas e o mais importante é que através deste diálogo, foi perceptível que todos os participantes da intervenção demonstraram acreditar que o justo é a igualdade de

direitos entre os gêneros, e isso, para nós bolsistas, foi uma conclusão esperançosa sobre essa nova geração de cidadãos.

Um segundo momento de discussão a respeito do feminino e masculino foi durante a abordagem do gênero Romance, as obras trabalhadas foram: *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen e *Orgulho e Preconceito e Zumbis*, de Seth Grahame-Smith. Duas obras publicadas em séculos distintos e com algumas diferenças: a primeira é escrita por uma mulher, a segunda por um homem, a primeira traz um conteúdo realista em que as mulheres eram educadas para o casamento e a segunda traz elementos da fantasia em que o mais importante era que as mulheres fossem boas guerreiras para se proteger dos zumbis.

Nessa etapa do projeto, as discussões se mantiveram pertinentes e houve um número considerável de depoimentos dos alunos, a respeito da forma como foram educados no ambiente escolar e das visões de seus familiares próximos sobre o assunto, enfatizando em que pontos eles concordam e em que aspectos discordam, acompanhados da justificativa de seus pontos de vista.

O debate avançou da conversa para a prática: foi proposta uma atividade em que os alunos produziram cartazes: um com temática feminina e outro com temática masculina. Durante a apresentação dos cartazes, os alunos fizeram comentários não só sobre os comportamentos femininos e masculinos no âmbito dos relacionamentos amorosos, mas também sobre questões relevantes como o mercado de trabalho, espaço político e diferentes camadas de status social.

Com a finalização da ALIC, todos tivemos a sensação de dever cumprido, uma vez que o conteúdo literário foi discutido de maneira didática e englobou questões cotidianas de suma importância, fomentado o intelecto do alunado e dando voz a ele, de maneira que a troca de experiências contribuiu não só para o aprendizado dos alunos, mas também para o engrandecimento profissional e cidadão de todos os bolsistas.

O século 21 já começou e o principal papel da escola é prover seus alunos com as devidas inclinações ao pensamento crítico, tomando o pensamento visível em sala de aula. O conteúdo é importante, mas hoje não é mais a escola o principal fornecedor e distribuidor dele. Conteúdos estão em toda a parte, todos os formatos ao alcance de nossos dedos. Ensinemos que é preciso aprender – separar o que é bom do que não é, escolher o que realmente interessa, opinar, questionar e exercer o que de melhor, nós

temos – o nosso pensamento. A escola que entender isso mais profundamente se tornará premium num mercado de obviedades no ensino formal. (WILLCOX, 2015, p.01))

Como supracitado, é importante, pois, assumir que na era da informação, levar os alunos a desenvolverem uma forma de pensar autônoma e analítica é essencial. Uma vez que o estímulo do pensamento crítico dos alunos os capacita para lidar com a grande quantidade de notícias, discursos e ideologias que se disseminam através das mídias de maneira cada vez mais rápida e lidar com estas informações também no âmbito da literatura no que diz respeito ao que leem e escrevem. Essa foi, portanto, uma experiência de sucesso na trajetória do PIBID, junto aos alunos da escola Dom Walfrido Teixeira Vieira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos presentes neste artigo, é possível depreender que o processo de aprendizagem deve ir além das disciplinas curriculares e englobar também as questões sociais que influenciam na vida dos alunos. Refletir e discutir sobre temas que afetam principalmente os jovens como o preconceito, o suicídio e os deveres sociais no que diz respeito aos papéis masculino e feminino, a fim de amadurecer as ideias e ouvir os alunos respeitando suas opiniões e melhorando seus argumentos. Este trabalho deu foco à construção cidadã e auxiliou no esclarecimento aos jovens da escola Dom Walfrido Teixeira Vieira, sobre as temáticas apresentadas. O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, subprojeto de Língua Portuguesa orgulha-se de estimular o pensamento crítico e ver os resultados deste estímulo na voz dos alunos e nas produções realizadas por eles.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Rafael. Sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual. Disponível em: <https://prezi.com/zfexmjw6zbrd/01-sexo-biologico-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual/>
HILDEBRANDT LM, ZART F, LEITE MT. *A tentativa de suicídio na percepção de adolescentes: um estudo descritivo*. Rev. Eletr. Enf. [Internet]. 2011 abr/jun;13(2):219-26. Disponível em: <https://www.>

google.com.br/search?q=estatisticas+do+suicidio+no+brasil&source=In
ms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiTwPKNYcLTAhWC8CYKHUZ4CmE
Q_AUIBigB&biw=1252&bih=602#imgrc=j51h6SjoRbKCMM

PERASSO, V. *OMS: Suicídio já mata mais jovens que o HIV em todo o mundo*. Disponível em: <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2015/09/oms-suicidio-ja-mata-mais-jovens-que-o-hiv-em-todo-o-mundo.html>

VIEIRA, TR; PAIVA, L. *Identidade Sexual e Transexualidade* - 1ª edição, Roca, 2009. Disponível em: <http://www.livrariaflorence.com.br/livro-identidade-sexual-e-transexualidade-vieira>

WILLCOX, B. *Pensamento crítico – Uma necessidade na escola*, [online]. WPensar Blog. 2015. Disponível em: <https://blog.wpensar.com.br/gestao-escolar/pensamento-critico-uma-necessidade-na-escola/>.

SOBRE O ORGANIZADOR



VICENTE DE PAULA DA SILVA MARTINS

Graduado em Letras (línguas portuguesa e espanhola) e Pós-Graduado em Literatura Brasileira (Periodização Literária) pela Universidade Estadual do Ceará (1987; e 1989), Mestrado em Educação (Legislação Educacional) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED, 1996) da Universidade Federal do Ceará e Doutorado em Linguística (2013) com a tese **Estratégias de Compreensão de Expressões Idiomáticas por Não Nativos do Português Brasileiro** sob a orientação da Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin (UFC) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará.

Durante 10 anos atuou na área de ensino de língua portuguesa e de língua espanhola na educação básica, em Fortaleza. Desde 1994, em Sobral, atua como docente de Linguística do Centro de Filosofia, Educação e Letras (CENFLE) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, onde ensina no Curso de Letras ministrando disciplinas como Fonética e Fonologia do Português, Aquisição da Linguagem e Estilística do Português.

Além de dedicar-se a pesquisas linguísticas (Psicolinguística, Fraseologia, Etimologia e Descrição do Português), tem experiência nas áreas de Formação de Professores, em nível de pós-graduação, atuando como docente nos cursos de Especialização em Língua Portuguesa e Psicopedagogia, respectivamente. Na pós-graduação stricto sensu, tem participado, como examinador externo, dos Programas de Pós-Graduação

em Universidade Federal do Ceará (UFC) e de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordenou, na UVA, desde 2015-2017, o subprojeto de Letras (Língua Portuguesa) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e coordena, desde 2018, o Programa de Residência Pedagógica.

Possui Estágio Pós-Doutoral em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sob a supervisão da Profª Dra. Livia Marcia Tiba Radis Baptista (UFBA) com a pesquisa **Sapienciário Cultural: Identificação, Classificação e Constituição de Corpus de Culturemas nos Romances do Nordeste Brasileiro (2016-2017)**. No momento, cursa seu segundo estágio de pós-doutorado pela UFC (2019-2020), na área de Linguística, com pesquisa sobre **Culturemas no Discurso Litero-Musical das Letras de Canção no Brasil**, sob a supervisão da Profª Dra Roseimeire Selma Monteiro-Plantan.

E-mail: vicente.martins@uol.com.br

O QUE É SER PROFESSOR

Os trabalhos aqui presentes são a prova material do quanto o PIBID mudou nossas vidas. Estão presentes neste livro reflexões sobre a prática docente, as contribuições do programa, o ensino de literatura e o ensino de produção textual. Outrossim, discute temas como o preconceito linguístico, a utilização do lúdico nas aulas de língua materna e a formação crítico-social dos alunos beneficiados por nosso subprojeto. “PIBID e iniciação à docência em língua portuguesa: do piso da academia ao chão da escola” é o resultado de muita dedicação, estudos e trabalho em equipe por parte de todos os pibidianos do subprojeto Letras Português da UVA. É a exitosa materialização do esforço e colaboração mútua que vem findar um ciclo frutífero e incontestavelmente relevante.

**Dalvan Linhares bolsista do PIBID
(subprojeto Letras Português).**

ISBN, 978-85-7993-756-9



9 788579 937569