

EXPERIMENT@ÇÕES:

Ensino,
pesquisa e
extensão na aula de
Língua Portuguesa

Organizadora:
Ana Maria Pereira Lima

**EXPERIMENT@ÇÕES:
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**ANA MARIA PEREIRA LIMA
(ORGANIZADORA)**

**EXPERIMENT@ÇÕES:
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
NA AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Copyright © Autoras e autores

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

Ana Maria Pereira Lima [Org.]

Experimentações: ensino, pesquisa e extensão na aula de Língua Portuguesa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 206p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-869-2 [Impresso]

978-65-5869-873-9 [Digital]

1. Experimentações. 2. Ensino, pesquisa e extensão. 3. Língua portuguesa. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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

Revisão: Milena Bandeira

Diagramação: Diany Akiko Lee e Joseildo Henrique Conceição

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 (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Kátia Cristina Cavalcante	
APRESENTAÇÃO	13
Alana Vieira de Sousa	
Maria de Fátima Maia Reges	
Valéria Maria de Oliveira da Silva	
VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS	21
Angélica de Jesus de Oliveira	
Weydna Maia Silva	
BOLSISTAS NO PIBID: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO LAURO REBOUÇAS DE OLIVEIRA	33
Bruna Maria Lima Rodrigues	
Elcivânia Braúna da Silva Araújo	
Lygia Matos da Silva	
DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA, ATRAVÉS DAS OFICINAS REALIZADAS NO PIBID	45
Clara Gabrielly da Silva	
Maria Regivania de Brito	
ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA ALIADAS AO USO DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	53
Eduardo Andrade Rabelo	

A IMPORTÂNCIA DA VIVÊNCIA DOCENTE COM O PROJETO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	69
Érica Amanda de Oliveira Nascimento Maria Roberta Soares Carvalho	
COMPLEXIDADE DO ENSINO DOS GÊNEROS LITERÁRIOS NO ENSINO REMOTO EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE MORADA NOVA	75
Francisco Jardel Ferreira dos Santos Karla Jayanne de Oliveira Costa Nelson Renner Girão Saraiva	
PIBID E ENSINO REMOTO: ADVERSIDADES NO CAMINHO	87
Helena Rodrigues da Silva Virgínia Maria Xavier de Sousa Lima	
DESAFIOS DA ESCOLA LAURO REBOUÇAS DE OLIVEIRA EM RELAÇÃO AOS MEIOS DE ENSINO REMOTO	99
Islania Elen Silva Sousa Luan Rocha Batista	
RELATO DE EXPERIÊNCIAS: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID	107
Jorge Werbetty Silva de Oliveira	
DA TEORIA À PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS ATRAVÉS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO CURSO DE LETRAS PORTUGUES	121
Laisla Marques da Silva Maria Guadalupe da Silva Milena Sousa Freitas	

LETRAMENTO RACIAL E DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO: O IMPORTANTE PAPEL DA ESCOLA (IC)	133
Maria Eduarda Lopes Pereira	
PRÁTICAS DE LETRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES ANTIRRACISTAS	147
Enderson Vieira da Silva	
PARCERIA ESCOLA E UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID/FAFIDAM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA EGÍDIA CAVALCANTE CHAGAS EM MORADA NOVA - CEARÁ	161
Valéria Maria de Oliveira da Silva	
ENSINO DE GRAMÁTICA E SOCIOLINGUÍSTICA ATRAVÉS DE OFICINAS LÚDICAS: PRÁTICAS, ENSINO E APRENDIZAGEM	171
Ana Caroline Rocha Pascoal	
Hiorana Nascimento Marques	
Jéssica Coêlho Franklin dos Santos	
MAPEAMENTO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL: O CASO DO USO DO LIVRO DIDÁTICO EM CONTEXTO ONLINE	187
Ilzalne Freitas Marinho	
Ana Maria Pereira Lima	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	201

PREFÁCIO

O PIBID é o feliz encontro entre universidade e escola, e este livro apresenta para o público externo a ele, mas também possivelmente envolvido em suas atividades ou curioso sobre suas ações, o resultado de um trabalho construído nos últimos anos por um grupo que envolve a professora universitária, que o coordena, professoras da Educação Básica e jovens aprendizes no ofício de ensinar. Na construção de professoras e professores, esse Programa, que já tem mais de dez anos, oportuniza o corpo discente a desenvolver algo que nenhum curso de licenciatura pode fazê-lo, por melhor avaliado que seja: conhecer o “chão” da sala de aula, vivenciar experiências únicas e, por vezes, irrepetíveis que só por lá ocorrem.

Por tudo o que o PIBID pode proporcionar em sala de aula para nossas licenciandas e licenciandos, é que se apresenta por demais oportuna essa obra com que ora nos presenteiam. Esta se caracteriza por ficar entre o acadêmico necessário para a futura atuação docente e a prática vivida por sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. Por isso mesmo, a estrutura da obra não se fecha em um movimento esperado das obras da academia em que vão as teorias e lhes seguem as práticas, mas nos permite, assim como as experiências ao longo da formação universidade-escola, passear conjuntamente com teorias e práticas de mãos dadas, refletindo sobre saberes acumulados e vivências testemunhadas.

E nessa teia de experiências, aulas compartilhadas num mundo em pandemia exigiram, mais uma vez, da docência, um exercício de experimentação não apenas pelas/pelos jovens em formação, mas também para as professoras envolvidas no processo de ensinar, ao exigir aprendizagens outras no campo metodológico, ao se verem diante de aulas que não se realizam na presença física dos envolvidos nem apenas na sincronia da tradição escolar. O conhecimento de toda uma parafernália tecnológica é exigido na

construção desse novo espaço de sala de aula. Novos equipamentos ou novas funções que lhes são atribuídas, leituras num mundo em que o texto não parece mais se fixar linearmente, escritas que se modificam nas telas, corpos que se escondem por trás de câmeras por vezes desligadas, vozes que se revelam por meio de um microfone ou de um *chat*, que permite uma nova forma de se dispersar na sala de aula e dá um novo sentido às famosas “conversas paralelas” e ainda fotos que se revelam por meio de *prints* de telas. São muitas as provocações apresentadas ao longo de textos cujas práticas se dão sobretudo nesse novo espaço-tempo de escola.

No entanto, as aprendizagens também são reveladas a partir de encontros que se deram semanalmente no espaço virtual da universidade¹, com a coordenadora do Programa, com as professoras da escola e com as/os discentes em formação. Estas e estes relatam a riqueza do PIBID em lhes proporcionar um primeiro encontro com a sala de aula de uma posição que ainda não conheciam. As aprendizagens com que se depararam vão além das já experienciadas ao longo de décadas por algumas professoras e envolvem a compreensão de um mundo desigualmente compartilhado em escolas cujos docentes e discentes precisam de uma boa internet, de equipamentos adequados e de conhecimentos muitas vezes técnicos para a realização do gênero aula. Mas que se revelam precários em escolas públicas cujos aprendizes muitas vezes não têm condições sequer de acompanhar as aulas em modo remoto. A curiosidade das acadêmicas e acadêmicos se juntou aos medos e ansiedades de uma nova era.

Nessa experiência nova para todas as escolas envolvidas, vão aparecendo nas aulas de Português, espaço ocupado, principalmente, pelas pibidianas e pibidianos, autoras e autores nossos contemporâneos e ancestrais que burila(ra)m a nossa língua: Bráulio Bessa ao lado de Patativa, Clarice Lispector

¹ Em 2020, o mundo foi acometido pela pandemia de Covid-19, impedindo contato físico. As instituições educacionais adotaram o modelo remoto como forma de estabelecer contato entre seus participantes e manutenção das atividades.

elegantemente acompanhando Machado de Assis, Luiz Gonzaga encontrando-se em um texto com o admirável Aldous Huxley. Nesses encontros, as/os discentes procuram pôr em prática estratégias propostas por autores como Cosson (2009, 2014), garantindo o direito à literatura proclamado por Antônio Cândido (1995), nas aulas das últimas séries do Ensino Fundamental ou nas do Ensino Médio, onde ocorrem tais experiências escolares.

Nossas/nossos jovens *escrevientes*, como diria Conceição Evaristo, também dão nome às novas aprendizagens, que às vezes são *desafios*: ferramentas que trazem material didático digital, limitações com programas pagos para a criação de material, usos limitados das ferramentas digitais pelos professores-aprendizes desse novo *modus operandi*, dentre outros. Nesse entrelaçamento de saberes, realidades muitas vezes ausentes no espaço escolar das escolas públicas começam a surgir por meio de vozes que os diferentes sujeitos do PIBID – coordenadora, supervisoras, licenciandas e licenciandos – começam a apresentar a seus jovens. É aí que começam a transitar legitimamente Evaristo, já citada, Sílvio de Almeida, Djamila Ribeiro. Merecem destaque, nesse sentido, textos cujos autores tratam de conceitos como “educação etnocêntrica”, racismo, formação de leitores antirracistas.

Enfim, é uma obra a ser compartilhada com pessoas envolvidas no PIBID país afora, mas que também se destina às formandas e formandos em geral dos cursos de Letras e às professoras e professores de língua portuguesa, de escolas públicas ou privadas. Afinal, se a realidade apresentada é sobretudo da escola pública, as práticas refletidas vão além de um único espaço de atuação, promovendo textos e experiências possíveis em qualquer nível da Educação Básica. Por tudo isso, está de parabéns toda a equipe envolvida neste projeto e mãos à obra, leitoras e leitores!

Kátia Cristina Cavalcante

APRESENTAÇÃO

É uma satisfação apresentarmos para os leitores este livro em que se registra o desenvolvimento das atividades do projeto “Multiletramentos: leitura e escrita na contemporaneidade” desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa da FAFIDAM/UECE no biênio 2020 e 2021.

A coletânea “Experimentações de ensino, pesquisa e extensão na aula de Língua Portuguesa”, organizada pela professora Dra. Ana Maria Pereira Lima, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), traz preponderantemente um conjunto de relatos de práticas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID nas escolas: E.E.F. Padre Joaquim de Menezes, E.E.M. Lauro Rebouças de Oliveira e E.E.M. Egídia Cavalcante Chagas, com supervisão das professoras Maria de Fatima Maia Reges, Alana Vieira e Valéria Maria de Oliveira da Silva, respectivamente.

O PIBID é um programa bem fundamentado e de suma importância que há algum tempo contribui de forma significativa com o crescimento e com a qualidade da educação pública, visando a colaborar com a formação dos licenciandos e refletindo uma preocupação com a valorização do magistério e visando a elevação das ações voltadas para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, o que refletirá na qualidade do ensino das escolas públicas de todo o país. Dessa forma, fica explícito o compromisso desse programa e da sua contribuição, propondo o que há de melhor para a melhoria da aprendizagem dos nossos educandos, quer seja a nível municipal ou estadual.

O programa promove uma interação entre instituições distintas com fins comuns, inserindo estudantes universitários no universo das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que haja uma troca de experiências e contribuição

com atividades didático-pedagógicas, bem como um envolvimento desses futuros professores com o corpo docente e discente das escolas onde eles atuarão, objetivando assim elevar a qualidade dos futuros profissionais do magistério.

O presente trabalho feito por várias mãos, um painel de coletividade, reúne os resultados das experiências realizadas por bolsistas e supervisores com o objetivo de associar a teoria à prática cotidiana. Esse esforço conjunto só vem reforçar a importância do PIBID como uma proposta de valorização da docência, principalmente durante o seu processo de formação acadêmica, participando ativamente na sala de aula, compartilhando e interagindo com as professoras supervisoras e tendo a oportunidade de conhecer o universo da escola pública.

Nesse cenário, os trabalhos desenvolvidos nas três escolas parceiras do PIBID de Língua Portuguesa da FAFIDAM/UECE, E.E.F. Padre Joaquim de Menezes, E.E.M. Lauro Rebouças de Oliveira e E.E.M. Egídia Cavalcante Chagas contemplam as vivências e aprendizados através das observações, no desenvolvimento das práticas e das oficinas realizadas nas salas de aula de Língua Portuguesa, tanto durante as aulas principais quanto nas remotas, por ocasião do enfrentamento da Covid-19.

O contexto pandêmico trouxe um desafio para o sistema educacional, principalmente, para nós, professores, que tivemos que aprender a lecionar através de tecnologias tais como computador ou celular. Embora o ensino remoto seja completamente diferente do presencial, no contexto da pandemia ele foi importante para sanar alguns prejuízos no tocante à aprendizagem de crianças e adolescentes, de maneira que esses prejuízos não se tornassem tão relevantes bem como para que não perdêssemos o contato e a interação com os educandos.

Dessa maneira, a parceria escola e PIBID foi muito proveitosa, uma vez que, além de abrir nossas salas de aula para que os bolsistas aprendessem com a gente, pudemos também aprender bastante com eles neste contexto de aulas remotas usando as tecnologias digitais, como podemos perceber nos relatos escritos por eles.

O relato “Vivências e Aprendizados”, escrito pelas bolsistas Angélica de Jesus de Oliveira e Weydna Maia Silva, começa pontuando as oportunidades que o PIBID lhes proporcionou em muitas perspectivas, tais como, observações e metodologias da professora e da escola parceira e acolhedora dos projetos disponibilizados. No tocante às atividades referentes à obra Leo e Albertina da autora Christine Davenier, lecionada para a turma de 7º ano, foi trabalhada a leitura, a escrita, a autonomia, envolvendo questões sociais e a criatividade dos alunos, específicas de cada indivíduo para o desenvolvimento de uma competência que se manifesta nos momentos em que ele mobiliza diversos conhecimentos prévios e os ajusta a determinada situação. Portanto, “a competência é agir com eficiência, utilizando com propriedade em situações diversas”. (Cruz, 2001, p.31).

Para as bolsistas Bruna Maria Lima Rodrigues, Elcivânia Braúna da Silva Araújo, Lygia Matos da Silva, entre as atividades trabalhadas em sala de aula, escolheram apresentar para a reflexão e análise as atividades desenvolvidas com os 3º anos e o fizeram por reconhecer na relação entre as discussões realizadas nos encontros de formação e a aplicação. Assim, em função do exame externo – SAEB – desenvolveram a oficina “Autobiografia” com os alunos do 2º ano na atividade de redação, isto é, na produção de textos escritos.

No relato das bolsistas Clara Gabrielly da Silva e Maria Regivania de Brito, “Desenvolvimento da prática de leitura e escrita, através das oficinas realizadas no PIBID” foi abordado a importância de se praticar atividades voltadas para o exercício da leitura e escrita, trazendo para dialogar com suas falas, trechos e teorias de autores que retratam em algumas de suas obras, a importância da leitura e escrita para a formação de um cidadão. Além disso, as bolsistas mostram, através das oficinas elaboradas em cima da obra "Leo e Albertina - escrito e ilustrado por Christine Davenier", o processo que possibilitou o desenvolvimento dessas duas competências com os alunos do 8º ano.

Sobre o tema, podemos citar o grande Paulo Freire em seu livro “A importância do ato de ler” (p. 9), onde diz que: “uma sociedade que exclui dois terços de sua população e que ainda impõe profundas injustiças à grande parte do terço para qual funciona é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica traz sua colaboração”. O autor sempre defende em suas obras que é necessário haver uma maior interação entre educadores e educandos para que haja um aprendizado de qualidade. Freire afirma que, “não há docência sem discência, isso nos leva a refletir que quem ensina aprende, mas tem muito mais a aprender com seus educandos” Freire, (p.11). Do mesmo autor citado anteriormente, faz uma reflexão crítica ao ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da escrita, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, linguagem e realidade se prendem dinamicamente para que o material ficasse de acordo com a proposta da regência.

O texto intitulado “Atividades de Língua Portuguesa aliadas ao uso das tecnologias da comunicação e informação no Ensino Médio”, escrito Por Eduardo Andrade Rabelo, discorre sobre o processo de formação vivenciado por ele durante a participação no PIBID no contexto de aulas remotas durante a pandemia do novo coronavírus. O texto enfatiza as experiências em sala de aula como bolsista em turmas de terceiro ano do Ensino Médio, destacando o uso das tecnologias da comunicação e informação nas aulas de Língua Portuguesa e refletindo sobre a importância do letramento para a efetivação desse uso. Além disso, o relato mostra como o uso de diversos gêneros (memes, músicas, poesias e tirinhas) contribuiu para expor maneiras diversificadas de observar o funcionamento da língua.

Para Érica Amanda de Oliveira Nascimento e Maria Roberta Soares Carvalho, o encantamento direcionou-se para as aulas de literatura. Nestas aulas, as bolsistas não só participavam com mais intensidade como trabalharam a leitura dos contos A Missa do Galo, do escritor brasileiro Machado de Assis e Felicidade

Clandestina de Clarice Lispector. Desenvolveram com os alunos estratégias de interpretação textual que proporcionaram uma aprendizagem em sala com a escolha de material que possibilitou uma aproximação com as obras e tornou possível o diálogo entre elas e a realidade de acontecimentos em que a narrativa se apresenta, como também o período em que foram escritas, ano, características do enredo e a história.

“PIBID e ensino remoto: adversidades no caminho e os *slides* como alternativa”, foi o tema do relato das bolsistas Helena Rodrigues da Silva e Virgínia Maria Xavier de Sousa Lima. Nesse texto foi abordado o ensino remoto no contexto pandêmico e os problemas que foram enfrentados por conta disso, como também, a necessidade de se pensar em soluções para amenizar esses problemas. Uma das estratégias colocadas em prática foi o uso do material didático digital combinando os elementos através da aplicação da psicologia das cores, princípios de design e fotografia aplicados à apresentação. Ao longo do relato, as bolsistas nos oferecem detalhes sobre como foi o processo da produção dos *slides* utilizados em sala de aula, desde a preparação individual até a coletiva. Ao final foi anexado imagens de alguns *slides* que foram produzidos com o objetivo de manter a concentração dos alunos durante a explicação do conteúdo e tentar de certa forma dinamizar o diálogo.

Os bolsistas Islania Elen Silva Sousa e Luan Rocha Batista produziram, entre outras atividades, a oficina sobre variação linguística para otimizar as atividades de redação, nela seriam entregues redações incompletas e depois seria pedido para os alunos produzissem a conclusão. Assim, uma parte da aula seria destinada para a explicação da competência 5, que tratava sobre a proposta de intervenção tendo como foco o ENEM, eles fariam as conclusões.

“Complexidade do ensino dos gêneros literários no ensino remoto em uma escola na cidade de Morada Nova”, escrito pelo bolsistas Francisco Jardel Ferreira dos Santos, Karla Jayanne de Oliveira Costa e Nelson Renner Girão Saraiva, apresenta uma discussão sobre as aprendizagens e dificuldades enfrentadas

durante o ensino remoto proporcionado pelo contexto pandêmico, fazendo uma comparação com o ensino presencial, no qual tiveram uma experiência singular através de uma oficina planejada para esse momento. Neste relato, ainda são apontadas questões sobre o ensino da literatura de uma forma geral, mas principalmente sobre a as dificuldades enfrentadas para se trabalhar a apreciação literária no ensino remoto.

O bolsista Jorge Werbety Silva de Oliveira, em seu “Relato de experiências - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”, registra suas experiências adquiridas com sua participação no PIBID em tempos de pandemia, nos oferecendo uma discussão sobre a relevância do programa para a formação inicial e continuada de professores, revelando os ganhos para todos os envolvidos nesse processo. No relato são apresentadas muitas memórias obtidas durante sua participação no programa tais como as formações, leituras e experiências em sala de aula, porém ganha destaque uma roda de conversa sobre “Preconceito, racismo e discriminação”, realizada durante as aulas presenciais, experiência mais palpável e enriquecedora, segundo o bolsista.

O relato das bolsistas Laisla Marques da Silva, Maria Guadalupe da Silva e Milena Sousa Freitas, intitulado “Da teoria à prática no contexto escolar: experiências através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência do curso de Letras Português”, apresenta as atividades desenvolvidas durante a participação no PIBID e mostra as experiências de realização de oficinas de rodas de conversas desenvolvidas na Escola de Ensino Médio Egídia Cavalcante Chagas em Morada Nova - CE. As rodas de conversas objetivaram levar para a sala de aula uma atividade mais dialogada, propondo momentos de conhecimento através de debates sobre temas transversais para que os alunos pudessem assumir e, principalmente, lidar com as diversidades culturais e sociais existentes dentro e fora da comunidade escolar a partir das trocas de diálogos e saberes.

No cenário pandêmico que atingiu todo o mundo, a educação sofreu prejuízos significativos e com o PIBID não poderia ser

diferente, uma vez que houveram prejuízos para os bolsistas em todo o processo, desde a seleção até as participações nas salas de aula. No entanto, através de todos os seus componentes, o programa se superou, sendo desenvolvido de modo a atingir seus objetivos, contribuindo para a formação de professores e para o crescimento da educação pública de qualidade.

Dessa forma, a coletânea de relatos escritos pelos bolsistas do PIBID e organizado pela professora Dra. Ana Maria Pereira Lima demonstra a preocupação do exercício do registro, da memória e do exercício da escrita. Além de demonstrar as abordagens e metodologias que possibilitem uma melhoria na qualidade da educação através de uma nova perspectiva sobre o ensino, mesmo em situações adversas. Os objetivos dessa coletânea foram atingidos na proporção que constitui em fundamentais reflexões sobre as experiências vivenciadas pelos supervisores e pelos docentes em formação, trazendo assim uma significativa contribuição e a renovação das nossas práticas em sala de aula.

Alana Vieira de Sousa
Maria de Fátima Maia Reges
Valéria Maria de Oliveira da Silva

VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS

Angélica de Jesus de Oliveira
Weydna Maia Silva

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona-nos a oportunidade de estarmos em sala de aula, entre outras atividades, observando a regência de um professor. O principal objetivo desse projeto é antecipar o nosso vínculo com as instituições públicas municipais e estaduais, como uma forma unir essas instituições com a universidade, proporcionando um estreitamento de aprendizado para ambas. A turma na qual fomos lotadas foi o 7º ano C no turno da tarde, na escola Padre Joaquim de Meneses, uma escola existente há mais de 70 anos no município de Limoeiro do Norte/CE.

Neste relato, apresentamos nossas vivências, experiências, observações em sala de aula e o nosso plano de ensino sobre a obra “Léo e Albertina”, apresentando como foi trabalhado e quais os seus resultados. Dessa forma, com essa obra conseguimos, além de discutir com os alunos a importância da leitura e o que se pode aprender por meio dela, também conseguimos compactuar grandes lições que histórias como “Léo e Albertina” nos proporcionaram.

As reuniões e rodas de conversas que realizamos semanalmente foram bastantes enriquecedoras para a nossa formação, tanto quanto alunas, como também futuras professoras. As experiências contadas pela coordenadora e pelas supervisoras auxiliaram para o nosso engajamento na profissão, fazendo com que tudo que fosse discutido acrescentasse a nossa caminhada.

OBSERVAÇÕES DAS METODOLOGIAS DA PROFESSORA NAS AULAS

A escola Padre Joaquim de Meneses é uma das mais antigas e melhores escolas públicas de ensino fundamental, da cidade de Limoeiro do Norte/CE, conhecida por ter um ensino de qualidade, composta por professores qualificados e capacitados para proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade.

Sua localização é fator determinante como escola de aplicação para a Universidade Estadual do Ceará, pois situam-se muito próximas uma da outra, facilitando o trânsito de bolsistas, estagiários e demais programas da instituição. Assim, acreditamos que ganhamos todos, a escola por receber estudantes de licenciaturas ávidos por aprendizagens e a Universidade que encontra a parceria de uma escola aberta a possibilidades e aos desafios.

Para o momento de nossas observações, atentamos para o que a professora fazia em suas aulas e esta deixava uma mensagem para que os alunos refletissem, ensinando-lhes a serem cidadãos pensantes e do bem, que contribuíssem sempre para a melhoria da nossa sociedade. Isso reforçava a participação dos alunos e a professora sempre encontrava maneiras para que os alunos participassem das aulas, conversando e sabendo um pouco da vida de cada um, compartilhando momentos, dando-lhes autonomia dispendo-se a ajuda-los. Corroborando com a ideia de aprendizado além universidade que tratávamos, no parágrafo anterior, sobre a importância dos que fazem parte do ensino e dos que agregam, pois, o companheirismo que ela tem com eles o fazem ter além de uma professora, alguém sensível: “Assim, a escola não pode se limitar à função de ensinar. Dela são exigidas, cada vez mais, a função de ensinar e a ocupação educativa dos tempos livres com ações pedagógicas. A escola deve ser cada vez mais próxima à realidade” (ALENCASTRO, 2009, p. 15).

Mesmo ensinando sob o modelo remoto, a professora ainda buscava tornar as aulas dinâmicas e isso fazia toda a diferença, pois chamava a atenção dos alunos, fazendo com que participassem

mais. Nós pibidianas estávamos justamente para ajudá-la a tornar as aulas mais dinâmicas e cada vez mais proveitosas e produtivas, diversificando os conteúdos e proporcionando um melhor ensino-aprendizagem. Além de aprender algo que a Universidade não ensina, porque só a vivência na escola faz: construir-se professora.

Com todos os conteúdos explicados, a professora perguntava frequentemente aos alunos se eles estavam entendendo, fazia perguntas para eles e pedia-lhes exemplos sobre o que estava sendo explicado. Em cada aula, ela recapitulava o conteúdo da aula anterior, fazendo com que os alunos lembrassem do assunto e fizessem articulações entre eles. A professora fazia as leituras juntamente com os alunos e discutia os textos com eles, de forma contextualizada, envolvendo assuntos atuais, fazendo-os pensarem e trabalhando a compreensão textual.

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada (SOLÉ, 1998, p. 18).

A professora não trabalhava somente o conteúdo do livro didático, ela sempre buscava algo para ampliar o repertório. Em algumas aulas, a professora apresentava o conteúdo proposto no livro didático e as revisões das avaliações, em apresentações de *slides*, o que era algo bastante satisfatório, pois todos os alunos acompanhavam o conteúdo, ao mesmo tempo, fazendo com que eles ficassem bem mais atentos ao conteúdo, com mais tempo de fixação.

DESENVOLVIMENTO DO PLANO BIMESTRAL

As práticas de leitura voltadas ao ensino-aprendizagem contribuem tanto para nossa formação escolar, quanto para o nosso desenvolvimento social. Através disso, o incentivo e o comprometimento dos professores são fundamentais para que tais objetivos sejam alcançados.

Daí a importância que o círculo de leitura seja um espaço de compartilhamento efetivo, um ambiente de confiança, uma oportunidade para se dividir a leitura e experiências pessoais, até porque a leitura de uma obra sempre envolverá, de uma forma ou de outra, a experiência prévia do leitor, seus conhecimentos formais e informais do mundo (COSSON, 2014, p. 170).

Dessa forma, desenvolvemos um trabalho bimestral com a obra “Léo e Albertina” da Christine Davenier, para alunos de uma turma de 7º ano, trabalhando a leitura, a escrita, a autonomia, envolvendo questões sociais e instigando a criatividade dos alunos.

O trabalho dessa obra possibilitou aos alunos reflexões após a leitura e, em cada discussão, vimos as mais diversas visões e opiniões. Sabemos que a prática de leitura é uma construção de conhecimentos e de palavras e, com o acesso a novas histórias e a novos debates, adquirimos ainda mais bagagem para o nosso conhecimento e novas experiências. As várias interpretações feitas por eles nos deram ainda mais um estímulo para que trabalhássemos mais leituras.

No conto Léo e Albertina, fizemos abordagens sobre lições e reflexões, ligando a temas do nosso cotidiano, tais como: a diversidade, os sentimentos e a importância de sermos quem somos, sem precisarmos mudar para nos adequarmos ou nos encaixarmos em um grupo. Nessa perspectiva, seguimos então com algumas aulas sobre esse conto e acrescentamos também outros conteúdos, relacionados a mesma temática da obra “Léo e Albertina”. Utilizamos um conto chamado “Elmer o elefante xadrez”, do David McKee e uma música “Ninguém é igual a ninguém”, os gêneros com os quais trabalhamos foram relacionados à obra. O nosso propósito foi fazer com que os alunos refletissem, não somente com a primeira história, mas também com as outras que traziam reflexão semelhante e que eles também pudessem relacionar os temas, indicando as semelhanças e dissonâncias os textos.

No decorrer das aulas, percebemos o quanto os alunos conseguiram interagir com as lições propostas por cada apresentação que fizemos e o quanto é importante incentivá-los à

leitura. Isso sempre foi o nosso principal objetivo, tornar a leitura para os alunos algo prazeroso, fazendo com eles se sentissem bem ao ler, ou ainda se sentissem convidados a ler mais.

A seguir, um pouco de como aconteceu a apresentação deste trabalho e a participação dos alunos com relação às leituras dos contos apresentados, a música exibida e as atividades realizadas por eles. Cada aluno interpretou o texto de forma bastante particularizada, e isso para nós foi muito gratificante, pois eles expuseram suas opiniões sobre o assunto, fazendo-os interagirem uns com os outros, respeitando as opiniões opostas, atendendo a um exercício de cidadania bastante importante; o respeito ao diferente.

METODOLOGIA

A apresentação da primeira aula do plano de aula “Léo e Albertina” foi realizada pela plataforma Google Meet, através de *slides*. Começamos apresentando o livro e fazendo previsões juntamente com os alunos. Antes de iniciarmos a leitura, a apresentação em *slides* facilitou muito em relação à exposição e à ilustração do livro, pois se alguns não tinham conhecimento sobre ele, conseguiram visualizá-lo de forma nítida, mesmo que tenha sido através da tela. Depois, fizemos a divisão dos personagens do livro para os alunos. As bolsistas portaram-se como narradoras da história e os alunos fizeram as falas dos personagens da história, pois a história demandava leitura em voz alta e sugeria uma dramatização para que a compreensão fosse mais eficiente.

Em seguida, tratamos do gênero da obra e de suas características, nesse momento, tivemos uma breve conversa sobre o conto e aplicamos uma tarefa para casa, para que os alunos fizessem a leitura da obra novamente de forma mais concentrada. Buscamos incentivá-los à leitura, pedimos para que eles desenhassem o personagem que mais gostaram ou que mais se identificaram de alguma forma, usando a criatividade e que escrevessem o motivo pelo qual escolheram aquele personagem. Essa atividade de escrita inicial sondava, entre outras coisas,

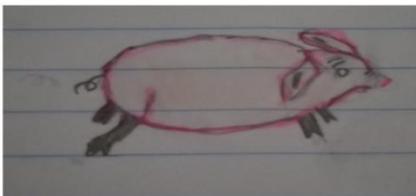
formas de trabalho com a tipologia descritiva – bastante necessária para a construção de histórias.

Na segunda aula, nós bolsistas fizemos a divisão dos alunos para que cada um fizesse a leitura novamente e, desta vez, a fizesse inserindo as falas dos personagens da obra "Léo e Albertina" em uma tentativa de imitar os animais. Após a leitura, os alunos comentaram o texto e depois foram mostradas as palavras que se relacionavam ao texto, como: igualdade, diferenças, autonomia e liberdade. Fizemos uma breve reflexão sobre o quanto essas palavras são importantes e pedimos que cada aluno dissesse o que entendia sobre elas. Para esse momento, a atividade extrapolava o significado do dicionário, buscando trabalhar metáforas e relações socioafetivas evocadas pelas palavras.

Os alunos expuseram os desenhos solicitados na aula anterior. Isso feito no grupo da turma no WhatsApp, outro canal bastante explorado, durante a Pandemia de Covid-19. No grupo, estão presentes os alunos, a professora e nós do PIBID, pois não foi possível mostrar no Google Meet e, por fim, a constatação de que devemos ser nós mesmos, não tentarmos mudar características singulares para o encaixamento em um grupo, em um lugar ou algo do tipo, mas a nossa obrigação de respeitar a todos deve prevalecer acima de tudo, uma vez que esse sentimento é a base de uma sociedade harmônica e justa, não há confiança, nem amizade e nem amor sem respeito.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos a seguir os desenhos dos personagens do conto "Léo e Albertina" que os alunos escolheram e desenharam como uma forma de identificação com os personagens da história.



Apresentamos o terceiro momento do plano de aula “Léo e Albertina” para a turma. Iniciamos com a música “Ninguém é igual a ninguém”, depois perguntamos aos alunos qual a relação da música com o texto, explicamos a eles as semelhanças e perguntamos o que os alunos mais gostaram da música e que argumentassem sobre o destaque realizado. Em seguida, apresentamos o livro “Elmer, o elefante xadrez”, do David McKee, fazendo novamente a estratégia de predição para iniciarmos a leitura.

O livro conta a história de um elefante chamado Elmer que fazia parte de uma manada em que todos os elefantes eram da mesma cor. Um dia, Elmer ficou muito incomodado com suas cores, aquilo não era cor de elefante, então resolveu pintar-se de cinza para se parecer com os outros. Logo percebeu que cada um tem sua fisionomia e que são as diferenças que nos tornam únicos. Depois, lemos juntos com os alunos a história, ou seja, passamos às estratégias seguintes de leitura: estrutura do texto e representação

¹ Duke e Pearson (2002) identificaram seis tipos de estratégias de leitura que as pesquisas realizadas têm sugerido como auxiliares no processo de compreensão, a saber: *predição, pensar em voz alta, estrutura do texto, representação visual do texto, resumo e questionamento*. A *predição* implica em antecipar, prever fatos ou conteúdos do texto utilizando o conhecimento já existente para facilitar a compreensão. (CANTALICE, 2004. p. 1).

visual do texto. Após a leitura coletiva, nós perguntamos sobre a obra “Elmer o elefante xadrez” tinha de semelhante com a obra “Léo e Albertina”, fazendo resumo de ambas e questionamentos para a fixação dos conteúdos das leituras.

Na quarta aula do plano “Léo e Albertina”, recapitulamos do que se tratava o livro “Elmer o elefante xadrez” e depois perguntamos aos alunos sobre seus talentos, eles foram bastantes participativos e ao contarem, o assunto girou em torno de construção de personalidade e características que a constroem, relacionamos personalidade com talentos e explicamos o que um influencia no outro. Por último, foi aplicada uma atividade, em que os alunos gravavam ou tiravam fotos dos seus talentos e enviavam para o grupo da turma pela plataforma WhatsApp.

Escolhemos esta ferramenta pois os desenhos foram postados no grupo da turma, na qual houve uma interação bem maior entre eles, ao lhes possibilitar comentar os desenhos dos colegas, com elogios uns aos outros. Como diz Santos (2013):

[...] utilizar o aplicativo de comunicação WhatsApp como recurso didático-metodológico se torna viável para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que possibilita a ação de conversação que estimula a aproximação dos estudantes com os conteúdos (SANTOS, 2013).

Obtivemos como resultados fotos e vídeos que os alunos nos enviaram, os quais mostravam suas habilidades como: montar a cavalo, jogar bola, andar de bicicleta, desenhar, fazer vídeos com dublagens no aplicativo TikTok, proporcionando um momento bem interativo entre eles, com comentários e elogios, discutindo o que tinham em comum.

Oficina

Série	7º Ano C
Tempo previsto	3 aulas
Temática	Ética / Animais de estimação / Autoestima / Amor / Respeito às diferenças

Prática de linguagem	(x) leitura (x) escrita (x)oralidade (x) análise linguística/semiótica
Habilidades desenvolvidas BNCC	<p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), videopoemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes</p>

	gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
Material utilizado	Livro “Léo e Albertina” utilizado em recurso digital, <i>slides</i> .
Descrição	Conto “Léo e Albertina” da Christine Davenier, para alunos de uma turma de 7º ano, trabalhando a leitura, a escrita, a autonomia, envolvendo questões sociais e instigando a criatividade dos alunos através de desenhos.
Avaliação da atividade	Processual e diagnóstica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da forma que apresentamos o nosso plano de aula sobre o livro “Léo e Albertina”, obtivemos resultados com êxito. Apresentamos uma obra para os alunos que, além de nos trazer grandes lições, também conseguimos apresentar para os mesmos que por mais que seja um conto representado por animais, as histórias nos trazem lições e ensinamentos, remetendo a importância de viver a vida com ética, amor, respeitando as diferenças e as pessoas.

Além de conseguirmos incentivá-los a leitura, também conseguimos o retorno das atividades aplicadas para eles, como a produção de desenhos como forma de representação de seus talentos mostrados por fotos e vídeos, compartilhados com a turma pelo WhatsApp. Para nós, foi satisfatório, pois como bolsistas

iniciantes à docência, conseguimos realizar atividades feitas no ensino remoto. Isso nos mostra que todo esforço foi válido, pois ver os alunos engajados com leituras a partir da nossa ajuda e nos mostrar o desafio de realizar a atividade de leitura, mesmo sob condições adversas, é muito gratificante.

Desta forma, é importante destacar que o incentivo à leitura será sempre válido, pois nos mostra resultados reais e positivos. A leitura de fato estará sempre presente na vida escolar dos estudantes e nosso papel é incentivá-los e apresentá-los às mais diversas leituras possíveis, para com isso haver a identificação deles com esses gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Ilma. Passos. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicol. Esc. Educ.** vol. 8, Jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VdVCjxKkdxTGRMyyBVj3gWc/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Riche Teixeira. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

BOLSISTAS NO PIBID: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO LAURO REBOUÇAS DE OLIVEIRA

Bruna Maria Lima Rodrigues
Elcivânia Braúna da Silva Araújo
Lygia Matos da Silva

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo compartilhar experiências pedagógicas e conhecimentos adquiridos no PIBID. Visando a explicitar o que foi adquirido ao longo desses meses, em decorrência da participação no programa, constando o conhecimento, tanto em sala de aula com os alunos, como também nas formações que temos semanalmente com o grupo da gestão do PIBID e com os demais núcleos.

Com a inserção na escola e com as observações realizadas na sala, a nossa participação na docência faz com que cada vez mais entendamos o processo de interação com os jovens e o seu modo de aprendizagem. Começamos a ter um olhar diferente em relação à escola, aos alunos e sobre a realidade na qual todos estamos inseridos.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID nos gerou grandes expectativas e experiências. Fazer parte deste programa está nos ajudando a ter bastante desenvolvimento em sala de aula, nos fez crescer tanto como pessoas quanto como profissionais da educação, pois foi o nosso primeiro contato com o ambiente escolar, como futuros professores e, desde o primeiro momento com os alunos, já conseguimos absorver bastante aprendizado.

Atuamos na Escola de Ensino Médio Lauro Rebouças de Oliveira, escola pública estadual, situada na cidade de Limoeiro do Norte/CE, na Avenida dos Expedicionários, nº 2921, Centro.

Fundada em 08 de junho de 1974, surgiu da necessidade de receber os alunos que concluíam a 4^o série nas escolas estaduais de primeiro grau: Pe. Joaquim de Meneses e Arsênio Ferreira Maia, também de Limoeiro do Norte. Durante vários anos, a escola continuou atendendo apenas as primeiras séries do primeiro grau, mas atualmente funciona apenas com o Ensino Médio. A escola conquistou o respeito dos limoeirenses através do seu trabalho educativo de qualidade e hoje é uma das escolas de Ensino Médio mais renomadas do município, com grandes resultados no ensino-aprendizagem e também nos exames externos como SAEB, SPAECE, ENEM e vestibulares.

O processo seletivo pelo qual passamos para a distribuição dos bolsistas nas escolas foi feito de forma remota, já que estamos enfrentando uma emergência sanitária ocasionada pela pandemia de SARS-COV2. Por isso, em decorrência da pandemia, nosso primeiro contato com a professora supervisora, a escola e a sala de aula foi de maneira virtual, na plataforma Google Meet. Esse modo, embora tenha sido a única possibilidade para o problema, não podemos negar as dificuldades e os empecilhos que surgem para que seja operado de modo minimamente eficaz. Tanto alunos como professores dependem de internet, muitas vezes ineficiente que prejudica a participação de todos nas aulas. Além da falta de recursos que a maioria possui, por fazerem parte de uma população de poucos recursos.

Iniciamos as observações em sala de aula de forma virtual em fevereiro de 2021 e podemos dizer que foi um misto de sensações, medo, ansiedade e, ao mesmo tempo, uma grande curiosidade em saber de perto como seria a relação entre professor e aluno, no contexto da Educação Básica. As séries nas quais realizamos as atividades foram a 2^a e a 3^a do Ensino Médio. A curiosidade foi grande em saber como seria realizada a prática docente a distância e como funcionaria essa sala de aula virtual. Assim que entramos em sala, fomos muito bem recebidas pelos alunos. Nesse período, em que observávamos, já conseguíamos adquirir muitos conhecimentos, havia alunos bastantes participativos, inteligentes

e dedicados que estavam sempre tirando dúvidas e interagindo da melhor maneira que conseguiam.

Essa experiência nos motivou a escrever esse relato que se apresenta dividido em 3 partes que seguem esta introdução. Na primeira, relatamos nossas experiências em sala de aula e com os alunos. Na segunda, expomos o nosso desenvolvimento de atividade e experiência com os exames externos com os 3º anos e a realização da oficina “Autobiografia”, na disciplina de Redação, com os alunos do 2º ano, uma das atividades que foi desenvolvida durante nossa permanência no PIBID e finalizamos com nossas considerações diante esse processo de aprendizagem em nossa permanência no PIBID.

RELATANDO EXPERIÊNCIAS

Antes do desenvolvimento e da observação das atividades em sala de aula, participamos de uma reunião juntamente com o corpo de professores da escola Lauro Rebouças de Oliveira. Um encontro coletivo que teve como pauta a escolha do livro didático. Compartilhar dessa experiência foi bastante gratificante e positivo, pois tivemos o privilégio de estar em contato com diversos posicionamentos e opiniões de diferentes professores, de áreas distintas da educação e foi uma novidade para nós, porque assim ficávamos sabendo um pouco de como funcionava essa parte do ambiente escolar.

A reunião se conduziu pelo debate acerca dos conteúdos do livro didático, que os professores acreditavam que tinha uma didática muito “rasa”, vimos que era muito difícil escolher um livro relevante, com conteúdo adequado para serem trabalhados com os alunos em sala de aula. Uma das questões mais relevantes que os professores ressaltaram foi a importância de se escolher um livro com conteúdos mais didáticos para auxiliar no desenvolvimento dos alunos, que naquele momento se encontravam em situação desestimuladora diante das aulas remotas.

Nosso primeiro contato com os alunos da escola foi na sala de aula virtual do Google Meet, com os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Apresentamo-nos aos alunos, dissemos nossos nomes, nossas idades, que curso fazíamos e o motivo de estarmos ali em sala de aula com eles. Foi uma conversa rápida, mas aconchegante para que pudéssemos enfim observar a regência da professora supervisora. Estávamos ali para vivenciar as experiências com os alunos e com a sala de aula, algo que seria muito além do que aprendemos na Universidade e que contribuiria bastante para o nosso desenvolvimento nas disciplinas de estágio e também como futuras professoras.

O ano letivo já havia dado início, quando entramos em contato com o ambiente escolar e alguns conteúdos já haviam sido ministrados. Então pudemos acompanhar a continuidade dele e os próximos que vieram. Deste modo, no decorrer desses meses, observamos a sala de aula virtual, como os alunos se comportavam, a interação entre eles e com a professora, apesar da câmera, do áudio etc. Isso porque essas atitudes interfeririam em como responderiam as atividades propostas para serem realizadas em sala e aquelas que fariam em casa, se através de conversas no *chat* sobre o conteúdo, ou quais outras formas de interação a professora estabeleceria para que a aprendizagem ocorresse.

Entramos nessa experiência de sala de aula acreditando que sabíamos o que deveríamos fazer, mas não sabíamos como as coisas funcionariam e aconteceriam, qual a realidade que estava nos esperando, as nossas observações acerca das metodologias de atividades usadas pela professora, de como os alunos se relacionavam com os conteúdos ministrados, o desenvolvimento das avaliações e também a nossa participação em algumas atividades fez com que, aos poucos, fôssemos desenvolvendo uma interação com os alunos e aprendendo ao mesmo tempo.

A primeira aula observada com a supervisora abordava a interpretação de textos. Foi uma aula bastante interessante, uma vez que a professora incentivou os alunos a falarem sobre o que eles tinham compreendido dos textos lidos. Cada um relatou a sua

visão sobre o texto. Na aula de redação, a turma do 2º ano foi orientada sobre as instruções de como realizar uma boa redação, com debate sobre introdução, desenvolvimento e conclusão. Adiante foram realizadas atividades de produção escrita de textos. Nesse momento, como contribuição, prestamos auxílio e tiramos dúvidas de alguns alunos.

Neste ano, os principais conteúdos das aulas de língua portuguesa para os 3º anos situaram-se em relação aos exames externos, com foco no SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, um dos mais antigos sistemas de avaliação da educação no Brasil. O SAEB é uma iniciativa do Ministério da Educação, coordenada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) que realiza um diagnóstico da Educação Básica do Brasil e de alguns fatores que contribuem no desempenho do estudante, apresentando dados para avaliar a qualidade no ensino ofertado.

A escola estava empenhada em desenvolver um trabalho com excelência, para que os alunos pudessem obter um bom desempenho no dia do exame, mas sem preterir o ensino da gramática, que era abordado com o auxílio do livro didático. A professora supervisora tentava conciliar as atividades relacionadas ao SAEB para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas e ao mesmo tempo incentivá-los a participarem do exame.

A princípio, para entendermos a relevância da abordagem dos exames externos nas escolas, baseamo-nos em estudos de Santos *et al.*, 2013, que apresenta uma contribuição acerca do assunto, que dizem que as avaliações externas são um dos principais motivos para a elaboração de políticas públicas, ao desempenho acadêmico e à qualidade do sistema escolar; no contexto mundial, essas avaliações externas têm como foco a abordagem e a permanência dos alunos nas escolas, com qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo do projeto, tivemos a oportunidade de observar muitas aulas ricas em conhecimento, nas quais não só observamos e participamos, mas também ganhamos muito aprendizado a cada aula observada. Um dos conteúdos abordados foi a produção de

textos escritos que relacionamos – gênero autobiografia –, e desenvolvemos uma oficina com os alunos, na qual eles criaram suas autobiografias e depois as expuseram para os colegas.

Acreditamos que, ao produzirem textos, os alunos devem se autoavaliar. Ele deve ter consciência e conhecimento do que está escrevendo e determinar um propósito para a sua escrita, pois, segundo Antunes (2006, p.168), “[...] escrever um texto é um ato que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”.

Outra atividade que merece destaque e que deixou a aula bastante interessante foi a análise de trechos de poemas do autor contemporâneo Bráulio Bessa e de Patativa do Assaré. Essa aula teve o intuito de comparar e analisar, junto com os alunos, alguns poemas, além de explicar a escrita de cada um desses autores e as suas diferenças. Foi perceptível e gratificante a participação dos alunos, nesse momento, pois alguns já tinham conhecimentos dos poemas dos poetas citados e, como consequência, tivemos bastante participação, debates, dúvidas e aprendizado.

Durante nossa observação, além das nossas dificuldades e restrições para participarmos como bolsistas, víamos também a dificuldade que apresentava o ensino remoto, pois muitos alunos não conseguiam participar das aulas porque eram interrompidos quando suas conexões caíam. Por vezes os alunos informavam à professora e aos colegas que precisavam sair da reunião, pois sua conexão estava instável. Esse era um problema não só para os alunos, mas também para nós e para a supervisora.

A experiência que esse programa nos concedeu foi muito valiosa, além da própria experiência com alunos, também conseguimos ter um olhar mais crítico sobre a prática docente, principalmente, quando se tornou perceptível o quanto é necessária uma boa relação entre aluno e professor, na qual ambos aprendem um com o outro todos os dias. É necessário ter esse equilíbrio, essa interação entre aluno e professor, na mesma proporção ensinar se aprende também.

O professor redescobre o conhecimento de cada aluno e assim vai formulando a sua maneira de aprender e interagir, efetuando o que Paulo Freire declara, que não há docência sem ter discência, ou seja, compreendemos de perto que, no ato de ensinar se aprende bem mais do que se pode imaginar. Essa é uma das experiências que o PIBID nos permitiu perceber e refletir de perto, ao analisarmos a aula e percebermos que o docente também aprende em cada dúvida que o aluno possa ter, em cada opinião, em cada reflexão que ele possa fazer sobre determinado conteúdo.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE. 1996, p. 14).

As formações que temos com o grupo geral do PIBID também nos enriqueceram bastante de conhecimentos, pois, a cada semana, temos o privilégio de conhecer e compartilhar de conceitos e processos bastantes ricos, um deles foi o minicurso sobre a BNCC e as avaliações sobre o SAEB, conteúdos muito debatidos na sala de aula. Entre os meses de outubro até novembro, o SAEB foi um dos conteúdos diários com o intuito de auxiliar os alunos a conseguirem realizar uma boa prova.

RELATANDO ATIVIDADES

Entre as atividades trabalhadas em sala de aula, escolhemos para a reflexão e análise as atividades que foram desenvolvidas

com os 3º anos em função do exame externo, o SAEB, que foi o foco principal da escola em 2021 e também a oficina “Autobiografia” que desenvolvemos com os alunos do 2º ano de redação.

Foram feitas atividades relacionadas a alguns descritores de língua portuguesa para as 3ª séries do Ensino Médio e com o auxílio de *slides*, explicamos a função dos descritores e seus objetivos para a compressão do texto. O primeiro descritor trabalhado foi o 1 que tem como objetivo “localizar informações explícitas no texto” e, ao final, os alunos realizaram uma atividade de 12 questões desenvolvidas no Google Forms. Também abordamos os descritores 3, 5 e 6 que têm como objetivo “inferir o sentido de uma palavra ou expressão”, “interpretar texto com auxílio de material gráfico como, propagandas, quadrinhos ou fotos” e “identificar o tema de um texto, respectivamente”. Esses descritores foram explicados por meio de um material estruturado em *slides* e atividades também no Google Forms.

Além disso, para finalizarmos esse intensivão de atividades relacionadas ao SAEB, já com a volta do ensino presencial, foram aplicadas atividades sobre os descritores 11,12, 13 e 18. Para esse momento, utilizamos como auxílio material impresso, contendo questões de análise de texto, para que os descritores fossem trabalhados em cada questão. Realizamos a explicação de cada descritor e os alunos tiveram um momento para resolver as questões propostas. Ao final, o material foi corrigido, com as questões e respostas comentadas e explicadas pela professora supervisora.

Durante a realização dessas atividades, foi possível observar o desenvolvimento dos alunos, ao longo de cada atividade, bem como a evolução nos acertos, no entendimento do assunto e também a disponibilidade e a dedicação para a futura participação no exame externo. Todas essas atividades foram importantes e contaram para o crescimento dos alunos e para a escola, pois com os alunos estão mais aptos a realizarem a avaliação com sabedoria e êxito, não só nas avaliações externas, mas também nas avaliações

realizadas pela escola, melhorando a análise e interpretação de textos e imagens, a escola melhora seus índices.

Além das atividades desenvolvidas acerca do SAEB, também produzimos uma oficina com os alunos de Redação sobre autobiografia, que detalhamos a seguir:

Oficina

Série	2º ano
Tempo previsto	50 min
Temática	Autobiografia
Prática de linguagem	(x) leitura (x) escrita (x)oralidade () análise linguística/semiótica
Habilidades desenvolvidas BNCC	<p>((EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.</p> <p>(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e</p>

	<p>verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.</p> <p>EM13LP14) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.)</p>
Material utilizado	Google Meet e <i>slides</i> .
Descrição	A atividade foi realizada em uma turma do 2º ano do Ensino Médio. Em um primeiro momento, foi feita uma explicação sobre o conteúdo autobiografia, com auxílio de <i>slides</i> , acompanhado de modelos para que os alunos pudessem se basear. A realização da atividade se deu na produção dos alunos de suas autobiografias. Como estávamos em um momento remoto, não pudemos acompanhar de perto a produção dos alunos, cada detalhe, mas, com a exposição do trabalho final, vimos muitas produções bem elaboradas.
Avaliação da atividade	A avaliação da atividade foi composta através da devolutiva da criação da própria autobiografia, analisamos os erros ortográficos e disponibilizavam para eles novamente, como atividade extra.

A realização dessas atividades contou como crescimento não só para os alunos, como para o acréscimo de conhecimento e autoconhecimento e também para nós bolsistas foi uma experiência

gratificante e bem-sucedida, porque durante o desenvolvimento das atividades e dos resultados proporcionados, percebemos o valor dessa experiência para a nossa formação como professor, fomos descobrindo o modo como cada um aprende e desenvolve o seu conhecimento e também uma forma de trabalhar melhor as atividades futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi relatado sobre as nossas experiências e nos conhecimentos adquiridos através do PIBID, podemos concluir nos certificando que o programa nos enriqueceu bastante sobre esse caminho da prática docente e também com a certeza de que é uma iniciativa necessária para a formação inicial de acadêmicos em licenciatura, fazendo - nos compreender melhor sobre os projetos que em uma sala de aula são possíveis de serem desenvolvidos em situações nem sempre favoráveis, sobre os desafios de ser um professor e também sobre as dificuldades que muitos alunos apresentam nesse processo de aprendizagem.

A elaboração da oficina, em relação à autobiografia proporcionou muito interesse nos alunos para participar, para eles se destinava uma aula diferente e essa produção não só os auxiliou no desenvolvimento da escrita, como também da leitura, porque foi um dos métodos mais estudados juntamente com a preparação do SAEB. As redações foram atividades de produção textual voltadas para uma análise de alguma obra, para auxiliar os alunos a conseguirem se apropriar da leitura, conseguindo ajuda-los a realizarem uma reflexão crítica sobre o texto. A elaboração da oficina foi esse mesmo processo, no qual tentamos desenvolver o gênero estudado, partilhamos com eles vários exemplos de autobiografias, para assim eles se familiarizarem com o gênero com que estariam trabalhando.

O autor Rubem Alves nos levou a refletir, em um trecho do seu livro “Por uma educação romântica” (2009) que há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. As escolas que são gaiolas

prendem pássaros para não voar, mas as escolas que são asas não amam pássaros engaiolados, porque elas existem para dar aos pássaros a coragem de voar. E o PIBID nos faz ter a liberdade de colocar as asas fora para voar além e até os nossos alunos, promovendo uma educação libertadora, ajudando o aluno voar, decidir suas próprias rotas e caminhos. Os alunos esperam de um professor a chave da gaiola para que enfim sejam libertados daquela gaiolinha que é a sociedade que mais exclui do que inclui o ser. As gaiolas de suas mentes com visões tão minúsculas sobre a vida e a inteligência humana.

Agora, sabemos que podemos entrar em sala de aula e não vamos visualizá-la como uma gaiola que nos prende do horário de início, até o fim da aula. Que não nos sintamos obrigados a dar aquele alimento que é a educação, de modo tão promíscuo. Sejam como Rubens Alves nos mostra, que encorajemos os nossos alunos a voar e além disso, que possamos voar também.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Por uma Educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009, pp. 29-32.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Pedagógico**. Brasília: MEC/INEP: ENEM 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2004
- MINISTÉRIO da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEF/MEC, 2017.
- SANTOS, Anderson Oramísio et al. **Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares**. Universidade de Uberaba. Uberaba, v. 1, n. 1, p. 38.

DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA, ATRAVÉS DAS OFICINAS REALIZADAS NO PIBID

Clara Gabrielly da Silva
Maria Regivania de Brito

INTRODUÇÃO

Ao longo das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foram adquiridas experiências indispensáveis para a prática docente, analisando meios de tornar as aulas e atividades mais dinâmicas e de desenvolver habilidades de leitura e escrita com os alunos. Assim, foram planejadas algumas oficinas de produção escrita de gêneros e de leitura do livro "Leo e Albertina".

Neste artigo, temos como objetivo abordar a importância de se praticar atividades voltadas para o exercício de leitura e da escrita, descrevendo o processo de inserção na sala de aula, por meio de nossa atuação como bolsista de iniciação à docência, bem como apresentar quais os resultados de algumas oficinas realizadas na Escola de Ensino Fundamental Padre Joaquim de Meneses, localizada na cidade de Limoeiro do Norte/CE.

Escolhemos as oficinas em que foram trabalhados os gêneros conto e carta pessoal, justamente, pela proposta de nosso artigo ressaltar a importância da leitura e escrita em sala de aula. Através destas oficinas foi permitido aos alunos que gozassem da sua imaginação para o desenvolvimento de histórias e deleite com leituras enriquecedoras para o seu desenvolvimento, pois em cada uma delas obtivemos a participação satisfatória dos alunos, conforme relatamos a seguir.

O referido artigo está organizado em seções que nomeamos da seguinte forma: Fundamentação Teórica, na qual buscamos

dialogar com autores experientes e pesquisadores que contribuíram para a abordagem do tema discutido. Em seguida, apontamos para a descrição das atividades desenvolvidas, em que relatamos a maneira como foram desenvolvidas as oficinas, para discutir o trabalho com habilidades e competências¹ de leitura e escrita com alunos do 8º ano do ensino fundamental. No final, temos as considerações finais, um espaço para tratar um pouco sobre o processo do artigo, experiências que adquirimos ao longo da bolsa e durante a realização das oficinas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura é vista, muitas vezes, como algo cansativo e chato, principalmente, entre os jovens estudantes. Sabemos que a leitura não é algo valorizado em nossa cultura, isso ocorre talvez porque a sociedade esteja sendo treinada para ser um amontoado de "não pensantes", porém, atualmente, as situações do nosso dia a dia nos exigem um nível de leitura eficiente para que possamos interpretar e compreender todo tipo de gênero Textual para que não sejamos apenas uma marionete nas mãos da mídia e de outras situações/pessoas.

A escola tem um papel fundamental na formação de leitores, ao contrário do que muitos pensam, o professor não tem como único objetivo ensinar a ler, mas construir estratégias para que o aluno possa compreender o que está escrito, levando-o a ter posicionamentos críticos e questionáveis. Uma das formas de incentivar a leitura, é apresentando para o aluno diversos livros, criando dinâmicas em sala utilizando textos com leituras, promovendo debates e discussões a respeito do que é lido. Segundo Martins (1984, p. 34):

¹ As **habilidades** estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. ... já as **competências** são um conjunto de **habilidades** harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam por exemplo uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. (Disponível em <https://www.somospar.com.br> Acesso em: 20 jan. 2022).

A função do educador não seria precisamente ensinar e ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

Embora não mais em uso, mas relevantes para o contexto educacional brasileiro, podemos destacar o que indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 69):

[...] formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto [...]

Adquirir o hábito de ler não é algo fácil, motivo pelo qual muitos desistem, ao longo do processo, pois a dificuldade se estende também para os docentes, ao realizar diferentes estratégias para conseguir formar um aluno leitor e conseguir desapegar do ensino bancário que Paulo Freire tratou em sua obra *Pedagogia do oprimido* (1987), na qual o autor discutiu que o único objetivo do professor é transmitir conhecimento, não respeitando o processo de aprendizagem dos alunos, não lhes dando voz.

Com a chegada da pandemia, as aulas que ocorriam no presencial, passaram para o recurso *online*, isso mudou significativamente as regras e tradições escolares, tais como proibir a utilização de ferramentas tecnológicas, por parte dos alunos, em sala de aula. Apesar da desigualdade que a tecnologia trouxe à tona para o processo de ensino, foi com ela que as aulas puderam ter alguma continuidade.

Com o uso frequente da tecnologia, é notável que os estudantes dessa geração estão acostumados a realizar leituras dinâmicas e com diferentes formas de interatividade, e por meio dessa constatação percebemos que a tecnologia tem sido uma ferramenta indispensável para a construção de leitores, já que ela se faz necessária para estarmos a todo momento estamos interagindo com alguém, recebendo notícias, fazendo pesquisas

das atividades escolares etc. Hoje quem tem acesso às habilidades de leitura demandadas pelas tecnologias têm maiores possibilidades de alcançar o padrão de escrita que circula nesse ambiente, já que as duas caminham lado a lado. Isso se faz mister para combater o fenômeno contemporâneo das fake News, pois o conteúdo que será escrito exige conhecimento, porque as chances aumentam de produção de textos sem bases confiáveis.

Assim, é importante compreender que novos letramentos são necessários, pois, na medida em que surgem novas ferramentas, surgem também novas formas de letramentos. O que seria Letramentos? Soares (2017, p. 64), afirma que este termo é “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. O aluno que é um leitor proficiente, ele é considerado um ser letrado.

Uma das melhores formas de trabalhar o letramento em sala de aula é com o auxílio de gêneros textuais diversificados. Cada texto tem um propósito de desenvolvimento que o aluno precisa atingir. Se trabalharmos, por exemplo, textos descritivos, a tendência é que o aluno aprenda a descrever características de uma pessoa, lugar etc.

A partir daqui, trabalharemos com a descrição das atividades que desenvolvemos na escola. Para isso, exporemos um breve apanhado das oficinas realizadas com nossa participação.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

O PIBID foi um programa que possibilitou grandes aprendizagens, dentro da sala de aula, com os alunos, com a supervisora. Os encontros de formação com palestras enriquecedoras sobre Letramentos, leituras, BNCC, oralidade, avaliações externas, entre outras, foram parte de um processo prazeroso de fazer acontecer. Em cada reunião com as supervisoras e com a Coordenadora, obtivemos experiências e aprendizagens fundamentais para a formação de um docente.

Ao longo da nossa participação em sala, foram planejadas e realizadas diferentes oficinas com os alunos do Ensino Fundamental. Na maioria delas, foram trabalhadas com gêneros textuais, desenvolvendo as habilidades deles em leitura, escrita e oralidade.

Nosso primeiro desafio foi auxiliar a supervisora na produção de contos de enigma e de terror. Trouxemos textos em formato de *slides*, a partir de trechos de autores renomados na literatura brasileira, como Carlos Drummond, entre outros. Trabalhamos a leitura dos contos, as características e as impressões que cada aluno demonstrava acerca das histórias e também houve o momento da produção do gênero feito pelos alunos.

Chegamos a colocar o plano de ensino que havíamos feito no nosso primeiro encontro de formação do PIBID, dirigido pelas nossas coordenadoras, sobre o livro "Leo e Albertina" que conta a história do Leo, um porco apaixonado pela galinha Albertina. Leo queria chamar a atenção de Albertina, pois ela nem notava a sua presença. Para conquistar Albertina, ele chega a pedir vários conselhos aos amigos, de como deveria agir, e nenhum deles faz com que a galinha se apaixone por ele. Após várias tentativas fracassadas, Léo volta a assumir suas características, e é justamente nesse momento que a Albertina se apaixona por ele.

Colocamos em prática oficinas relacionadas ao livro e foi um momento especial, apresentamos *slides* com toda a história e ilustrações para que eles se sentissem íntimos dos personagens. Então realizamos a leitura fragmentada com as participações dos alunos, foi muito interessante; logo em seguida, fizemos toda uma compreensão da história comentada por eles, perguntamos o que cada um achava em relação a moral da história, todos estavam muito empolgados. Depois, ainda no *slide*, apresentamos o gênero textual carta, todas as características que são próprias desse gênero e solicitamos uma atividade, os alunos foram orientados a escrever uma carta com conselhos ou apoio ao porquinho Léo.

A produção das cartas foi um momento de grande sucesso, todos queriam exibir a sua, alguns produziram no caderno, outros em meios eletrônicos, utilizando Word e *slides*. Ao final, houve a

etapa da socialização em que todos apresentaram o seu material e leram para a turma. Essa oficina foi muito proveitosa, porque os alunos conheceram o gênero e produziram seus trabalhos. A interação entre eles, durante as nossas regências foi algo avaliado como positivo, sentimos que estávamos no caminho certo.

Quando não estávamos aplicando ou desenvolvendo atividades para serem trabalhadas com os estudantes, fazíamos reuniões, para estudarmos, pesquisarmos, ver como iríamos organizar o tempo de aula que precisaríamos para realizar a atividade e concluí-la na mesma aula. Isso, com certeza, exigiu muito do nosso tempo e responsabilidade.

Compartilhamos ações de procedimentos realizados em várias situações, também fizemos isso em relação às correções das atividades e trabalhos realizados. A ambientação na sala de aula foi muito boa, o acolhimento da professora e dos alunos, vimos uma realidade um pouco diferente da teoria que aprendemos durante as aulas na universidade, aprendemos que nem sempre a aula será conduzida da maneira que planejamos, por este motivo devemos sempre ter outras opções.

Nessa trajetória, tínhamos dois encontros semanais, um com a coordenadora geral e todo o pessoal, e outro com a supervisora e a equipe do Padre Joaquim, sempre estávamos todos juntos adquirindo conhecimento. As reuniões serviram para atualizarmos os conteúdos, fazermos estudos, dividir nossas experiências, e todas as coisas que achássemos necessárias discutir para o nosso aperfeiçoamento enquanto bolsistas do PIBID.

Ao final do mês fazíamos o nosso relatório mensal, no qual colocávamos o que foi feito no mês, o que havia sido produzido, o registro das aulas com os horários, datas e todas as nossas informações. Esse hábito institucionaliza as ações de registrar as atividades.

Em todas as apresentações, sempre sentíamos um “frio na barriga”, com medo de não fazer um bom trabalho, de deixar de falar algo importante, de não contribuir em nada com a aprendizagem e que o aluno não conseguisse extrair nada daquilo, porque sempre

pensávamos na aprendizagem. Ao longo dessas atividades, alguns alunos mandavam mensagens no privado do WhatsApp, tirando dúvidas sobre algum conteúdo de sala de aula. Inclusive, o aplicativo WhatsApp tornou-se uma importante ferramenta pedagógica, nessa trajetória, uma vez que acometidos pela pandemia, não podíamos estar juntos presencialmente, então utilizávamos esse aplicativo para conseguirmos interagir informalmente. As demais atividades ocorreram na plataforma do Google Meet, com videochamada, para os encontros, reuniões e as aulas.

A nossa estada no Pibid e a oportunidade de conhecer o universo escolar, fez com que precisássemos estudar a “BNCC” - a Base Nacional Comum Curricular, o documento ocupou boa parte das nossas atividades e encontros, seu conteúdo esteve em pauta, o novo modelo de aplicação e conteúdos, que os professores devem aderir, embora não seja de fácil leitura, pois se trata de um texto extenso e cansativo, podendo-se dizer que foi uma “uma aventura ter que lidar com essa nova proposta”.

A BNCC é o documento que vai regulamentar quais são as aprendizagens adequadas para se trabalhar nas escolas públicas e particulares do Brasil na Educação Infantil, fundamental e média, e tem como objetivo garantir o direito à aprendizagem no sentido educacional e social dos estudantes. As diretrizes do documento foram totalmente aplicadas às nossas regências durante todo o programa, sendo lidas, compreendidas, apresentadas em *slides* durante os nossos encontros, e com o entendimento das mesmas, conseguimos desenvolver o nosso trabalho totalmente direcionado pela BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da produção deste artigo, foi gratificante ver e perceber o nosso trabalho, as nossas aprendizagens e evoluções. Cada memória de momentos realizados com os alunos, foram revividos com a escrita. De modo geral, o PIBID foi uma das melhores experiências de nossas vidas, porque aprendemos coisas

valiosas, crescemos juntos, fizemos amizades inesquecíveis, com certeza sentiremos saudades de todos os momentos, até mesmo dos momentos mais tensos.

Sairemos dessa aventura, com o coração cheio de orgulho e com muitas saudades. Dedicamos este relato de nossas experiências, aos alunos da Escola de Ensino Fundamental Padre Joaquim de Meneses que nos ajudaram a alicerçar o projeto de formação docente e nos deram força de vontade para que continuássemos ali, os ajudando da melhor forma possível.

Desde já, deixamos o nosso agradecimento ao PIBID por toda essa bagagem de experiências, que vamos levar para nossa área de trabalho e também para o nosso convívio em sociedade. Ao trabalhar as oficinas em sala de aula trouxe experiências não só para os alunos, mas para nós bolsistas também, técnicas em aplicar conteúdos, modos de agir com os alunos, em conversar, interagir

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: SEED, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUSA, Caio Eder Santiago Lopes de. **Os multiletramentos como motivadores da prática de leitura em sala de aula**/Caio Eder Santiago Lopes de Sousa. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: www.seduc.ce.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2021.

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA ALIADAS AO USO DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Eduardo Andrade Rabelo

INTRODUÇÃO

Aqui estão relatadas algumas experiências da minha participação como bolsista do PIBID. Minha experiência pessoal está conectada com um determinado contexto e este contexto é a fonte das vivências me trouxeram até aqui.

Em primeiro lugar, venho de Morada Nova, uma cidade do interior do Ceará com cerca de 60 mil habitantes, estou graduando do curso de Letras Português, na FAFIDAM – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos em Limoeiro do Norte, também no Ceará.

O PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, é um programa que objetiva aproximar os estudantes de licenciaturas na primeira metade de seus cursos com as escolas de Educação Básica da rede pública, bem como da realidade dessas escolas¹.

A escola campo para a qual fui lotado oferece formação de nível médio completo. A EEM Egídia Cavalcante Chagas foi fundada em 1936, na cidade de Morada Nova, Ceará. Com quase 100 anos de história, é uma escolha tradicional na cidade.

Sendo um importante centro de formação da juventude da cidade, a escola Egídia proporciona um ambiente propício para a interação entre bolsistas e alunos, porque a instituição conta com muitas turmas nas quais é possível “passar” entre as diferentes séries de Ensino Médio.

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 29 jan. 2022.

Embora com a possibilidade de transitar entre as turmas de Ensino Médio da escola permitiu, durante o ano de 2021, ano em que as aulas continuaram em formato remoto, ancorei-me nas três turmas de terceiro ano e essa experiência foi minha principal fonte de contato com a escola e com os alunos nesse período.

Num momento tão único para o mundo e para a educação como um todo², estar atente às mudanças materiais que esse contexto implica e também à repercussão na vida das pessoas é estar em movimento com a própria vida.

Paulo Freire (1994, p. 17) lembra que a docência crítica está entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Em outras palavras, é preciso refletir sobre o que acontece na sala de aula e então, travestir-se de uma postura ativa para avaliar o que foi feito, e promover mudanças orientadas para uma melhoria, num processo contínuo de reavaliação dos modos de pensar e de ensinar.

Nesse sentido, a produção de um livro compilado com o relato de diversos bolsistas sobre fizeram durante esse período de mudanças repentinas é um processo coletivo de testar práticas em sala, refletir sobre elas, avaliar o que pode ser melhorado e também de imaginar possibilidades para a educação e ensino da Língua Portuguesa em meio ao caos instaurado pela Pandemia.

Para ilustrar o trabalho realizado durante esse período no PIBID, foi escolhida a análise do material produzido para uma aula supervisionada de Língua Portuguesa com auxílio de recursos *online* e TDICs.

CONTEXTO

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo coronavírus, SARS-CoV-2, uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o nível mais alto de alerta da Organização. No Brasil, o

² A pandemia causada pelo vírus Covid-19 marcou profundamente esse período por sua letalidade e sua especificidade de exigir isolamento social.

primeiro caso foi registrado em 26 de fevereiro de 2020, no dia 11 de março de 2020, quando a OMS declarou a abrangência no mundo já caracterizava o evento como uma pandemia.³

Diante desse contexto, a educação foi uma das primeiras a sofrer com os efeitos da pandemia, por exemplo, com a medida sanitária de fechamento das escolas, uma vez que esse espaço é por si mesmo um espaço aglutinador, além, claro, de outras práticas de isolamento entre as pessoas.

Sobre essa mudança, Ribeiro (2020) discorreu sobre o impacto na vida dos profissionais da educação durante o primeiro ano de pandemia:

Profissionais de todas as disciplinas do currículo, com experiências diferentes e desiguais com tecnologias digitais, foram obrigados a converter suas aulas presenciais em tarefas remotas, ministrando-as por meio de vídeos gravados, *lives* e outros recursos, em muitos casos fazendo isso pela primeira vez (RIBEIRO, 2020, p. 3).

Nessas circunstâncias, em novembro de 2020, foram realizadas as primeiras reuniões do projeto, todas através do Google Meet, uma extensão da Google para realizar videoconferências. Fomos apresentados ao projeto e as suas respectivas atividades, também foi apresentado o subprojeto: “Multiletramentos: leitura e escrita na contemporaneidade”.

Antes de entrar em sala de aula com os alunos, passamos cerca de dois meses em processo de formação. Nessas reuniões, os bolsistas, as supervisoras e a coordenadora discutiram diversos temas relacionados ao projeto de forma direta ou indireta.

Também foram realizadas duas séries de formações através de minicursos também *on-line*, as quais chamaram-se “Formações de língua portuguesa e literaturas em ação” e foram feitas com diversos convidados e estudiosos, essas ações caracterizaram-se em experiências de muita troca entre professores e a equipe do Pibid.

³ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 29 jan. 2022.

Essa programação teve como objetivo a formação de professores-pesquisadores que pudessem articular suas vivências nas escolas com aquilo que aprendessem na universidade, para que assim pensassem e relacionassem essas atividades de maneira que elaborassem novas práticas de linguagem seguindo os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse processo de estudo prévio e de discussão das nossas possibilidades em sala pode servir de exemplo para atender a máxima: “quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1994, p. 12). Enquanto alune⁴ também estou aprendendo a formar e isso me forma como educador e como educando.

Os bolsistas Pibid ocupam um espaço na escola e na universidade que possibilita uma atitude ativa diante das experiências escolares. Estar no projeto é ser aluno, portanto, estar em troca com a universidade e com seus parceiros de projeto e também é “testar” ser professor estando em contato com alunos e supervisores, ou seja, uma comunhão de elementos que traduzem o ciclo de troca de saberes. Uma experiência que permite olhar de maneira curiosa e crítica para a docência. Existe a possibilidade de testar a teoria e a prática ver os resultados e assim produzir novas práticas e teorias, é como aprender a aprender.

Todas essas atividades foram realizadas de maneira remota, daí é interessante comentar que muitos desafios foram enfrentados e descobertos durante esse período pandêmico, não foi diferente para os estudantes e profissionais da educação. Ribeiro (2020. p. 6) comenta que a mudança repentina na modalidade das aulas traz à tona diversos valores, crenças e preconceitos acerca do funcionamento das escolas.

⁴ A opção do uso da marca de neutralidade é para demarcar um posicionamento político, reafirmando-me não só como futuro educador, mas, principalmente como cidadão que reconhece a diversidade.

Esses questionamentos também se referem ao uso das TDIC como suporte para o ensino remoto. O ensino remoto pode ser caracterizado como:

O Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise. Quando entendemos o ERT dessa maneira, podemos começar a separá-lo do “aprendizado online (RIBEIRO 2020, p. 6).

Essa definição nos mostra que diante da atual situação, o ensino público não teve uma mudança planejada para esse ambiente, mas realocou-se de forma abrupta para o meio virtual de maneira provisória, portanto, visou a suprir uma demanda imediata e, por que não dizer, desordenada e por vezes catastróficas. Esse cenário obrigou, em razão de demandas da sociedade, uma resposta rápida para um problema que em teoria precisava de um planejamento específico e estrutural, ressaltando que, num país como o Brasil, o acesso ao mundo digital ainda se mostra desigual.

Apesar dos desafios, novos textos, mídias e práticas foram sendo criados para suprir essas demandas e muitas possibilidades foram surgindo nesse período. A sala de aula online se mostrou um lugar de experimentação, um terreno novo para muitos. Muitas são as potencialidades, os desafios, a infraestrutura e à forma de acesso ao conhecimento precisam ser repensados, visto que os efeitos desse momento histórico ainda estão sendo mensurados e enquanto isso ocorre a vida escolar continua.

No final de 2021, a rede pública de ensino básico do Estado do Ceará começou seu retorno presencial, ainda com medidas sanitárias contra a Covid-19 e por vezes com esquemas de aulas alternadas entre presenciais e online. Esse esquema mostra que os

efeitos da pandemia na educação ainda repercutem no cotidiano das escolas.

O CONTATO COM A SALA DE AULA E A PRÁTICA

Imaginar e realizar são dois verbos que podem estar próximos, se você tiver os meios e as ferramentas adequadas para estas atividades. Essas afirmações vêm de um lugar de reflexão sobre aquilo que foi feito durante as leituras, conversas, experiências fora de sala e também daquilo que vivenciei, observando, interagindo, planejando e trocando em sala de aula virtual.

A primeira experiência em sala como bolsista foi numa turma de terceiro ano do Ensino Médio, na qual era permitido participar durante a aula, mas nesse primeiro momento escolhi ficar em silêncio para perceber melhor a participação dos alunos que, por sua vez, era frequente, mas apenas com mensagens no *chat* ou por microfone, as câmeras com rara frequência ficavam ligadas.

É possível imaginar que alguns dos alunos estivessem fazendo outras atividades domésticas, durante as aulas, ou assim como numa turma presencial alguns apenas ficassem calados: “As pontes que não criamos fazem falta num momento como este, imprevisível e inimaginável; e a excepcionalidade deste episódio talvez nos leve a aprender algo sobre tecnologias e educação, sem abandonar nosso compromisso social e ético” (RIBEIRO; 2020 p. 5).

Quem sabe um contato mais frequente com os meios digitais como parte da vida escolar proporcionasse uma aproximação e uma abordagem menos distante por parte dos usuários, atitudes como talvez ligar a *webcam*. Numa aula remota, os estímulos são diferentes, o computador é uma tela e não existe a presença das pessoas para que interajam, se olhem, se toquem e façam trocas que não sejam apenas por palavras ou por mensagens escritas. Contudo, diante do contexto de isolamento e da obrigatoriedade de continuar de maneira remota, é possível criar momentos de interação e aprendizado através de encontros online.

Geraldi (2010) aborda a aula como um acontecimento e usa como exemplo um dia de muita chuva na cidade de São Paulo, as ruas alagam, algum acidente acontece, o trânsito fica lento, entre outros problemas, é de se pensar que a escola também teria um dia diferente, alunos e professores podem faltar e nessa mudança de rotina a chuva se torna tema de conversas e por quê não de uma aula?

Nesse sentido, um assunto comum, como a chuva, e no nosso caso a vivência em pandemia, também pode servir de substrato para o planejamento de uma aula.

Imagine uma aula em que se interrogue sobre o acontecido. Cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a comentar. [...]. Para começar a escrever uma resposta sobre a razão de uma chuva tropical causar tais transtornos, será necessário elaborar respostas [...] misturar conhecimento e saberes, ultrapassar os limites de disciplinas (GERALDI; 2010, p. 96).

Também podemos fazer um caminho diferente, criar a partir dos conteúdos, atividades significativas em sala e para além dela, que pudessem fazer com que os alunos também criassem conhecimentos sobre aquilo que estudavam. Dessa perspectiva fazer uma aula acontecimento a partir de um conteúdo curricular e que se relacionasse com aquilo que estava sendo vivido pelos educandos pode ser considerado como uma possibilidade didática.

Outro ponto a ser considerado é o de que uma aula, em contexto remoto ou presencial, precisa que o aluno seja parte dela. Porém, especificamente em um contexto virtual, a maneira de trazer a participação do aluno deve ser pensada com base nos recursos disponíveis para a comunidade escolar.

Nesse caso, pensar o uso das TDIC como aliadas dos processos educativos se faz pertinente para o momento e posteriormente. De acordo com a BNCC, as TDIC:

Têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior

interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2020. p. 1).

A BNCC também coloca como uma competência a ser aprendida pelos educandos o uso crítico e responsável das TDIC, a competência 5 do documento trata desse tema, podemos entender então que o uso dessas tecnologias é um tipo de letramento, algo que é base para o projeto do Pibid de Língua Portuguesa da FAFIDAM.

A ideia de que as linguagens digitais são uma forma de letramento nos leva a pergunta: o que seriam letramentos? “O letramento significa mais do que ser capaz de operar os sistemas de linguagem e tecnologias; é condição necessária para a interação nas práticas sociais humanas” (LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 2). Contudo, com as mudanças que ocorrem na sociedade e nas linguagens a ideia de letramento ganha novos sentidos, para Rojo:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolvam agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper ou nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (ROJO *apud* LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 8).

Essa perspectiva sobre letramentos serviu como base para a elaboração das atividades planejadas pelos bolsistas com os alunos da escola Egídia. Após algumas observações, os alunos já sabiam o porquê de estarmos com eles.

O tema de escolha da atividade proposta pelos bolsistas envolvia as figuras de linguagem da língua portuguesa, o conteúdo foi elaborado com exemplos de música, poesia, *memes* e tirinhas.

O que é, então, uma figura de linguagem?

Figuras de linguagem são formas de expressão que destoam da linguagem comum ou denotativa. Elas dão ao texto um significado que vai além do sentido literal, portanto permitem uma plurissignificação do enunciado.

Atenção! hora da diversão.



Preparamos uma atividade muito divertida para vocês!

acessem esse link:

<https://wordwall.net/pt/resource/15033193/simbolis-mo-e-met%c3%a1fora>

E vamos aprender com diversão!



A escolha de trabalhar figuras de linguagem com diferentes gêneros textuais encontrou a perspectiva dos multiletramentos apresentada anteriormente. O aprendizado de diferentes gêneros e de diferentes figuras de linguagem trabalharam duas áreas do estudo da língua portuguesa. No caso dos gêneros textuais:

A emergência de novos gêneros e atividades de interação, essas tecnologias revolucionaram a produção circulação e recepção de textos, levando ao aparecimento de múltiplas e diferentes demandas sociais de formação na Educação Básica (MATENCIO; 2008, p. 2).

Os gêneros também nos ajudaram a apresentar maneiras diversificadas de observar o funcionamento da língua e aprender suas “formas”, que não se restringissem à escrita verbal. Isso foi muito importante para que os alunos utilizassem a língua portuguesa e as linguagens do ambiente digital, bem como lançassem mão das linguagens artísticas, entre outras, fazendo isso de maneira crítica e munidos de potencial para reelaborar esses e outros gêneros e textos. A partir desse contato com os gêneros foi possível fazer da

aula um acontecimento, como disse Geraldi (2010), quando trabalhamos conteúdos em contato com as produções textuais da sociedade, como por exemplo os *memes*.

Como afirma Matencio (2008) é a partir do contato com essas produções históricas que podemos acessar as redes simbólicas e estruturas conceituais das linguagens. “É nas interações sociais de que participam que os sujeitos, fundamentados em sua prévia experiência cultural e intercultural, selecionam determinadas formas de conceber e de se referir aos objetos” (MATENCIO; 2008, p. 588).

Articular gêneros do ambiente digital com gêneros textuais ditos como “tradicionais” foi uma oportunidade de ativar o uso dessas referências e experiências culturais para criar objetos de conhecimento que foram apreendidas pelos educandos em práticas de letramento mobilizando diversas linguagens.

Dessa maneira, a ideia de que uma pessoa desenvolve esses letramentos em práticas de linguagem para além do uso escrito, também pode fazê-lo para a utilização das diversas linguagens, e aqui temos o foco nas digitais, em diálogo e produção com a língua portuguesa.

Faraco (2008), em Uma pedagogia da variação linguística, defende que existe uma necessidade de delinear os contrastes entre a língua falada e a língua escrita, além do reconhecimento de diferentes modalidades de escrita. A ideia da variação linguística de Faraco (2008) implica num entendimento que os fatos sociais da língua precedem os fatos da língua em si, portanto:

Ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não se concentrar apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbais (o estrutural em si) (FARACO; 2008 p. 165).

A partir dessas afirmações, foi possível fazer uma breve análise de outra ação em sala virtual para as quais foram revisados os conteúdos de concordância verbal, variedades linguísticas, preconceito linguístico e a primeira fase do Modernismo brasileiro.

A preparação e planejamento para esse bloco de aulas consistiram na leitura de material didático, pesquisa de referências e elaboração de *slides* – ferramenta que se tornou muito adaptável ao ambiente digital. Os temas mencionados no parágrafo anterior fizeram parte dos conteúdos obrigatórios para o Ensino Médio, de acordo com a BNCC e ainda do plano curricular para a série em questão.

Durante o planejamento, pensamos em trabalhar os temas relacionando-os com experiências do cotidiano, tentando estabelecer laços entre os estudantes e os conteúdos, por isso, nessa aula, foram revisados os temas de concordância verbal, preconceito linguístico e o Modernismo brasileiro, procuramos estabelecer um diálogo entre aquilo que pertence ao campo do cotidiano e o que pertence ao campo normativo da sociedade. De maneira intencional, foi questionada a diferença entre o uso do “certo” e do “errado”, de acordo com a norma-padrão, na língua portuguesa.



- Para que saber?

As relações de concordância constituem um dos aspectos fundamentais da estrutura sintática do idioma. Assim, conhecer as regras básicas que determinem o ajuste entre o verbo e o sujeito é absolutamente indispensável a quem utiliza a norma padrão do idioma.



Preconceito linguístico, discriminação linguística e glotofobia:

“Na nossa sociedade a linguagem é um instrumento de dominação e de discriminação poderoso e desconhecido. Impor a sua língua como a única aceitável, estimável, razoável e menosprezar, desqualificar, rejeitar uma pessoa pela sua maneira de falar, o seu sotaque ou o seu vocabulário é tão ilegítimo como rejeitá-la pela sua religião, a cor da sua pele ou a sua orientação sexual.”

Ao questionar sobre o porquê de certos falares brasileiros serem considerados “errados”, também questionamos o lugar social da norma-padrão da língua portuguesa em nossa sociedade enquanto modalidade escrita e falada que atende a determinadas demandas.

Também tentamos trazer esses questionamentos ao trabalhar o Modernismo do século XX, o movimento artístico do Brasil que tinha como interesse romper com ideais artísticos clássicos da Europa, buscando fazer conexões com os outros conteúdos.



VARIAÇÃO REGIONAL OU DIATÓPICA

nesse tipo de variação o fator principal é o território de onde um tipo de falar vem.

podemos usar como exemplo os sotaques e as diferenças de palavrado entre regiões.



© Cearense querendo um Dindim no Rio.



Ao trabalhar a concordância verbal na norma-padrão foi possível questionar se poderia ser considerado um “erro” determinadas construções gramaticais que fugissem à norma padrão escrita, colocando a aula sempre em diálogo com a temática das variações e preconceitos linguísticos é possível criar perguntas como, a norma-padrão precisa ser usada em todos os contextos? O que significa aprender a falar ‘certo’? Podemos quebrar as regras impostas por determinada parcela de falantes da língua? Isso tudo

acrescentado ao fato das TDICs participarem do processo de fazer docente: “As atividades de língua portuguesa tornam-se especialmente atraentes, instigantes, significativas para o aluno, quando é possível visualizar, ouvir e sentir o que está sendo estudado, devido à multimodalidade propiciada pelas novas TDICs (CAIADO; 2013, p. 7).

Esses possíveis questionamentos puderam levar à reflexão e também à apropriação desse conteúdo pelo aluno, Faraco (2008) afirma que não é necessário existir apenas um padrão de “correção”, mas padrões relativos ao contexto das produções textuais, por afirmar que se “apropriar” é mais relevante para o aprendizado do que a “correção”.

O que suas descrições efetivamente mostram é que os falantes variam sistemática (e não aleatoriamente) sua expressão e tomam como baliza não um padrão absoluto de correção, mas critérios de adequação às circunstâncias. Nesse sentido, os fenômenos linguísticos não são relativos, mas relativos às circunstâncias (FARACO; 2008, p. 166).

Através dessa lente, pudemos pensar então que numa aula de português podemos discutir concordância verbal na norma-padrão da língua portuguesa, questionar essa norma e suas construções gramaticais com o estudo das variedades linguísticas, além de dialogar com a leitura de textos literários, a exemplo do conteúdo acerca do Modernismo e a possibilidade de romper com formas de aprender e ensinar a língua vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as mudanças vividas nos últimos dois anos a educação no Brasil se viu de maneira notório seus limites, mas é no encontro com esses limites que existe a possibilidade de encontrar passagens para novas possibilidades.

Os exemplos mostrados neste artigo tiveram a intenção de abrir espaço para pensar que é no lugar limite que as diferentes realidades

escolares vivem e que podem surgir oportunidades de pensar novas formas de fazer educação e ensinar a língua portuguesa.

Apesar de limitações estruturais pensar o uso das TDICs para além de um apoio pedagógico, mas como parte do processo pedagógico, incluindo diferentes letramentos nas agendas pedagógicas, como afirma Faraco (2008), se o ensino de língua portuguesa deixar de pertencer aos linguistas e se abrir para a multiplicidade o ensino de língua portuguesa pode visualizar novos horizontes.

Programas como o PIBID, em especial, abrem espaço para que essas novas possibilidades possam vir a ser testadas, avaliadas e reformuladas, gerando também um espaço novo onde alunos, professores e estudantes universitários podem pensar juntos novas maneiras de praticar educação e um jeito novo de se fazer o ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

BASE Nacional Comum Curricular. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar**: possibilidades. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/cadernodepraticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-nocontexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSJd>. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – CAPES – **Programa institucional de Bolsas de Iniciação à docência - Pibid**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 29 jan. 2022.

CAIADO, R. V. R.; MORAIS, A. G. Práticas de ensino de língua portuguesa com as TDIC. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 578–594, 2013. DOI: 10.20396/etd.v15i3.1274.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1274>. Acesso em: 29 jan. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. [s.l.] Paz e Terra, 2002. pp. 1-54

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 208.

HODGES, C. *et al.* Diferenças entre o aprendizado *on-line* e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, pp. 1-12, 27 mar. 2020.

LIMA, A. M. P. PINHEIRO, R. C. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**, v. 18, n. 2, pp. 327-354, 2015.

MATENCIO, M. de L. M. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 415–640, 2008.

ORGANIZAÇÃO Pan-americana da Saúde. **Histórico da pandemia de Covid-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 29 jan. 2022.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, pp. 1-19, e02011, 2020.

A IMPORTÂNCIA DA VIVÊNCIA DOCENTE COM O PROJETO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Érica Amanda de Oliveira Nascimento
Maria Roberta Soares Carvalho

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID surgiu como uma oportunidade de viver a experiência da docência e adentrar no mundo da educação para conhecer de perto os processos da profissão, agregando novas perspectivas da prática educacional através da participação ativa nas salas de aulas e compreendendo o quanto o processo de ensino-aprendizagem pode modificar a realidade dos indivíduos.

Ao lançarem o edital para a seleção, logo participamos, entramos na lista de classificados e foi uma grande surpresa, pois já vínhamos muito desmotivadas de seleções anteriores. Ao ver nossos nomes aprovados foi realmente uma alegria e, ao mesmo tempo, uma incerteza se conseguiríamos ter controle emocional para trabalhar os conhecimentos que o curso de graduação em Letras Português nos proporciona e receber, na prática, o aprendizado em sala de aula, com adaptações diferentes, metodologias e estruturas básicas.

Iniciamos o projeto como bolsistas pibidianos que auxiliam as supervisoras em suas rotinas nas salas de aulas, acompanhando a relação de aprendizagem entre aluno e professor. A escola na qual fomos alocadas foi a E.E.M. Lauro Rebouças de Oliveira, localizada na cidade de Limoeiro do Norte/CE.

Com isso, foi possível analisar os empecilhos da educação como, por exemplo, as dificuldades dos profissionais para exercer suas funções, como a agilidade no manuseio das ferramentas

tecnológicas, uma das principais dificuldades encontradas pelo professor, durante o ano de 2021, uma vez que foi a alternativa diante de uma crise instalada pela pandemia da Covid-19. Outra dificuldade, não tão nova foi a tentativa de modificar a realidade dos alunos para a apreensão dos conteúdos propostos.

O ensino remoto surgiu como uma possibilidade de dar continuidade ao ensino presencial devido ao momento pandêmico, porém muitos brasileiros ainda não têm acesso à internet ou a aparelhos eletrônicos, portanto a exclusão digital também contribuiu para o agravamento de problemas sociais/educacionais, impedindo que todos tivessem oportunidades através da internet para distribuição mais igualitária de informações.

FORMAÇÃO PIBID

O projeto iniciou no ano de 2020, em meio à pandemia da Covid-19, com o ensino completamente de forma remota, o que nos trouxe um grande desafio. As aulas já vinham sendo trabalhadas de maneira remota, mas antes de começarmos a trabalhar e ampliar nossa visão no ambiente escolar, foi necessário compreender como funcionava a organização interna e quais eram os maiores enfrentamentos para uma aprendizagem significativa, portanto participamos da I Formação PIBID – FAFIDAM: Língua portuguesa e literaturas em ação.

Um curso introdutório preparado pela coordenadora de área, proporcionando abordagens de criação de material e elaboração de aulas seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com novas ideias, objetivos, mas também indicações de obras literárias que relacionassem o cotidiano da vida dos alunos às competências e às habilidades do programa institucional:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Portanto, antes de participarmos ativamente em sala, fomos orientadas pela supervisora, em planejamento pedagógico, para acompanharmos o desenvolvimento das atividades e dos conteúdos planejados para serem trabalhados com os alunos durante o bimestre. Dessa maneira, foi possível organizar atividades que relacionavam os conteúdos e formas de trabalhá-los.

No primeiro dia como pibidianas, estávamos muito nervosas, pois, mesmo sendo a atividade executada de forma remota, tremíamos, gaguejávamos e muitos questionamentos vinham as nossas mentes. Nesse momento de tensão, fomos apresentadas aos alunos, eles foram bem receptivos e a sensação de alívio chegou para que a aula se iniciasse, o sentimento foi inovador, empolgante e satisfatório.

Nossa primeira atividade, como integrantes bolsista na escola Lauro Rebouças, foi participarmos da reunião coletiva com todos os núcleos de professores e gestores para a discussão da escolha do livro didático, observando cada opinião e esclarecimento a cada livro escolhido. Durante a reunião, foi observado que a profissão exige um posicionamento de cada professor de área em busca de um único objetivo, o melhor conteúdo educacional que contribua para o desenvolvimento do aluno, pois o livro representa um norteador para o professor que otimiza o tempo e a sequência de metodologias para tornar as aulas mais atrativa e os alunos mais engajados.

NA SALA DE AULA

As dinâmicas com metodologias que atraíram e estimularam o aluno a participar das discussões do conteúdo foram apresentadas de modo objetivo, seguindo o plano de aula de acordo com o foco de aprendizagem desenvolvido para cada uma das séries. Nos terceiros anos, por exemplo, as aulas foram voltadas com maior atenção para os conteúdos relacionados ao ENEM que objetiva garantir uma vaga em uma instituição pública de ensino superior: “[...] visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano

das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” [...] (PIBID/Capes, 2020.)

A programação em sala dividiu-se em momentos diferentes com o uso do livro didático e o uso tecnológico para serem produzidos atividades relacionadas com os conteúdos, a junção desses momentos criaram interação com o letramento digital, fornecendo uma base de estudos em pouco tempo que são associados aos conteúdos estudados durante os bimestres.

Ademais, com o passar dos meses, o período bimestral avaliativo chegou e nós participamos do processo avaliativo, trabalhamos nas aplicações das provas, mas antes foram revisados os conteúdos que seriam tratados em cada disciplina, as revisões ajudaram os alunos a relembrar as temáticas já estudadas, feito isso de forma similar ao modo presencial. Os alunos entravam na sala virtual, respondiam a frequência e depois recebiam as orientações para resolverem suas avaliações através de um link exclusivo para as resoluções das questões.

A OBSERVAÇÃO EM AULA

As aulas de literatura foram bastante empolgantes, pois foram feitas a partir das leituras de contos e poemas da literatura clássica brasileira que proporcionou uma interação mais observadora e analítica por parte dos alunos, produzindo mais questionamentos sobre o assunto pautado.

Em sala, a leitura e explicação do conto “A Missa do Galo”, do escritor brasileiro Machado de Assis, foi feita. Assim como a leitura do texto “Felicidade Clandestina”, escolhido para ser trabalhado como exemplar da obra da escritora brasileira, Clarice Lispector. Dois ilustres autores que enriquecem nossa produção literária e ampliam nosso repertório, tanto na graduação quanto na vida escolar dos alunos.

A cada nova leitura pelos alunos foram exercitadas estratégias de interpretação textual que proporcionaram uma aprendizagem em sala com a escolha de material que possibilitou

uma aproximação com as obras e tornou possível o diálogo entre elas e a realidade de acontecimentos em que a narrativa se apresenta, como também o período em que foram escritas, ano, características do enredo e a história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência requer criatividade e sabedoria não somente apenas com programações de conteúdo, mas também na hora da execução do exercício com palavras de carinho e apoio para os jovens que necessitam de atenção, neste momento de turbulências que o ensino atravessa por conta da emergência sanitária, desestabilizando o emocional fazendo com que o estudante se desmotive ou até mesmo abandone seus estudos por falta de ferramentas que possam lhe ajudar a seguir estudando.

O projeto PIBID nos permitiu ampliar nosso conhecimento educacional, profissional e pessoal, convivendo e sentindo como é a rotina em sala, no ambiente escolar e as condições de trabalho de maneira remota devido à emergência de saúde pública que ainda permanece no mundo. Ademais, não é demais lembrar que a chegada das vacinas é um marco histórico para todos nós, pois nos enche de orgulho e enaltece o poder que a educação proporciona aos estudantes e futuros pesquisadores a continuar na busca pelo conhecimento que pode mudar e ajudar o mundo e sua realidade.

Entretanto, para ajudar nesses requisitos o governo deve implantar estratégias para diminuir o impacto na educação, com o suporte de internet e suas tecnologias digitais para quebrar as barreiras que impossibilitam os estudantes em continuar no caminho dos estudos. Com isso é possível o aluno ter disciplina e bons resultados em seus rendimentos escolares, diminuindo os números de evasão escolar, um problema muito comum que afetou principalmente o aluno do Ensino Médio.

A didática aplicada pela professora supervisora foi um fator que nos despertou para querer continuar em sala durante mais algum tempo, fazendo-nos lembrar novamente nosso tempo no

Ensino Médio e analisar as diferenças do ensino durante esse tempo que concluímos. A forma como a professora interage com seus alunos diz muito sobre sua didática. Nesses meses que estivemos acompanhando seu trabalho, pudemos estabelecer uma sistemática, uma introdução antes de iniciar a aula, a comunicação com os alunos em sala de aula e o posicionamento profissional.

Com um olhar mais a fundo é possível enxergar as dificuldades que a educação enfrenta, na forma remota e presencial, como também um novo olhar sobre o ambiente escolar e quais são as tarefas que o professor exercita em seu domínio de conhecimento, além de suas experiências profissionais que contribui para o ensinamento dos conteúdos, associando também suas realidades para dentro do contexto educacional tornando possível um elo de aproximação com sentimentos de amizade, confiança, compreensão e segurança com seus meninos, como nossa supervisora os chama do jeito carinhoso dela.

O projeto faz total diferença, porque é realizável o aprendizado que criando uma zona de experiências e formações profissionais e pessoais que agregam valores edificantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. **PIBID**. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 15 dez. 2021.

COMPLEXIDADE DO ENSINO DOS GÊNEROS LITERÁRIOS NO ENSINO REMOTO EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE MORADA NOVA

Francisco Jardel Ferreira dos Santos
Karla Jayanne de Oliveira Costa
Nelson Renner Girão Saraiva

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apontar as experiências compartilhadas por discentes da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Os participantes em questão estão cursando licenciatura plena em Letras-Português. Estes são integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Este programa busca contribuir para a formação docente, baseado na parceria entre escola e universidade, e partir disso os bolsistas desenvolvem em conjunto com a professora supervisora as atividades atribuídas pelo projeto.

A nossa lotação foi para a escola Egídia Cavalcante Chagas, situada na cidade de Morada Nova/CE, que conta com 87 anos de existência, onde atualmente oferta as séries de Ensino Médio. Inicialmente conhecemos a supervisora via Google Meet, pois o projeto Pibid se dava por meio remoto devido a pandemia causada pelo coronavírus.

Iniciamos nossas atividades como bolsistas de forma remota, logo, nesse artigo pontuaremos algumas complexidades advindas do modelo remoto que nos foi imposto de forma emergencial, e provocou sérias mudanças na educação. Dessa forma, foi percebido que nosso sistema educacional não se encontrava preparado para essa forma de ensino, seja com recursos ou com conhecimentos de educação remota, e com isso foram reformuladas as formas de se fazer educação.

Desse modo, o relatório em questão aponta para questões do ensino de literatura, que já apresenta dificuldades, que foram ainda mais acentuadas nesse modelo remoto. Fazer com que os alunos apreciem a literatura é uma dificuldade extrema, principalmente, por causa do celular e televisão, e por estar longe deles, o que faz com que não seja possível perceber se estamos sendo atrativos ou não, isso se torna, com certeza, um obstáculo ainda mais explícito no ensino.

No entanto, neste relatório pontará, as experiências vividas e situações observadas ao lecionar as aulas de ensino de literatura, mais precisamente os gêneros literários. Mostrar sobre como podemos perceber as diferenças sociais neste trabalho também será importante, principalmente porque é notório a grande discrepância entre as classes sociais, mesmo para alunos de uma mesma escola.

ENSINO REMOTO

Mediante à pandemia da Covid-19, todo o cenário foi alterado. Todo o mundo parou para lutar contra um inimigo invisível e totalmente letal. A pandemia se disseminou de forma descontrolada a partir de março de 2020 e por causa disso houve uma mudança radical de toda a atividade econômica e social. Durante os primeiros meses, pareceu inviável e incoerente a forma de levar com uma certa “normalidade” a situação atual (ainda enfrentamos certas dificuldades).

As aulas no estilo remoto foram impostas para aqueles que se encontravam em andamento na vida estudantil e acadêmica. Diante do cenário que o mundo se encontrava esse foi o método mais viável a ser adotado. Para muitos, isso ainda é uma realidade incomum, apesar do tempo que esse cenário foi imposto, muitas pessoas ainda se deparam com a dificuldade e falta de assistência. O fato é: a tecnologia tem contribuído muito para passarmos por essa situação de uma forma mais prática e sem tantos malefícios.

Quando se é discutido sobre ensino remoto, não se discute apenas a tecnologia, mas sim a acessibilidade, a oportunidade, o

desempenho pessoal e as realidades distintas. Todo o estudo, seja ele presencial ou remoto, exige do discente uma dedicação para com o conteúdo que está sendo aplicado. Com isso é necessário um material e condições básicas para ser realizado com êxito. Parece ser algo simples, mas infelizmente a realidade é bem arbitrária. A praticidade do ensino remoto implica nas condições e as condições implicam na falta de assistência para com alguns alunos.

Deve-se compreender que apesar de todas as condições já estabelecidas, as pessoas ainda passam por uma adaptação a essa realidade. Ainda que tenham praticidade no ensino, existem limitações com o acesso à tecnologia. Isso não é incomum, muito pelo contrário, é um cenário bem específico que abrange inúmeros discentes que buscam driblar essa dificuldade para conseguir “acompanhar” esse método de ensino.

As dificuldades enfrentadas partem desde o ambiente ao acesso limitado que esses estudantes possuem, muitos ainda sofrem com a falta de acesso a rede de internet. Devido a essa situação, muitos alunos que hoje dependem do ensino remoto têm seus estudos comprometidos, a situação abrange desde estudantes a professores. Todos precisam de uma condição confortável de trabalho e estudo.

Com a modernização e a chegada das ferramentas tecnológicas, conseguimos uma praticidade e inúmeras funções dentro de uma só plataforma. As ferramentas utilizadas auxiliam na realização das aulas. Alguns professores optam por aulas síncronas e assíncronas, fazendo uma mescla de encontros com atividades extras que contribuem de uma forma direta para a aprendizagem do aluno.

Na plataforma usada para os encontros, alunos e professores têm acesso a funções que vão desde compartilhar conteúdos pessoais até uma lousa digital. Tudo isso dinamiza a interação de aluno e professor dentro da sala de aula virtual. Apesar de alguns professores ainda se depararem com dificuldades, eles sempre estão tentando aprender a lidar com esse novo meio de ensino.

As aulas estão sendo de acordo com a dinâmica da escola, estabelecendo assim horários nos turnos da manhã, tarde e noite. Nas regências, estão sendo utilizados *slides* e livros didáticos para a realização de atividades e aplicação de conteúdo. O horário de planejamento e reuniões também acontecem de forma remota e avaliações são digitais, com horário e dia estabelecidos para a entrega.

Apesar de todo o cenário caótico, o ensino remoto trouxe um aprendizado de que podemos utilizar cada vez mais as tecnologias. A tecnologia vem de diversificando e se adaptando de acordo com a necessidade. Não devemos dispensar como uma das mais importantes ferramentas de estudo. É importante reconhecer que a dificuldade foi enfrentada com maestria e sabedoria dos docentes e discentes, mesmo atendo-se a todas as dificuldades encontradas com isso, o ensino remoto ainda contribuirá muito para a educação e formação de profissionais.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

O ensino da literatura é um momento didático e pedagógico do ensino educacional formal, realizado de forma intencional e organizada que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Enquanto alunos em formação compreendemos que a leitura é libertadora, ela é uma forte aliada em tempos de caos e incertezas.

Sabemos que formar leitores não é uma tarefa fácil, visto que nossa sociedade consome cada dia menos literatura, seja ela clássica ou contemporânea as pessoas perderam o De acordo com a pesquisa 'Retratos da literatura no Brasil' realizada pelo Instituto Pró-Livro em parceria com o Itaú Cultural, pouco mais da metade do país tem hábitos de leitura, apenas 52% da população são leitores assíduos.

Notamos que é um desafio nos dias atuais falar de literatura. Os docentes estão competindo com um universo de tecnologias que

são totalmente pensadas e projetadas para atrair os jovens as telas e por vezes, a leitura de um livro parece algo desinteressante, até mesmo antiquado para alguns. Algo que já era um trabalho difícil para o professor, se acentuou ainda mais com a pandemia da Covid-19, todos passaram por um processo de adaptação de todo o ensino. Passando então do presencial para o ensino remoto e/ou ensino híbrido.

O ensino de literatura é muito importante, pois é através da leitura e da compreensão de textos que conseguimos compreender as relações sociais e culturais que nos dão suporte enquanto cidadãos e os valores humanos nelas implícitos. Antônio Candido em *O Direito à Literatura* defende que a literatura é um direito básico do ser humano, pois a ficção/fabulação atua no caráter e na formação dos sujeitos. A literatura nos humaniza à medida que nos faz vivenciar diferentes realidades e situações.

Vários autores têm apontado que o ensino de literatura no Brasil apresenta dificuldades e empecilhos não só para a formação do leitor, como também para o desenvolvimento da habilidade de interpretação do texto literário. Nossos alunos estão se tornando ‘analfabetos funcionais’ quando se trata da leitura de textos literários.

Tudo isso faz compreender que é imprescindível refletir sobre a prática da literatura na escola e os recursos utilizados por ela, para que se pense em como formar melhor leitores de literatura. No entanto, para que esse ensino literário possa ser efetivado, é essencial que o professor, na sua função de mediador do conhecimento, entenda seu dever de contribuir para a formação de alunos leitores, estimulando a capacidade do aluno de interagir com o conhecimento de forma autônoma, crítica e de maneira prazerosa.

De acordo com Candido (1995, p.249)

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura

desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

De acordo com as propostas e habilidades dispostas nos PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Literatura deve promover no aluno leitor o despertar de um senso crítico. Estes documentos reafirmam os objetivos a serem alcançados pelo Ensino Médio segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN) na Seção IV, no qual destaca-se o aprofundamento dos conhecimentos, tendo em vista o prosseguimento dos estudos; o aprimoramento do aluno como pessoa humana; a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade. Os trechos das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, dissertam acerca do Ensino da Literatura, no qual deve buscar cumprir com esses incisos, porque a escola precisa ter como meta o desenvolvimento do humanismo, a autonomia intelectual, bem como o pensamento crítico.

Partindo da aceitação de que a literatura é fundamental para o ser humano e também contribui significativamente para a educação, precisamos entender como é realizado este ensino de literatura em nossas escolas, bem como entender os problemas que permeiam seu processo de ensino-aprendizagem. É importante perceber o papel da escola na formação de alunos leitores, não apenas perceber como também colocar em prática o estudo de textos literários, incentivar os alunos a leitura e discussão sobre os textos.

Enquanto pibidianos, na escola Egídia Cavalcante Chagas, com a supervisão da professora Valéria Maria trabalhamos escolas literárias como o Modernismo, que foi um importante movimento cultural e literário. E juntamente com a professora e os alunos discutimos sobre o que é a literatura, começando a estudar desde conceito de arte o que é de fato é a literatura.

Cosson (2014, p. 34.) destaca que o docente tem a obrigação de trabalhar a leitura das escolas literárias, pelo fato de a literatura

ter a capacidade de mostrar através da ficção a representação da realidade social, com temas que se transcendem ao longo dos anos. O professor é o mediador, e através da sua metodologia, os discentes irão aprender a ter um apresso maior pela leitura e perceber a importância dos textos literários.

Os pibidianos, por sua vez, identificaram certa dificuldade de alguns alunos para aprender e debater sobre os múltiplos gêneros literários. Como já foi visto, a população não tem o hábito de ler o interesse pela leitura acaba passando despercebido, e isso se reflete na escola, onde nossos alunos demonstram pouco interesse em aprender e praticar a literatura no cotidiano.

A interação dos discentes, que já são baixas neste modo de ensino remoto, se tornam ainda menor quando discutimos sobre literatura e seus variados gêneros, os alunos não demonstram muito interesse em debater sobre as obras, os autores e os sentidos do texto. O que também é um resultado da falta de consumo de obras literárias e principalmente, porque nossos alunos de escola pública não têm condições econômicas para comprar livros.

Outro ponto importante é a falta de incentivo à leitura por parte dos professores ao longo dos anos, pois poucos buscam inserir a literatura em seu contexto escolar. A cada dia o conteúdo de literatura é reduzido nos livros didáticos. Quando os alunos ingressam no Ensino Médio pouco sabem sobre os autores e sobre as obras.

EXPERIÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM

A experiência de estar na sala de aula deve ser tão proveitosa para o aluno quanto professor, pois ambos saem de cada aula com um aprendizado. Para o professor iniciante, seja no estágio ou mesmo em um programa ofertado pôr a universidade, a importância em aprender com os erros, desenvolver métodos pessoais no ensino é essencial para uma boa compreensão do que está sendo apresentado aos alunos.

[...] nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente” [...] Encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão (BHABHA, 2005, p. 19).

Percorrendo a citação acima, somos capazes, a partir de nossas experiências, de reafirmá-la. Na escola podemos perceber o quão distante estamos socialmente, principalmente quando nos deparamos com a realidade pandêmica atual. Precisamos constantemente estarmos buscando o aluno para a sala de aula, sabemos que muitos estão excluídos por causa do sistema, e isso quando estamos observando apenas a situação social, que em aulas sendo ministradas remotamente, uma grande parte não consegue assistir às aulas por não possuir uma conexão à internet ou mesmo um aparelho celular.

Por isso, um ponto que gostaríamos de destacar é a precariedade do povo brasileiro. Pudemos perceber o quão desigual se torna o ensino em tempos atípicos. O grande desafio e uma frustração imensa do professor é saber que seus alunos não podem comparecer às aulas por questões financeiras, um cenário que traz ao docente o sentimento de impotência. Por isso, podemos apontar essa afirmação:

A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente das ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar (GATTI; BARRETO, 2009, pp. 152-153).

Com isso, pudemos enxergar de nossas experiências as várias dessemelhanças no cenário escolar. Mesmo estando na mesma cidade, estudando na mesma escola e mesma turma, a diferença social brasileira é bastante nítida nas escolas. Desse modo, ensinar é um desafio de modo que lidamos com a fome, as faltas de condições dignas por vezes, e a evasão escolar. Entendemos que nossa vivência enquanto pibidianos, é bastante distinta das aulas quando estas são ministradas presencialmente, pois quando estão

de forma presencial conseguimos enxergar que as pessoas que conseguiram assistir às aulas, mesmo com as dificuldades, são os mais bem evidenciados na escala social.

Quando nos foi transmitida a informação de que teríamos que desenvolver um plano de aula voltado para o ensino de literatura, principalmente relacionados aos gêneros literários, tivemos que fazer uma pesquisa aprofundada, pois há uma grande discrepância entre saber sobre e saber como explicar o assunto.

Acreditamos que para que o ensino de literatura alcance seu ápice, o contato com o aluno é imprescindível, observar seus rostos para sabermos se estão com dúvidas, mudar de estratégia quando percebemos que eles não estão se identificando com a metodologia, tudo isso causou adversidade em nossas propostas de ensino.

OFICINA

Após todas essas vivências de ensino, no qual tivemos a maior parte ocorrerem de forma remota, voltamos para o ensino presencial, mas com procurando manter os protocolos de segurança. É fácil notar as diferenças entre tentar aplicar um conteúdo em uma turma online e presencial. Notamos que no Google Meet poderíamos falar à vontade que não seríamos interrompidos, porém um ponto negativo e que não podemos perceber a recepção dos alunos, ver suas dificuldades. No presencial, há uma dificuldade em lecionar, o barulho, as interrupções, as conversas, no entanto, podemos perceber quem está realmente nos olhando, observando e tentando aprender.

A seguir, temos um quadro com nossa aula no presencial, como essa decorreu e quais os meios utilizados.

Série	1ª Série
Tempo previsto	2h/aula
Temática	
Prática de linguagem	(X) leitura () escrita

	(X) oralidade (X) análise linguística/semiótica
Habilidades desenvolvidas BNCC	Comunicação.
Material utilizado	<i>Notebook</i> , datashow, quadro negro e pinceis.
Descrição	Nessas aulas apresentamos aos alunos como devemos procurar nos ater aos detalhes das informações, pois as Fakes News são muito nocivas nos dias atuais. Procuramos estabelecer um contato com a vivência atual, trazendo à tona as reportagens e publicações falsas a respeito da Covid-19.
Avaliação da atividade	Questões objetivas e algumas descritivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas experiências, foi possível perceber que o ensino remoto debilitou bastante o aprendizado, não apenas dos alunos, mas também dos professores, com foco nos docentes em inicialização, como é o nosso caso. A pandemia trouxe um grande afastamento entre aluno e professor, isso acarretou em alunos cada vez mais distantes do próprio ensino.

Pudemos notar o quão difícil é ensinar através de uma tela, não apenas porque estamos em nossas casas e não em um lugar apropriado, mas por que a maior parte dos alunos apresentava dificuldades para a interagir com a aula. Em resumo, é possível perceber que a educação está sempre em constante mudança e é preciso que nós enquanto docentes estejamos dispostos a pesquisar, a nos qualificar para podemos contribuir para uma educação cada vez melhor.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

COSTA, Amanda Silva Falcão da. **Ensino de leitura literária** – Um estudo comparativo. Recife, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4163/1/arquivo267_1.pdf. Acesso em: 27 de jul. 2021.

FRANCHETTI, Paulo. **Ensinar literatura para quê?** Teresina - Piauí: dEsEnrEdoS, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf. Acesso em: 27 de jul. 2021.

KLEIN, Jaime André. **Leitura e ensino de literatura contemporânea no Ensino Médio: um olhar crítico sobre livros didáticos do PNLD 2015**. Frederico Westphalen. 2015. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-91.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

PIRES, Juliana da Silva; TREVIZAN, Zizi. **Práticas de ensino de literatura e suas relações com o conceito de leitura**. Presidente Prudente. 2014. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/PR%C3%81TICAS%20DE%20ENSINO%20DE%20LITERATURA%20E%20SUAS%20RELA%C3%87%C3%95ES%20COM%20O%20CONCEITO%20DE%20LEITURA.pdf>. Acesso em: 07 de jul. 2021.

SOUZA, Dominique Guimarães de, MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Revista Boca**. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4252805>. Acesso em: 27 jul. 2021.

PIBID E ENSINO REMOTO: ADVERSIDADES NO CAMINHO

Helena Rodrigues da Silva
Virgínia Maria Xavier de Sousa Lima

INTRODUÇÃO

Vivenciamos um período conturbado na história da humanidade, uma vez que atravessamos um contexto pandêmico ocasionado pelo Coronavírus. Essa situação afetou diretamente a experiência do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) tornando-a um desafio. A frequência à sala de aula ocorreu de forma virtual, não conhecemos as vozes de todos os alunos assistidos pelo programa e por nós acompanhados, tampouco suas faces. Isso impactou a expectativa de vivenciar o ambiente escolar no qual o bolsista pibidiano deveria participar, enquanto atividade inerente ao programa, porém, não era esperado que acontecesse da forma que se passou.

Durante o processo de seleção do PIBID, fizemos uma carta de intenção na qual escrevemos nossas expectativas e intenções sobre a experiência que projetávamos vivenciar. Nesta, estava incluída a possibilidade de viver o espaço escolar físico mais cedo que a maioria dos discentes nas licenciaturas. Pensávamos em dinâmicas, aulas e interações presenciais com os alunos, mas, dado o contexto atual, não foi possível acontecer da forma planejada.

Embora tenha acontecido diferente da maneira que planejamos, não deixamos de obter conhecimentos e viver experiências enriquecedoras no âmbito docente. Tratamos a sala de aula como nosso objeto de estudo, mas também como nosso reflexo como futuras professoras. O contexto diferente nos permitiu a recriação e reformulação do nosso ser educador, trazendo uma

gama de desafios que, com certeza, contribuirão e farão parte do nosso repertório como docentes. Afinal, entendemos que professores se constroem nas adversidades.

Os desafios expostos neste relato estão relacionados à conexão do aluno à aula, não apenas tratando-se de internet, mas também da conexão de professoras em formação com o discente. O docente segue ministrando suas aulas para perfis estáticos, já que poucos ligam as câmeras, e o microfone apenas quando solicitado. Esta situação corrobora com a sensação de distanciamento que o professor vivencia.

DESAFIOS ENCONTRADOS E ESTRATÉGIA APLICADA

Nossa experiência, desde o processo de seleção até quase o final do projeto, foi dada em âmbito virtual. A priori, acompanhamos e observamos as aulas da professora supervisora, fazendo observações em relação à metodologia de ensino utilizada. De imediato, foi possível reparar na falta de participação dos alunos nas aulas. Isso talvez se devesse, entre outras questões, pela inexperiência de todos com o novo modelo de aula. Assim, tomamos como primeiro desafio fundamentarmos-nos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tomarmos como objetivo principal trazer de volta para a sala de aula a atenção e o protagonismo destes alunos, valorizando a inclusão e a autonomia, por meio de estratégias que possibilitem isso.

Durante o período em que observávamos as aulas, vimos que o uso exclusivo do meio oral não era a melhor opção para que tivéssemos a atenção dos alunos nas aulas. Pensando nisso, aplicamos uma estratégia considerada simples e já conhecida no meio escolar. Em toda e qualquer regência que aplicávamos, fazíamos o uso de um material didático digital que, embora não desconsiderasse o quadro do professor, ampliava o método tradicional e exclusivamente oral e torna-se atrativo visualmente: o *slide*.

O material didático digital é composto por várias ferramentas, entre elas, Google Docs, PowerPoint, Excel, Jamboard, entre várias

outras que são utilizadas para auxiliar no desenvolvimento de um determinado conteúdo. Com o intuito de facilitar o aprendizado, usamos alguns desses recursos para aprimorar as aulas, tendo em vista o ensino eficaz.

Porém, é significativo mencionar aqui a problemática que encontramos em relação à utilização deste material em sala de aula. Muitos professores utilizam essa ferramenta de forma errônea, tratando-o como um simples espelhamento do livro didático. Nesta situação, o uso da ferramenta seria em vão, pois não cumpriria com o objetivo de trazer a atenção do discente para o que está sendo exposto. Os dois principais problemas pontuados são os *slides* montados com fundo branco e o uso de muito texto. Este então, tornou-se nosso desafio: ultrapassar os limites da comunicação e da concepção de conteúdo impostos pelo ensino remoto emergencial.

Neste ponto, foi de suma importância a pesquisa para entender e aprender novas formas de elaborar o material, uma vez que mesmo possuindo as ferramentas como computador ou internet, o domínio destas foi e é imprescindível para que se obtenha um bom resultado. Assim:

É importante deixar claro que os bons resultados da nova tecnologia dependem do uso que se faz dela, de como e com que finalidade ela está sendo usada. Não se pode esperar que o computador faça tudo sozinho. Ele traz informações e recursos, cabe ao professor planejar a aplicação deles em sala de aula (COSCARELLI, 1998, p. 41).

A necessidade de aprofundamento na situação foi percebida, e então, para o fundo branco buscamos entender e estudar sobre Psicologia das Cores, princípios de *design* e fotografia aplicados à apresentação. Para o uso excessivo de texto, foi questionado sobre a necessidade de planejamento, embasamento teórico, estudo individual e preparação adequada do material, uma vez que ele deve ser um apoio àquilo que o professor determinou como propósito de sua aula.

Entre nós, uma bolsista já possuía certo conhecimento considerado razoável sobre montagem e elaboração desse tipo de

material, pois o letramento digital incide também sobre essa proposta e talvez aí alguns professores limitam-se a apenas transcrever “partes” de outros textos, imitando cópias grosseiras do livro didático, sem considerar as práticas de letramentos requeridas para a atividade.

Na turma em que estamos exercendo o PIBID, há quatro bolsistas, três dessas não apresentavam bom domínio das ferramentas para a produção de *slides*. Foi importante neste ponto, a presença de alguém que pudesse orientar os conhecimentos para que fosse possível evoluir. Isso aponta para a natureza colaborativa da proposta do PIBID que demarca também uma ação que deve ser levada para o futuro: pessoas não se constroem sozinhas e, no grupo, alguns sempre apresentam habilidades diferenciadas que podem ser complementares com aquelas de outros integrantes.

De início, havia muita insegurança ao produzir um material que não fosse bom o suficiente, mas focamos na capacitação e o que se procedeu nas semanas seguintes foram muitas reuniões em conjunto, nas quais foram explicados métodos, técnicas, procedimentos de criação e algumas ferramentas necessárias para a execução da proposta. Isso foi possível por meio do site Canva, que apresentava o processo de montagem de um *slide*.

Antes das orientações, produzimos *slides* na forma padrão. Só quando nos foi apresentado uma nova forma de elaborar *slides*, nos surpreendemos e, ao mesmo tempo, tivemos receio de que o nosso conhecimento não fosse o suficiente para suprir a demanda que as orientações dadas propunham, pois não conhecíamos as estratégias visuais e nem o limite textual necessário.

A primeira dificuldade estava em nós, no pensamento e na dúvida de que talvez produzir esse tipo de material não era possível e que não teríamos criatividade suficiente para elaborar um material com a qualidade que desejávamos. A segunda dificuldade que tivemos foi quanto à organização dos textos e das imagens, pois precisávamos de uma forma coesa e coerente de utilizá-las que não gerasse tanto cansaço e tédio aos alunos. A

terceira dificuldade foi combinar os elementos visuais como cores, fontes e imagens para que influenciassem de forma positiva no aprendizado dos discentes.

A demanda de *slides* cresceu, pois passamos a fazer correções e revisões de prova, e também se iniciou a preparação de material para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Para as regências, fizemos revezamento de duplas, uma vez que quatro pessoas diferentes em uma sala de aula, mesmo sendo virtual, causaria certo tumulto. As duplas ficam responsáveis pela organização da regência e produção de material.

Aos poucos, as três bolsistas que antes não se sentiam aptas para criar, passaram a fazer semanalmente pelo menos um conjunto de *slides* para uma atividade. Antes da aula, todas víamos o arquivo, indicávamos erros e fazíamos críticas construtivas, pois o PIBID é sobre isso, uma experiência que nos permite errar, mas, acima de tudo, aprender com estes erros.

A ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL

Com o objetivo de elaborarmos materiais que fossem viáveis para o momento de ensino remoto e para dinamizar as aulas, foram utilizados recursos virtuais como *sites* e aplicativos, visto que são meios que possibilitam formas de trabalhar a atenção do discente para o conteúdo. Por isso, optamos por elaborar *slides* utilizando de estratégias que pudessem colaborar com a metodologia que é determinada para a sala de aula, sem que ocorresse a perda do foco e houvesse a falta de interação entre aluno e professoras em formação.

Percebemos que, para além da questão exclusivamente visual, existia a parte conteudista que tínhamos que expor e não poderia ser aleatória. Ferreira (2012, p. 42) corrobora e salienta que “A produção de materiais didáticos digitais deve ser coerente com as necessidades pedagógicas, ou seja, deve ser orientada pelos objetivos da aprendizagem e pelo contexto do ensino”. A partir destas observações, partimos então para a aplicação das estratégias estudadas.

A primeira estratégia de elaboração utilizada abordou a questão da organização textual. Preocupamo-nos com a quantidade e a distribuição dos textos nos *slides*, por isso, optamos por usar técnicas de resumo, pois essas são de suma importância nesse processo de aprendizado fora e dentro do contexto em que vivemos atualmente. A habilidade de resumir um texto fonte é um exercício bastante eficaz para a redução de quantidade de textos e a manutenção da coesão e coerência do conteúdo.

A partir disso, seguem-se também mais duas importantes habilidades de leitura/escrita do produtor de *slides*: fichamentos e esquemas. Isso vai fazer com que o professor produtor de conteúdo aplique com êxito as regras de ouro, prata e bronze. Estas regras determinam o que é colocado no *slide* de acordo com sua relevância no assunto. A regra de ouro indica aquelas informações principais que devemos colocar em destaque, como títulos e palavras-chave. A regra de prata trata de elementos que deverão ser aplicados por tópicos, pois a partir desses, tomaremos impulso para iniciar, de forma oral, a exposição daquilo que não colocamos em texto no *slide*. Por último, a regra de bronze que se refere às informações que podem ser escritas de forma breve nos *slides*, pois não são as informações principais, usadas no intuito de complementar o assunto e devem ser memorizadas previamente para evitar a leitura do material.

Além dessas estratégias, demos atenção a outros pontos importantes, como a organização das informações e da identidade visual para que cada conjunto de *slides* apresente a qualidade das imagens e a combinação de cores. Na construção do material, todos esses elementos contribuem e fazem diferença, tanto para o repasse do conteúdo quanto para o aprendizado dos discentes.

Durante a criação do material, aprendemos e ampliamos habilidades de organização. Como visto, não se deve colocar todo o conteúdo por escrito na apresentação, no fito de evitar poluição visual. Para isso, além de horas de estudo para o embasamento teórico, dedicamos bastante tempo também à seleção das informações principais e à memorização daquelas que devem estar

presentes durante a explicação, porém, sem o apoio textual no *slide*. A dedicação é um ponto muito importante, pois, nas três etapas de construção, planejamento, estudo e criação, será necessário empenho para ser possível elaborar uma aula completa e dinâmica, que possua sentido na vida do aluno.

Levando em consideração todos esses princípios, buscamos elaborar um material que envolvesse todo um conceito, visto que essa era a forma mais prática e simples de ensinar. No entanto, queríamos transformar essa ferramenta de trabalho em algo que fizesse diferença na nossa prática e ampliasse as perspectivas daqueles que buscam a profissão docente. Dessa maneira, foram vários dias estudando e praticando os princípios de *design* para uma proposta mais eficaz.

Não poderíamos deixar de citar que, apesar de termos apoio e receber preparação para a produção de material didático em algumas disciplinas no Curso de Letras, não há um momento em que a relação entre o uso do material e o conteúdo a ser trabalhado se articulam, tanto para a produção dos *slides* quanto para o momento em que a oralidade se faz também ferramenta, logo, foi necessária a aquisição desses para que pudéssemos organizar e definir os conceitos de forma sistemática para os educandos. O estudo individual foi um momento crucial aqui. Uma vez que se configura como importante etapa do planejamento, pois embora, na maior parte configurado como coletivo, ele prescinde desses momentos individualizados.

A segunda estratégia de elaboração que foi utilizada, trata sobre a questão visual. De acordo com Raissa Zylberglej (2017), as cores exercem uma forte influência sobre nós, afetando algumas áreas do nosso corpo, como por exemplo, o nosso organismo biológico, os tons suaves da cor azul e verde fazem o corpo produzir substâncias químicas calmantes que nos fazem relaxar, já a cor vermelha pode aumentar o nosso ritmo cardíaco e até estimular a fome. No nosso emocional as cores influenciam o nosso humor, o amarelo é associado à alegria e otimismo, já o cinza pode causar o efeito contrário. A cor pode trazer efeitos de memorização

e organização, podendo também exercer uma grande influência nas tradições culturais, um exemplo disso é a associação do Brasil com a cor da bandeira nacional, verde, amarelo e azul.

Tendo conhecimento sobre este ponto, passamos a criar *slides* que fossem ao encontro com a proposta das regências, utilizando cores para influenciar o aprendizado dos alunos, também incluindo como elementos chaves imagens e fontes diferentes, que trouxessem para nós a concentração destes, de maneira que estivessem de acordo com aquilo que planejamos oferecer. Com a possibilidade de maior participação e memorização, tornando realizável uma aula dinâmica, onde os alunos podem e devem se sentir acolhidos e envolvidos com o conteúdo, sem haver cansaço óptico e mental. Com base nisso, dividimos os *slides* entre textos e imagens, dado que exercemos a bolsa em uma turma de ensino fundamental II, optamos por inserir ilustrações em lugares adequados, que fossem harmônicas e estivessem de acordo com a série deles, sem que prejudicassem os textos.

DEMONSTRAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PRODUZIDO

Colocando em prática o que aprendemos, aplicamos nosso conhecimento na produção de material para aplicação em Oficinas do projeto. Os conteúdos das oficinas eram variados e tínhamos demasiada liberdade para planejamento, logo, de acordo com as necessidades que surgiam, adaptávamos nosso plano de trabalho para que coincidissem com as demandas da sala de aula e dos alunos.

Então, no decorrer do ano letivo, tivemos a oportunidade de aplicar as mais variadas oficinas. Algumas de Literatura, outras sobre Tecnologia e também sobre o conteúdo presente no livro didático. Neste ponto, frisamos a importância das reuniões de formação e planejamento que semanalmente eram realizadas, sempre expondo as diversas direções de ensino que existem, para que pudéssemos optar pela mais adequada.

Como demonstração de material, trouxemos um *slide* que foi elaborado baseado no livro didático da escola. Neste, utilizamos como cores predominantes o amarelo, cinza e branco, sendo proposital a escolha dessas. Sabemos que o amarelo é uma cor chamativa e inspiradora, o cinza é uma cor neutra que pode ser utilizada nos fundos dos *slides* e, em conjunto com o branco, fará uma combinação agradável.

Os textos utilizados são em sua maioria do livro didático, porém, o ponto que o diferencia do nosso material, é a forma como os textos foram distribuídos. Com o apoio das fontes e fazendo o uso de frases que chamassem os alunos para o protagonismo da aula, destacamos as informações consideradas principais. Deixamos de lado aquelas que podiam ser expostas exclusivamente de forma oral, para evitar a poluição visual do material com o uso de muito texto e tendo em vista a preservação da harmonia da tela. Desta forma, o olhar do aluno é conduzido automaticamente para estas informações em destaque.

Além da variação das fontes em tamanho, cores e posições, alguns elementos visuais de apoio, os chamados “objetos”, como setas e demais elementos, também contribuem com a indução do olhar. Tendo então as cores predominantes escolhidas, as fontes e suas variações, e os objetos definidos, criamos, pois, a identidade visual do material.

MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL PRODUZIDO



3 GRANDES GRUPOS

CONJUGAÇÕES

1ª CONJUGAÇÃO

Verbos terminados em **-ar**.

Amar, passear, brincar, estudar, trabalhar.

3ª CONJUGAÇÃO

Verbos terminados em **-ir**.

Partir, assistir, descobrir, sentir, decidir.

2ª CONJUGAÇÃO

Verbos terminados em **-er**.

Esconder, aprender, amanhecer, oferecer.

E AGORA?

RELEMBRAR!

MODO INDICATIVO

Presente	Pretérito Perfeito	Futuro do Pretérito
<p>Indica que a ação verbal ocorre no momento da fala. Indica também fatos habituais e verdades incontestáveis.</p> <p>O homem nada a certa distância da praia.</p>	<p>Expressa uma ação que no momento da fala já foi concluída.</p> <p>Cumpri o meu dever, e ele cumpriu o seu.</p>	<p>Expressa uma ação que aconteceria, com certeza, como hipótese ou possibilidade, se outra ação ocorresse.</p> <p>O homem alcançaria o telhado vermelho se continuasse nadando no mesmo ritmo.</p>

VERBOS IRREGULARES

- ➔ São aqueles que não seguem o padrão de flexão dos verbos regulares.
- ➔ Sofrem *mudanças* no **radical** e/ou na **terminação**.

VAMOS VER!?

2ª CONJUGAÇÃO: VERBOS FAZER

Presente do Indicativo	Preterito perfeito do indicativo	Futuro do presente do indicativo
Eu faço	Eu fiz	Eu farei
Tu fazes	Tu fizeste	Tu farás
Ele faz	Ele fez	Ele fará
Nós fazemos	Nós fizemos	Nós faremos
Vós fazeis	Vós fizestes	Vós fareis
Eles fazem	Eles fizeram	Eles farão

QUAL A DIFERENÇA ENTRE O VERBO REGULAR E O IRREGULAR?

REGULARES E IRREGULARES

O radical do verbo regular se mantém o mesmo em todas as flexões.

Seguem um padrão de flexão: as mesmas terminações de **pessoa, número, tempo e modo.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o desafio de trazer a atenção do aluno para sala de aula é uma situação recorrente na vida do docente, não só no ensino remoto emergencial dado pelo contexto pandêmico. Foi de muito enriquecimento pensar em soluções que pudessem ser aplicadas e testadas na escola, aprendendo com os erros e podendo corrigi-los. Compete a este contexto educacional também, o fato de que seguimos em formação e que todo o processo de desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal, é algo que não alcançamos facilmente.

Quanto à aplicação das estratégias de uso dos *slides* em aulas remotas, percebemos de imediato a melhora na participação dos

discentes nas aulas, passando a conversar mais em debates e fazendo comentários acerca do conteúdo. Alunos que, até então, não tinham lido sequer um texto ou resposta de questão, passaram a ler e participar mesmo que timidamente. Ao decorrer da aula, sem que percebessem, a maioria já estava envolvida com a nossa proposta. Foi perceptível também que quando nossas regências eram aplicadas no início da aula, os discentes se envolviam e colaboravam mais com a aula planejada pela professora de Português, nossa supervisora.

Ademais, esta experiência nos remete à uma frase do cantor e compositor Humberto Gessinger que descreve, mesmo sem intenção e com maestria, o desenvolvimento do ser professor. “Há de persistir na caminhada valorizando cada pequeno avanço e relativizando inevitáveis tropeços”.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, C. V. O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, mar./abr., 1998, pp. 36-45.

FERREIRA, Patrícia Castro. **Material didático digital**: experiências de produção e uso na pós-graduação em design na PUC-Rio. 2012. 157 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Design, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012. Cap. 3. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21843/21843_1.PDF. Acesso em: 20 dez. 2021.

LIMA, Rodolfo Xavier de Sousa. **Mentoria em Apresentações**: dia 3. Russas: DIY – Do It Yourself, 2020. 97 *slides*, color.

ZYLBERGLEJD, Raissa. **A influência das cores nas decisões dos consumidores**. 2017. 103 f. TCC (Graduação) – Curso de Engenharia de Produção, Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Cap. 5.

DESAFIOS DA ESCOLA LAURO REBOUÇAS DE OLIVEIRA EM RELAÇÃO AOS MEIOS DE ENSINO REMOTO

Islania Elen Silva Sousa

Luan Rocha Batista

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma grande oportunidade que surgiu para os alunos de graduação. Este programa nos proporcionou a experiência em campo de um professor, por isso decidimos nos inscrever para podermos ver se realmente era aquilo que queríamos, pois a teoria é bem diferente da prática nessa área.

O colégio que nos recebeu foi o colégio de Ensino Médio Lauro Rebouças de Oliveira, localizado em Limoeiro do Norte/CE. É um colégio de extrema importância para a cidade, pois já preparou vários alunos para universidades. A escola é antiga, não em sua estrutura e, sim, na sua história, pois não é uma escola que foi fundada recentemente. A turma em que ficamos foi de terceiro ano, o que se tornou um grande desafio pelo fato de há pouco tempo estarmos nos mesmos lugares em que os alunos desse colégio se encontravam. Essa experiência só foi possível pelo fato de o colégio ter abraçado o programa, já que o Lauro Rebouças foi um dos primeiros colégios a receber PIBID.

O motivo de relatamos essas experiências se dá não apenas por servir de um “guia” para outros bolsistas que desejarem ter uma breve visão de como é a prática da docência, mas também para que os leitores possam ter um panorama geral de como foi a experiência da docência em meio à pandemia, não olhando apenas para os desafios dos bolsistas, mas considerando também os desafios que a escola, de modo geral, passou durante esse trágico momento do mundo. O papel do nosso artigo neste livro é mostrar, de modo geral, os

problemas que a escola e todo o grupo docente e discente enfrentam, assim como a tentativa de adaptação aos outros meios de ensino.

Desse modo, uma experiência que nós tivemos em sala de aula de forma remota via Google Meet, foi quando assistimos a uma aula da nossa supervisora sobre variação linguística que ocorreu em maio de 2021. Nessa aula, foram abordados os tipos de variações linguísticas, as variedades padrão e não padrão e questões como o preconceito linguístico. A supervisora fez uma análise da música “Assum Preto” de Luiz Gonzaga utilizando *slides* para trabalhar variações linguísticas. Ela também pediu para que os alunos lessem levando em consideração as marcas linguísticas de cada lugar. O texto era sobre assalto, como eram os assaltantes de cada região, sendo assim, tinha o assaltante baiano, o paulista e entre outros. Os alunos participaram de maneira muito interativa.

A partir disso, pensamos em uma oficina sobre variação linguística para otimizar as atividades de redação, nela seriam entregues redações incompletas e depois seria pedido para os alunos produzissem a conclusão. Assim, uma parte da aula seria destinada para a explicação da competência 5, que tratava sobre a proposta de intervenção tendo como foco o ENEM, eles fariam as conclusões. Desse modo, seriam reservadas duas aulas para a produção dessa oficina e a avaliação se daria por meio do que eles produzissem.

Planejar e executar uma oficina de redação é um grande desafio, porém é gratificante pelo fato de que nesse tipo de aula o dinamismo e a interação dos alunos com o professor são estimulados e facilitados. Além de que o professor consegue conciliar o material obrigatório que a escola quer que ele passe em sala de aula com o material didático que o próprio professor constrói, e que geralmente é melhor por ser um material adaptado para a realidade daquela escola, pois em muitos casos a escola não possui aparelhos tecnológicos e nem estrutura para planejar e realizar uma aula mais dinâmica.

A ideia da oficina de redação surgiu tendo em vista, a grande dificuldade que muitos alunos têm em desenvolver textos e se

expressar. Dessa maneira, a oficina possibilita o aprimoramento da escrita, assim como contribui também para que o aluno melhore a sua argumentação e amplie o seu repertório sobre vários assuntos, levando em consideração que ao escrever sobre temas diversos, o discente vai expandindo o seu conhecimento para quando for fazer o ENEM ou algum outro vestibular, não sentir tanta dificuldade ou perder tempo pensando no que escrever, porque pode acontecer dele pegar o mesmo tema que foi discutido na oficina ou um tema parecido, fazendo assim, com que o aluno consiga desenvolver melhor o seu texto.

Este relato se apresenta dividido em 5 tópicos que seguem esta introdução, abordando um pouco sobre o que se trata. No primeiro tópico, foi discutido sobre o programa e o nosso interesse em participar, tendo em vista as experiências únicas vivenciadas, além de agregar na nossa formação. O segundo tópico, aborda a escola em que fomos alocados. Já no terceiro tópico, expomos as experiências vivenciadas e o papel do nosso artigo no livro. No quarto tópico, apresentamos a aula que tivemos sobre variação linguística e a sugestão de uma oficina de redação tendo como base essa aula e finalizamos com o quinto tópico falando um pouco sobre a oficina e como essa ideia surgiu, ilustrando assim, uma atividade que pode ser desenvolvida durante nossa permanência no PIBID.

A TEORIA E PRÁTICA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA

Uma das aulas mais singulares que tivemos durante a participação no PIBID foi a aula acerca da variação linguística. Foi uma aula em que houve uma grande participação dos alunos com o professor, pois considerando que o meio remoto distanciou a interação entre professor e aluno, nesse momento essa distância aparentou não existir.

Ver os alunos participando nos fez refletir sobre como a aula chegou àquele momento, já que obter a participação dos alunos é algo que quase todos os professores desejam, claro, quando essa

participação não afeta de forma negativa a aula. Uma possível resposta para essa reflexão foi a didática usada pela professora, ao trabalhar uma música e um material que exigia a participação dos alunos, o que gerou, posteriormente, esse nível de participação na aula.

Quanto à variação linguística, além de ter sido um tema que é muito abordado no ENEM e em outros vestibulares, o tema serviu para expor o preconceito linguístico que ainda existe entre os falantes da língua portuguesa. Os alunos não sabiam, pois não é uma informação necessária para a aula, mas eles estavam estudando a variação linguística em cima da teoria de Labov, para a qual a língua, de modo geral, não é homogênea e, sim, heterogênea.

Seguindo a linha de pensamento de que a língua é heterogênea, ministramos a aula, o que também nos fez refletir sobre o que aprendemos de teoria na faculdade e aplicamos na sala de aula. Essa reflexão nos fez ter a certeza de que para ser professor é preciso o preparo teórico para saber articular teoria e prática às situações de ensino-aprendizagem de uma língua.

Geraldi (2011) afirma que o texto produzido dentro da sala de aula está distante do que é falado pelo aluno no dia a dia. Daí procuramos aproximar o máximo a produção escrita realizada em sala daquela praticada na realidade, desconsiderando a atividade como sendo algo simplesmente avaliativo, encontrando caminhos de adequação daquele conhecimento a situações rotineiras.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NA SALA DE AULA.

Todos nós temos algum professor que nos marcou durante a vida, seja na infância, adolescência ou até na fase adulta. Essas marcas não são apenas pelo fato de um professor ter sido legal ou mal. Algumas marcas são feitas porque é através da sala de aula que alguns professores mudam nossa maneira de ver o mundo. Huxley, em seu livro *Admirável Mundo Novo* diz:

Um estado totalitário verdadeiramente eficiente seria aquele em que os chefes políticos de um Poder Executivo todo-poderoso e seu exército de administradores controlassem uma população de escravos que não tivessem de ser coagidos porque amariam sua servidão. Fazer com que eles a amem é a tarefa confiada, nos Estados totalitários de hoje, aos ministérios de propaganda, diretores de jornais e professores (HUXLEY, 2014, pp. 14-15.).

É a sala de aula um espaço de libertação e transformação, se assim for trabalhado. Ensinar os alunos a verificarem as fontes de informações, incentivar a leitura de livros e trabalhar o questionamento de toda uma realidade adversa apresentada é uma forma de construir uma sociedade mais crítica.

A CRIAÇÃO DA OFICINA E A ADAPTAÇÃO TECNOLÓGICA

Ao trazer para a sala de aula uma oficina de redação sobre variação linguística possibilita que o aluno exponha a sua criticidade e autonomia. Essa proposta de escrita permite que o discente apresente suas ideias e argumentos e, dessa forma, pensamentos críticos acerca de quais são as possibilidades para quais propósitos de texto que será redigido.

Outro ponto relevante foi a questão da adaptação tanto por nós, bolsistas, como também para os professores e alunos dessa nova metodologia de ensino adotada durante o período de isolamento social. Muitos foram os desafios enfrentados tais como a falta de acessibilidade à internet, a falta de uma infraestrutura adequada, carência de recursos para aqueles que não possuíam um celular ou um computador para assistir/ ministrar as aulas, acentuando ainda mais a desigualdade social e a exclusão digital, pois a pandemia da Covid-19 expôs e potencializou muitos problemas que já existiam, além dos professores terem que reformular todo o seu método de ensino, planejamentos do dia para a noite, sem preparação e formação para utilizar os meios tecnológicos. Dessa forma, o ensino remoto foi visto como uma alternativa para tentar sanar a ausência das aulas presenciais e

tentar evitar que os alunos ficassem ausentes da escola por tanto tempo, mas inegavelmente foi desafiador.

Ademais, contamos também infelizmente, com a pouca presença dos alunos nas aulas, devido provavelmente às questões citadas anteriormente, bem como, o trabalho, em que muitos jovens se viram na obrigação de trabalhar durante esse período de Pandemia para obter uma renda extra, em virtude do alto custo de vida, além da desmotivação, perda do interesse em estudar, fazendo com que muitos desistissem dos estudos, pois, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a evasão escolar no Brasil atingiu 5 milhões de alunos, porém durante a pandemia de Covid-19, esses números aumentaram em 5% entre os alunos do ensino fundamental e 10% no Ensino Médio. Para os que ainda estavam matriculados, a dificuldade foi de acesso, com 4 milhões de estudantes sem conectividade.

Dessa maneira, muitas foram as experiências e aprendizados que tivemos com o PIBID, porém entre as experiências vividas destaca-se a oficina de redação sobre variação linguística podendo ser feita no 3º ano do ensino médio, assim como mostra a diagramação a seguir:

Oficina

Série	3º ano
Tempo previsto	100 minutos.
Temática	Variação Linguística.
Prática de linguagem	(x) leitura (x) escrita (x)oralidade () análise linguística/semiótica
Habilidades desenvolvidas BNCC	EF69LP55
Material utilizado	Computador e <i>Slides</i> .
Descrição	A oficina tem como objetivo trabalhar a leitura e escrita dos alunos voltados para o tema da variação linguística

Avaliação da atividade	Produção de uma redação abordando o tema da variação linguística.
-------------------------------	---

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, a gente vem aprendendo muito sobre a nossa própria área de atuação com o PIBID, tendo em vista que o programa oferece oportunidades de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes. Dessa forma, no decorrer do programa, nós pudemos aprender a como lidar com os alunos, como agir em sala de aula, entendendo que cada aluno tem uma realidade diferente, o que se mostrou bastante evidente neste período de pandemia, além de saber respeitar e tentar ajudá-los da melhor forma possível, pois esses momentos de observação que tivemos foram essenciais para aprendermos o que é ser professor.

Nesse viés, a proposta da oficina de redação sobre variação linguística possibilitou diversos aprendizados, contribuindo de modo significativo na formação de leitores críticos e no aprimoramento da escrita dos alunos, além de ajudar a melhorar a argumentação, preparando os alunos para um melhor enfrentamento para o Enem e para os vestibulares futuros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. 22. ed. Tradução de Vidal de Oliveira. São Paulo: Globo, 2014.

ALESSANDRA, Karla. **Educadores alertam para aumento de evasão escolar durante a pandemia.** Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/814382-educadores-alertam-para-aumento-de-evasao-escolar-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 21 dez. 2021.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

Jorge Werbety Silva de Oliveira

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação brasileira vem sendo discutida há bastante tempo, e, atualmente esse debate vem se alargando com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio. Neste cenário, a formação do magistério também vem ganhando destaque, uma vez que professores são vistos como agentes de uma mudança qualitativa necessária ao país. Em decorrência disto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é de extrema importância para a formação inicial e continuada de professores e pode contribuir de forma muito positiva para essas mudanças que se apresentam no cenário educacional brasileiro.

Registro aqui, inicialmente, que esse trabalho tem a finalidade de relatar a minha experiência como bolsista do PIBID, e, está dividido de modo tal como a estrutura de um artigo, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão/considerações finais.

Quando fui selecionado para ser bolsista do PIBID – Letras/Português, eu pressenti que enfrentaria algumas dificuldades. Em razão, principalmente, do início da pandemia do novo Coronavírus, e conseqüentemente do confinamento social, depois que as aulas passaram a ser mediadas virtualmente. Eu imaginava que seria diferente a minha primeira inserção como docente no ambiente escolar, mas, por enquanto, não está sendo de todo ruim. Há pontos positivos, isso é fato, e, em breve vou esclarecê-los.

Aqui, almejo fornecer ao longo deste relato um vislumbre de como funciona o programa, com as formações em grupo, as

observações e regências de aulas, com o objetivo de demonstrar a importância deste programa para formação de futuros profissionais da área de Língua Portuguesa.

As nossas experiências relatadas neste livro são de extrema importância, inicialmente para deixar registrado nossas memórias e segundo para expor a relevância desse programa para a formação inicial e continuada de professores, uma vez que ele apresenta ganhos para a coordenação de área, para os supervisores, para os licenciandos e para os alunos da Educação Básica.

BAGAGENS DO PIBID

O PIBID é a minha primeira experiência estagiando como docente na Educação Básica. Como ele é um programa voltado para alunos universitários, os horários de atuação na escola são adequados para não se chocarem com os compromissos estudantis, uma vez que as supervisoras são compreensíveis quando precisamos faltar ou sair mais cedo de alguma atividade. Dessa forma, eu consigo conciliar tranquilamente as atividades da bolsa com as minhas obrigações da faculdade.

O programa promove muitas formações que contribuem para nosso fazer docente, e, além dos encontros semanais para estudo, tivemos duas formações.

No primeiro módulo de nossa formação, tivemos o acompanhamento de duas coordenadoras do núcleo do curso de Letras da FAFIDAM/UECE. É incomensurável o que elas nos ensinaram durante a primeira reunião juntamente com todas as supervisoras e bolsistas, a qual ocorreu via Google Meet no dia 11 de novembro de 2020. Nesse dia foi anunciado o subprojeto “Multiletramentos: leitura e escrita na contemporaneidade”, além da apresentação geral da bolsa e de seus objetivos.

Pedagogia da Autonomia, esplêndido livro de Paulo Freire, foi indicado a fim de despertar o nosso pensamento crítico acerca do funcionamento da *práxis* pedagógica brasileira, o que me fez refletir sobre o quão importante são as atualizações da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC). Por vezes percebemos que a escola ainda está presa ao modelo pedagógico tradicional que, mesmo difundido há séculos, continua sendo replicado atualmente. Portanto, são necessárias grandes mudanças na BNCC para a criação de um novo sistema educacional no Brasil.

Uma das primeiras ações das coordenadoras de área foi fazer a lotação dos bolsistas nas escolas parceiras. Minha lotação foi na escola de Ensino Médio Egídia Cavalcante Chagas. E, nas semanas que se sucederam, tendo conhecido um pouco mais sobre a estrutura da escola, a história e os projetos existentes nela, as coordenadoras forneceram orientações para se trabalhar com literatura em sala de aula, propondo que fizéssemos oficinas de leitura com base em *Leo e Albertina*, um livro destinado para crianças. Para fazer esse trabalho, os bolsistas deveriam adequá-lo para que ele fosse trabalhado com estudantes do Ensino Médio, uma vez que esse é o nível de ensino com o qual trabalhamos.

A nossa supervisora (professora de português da escola Egídia) esteve nos guiando para produzirmos o nosso primeiro plano de aula em equipe. Preciso confessar que eu estava em pânico, tímido e descrente comigo mesmo, pensando que não fosse conseguir realizar nenhum dos trabalhos que as coordenadoras pediam. Mas, felizmente, eu estava enganado. Algo valioso que aprendi participando dos encontros com as coordenadoras foi utilizar estratégias de leitura como a predição, por exemplo. Esse é o tipo de leitura na qual é feita uma antecipação antes da leitura do livro predizendo o que vai ser lido, explorando a biografia da autora, as imagens da capa e título, no intuito de despertar a curiosidade dos estudantes. Foi destaque em nosso plano de aula os seguintes assuntos: multiletramentos, gêneros textuais, retextualização e figuras de linguagem. Apresentamo-nos em 09 de dezembro, dia do final do primeiro módulo.

Após esse dia, as escolas entraram em recesso por causa do Natal e do fim de ano. Mas, os trabalhos no PIBID não pararam. Como maneira de nos ocupar durante esse período, foi designada a leitura de pelo menos três obras (contos, artigos, entre outros)

disponibilizados pelas coordenadoras no Classroom, valendo como um momento de estudo assíncrono. Os livros escolhidos por mim foram os seguintes: *Literatura, cinema e adaptação*, ensaio por João Batista de Brito; *Letramento Literário: teoria e prática*, livro de Rildo Cosson; e *Estórias Abensonhadas* de Mia Couto. Este último despertou tanto a minha atenção que eu resolvi escrever uma pequena resenha sobre ele.

Embora a sua língua seja o português, a linguagem de Mia Couto é muito rica e fascinante. Há neologismos e dialetos regionais, próprios do autor, desde o título até o livro em si. Mia oferece uma leitura agradável apesar de escrever sobre as infelicidades que são, muitas vezes por ele, associadas à chuva, ou ao mau tempo, como uma alegoria às intempéries da vida. Ele sugere a temática dos contos até mesmo nos nomes de seus personagens (Tristereza, por exemplo, em *Chuva: a abensonhada*).

A cultura de sua pátria, Moçambique, é de inquestionável relevância para os contos de Mia Couto. Costumes, credences e lendas moldam a estética da obra. O autor também transmite bastante personalidade pelo modo como mescla o físico com o abstrato, o não-real, nas suas histórias. As quais falam de maneira sensível sobre morte, amor, traição, abandono, violência e críticas sociais, como a banalidade de uma guerra por exemplo.

'Entrava-se na segunda semana e os bairros em redor ouviram dizer que uma tonta zaragata se instalara em redor de dois palhaços. E que a coisa escaramuçara toda a praça. E a vizinhança achou graça. Alguns foram visitar a praça para confirmar os ditos. Voltavam com contraditórias e acaloradas versões. A vizinhança se foi dividindo, em opostas opiniões. Em alguns bairros se iniciaram conflitos.' (*A guerra dos palhaços*)

Exalando um certo saudosismo os contos se tornam ainda mais profundos. Cada um deles sempre com um desfecho impactante, enigmático, e muitas vezes ambíguo, que comove, quase como se ele estivesse falando com os seus leitores. As estórias abensonhadas enfatizam que, apesar da dura situação da realidade,

o ser humano precisa continuar acreditando em seus sonhos, ter esperança e crer nos recomeços.

'Estas estórias falam desse território onde nos vamos refazendo e vamos molhando de esperança o rosto da chuva, água abensonhada. Desse território onde todo homem é igual, assim: fingindo que está, sonhando que vai, inventando que volta.'
(Prefácio de *Estórias Abensonhadas*)"

Terça, dia 02 de fevereiro, participei do Encontro Pedagógico da escola Egídia junto com todos os professores da escola. Durante os planejamentos com a supervisora nos meses de fevereiro e março, nós fizemos a leitura e a discussão sobre as principais temáticas presentes nos seguintes contos, sugeridos pelos bolsistas: *Dizem que os cães vêem coisas*, Moreira Campos; *Miss Algrave*, Clarice Lispector; *Venha ver o pôr do sol*, conto de Lygia Fagundes Telles, e *Maria*, por Conceição Evaristo.

Após o recesso, iniciou-se o segundo módulo de nossa formação. Quarta, dia 10 de fevereiro, aconteceu um bate-papo sobre o ensino dialógico de Língua Portuguesa com uma convidada: a Profa. Dra. Pollyanne Bicalho (UFC). Os estudos em grupo que se seguiram trataram de discutir temas como o ensino de Língua Portuguesa, literatura e multimodalidade, além dos documentos norteadores da Educação Básica (conteúdo muito importante ao escopo de referências dos profissionais de educação).

Participar dessas discussões me fizeram entender que os multiletramentos poderiam proporcionar maiores contribuições às aulas de línguas. Por exemplo, aliando arte e cultura à educação, podemos despertar nos estudantes, além da criatividade, a autonomia para eles expressarem melhor as suas ideias por outros meios não-convencionais. Atividades multimodais também podem oferecer oportunidades para os alunos terem experiências significativas nos mais diversos campos do conhecimento, a fim de perceberem a sua inteligência e a si mesmos.

No dia 24, tivemos mais um bate-papo da formação com a profa. me. Janieyre Abreu (SEDUC - CE), apresentando o tema "autoria em textos argumentativos escolares". A supervisora lotou

os bolsistas sob a monitorização dela nas turmas de português e redação as quais ela é responsável. Logo, a partir do dia 3 de fevereiro, eu comecei a acompanhar as aulas em duas turmas de língua portuguesa da escola Egídia (1º ano B e C).

No dia 4 de março, enviei a minha primeira frequência referente ao mês de fevereiro, relatando as minhas atividades na escola Egídia, com a supervisora e com a coordenação do PIBID também. A nossa carga horária é comprimida em 20 horas semanais, as quais 12 horas são em campo e as outras 8 de estudo em grupo. Além de mais 4 horas que devem ser dedicadas ao estudo individual. Eu resolvi ler alguns livros para ocupar esse tempo. Não vou citá-los por não querer que julguem o meu gosto literário (e por vergonha também).

Dando continuidade aos bate-papos, dia 10 de março tivemos mais convidados, dessa vez, discutindo sobre “oralidade na BNCC: implicações para o ensino” com o prof. me. Edson Gomes Ferreira Júnior, e, no dia 24, “análise linguística/semiótica, BNCC e multiletramentos” com o prof. Francisco Alexandre Sobreira de Sousa. Durante os bate-papos com os convidados, eu percebi que muitos teóricos consideram o modelo de aula expositiva como insuficiente e primitivo.

Na minha opinião, de fato esse meio de ensino já está bastante defasado. Nesse modelo, a aula é dada somente com o professor transmitindo conteúdos repetitivamente, privando os alunos de participarem mais ativamente das aulas, tratando-os apenas como um depósito de conteúdos, quando, na verdade: “aprender traz consigo a possibilidade de algo novo incorporado ao conjunto de elementos que formam a vida do indivíduo, relacionando-se com a mudança dos conhecimentos que ele já possui”.

A construção dos saberes de um estudante é um processo individual e ao mesmo tempo coletivo. Mas o aluno precisa estar disposto a querer aprender. E para isso os meios de ensino precisam ser favoráveis às aspirações pessoais dele primeiramente. Pois cada ser humano é diferente (são diferentes identidades, diferentes contextos) e possivelmente nós, enquanto professores,

vamos perceber que certas práticas educacionais não funcionam com todo mundo. Eis um dos grandes desafios para quem irá atuar na área da educação.

Ainda em março fomos apresentados aos cadernos pedagógicos em uma reunião com a coordenadoria. Esse material foi produzido pela coordenadora de área e é responsável por nortear e definir os conteúdos para a regência de aulas em determinadas séries do Ensino Básico. No meu caso eu fiz um estudo em cima do caderno pedagógico do 1º ano do Ensino Médio. Nele continham temas como: “o que é considerado arte?”; distinção entre grafite e pichação; a arte literária; texto verbal e/ou não verbal. Visando me integrar melhor, decidi participar mais ativamente nas aulas da turma na qual *eu* faria a minha primeira regência.

Eu e outros bolsistas decidimos preparar os *slides* para a apresentação da nossa aula em equipe. Durante todo o mês de abril, a supervisora nos auxiliou com o planejamento de aulas para obtermos uma boa performance. Tivemos, inclusive, uma oficina no dia 27 com um professor de inglês da escola Egídia, instruindo-nos a usar as ferramentas de colaboração Google (Google Docs, Google Meet, Google Apresentação etc.). Mas antes disso, dia 14 de abril, houve o quinto bate-papo da formação a respeito de leitura na BNCC com a profa. Dra. Mônica de Souza Serafim.

As novas tecnologias são mais que necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. Quando o docente traz essas novas práticas para o âmbito escolar, envolve alunos os quais estão acostumados com uma linguagem mais atual. Muitos profissionais da educação, inclusive, reconheceram que deveriam estar usufruindo das novas tecnologias há muito tempo. Mas, óbvio, tem aqueles professores que as ignoram por conta da sua formação, que não os preparou adequadamente para trabalharem com essas novas tecnologias. No entanto, apesar de todos os males, a pandemia chegou para contornar essa carência, promovendo possibilidades de mudança e crescimento profissional.

Quinta-feira, dia 29 de abril, apesar de um pouco abalado pela perda recente de dois parentes, eu dei a minha primeira regência

junto de outras duas colegas bolsistas. Era uma aula de português no 1º ano B, e, ela durou em torno de cinquenta minutos. No início os alunos não eram tão participativos, mas com algumas intervenções da professora eles se engajaram mais na aula. No fim, elaboramos algumas questões abordando os seguintes descritores: D1 - localizar informação explícita; D2 - inferir informação em texto verbal; D3 - inferir o sentido de palavra ou expressão.

A respeito das minhas percepções enquanto 'professor por um dia', eu confesso que não tinha muito domínio do conteúdo, mas mesmo assim, a aula foi produtiva. Fiquei feliz com o meu desempenho apesar de ter idealizado a minha primeira regência muito diferente. O ensino remoto não é completamente ruim. Ele pode ser prejudicial ao rendimento dos estudantes de muitas formas, porém, olhando pelo lado positivo, acaba se tornando um grande facilitador quando você não está se sentindo confiante.

No mês seguinte, a supervisora comentou sobre o desempenho dos bolsistas após as regências, e, mais tarde, a coordenadoria também nos questionou a respeito da nossa primeira regência durante um dos bate-papos. A elaboração de um plano de aula a ser enviado juntamente com o relatório de frequência mensal foi exigido. Não foi muito complicado fazê-lo, por que nós havíamos feito antes um plano de aulas com o livro *Leo e Albertina*.

No mês de maio ocorreram algumas mudanças. Eu deixei de acompanhar o 1º ano B e C, e passei a observar as aulas de português no 3º ano A, G e H, enquanto iniciava um estudo sobre a BNCC nos planejamentos com a supervisora. Não tardando muito, eu já estava desenvolvendo os materiais para a minha próxima regência, que aconteceria no dia 09 de junho. Desta vez senti mais liberdade para lecionar, apesar de acabar sendo uma grande responsabilidade, pois a aula era uma revisão para a avaliação bimestral de português. Os conteúdos eram: concordância verbal; a primeira geração modernista brasileira; variação e preconceito linguístico. Esta segunda regência fluiu muito melhor que a primeira, contudo, ela poderia ter sido quase

perfeita se eu tivesse planejado melhor a aula levando em consideração o horário limitado das aulas remotas.

As três supervisoras, e também a coordenadora de área, apresentaram suas impressões sobre o tema “avaliações externas do SPAECE e SAEB e os descritores do Ensino Médio” no decorrer de quatro bate-papos. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) têm como objetivo: avaliar anualmente as escolas por meio de um diagnóstico focado nas principais áreas de conhecimento da Educação Básica: matemática e língua portuguesa, a fim de identificar os processos de aprendizagem e analisar a eficácia das políticas educacionais no Brasil.

Segundo dados de 2001, 42% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio de uma escola estão nos estágios ‘muito crítico’ e ‘crítico’ do desenvolvimento de habilidades e competências em Língua Portuguesa. Enquanto os considerados adequados somam apenas 5%. Alguns professores atribuem esse resultado a um fracasso escolar dos alunos, e não do sistema, quando muitas vezes são questões sociais e/ou particulares que influenciam para o seu mau desempenho.

Antes da chegada das férias, eu pude trabalhar com mais dois colegas da escola Egídia e, juntos, elaboramos uma apresentação a qual aconteceu no dia 30 de junho. A coordenadoria propôs a apresentação de oficinas abordando os 21 descritores de língua portuguesa do SPAECE. Ela dividiu em trios todos os alunos bolsistas do programa PIBID. Cada equipe ficava responsável por elaborar questões exemplificando três descritores — Os descritores são a matriz de referência para a elaboração das questões das provas escolares. Cada descritor equivale a uma proficiência específica.

Portanto, dependendo do resultado apurado nas avaliações, é possível saber aquelas competências as quais os estudantes dominam ou não dominam. Dessa forma, o professor ou a escola pode adequar a sua prática pedagógica visando a suprir as dificuldades na área de Língua Portuguesa de cada estudante ou turma. Porém, é a apresentação de outra oficina em específico a qual eu quero destacar na próxima seção.

OFICINA

Nesta seção, irei tratar de uma das partes práticas de minha atuação no PIBID, uma oficina sobre temas transversais que fazia parte de um projeto de rodas de conversas a qual nós bolsistas estávamos desenvolvendo com a supervisora na escola. Pelo fato de ter ocorrido presencialmente, essa oficina me proveu uma experiência mais palpável, a qual eu não estava conseguindo obter enquanto acompanhava as aulas remotamente.

No entanto, confesso que o processo de planejamento da roda foi mais enriquecedor que a apresentação dela em si, embora essa experiência não tenha sido dispensável, mas a prática sempre parece que vai sair impecável na nossa cabeça. No fim, eu e outro colega ministramos a oficina sob o tema “Preconceito, racismo e discriminação”, tema que já estou familiarizado, e, sabendo que está em pauta a proposta de uma educação antirracista, debati sobre a violência policial e o racismo, sobretudo estrutural, no Brasil, além de mapear historicamente os mitos que o cercam desde o período da escravidão.

Falando em modelos de educação, a meu ver, as rodas de conversas são um método eficiente de comunicação do educador com os seus alunos, e, também, quando um professor adota uma educação alteritária, transparecendo os seus objetivos, explicando porque os discentes deveriam aprender a respeito de determinado assunto, primeiro: resultaria num choque de ideias que os distanciariam para só depois reaproximá-los; segundo: o diálogo seria favorecido dessa forma, pois facilitaria o entendimento entre eles. Aliás, a promoção de uma educação alteritária fornece um aprendizado mais construtivo no sentido de valorizar também o conhecimento de mundo do educando, como é defendido pelo prof. Adail Sobral (FURG).

Série	3º ano do Ensino Médio
Tempo previsto	7h às 8h40
Temática	Preconceito, racismo e discriminação

Prática de linguagem	() leitura () escrita (X) oralidade () análise linguística/semiótica
Habilidades desenvolvidas BNCC	EM13LP45 EM13LP27 EM13LP04 EM13LP20
Material utilizado	Projeto datashow; <i>notebook</i> ; apresentação de slides.
Descrição	Foi debatido na roda de conversa o que é racismo, os diferentes tipos, e como ele age na sociedade. Além da exposição de relatos de casos e estatísticas que atestam a veracidade do tema o qual estava sendo discutido.
Avaliação da atividade	Proposta de redação de texto acerca de um ou mais temas abordados na roda de conversa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só quem participa/participou do PIBID sabe a importância do projeto para a formação profissional e identitária dos docentes. Essa construção de identidade é um processo individual em cada sujeito, logo, ao fim da experiência no programa, cada bolsista obterá múltiplas certezas, como: a de alguém que cresceu intelectualmente; ou que optou em seguir com a profissão; ou ainda se escolheu não lecionar.

Outro ponto positivo é que podemos relacionar as nossas experiências do PIBID com os conteúdos das aulas da faculdade. Eu consegui sentir isso enquanto cursava a disciplina de Psicologia da Adolescência. Até compartilhei com as turmas de terceiro ano um formulário de pesquisa, que eu estava realizando para um podcast dessa mesma disciplina, acerca de saúde mental e educação em tempos de pandemia.

A bagagem que o PIBID proporcionou é uma oportunidade de ressignificação dos objetivos pessoais dos bolsistas, pois também lhes

oferece uma educação docente crítica que forma, ou melhor, “transforma” professores autônomos mais voltados às problemáticas da Educação Básica. Mas é essencial que haja investimentos governamentais para a ampliação e perpetuação do projeto. Para que assim mais pessoas tenham a oportunidade de participar desse intercâmbio entre teoria e prática o qual o PIBID promove.

REFERÊNCIAS

B. DE BRITO, João Batista. **Literatura, Cinema, Adaptação**. Artigos do Dossiê. Vol. 1, N. 2, 1996.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTO, Mia. **Estórias Abensonhadas**. Mia Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAVENIER, Christine. **Leo e Albertina**. Tradução de Gilda de Aquino. Editora: Brinque Book, 1998.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. Editora: Pallas, 2015.

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

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. 3. ed. rev. Fortaleza: EdUECE, 2015.

OLIVEIRA, Hélio Frank. **A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional**. Art. Trab. linguist. apl. 56, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138647980236661>. Acesso em: 27 de jul. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **Oficina(s) do Professor de Língua Portuguesa**. Editora: Pontes Editores, 2017.

**DA TEORIA À PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR:
EXPERIÊNCIAS ATRAVÉS DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
DO CURSO DE LETRAS PORTUGUES**

Laisla Marques da Silva
Maria Guadalupe da Silva
Milena Sousa Freitas

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um relato de experiências adquiridas durante a nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Ceará, *campus* de Limoeiro do Norte/CE. Vale salientar que o programa tem por finalidade oferecer bolsas de iniciação à docência, proporcionando aos alunos da rede superior pública a possibilidade de adentrar em sala de aula, observando, e, algumas vezes, regendo, oportunizando, assim, experiências e incentivando para a prática da atividade de ensino na Educação Básica, passando assim a contribuir com a qualidade de formação de quadros para o magistério.

As experiências aqui relatadas ocorreram na Escola de Ensino Médio Professora Egídia Cavalcante Chagas, que aderiu ao programa desde 2012. A instituição está localizada na cidade de Morada Nova, Ceará, e vem contribuindo com a educação desde 1936, sendo considerada uma das maiores escolas estaduais do município, atendendo a alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural, com cerca de 1087 alunos matriculados no ano de 2021. Importante destacar que todas as experiências as quais discutiremos, ao longo deste trabalho, foram desenvolvidas nas turmas de 3º ano e 1º ano.

Durante nossa trajetória, diversos trabalhos foram desenvolvidos, entre eles o projeto roda de conversa que visava à volta das aulas híbridas¹. Com ele, buscamos trazer para a sala de aula uma atividade mais dialogada, propondo, assim, momentos de conhecimento através de debates e, assim, fazendo com que os alunos pudessem assumir e, principalmente, lidar com as diversidades culturais e sociais existentes dentro e fora da comunidade escolar a partir das trocas de diálogos e saberes.

Com o intuito de apresentar nossas experiências durante esse programa, no ano de 2021, decidimos realizar este trabalho para detalhar as informações que tivemos enquanto bolsistas. Diante disso, nosso objetivo é tratar da relevância do projeto com a comunidade escolar, tendo em vista que nossas experiências podem contribuir direta ou indiretamente para futuros bolsistas e demais leitores.

Este trabalho está dividido em três partes que consistem na introdução aqui apresentada, atividades desenvolvidas durante o projeto em que discutiremos sobre nossas experiências dentro de sala de aula, para partirmos para a concepção de teoria e prática, e, por último, apresentaremos a oficina “Preconceito, racismo e discriminação” desenvolvida por este grupo na Escola E.E.M. Egídia Cavalcante Chagas.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Quando se fala de ensino, não estamos tratando de um único recurso isolado, mas de uma fusão que envolve teoria e prática para que assim haja o ensino, como cita Camilo e Medeiros (2018, p. 6):

Um bom educador não se constitui apenas de teoria, embora ela tenha sua importância. Um educador vai se formando na relação teoria e prática, em que se acredita que é a partir da ação e da reflexão que o educador se constrói enquanto indivíduo em pleno estado de mudança. O educador somente

¹ É uma mistura de ensino presencial com o ensino a distância mediado por tecnologias (MONTERO; ANDRADE, 2019).

poderá ensinar quando aprender e, para isso, é preciso ter conhecimento, que é adquirido com diálogo, troca de experiências e pesquisa científica.

A citação acima nos faz perceber que, embora a teoria seja de extrema importância, a educação vai muito além dela, pois é na prática que a teoria se materializa. No processo pedagógico, teoria e prática devem dialogar permanentemente, escapando da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da prática, pois, como postulou Paulo Freire, teoria e prática são inseparáveis e possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade.

Perante o exposto, é que o programa de iniciação à docência vem viabilizando a troca de conhecimentos, dando assim, a oportunidade de desenvolvermos atividades docentes, proporcionando experiências para nossa vida profissional dentro do campo escolar. Em virtude disso, sabemos que para que possamos desenvolvermos as atividades práticas é necessário passarmos pela teoria, assim, uma das primeiras atividades que fizemos dentro do PIBID foram as leituras de alguns teóricos.

Diante disso, tivemos duas formações pedagógicas para nos auxiliar no desenvolvimento das atividades durante todo o programa e, especificamente, para esse momento de início. Nesse processo, a primeira formação teve como título "Língua Portuguesa e Literaturas em Ação" e foi estudado o livro "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire. Além disso, também estudamos sobre os letramentos literários, a pedagogia dos multiletramentos e os documentos norteadores da Educação Básica.

Em outra formação promovida pelo programa, também intitulada de "Língua Portuguesa e Literaturas em Ação", foram trabalhados outros textos teóricos: "letramento literário, uma proposta para sala de aula" (SILVA, 2005). "O texto na sala de aula, círculo de leitura" (COSSON, 2014), além do documento curricular referencial do Ceará e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O objetivo das formações era promover estratégias para relacionar práticas de linguagem, principalmente, aos

multiletramentos, e, por fim, articular a formação de professores-pesquisadores a partir das vivências e das informações coletadas nas atividades de formação inicial e continuada do professor. Com isso, nos proporcionar um conhecimento mais amplo de como ocorre o processo de ensino a partir da teoria. Para a obtenção das atividades na experiência pedagógica, tivemos a ajuda de algumas plataformas digitais, considerando que estávamos em meio a uma pandemia causada pela Covid-19² e nossas atividades teriam que ser executadas de maneira remota.

Após o desenvolvimento das leituras teóricas, partimos para a prática e obtivemos então a autorização da nossa supervisora e da coordenadora de área programa para desenvolvermos algumas regências durante todo o período da bolsa. Essas regências foram de suma importância para a nossa carreira profissional, já que com essas experiências pudemos enriquecer o nosso saber quanto à docência na prática

Nossa primeira regência foi desenvolvida com os alunos do Ensino Médio, 3º ano G e H, e, o assunto abordado nela foi “Figuras de linguagem”, o que para Faraco e Moura (1992) é um recurso utilizado para realçar uma ideia, e as principais são: Comparação, metáfora, metonímia, aliteração, antítese, gradação, eufemismo, hipérbole e personificação. Para o desenvolvimento do conteúdo, tivemos como apoio o caderno pedagógico feito pela coordenadora do nosso subprojeto, e, a regência aconteceu pela plataforma Google Meet, que era o método de ensino em que a escola estava inserida naquele momento.

Para nossa segunda regência, também realizada pelo Google Meet, a supervisora disponibilizou o material, e, por ser uma revisão de todo o bimestre letivo, o conteúdo foi bastante diversificado. Trabalhamos com as variedades linguísticas, as

² A Covid-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2 (PIRES *et al.*, 2020).

funções da linguagem, as noções semânticas e os gêneros literários. Sobre as variedades linguísticas, Antunes (2007) diz que “a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua”. A partir disso, buscamos desenvolver uma aula que visasse as variedades linguísticas, obtendo assim, a integração desses conteúdos. A aula foi desenvolvida de forma interativa, em que pudéssemos chamar a atenção dos alunos para os conteúdos que foram elaborados pela equipe, trabalhando com imagens, charges, vídeos e textos.

Sobre essas e outras experiências vivenciadas, vale destacar a oficina desenvolvida por nós, em forma de rodas de conversas, com o tema “Preconceito, racismo e discriminação”, realizada na turma do 1º ano C, a qual conseguimos desenvolver de maneira dinâmica, visando a interação dos alunos e a instigação deles acerca dos assuntos abordados. Diferente das outras experiências, esta ocorreu de modo presencial, uma vez que a escola já estava possibilitando aulas neste formato, mas seguindo todos os protocolos de saúde exigidos pela Organização Mundial de Saúde - OMS.

OFICINA RODA DE CONVERSA

Vivemos em um país de diversidades culturais e sociais, e, a partir disso, buscamos realizar a roda de conversa que tem como título “Preconceito, racismo e discriminação”, com o intuito de conscientizar e também instigar os alunos acerca do assunto abordado. A oficina está inserida num processo de diálogo trazendo assim um debate sobre como se deu início a esses termos e como eles estão presentes na nossa sociedade até os dias atuais.

Vale ressaltar que, segundo (Savazzoni, 2015, p. 39):

Preconceito, racismo e discriminação têm ainda, em pleno século XXI, raízes fortes e profundas que sustentam pensamentos e ações em todas as camadas da sociedade. Seja o indivíduo pobre, homossexual, idoso, mulher, negro, ou alguém com limites físicos, o preconceito e a discriminação são a realidade que permeia a vida de muitos deles, sendo-lhes imputadas

consequências morais, materiais e psicológicas bastante graves, o que deve ser combatido mediante instrumentos legais.

A partir disso, podemos perceber que o preconceito, racismo e a discriminação são atos que até os dias atuais são bastantes desenvolvidos na sociedade, seja de forma explícita ou implícita, causando assim a desigualdade.

Vale aqui destacar que a roda de conversa provavelmente foi criada por Sócrates (469-399 a.C.), que sempre promoveu debates e troca de ideias com os seus povos. Assim, a mesma é um meio que proporciona a troca de ideias e conhecimentos. Com base nisso decidimos então proporcionar aos alunos a roda de conversa para desenvolvermos um debate acerca do assunto abordado.

O encontro sucedeu-se no dia 10 de dezembro de 2021, na escola E.E.M. Egídia Cavalcante Chagas com turma do 1º ano, turno tarde. Logo no início, fizemos uma acolhida dos alunos na sala de aula, que tinham em média 30 alunos presentes. Após, apresentamos aos alunos o tema que seria trabalhado na roda de conversa: “Preconceito, racismo e discriminação”, fizemos algumas indagações, tais como: se eles já tinham escutado falar sobre esses temas, o que cada palavra significava para eles, se já tinham presenciado alguns desses atos, entre outras. A partir disso, iniciamos um pequeno debate, e, após cada fala dos discentes, nós pudemos conceituar através de exemplos o que cada termo realmente significava.

Em seguida, exibimos um trecho do filme *Escritores da Liberdade*, que aborda os temas racismo, violência e disputas raciais no ambiente escolar, assim como também desafios enfrentados por educadores e profissionais da área da educação. Observamos que os alunos ficaram mais envolvidos com o assunto após a exibição do trecho do filme, pois era uma cena que quase todos já haviam visto, o que causou uma discussão bastante proveitosa sobre o assunto. Além disso, mostramos imagens para ilustrar o quanto o assunto ainda era bastante presente em nossa sociedade, e, buscamos trazer casos reais que ocasionou bastante repercussão

nas redes sociais e jornais, dentre elas trouxemos exemplos de casos de preconceito presentes em episódios de séries de TV populares e, juntamente, exibimos imagens que registraram ataques de racismo em redes sociais, a fim de familiarizar os alunos e mostrar o quanto esses assuntos são presentes na vida de cada um, e, muitas vezes, passam despercebidos.

A avaliação da oficina foi realizada a partir do diálogo com os discentes, tendo em vista que os mesmos foram bastante participativos e sempre que realizamos alguma pergunta eles estavam sempre dispostos a responder.

Merece destaque a diferença que sentimos entre as duas primeiras regências e a roda de conversa, principalmente, no espaço em que foram realizadas, como já frisamos aqui, as regências aconteceram na plataforma Google Meet, em modo remoto, já a roda de conversa foi apresentada, no modo presencial, fazendo com que tivéssemos um contato direto com os alunos e pudéssemos tirar proveito disso, pois podíamos, de forma direta, pedir a participação deles em pontos importantes da roda e, assim, fazer com que eles se envolvessem no assunto aderissem ao conteúdo abordado.

Temos o conhecimento de que o conteúdo e a maneira em que a roda foi trabalhada, ajudou-nos para obter a participação dos alunos, por ter sido apresentada de maneira mais dinâmica e com assuntos tão conhecidos e recorrentes no dia a dia, diferente das outras duas aulas, que foram mais conteudistas, porque foi perceptível o interesse deles em participar dessa aula.

Por fim, para nós bolsistas, estar à frente pela primeira vez em sala de aula de forma presencial nos fez notar a importância do contato entre discente e docente para o nosso desenvolvimento como futuros educadores. Percebemos o quão proveitoso e valioso é essa interação, olhar nos olhos, perceber o olhar de dúvida ou clareza.

Sabemos que essa transição do ensino remoto para o presencial pós-pandemia, irá nos tornar profissionais mais preparados e qualificados.

OFICINA

Série	1º ano do Ensino Médio
Tempo previsto	1h40min
Temática	Preconceito, racismo e discriminação
Prática de linguagem	() leitura () escrita (X) oralidade () análise Linguística/Semiótica
Habilidades desenvolvidas BNCC	(EM13LP19), (EM13LP44)
Material utilizado	<i>Slide, projetor, caixa de som e notebook.</i>
Descrição	A oficina realizada em formato de roda de conversa intitulada como "preconceito, racismo e discriminação" foi desenvolvida com o objetivo de construir um espaço de debates e diálogo, buscando assim a participação ativa dos alunos, que através das expressões e interação eles puderam aprender em coletivo. Com isso, logo no início trouxemos algumas citações acerca da origem de cada palavra e em seguida partimos para um debate com os alunos, e para implementação apresentamos exemplos de casos que geraram bastante repercussão, tendo em vista que o objetivo de ilustrar os exemplos era promover um de maior debate acerca do assunto.
Avaliação da atividade	A avaliação foi realizada a partir da participação e interação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso, conclui-se o quanto o programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é de extrema importância para a educação, assim como também para a vida acadêmica dos

licenciandos, pois, através das atividades desenvolvidas durante todo o programa, foi perceptível a vasta carga de experiências que os bolsistas obtiveram ao longo de todo o período do projeto.

Ao observar, desenvolver conteúdos e ter a oportunidade de ministrar uma aula, o futuro educando se sentirá mais confiante quando sair da universidade para ir direto ao mercado de trabalho, com isso, teremos profissionais altamente qualificados e com uma carga de experiência que contará muito na hora de conseguir o primeiro emprego.

De forma geral, podemos citar que o programa nos proporcionou grandes aprendizagens e experiências, pois, a partir do momento em que nós pudemos observar, desenvolver e participar das aulas, juntamente com uma professora já experiente, adquirimos uma experiência inigualável no aprendizado para a nossa carreira profissional enquanto professor. Não podemos esquecer dos aliados que o PIBID tem, como as escolas que são parceiras nesse programa, as supervisoras, as coordenadoras e também nós, os bolsistas, uma vez que todo esse grupo faz o projeto acontecer e nos faz ter uma das melhores experiências durante a vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, Daniele Prates Cordeiro Moretti de; MONTEIRO, Maria Iolanda. Educação Híbrida: Abordagens Práticas no Brasil. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. 2019. Disponível em: <https://edutec.ead.ufscar.br/tccs/4b9da0b341de4d01edfc9e0a9e2093a9.pdf> Acesso: 27 de jun 2021.

BRITO, S. P.; BRAGA, I. O.; CUNHA, C. C.; PALÁCIO, M. A. V.; TAKENAMI, I. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século

XXI, **Visa em debate**, 2020. Disponível em: <http://www.visaemdeb.ate.incqs.fiocruz.br> Acesso: 27 de jun 2021.

CAMILO, Cintia Moralles; MEDEIROS, Liziany Muller. **Teoria da educação**. Santa Maria, 2018.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Gramática Nova**. São Paulo: Ática, 1992.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília, Liber Livro, 2012.

SAVAZZONI, Simone de Alcantara. Preconceito, racismo e discriminação. **Revista do curso de direito**, vol. 12. nº12, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/6609> Acesso: 27 de jul 2021.

ANEXOS



Imagem da Roda de conversa “Preconceito, racismo e discriminação” realizada na escola EEM Egídia Cavalcante Chagas. 10/12/2021.

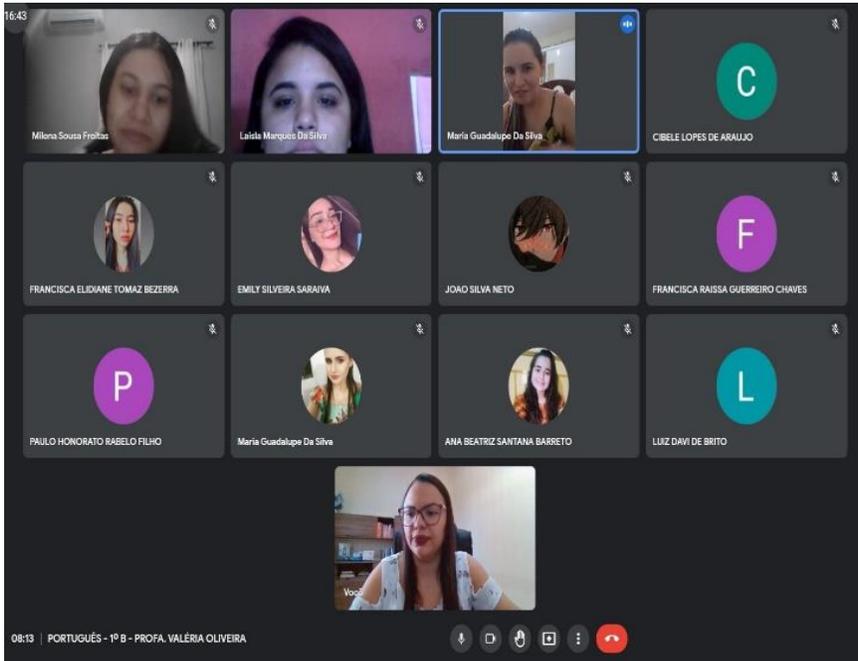


Imagem da segunda regência, realizada no dia 10/06/2021, pela plataforma Google Meet.

LETRAMENTO RACIAL E DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO: O IMPORTANTE PAPEL DA ESCOLA (IC)

Maria Eduarda Lopes Pereira

INTRODUÇÃO

A importância e o interesse em refletir acerca do papel da escola, como responsável pelo processo de aquisição da cultura e como propagadora de ações que são capazes de manter, bem como, modificar a situação de invisibilidade do negro como sujeito da sociedade brasileira, ocorreu devido à percepção que, ao longo da história do Brasil, o negro é estigmatizado. A desigualdade racial no Brasil é um fato inquestionável, persiste também devido à fragilidade de políticas públicas. Dessa forma, é necessária uma educação antirracista para que possamos pensar sobre uma sociedade igualitária. A sociedade brasileira convive histórica e estruturalmente com o racismo, que de acordo com (THEODORO, 2013), não apenas perpassa as relações sociais, mas também inscreve no país uma forma particular de conviver entre desiguais.

O racismo estrutural não é um ato discriminatório isolado, mas representa um processo histórico, ou seja, uma discriminação racial que foi naturalizada e está enraizada na sociedade. O racismo é sempre estrutural, como aponta (ALMEIDA, 2018), pois ele é um elemento que integra a organização da sociedade. Diante disso, as expressões do racismo em nossas relações interpessoais ou na dinâmica das instituições, revela algo mais profundo que está enraizado nas esferas políticas e econômicas da sociedade. Assim, é necessário indagar se as interações pessoais que ocorrem na escola, bem como as metodologias de trabalho dos educadores no que diz respeito à história negra no Brasil estão produzindo ou fortalecendo ações preconceituosas e estereótipos. (SILVEIRA, 2019).

O filósofo Silvio de Almeida (2018) é um dos pensadores brasileiros mais importantes da atualidade, além de ser também a principal voz contra o racismo estrutural. Em seu livro, o que é racismo estrutural, o professor compreende e analisa como as relações raciais serviram de base para todas as instituições da sociedade. Assim, o presente artigo discorre sobre a importância do letramento racial na desconstrução do racismo e como a escola pode contribuir nesse processo, de acordo com a Lei 10639/03, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio, reconhecendo as contribuições do povo negro na formação da sociedade nacional, nas áreas social, econômica e política da sociedade e as inúmeras interpretações preconceituosas sobre o modo como o sujeito afrodescendente é construído e colocado em lugar de exclusão e, quando apresentado, posto em condição de inferioridade. Para uma educação mais humana, é necessário reeducar os indivíduos em perspectivas antirracistas, desconstruindo formas de pensar e agir que foram naturalizadas.

A presente pesquisa surgiu da necessidade de observar a importância do letramento racial e a representação do negro em materiais didáticos e como a escola, a fim de combater o racismo, deve inserir em seus currículos as práticas antirracistas, visto que se o material didático, provas externas e a escolha de textos literários não abordam a temática respeitosa da presença do negro em nossa sociedade, não estamos formando sujeitos críticos, contribuindo para o racismo estrutural. A metodologia assumida no projeto, de início, será a análise do material didático como livros didáticos e paradidáticos utilizadas nas escolas de Limoeiro do Norte e em exemplares de provas externas recentemente aplicadas (SAEB e ENEM), bem como de dados gerados por meio de questionários e observação das aulas. Contudo, a pesquisa ainda se encontra no início e por isso este artigo tem natureza de discussão bibliográfica sobre o tema abordado.

A NATURALIZAÇÃO DO RACISMO

Democracia racial é o estado de plena igualdade entre as pessoas independentemente de raça, cor ou etnia. O fim da escravidão e a condenação de práticas e de ideologias racistas não garantem a democracia racial, visto que a história do negro no Brasil e a exploração dos territórios africanos por parte das nações europeias resultou em uma cicatriz de preconceito e discriminação na sociedade. Muitos estudiosos já não tratam a democracia racial como um fato, mas como um mito, pois compreendem que esse conceito dificulta o reconhecimento das práticas de discriminações raciais, como também retarda as mudanças estruturais necessárias. (HOFBAUER, 2006).

Devido às discussões e aos movimentos no que diz respeito às práticas antirracistas, que ganham espaço tanto nas ruas como nas redes sociais, muitas dúvidas têm surgido acerca do tema, principalmente, a naturalização do racismo na sociedade brasileira. O preconceito racial está presente por meio dos comportamentos, atitudes, falas e violências, também uma herança de uma sociedade que não superou a escravidão.

A primeira questão a ser resolvida, como destaca (ALMEIDA, 2019), é compreender a raiz dessa naturalização e como ocorre, como também entender como essas ideias são criadas e difundidas, pois é reconhecendo-as que se pode justificar, minimizar ou denunciar a desigualdade racial: “[...] o racismo, enquanto processo político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (ALMEIDA, 2019, p. 40).

Assim, por ser um processo estrutural, o racismo é considerado como um processo histórico também, não podendo ser compreendido apenas como derivação automática dos sistemas econômico e político, conforme (ALMEIDA, 2018), a particularidade da dinâmica do racismo estrutural está relacionada a cada formação social, podendo o racismo ser manifestado de forma circunstancial e específicas e conectadas as transformações

sociais. Dessa forma, amparado por uma herança colonial do passado, o racismo persiste na sociedade brasileira que permeia as relações e a convivência social.

[...] é no interior das regras institucionais que os indivíduos tornam-se sujeitos, visto que suas ações e comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto no ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências (ALMEIDA, 2018, p. 30).

Assim, as manifestações de racismo estão além de ações individuais, visto que as sociedades não são homogêneas, mas são marcadas por conflitos e antagonismos e contradições. Desse modo, as instituições também levam em si os conflitos existentes na sociedade, enfrentando lutas entre indivíduos e grupos que tentam assumir o controle da instituição (ALMEIDA, 2018).

A vista disso, os conflitos raciais também fazem parte das instituições que orientam a ação social na sociedade, a escola é uma delas. Por isso, a causa da desigualdade racial não pode ser considerada apenas como uma ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas também por que as instituições são formadas por grupos raciais que usufruem de recursos para conseguir seus interesses políticos e econômicos: “O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2019, p. 41).

Embora a população brasileira seja majoritariamente negra, ela sempre é apresentada como coadjuvante no cenário dos brancos, não é necessário ser um especialista para observar a invisibilidade do negro na mídia brasileira. A mídia, como propagadora de conhecimento e cultura, tem contribuído para a desvalorização da figura negra, isso explica o fato de que um indivíduo ao assistir telenovelas brasileiras pode ficar convencido de que a mulher negra tem uma vocação nata para o trabalho doméstico ou que homens negros devem sempre representar

criminosos e que homem branco nasceu para ser líder, mas nunca o vilão da história ou em posições de inferioridade.

A escola como espaço que promove a formação social, como acentua (ALMEIDA, 2019), reforça essas ideias quando não apresenta o negro como alguém que tem contribuições para a história, literatura, ciências e afins. A percepção do racismo estrutural na escola é algo difícil, porque estrutural, o racismo se manifesta nas sutilezas. Só consideramos racismo aquilo que é explícito e em situações extremas, mas há práticas racistas que são implícitas e que está contida em nossa linguagem e nas práticas de ensino. Nosso silêncio diante de situações racistas também é uma evidência do racismo estrutural. É contraditório dizer que o nosso silêncio seja uma manifestação, mas nesse caso é sim.

PRÁTICAS RACISTAS E O PAPEL DA ESCOLA

A Lei 7.716/89 define a prática de discriminação racial como crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, como estabelece o Art. 5º, parágrafo XLII. Assim, é imprescindível que essa lei se aplique em todas as instituições, inclusive nas de ensino, e a todos que praticam o racismo. Ainda que as práticas racistas sejam consideradas como crime, uma marcante conquista dos movimentos negros, é importante e nada mais eficaz do que uma educação igualitária, que valorize e respeite as raízes que constituem a formação do nosso povo. (SANTOS, 2019). Portanto, cabe a todos os segmentos da sociedade a responsabilidade em educar crianças e jovens para que se tornem sujeitos críticos e reflexivos, aprendendo a conviver, respeitar e valorizar o modo de ser e de viver de cada indivíduo.

Para que a escola pense e aplique uma educação antirracista, é necessário que ela entenda que esse processo envolve tratar a relação entre pessoas e assegurar que todos tenham sua identidade e história acolhidos no espaço escolar. Por isso, a qualidade da educação tem que medir quanto o sistema educacional garante o acolhimento a todos, para que se cumpra o direito de uma

educação igualitária, mas se existe racismo, não está se cumprindo. As práticas de racismo, como em qualquer âmbito da sociedade, mas principalmente no ambiente escolar que deveria servir de acolhimento e representatividade, são capazes de deixar raízes profundas no indivíduo negro, pois ele experimenta a exclusão cotidiana carregado de discursos de ódio e discriminação: “Tais práticas interferem diretamente na construção da identidade dos sujeitos levando-os a camuflar e/ou negar suas origens adotando padrões estéticos de matriz europeia, cultuando crenças e valores que não os representam verdadeiramente” (SANTOS, 2019, p. 22).

De acordo com Santos (2019), os problemas decorrentes de práticas de discriminação racial nas escolas públicas e privadas são inúmeros, fazendo com que o povo negro construa uma identidade deturpada de si mesmo, que pode ocasionar problemas no desenvolvimento cognitivos como também emocionais, bem como o apagamento cultural e social do seu povo. Além da rejeição e desvalorização no ambiente escolar, como bem pontua (CAVALLEIRO, 2005, p. 12), as mazelas oriundas das práticas racistas no ambiente escolar resultam em baixa autoestima dos alunos, que passam a acreditar na ideia de ausência de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez e ausência de participação em sala de aula e dificuldades no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, evasão escolar.

Conforme Santos (2019), além do discurso racista impregnado em nossa sociedade aliada a ações discriminatórias, o indivíduo negro encontra-se em um quadro prejudicial no que diz respeito a um desenvolvimento satisfatório no ambiente escolar, com a não qualificação dos docentes em práticas racistas e o despreparo por parte de todos que fazem parte da escola em não saber agir em situações embaraçosas a que os estudantes negros são expostos, porque não possuem conhecimento e estratégias a fim de combater o racismo e desconstruir estereótipos. Munanga (2005), ressalta que na maioria dos casos, os professores silenciam diante dessas situações, evidência do racismo estrutural:

Praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (MUNANGA, 2005, p. 15).

Então, quando ocorrem situações constrangedoras em sala de aula e os docentes assumem a postura descrita acima, eles acabam tornando-se cúmplices, consciente ou inconscientemente, de posicionamentos discursivos discriminatórios, que podem ocorrer tanto no discurso de alunos brancos, como também em situações em que o indivíduo negro nega suas próprias origens. (SANTOS, 2019). Diante desse comportamento passivo dos professores diante de uma prática racista, a criança ou jovem discriminado não sente proteção e aquela que discrimina acha correta tratar o outro com inferioridade. Cavalleiro (2001) descreve bem essa situação:

A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial (CAVALLEIRO, 2001, p. 146).

Vale ressaltar que as instituições escolares, como enfatiza Santos (2019), devem funcionar como espaços onde sejam desenvolvidos projetos e ações que contribuam para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes em seu papel na sociedade. É por esse motivo que, nós educadores, podemos e devemos por meio da educação e práticas de letramento racial desmistificar discursos que apontam para um racismo naturalizado, bem como práticas discriminatórias. Conforme destacam Ramos-Lopes (2010), a escola apropria-se de uma responsabilidade fundamental no que diz respeito a transformação dos sujeitos que estão

envolvidos no processo de construção e reconstrução de práticas, saberes e, principalmente, de identidades.

EDUCAÇÃO ETNOCÊNTRICA E O CURRÍCULO ESCOLAR

É assegurado pela Lei 10.639/03 que o ensino sobre história e cultura afro-brasileira deve fazer parte do currículo escolar em instituições de Ensino Fundamental e Médio. O conteúdo, em especial nas áreas Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras, deve incluir a história da África e dos africanos a fim de mostrar e conscientizar os alunos que a luta dos negros, assim como sua cultura tem um papel importante no que se refere a contribuição do povo negro nos segmentos social, político e econômico da história do Brasil.

Apesar disso, a educação brasileira foi baseada em ideias eurocêntricas (SANTOS, 2019). Esses sentimentos etnocêntricos serviram como base para solidificar o preconceito, exclusões sociais e as discriminações raciais, formando também barreiras que tornam muitos indivíduos de etnia negra incapazes de experimentar uma sociedade igualitária e de direitos plenos de cidadania. Infelizmente, essas tendências podem ser facilmente detectadas não somente nas relações familiares, mas também na escola e por fim, nos currículos e em materiais pedagógicos que apresenta a figura do negro como alguém inferior as demais raças, como defende Gomes (2005):

O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente. Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial (GOMES, 2005, p. 53).

A verdade consiste em que carregamos um discurso idealista de que fazemos parte de uma nação em que não há preconceito de cor,

que vivemos uma democracia racial e que todos os indivíduos, inclusive os de etnia negra, têm todos os direitos que são assegurados pela constituição. (SANTOS, 2019). Mas isso não é verdade, pois na realidade esse conceito de democracia racial ainda continua no mundo das ideias, visto que ainda prevalece o discurso discriminatório que está internalizado em nós, apresentando o negro como inferior ao branco, discriminado, explorado e descartado. Atente para essa afirmação de (RAMOS-LOPES, 2010): “Para um grupo ou uma sociedade ser harmoniosa não significa que os sujeitos sejam todos iguais, a começar pelo fenótipo, mas que haja reconhecimento e aceitação da singularidade de cada um, respeitando-se as práticas e crenças do outro” (RAMOS-LOPES, 2010).

Diante disso, é importante destacar (MARQUES, 2006) que aponta a importância da escola em promover uma educação que enfatize e defenda a diversidade, não a desigualdade. O ato de apenas tolerar os culturalmente dominados, respeitando suas diferenças, não assegura a garantia de equidade e qualidade das condições socioeconômicas e educacionais. É por isso que a escola deve comprometer-se em ajudar os alunos negros a identificar e valorizar suas raízes, tendo conhecimento das contribuições significativas na construção e formação da história do nosso país (SANTOS, 2019). Sobre a formação docente e a implementação da cultura afro-brasileira no currículo escolar, Chagas (2008) defende:

“Todavia, inserir a temática cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, não significa substituir a história dos europeus pela dos africanos, mas representa legitimar na sala de aula mediante os conteúdos a diversidade cultural que caracteriza o Brasil. Logo, é trabalhar a cultura e atentar para sua diversidade étnica, perceber os africanos e os negros como protagonistas e não como coadjuvantes da história como sempre foram tratados, e por fim desconstruir a ideia de passividade histórica dos negros e de que a África é um continente sem história (CHAGAS, 2008, p. 17).

Nessa perspectiva, a escola como instituição que promove a formação social precisa mudar seu pensamento, discurso e ação no

que se refere a valorização e respeito ao outro, para, assim, poder tratar a temática da diversidade étnico-racial. (SANTOS, 2019). A escola não deve trabalhar apenas a cultura não branca, mas por meio de suas atividades pedagógicas, valorizar a cultura negra e indígena. É necessária a desconstrução da educação etnocêntrica, racista, preconceituosa e discriminatória, começando uma educação antirracista, reconhecendo e valorizando a figura negra nesse novo fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho e as questões aqui abordadas tiveram o intuito de salientar a importância de nós, como sujeitos atuantes, reconhecermos que vivemos em uma sociedade racista estrutural que privilegia algumas raças em detrimento de outras, destacando a necessidade em que a escola, principalmente nas áreas de ciências humanas, conforme assegura a Lei (10639/03), aborde em sala de aula as práticas antirracistas. É necessário refletir sobre o modo como enxergamos o negro e como ele tem sido representado, principalmente, no currículo escolar e nos materiais didáticos, formando indivíduos críticos reflexivos acerca da representatividade da figura negra em nosso país.

O letramento racial é um dos possíveis caminhos que a escola deve seguir, a fim de promover a formação crítica de seus alunos, capazes de identificar práticas racistas, refletindo como essas ações implicam na propagação do racismo e as interações na sociedade. É necessário pensar em uma escola como produtora de conhecimentos mais igualitários, como também pesquisadora da história africana e da afro-brasileira. Isso só será possível quando praticarmos uma educação mais humana, por meio de um olhar real para a comunidade e os estudantes. É importante que por meio de nossas práticas pedagógicas, os alunos negros possam se sentir representados e passem a questionar também acerca do que eles sabem da própria história, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

É importante reconhecer e refletir no que se refere ao discurso racista que se materializa por meio da linguagem e está internalizado e naturalizado em nosso modo de pensar e de agir. As discussões que foram apresentadas neste trabalho buscaram e possibilitaram a análise de conflitos que estão presentes em nossa sociedade que na maioria dos casos são silenciados e ignorados, procurando entender de que modo a educação pode contribuir na diminuição ou rompimento de discursos que ignoram, silenciam e segregam a população negra em nosso país. Diante disso, a importância de reconstruir uma pedagogia capaz de reeducar indivíduos em relação as práticas antirracistas.

Nessa perspectiva, as instituições escolares, públicas ou privadas, precisam mudar seu pensamento, discurso e ação no que se refere o respeito ao outro, para assim, tratar a temática da diversidade étnico-racial com seus alunos. A escola não deve trabalhar apenas a cultura não branca, mas por meios de inovação nas práticas pedagógicas, valorizar a cultura negra e indígena. É necessária uma desconstrução da educação racista e discriminatória, começando uma educação antirracista, reconhecendo e valorizando a história do povo negro com uma inovação pedagógica. (SANTOS, 2019).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural: feminismos plurais.** São Paulo, Editora Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', no currículo oficial da rede de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 20 dez. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10. 639/03**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na Educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHAGAS, Waldecir Ferreira. Formação docente e cultura afro-brasileira. **Revista África e Africanidades**, ano I, n. 3, nov. 2008. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/edicao3.html> Acesso: 20 de mai 2021.

GOMES, Nilma Lino. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005. pp. 65-104.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o Negro em questão**. São Paulo, UNESP, 2006.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. “A identidade negra e o currículo escolar: Um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos”. **Anais da 29ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2006.

RAMOS-LOPES, Francisca Maria de Souza. **A constituição discursiva de identidades étnico-raciais de docentes negros/as: silenciamentos, batalhas travadas e histórias (re) significadas**. Natal, 2010. 322 f. Tese (Doutorado em estudos da linguagem) Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SANTOS, L. F. A. **Leitura e práticas discursivas étnico-raciais em aulas de língua portuguesa**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

SILVEIRA, Caroline de Oliveira. **A educação como promotora da desconstrução ou produção do racismo:** o importante papel da escola. 2019. 15 f. Artigo de conclusão de curso (Licenciado em Pedagogia). Curso de Pedagogia. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

THEODORO, Mário. As relações raciais, o racismo e as políticas públicas. **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**. Vol. 8. nº 1. 2014. Disponível em: https://bradonegro.com/content/arquivo/12122018_130203.pdf. Acesso em: 25 mai 2021.

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES ANTIRRACISTAS

Enderson Vieira da Silva

INTRODUÇÃO

A escola é uma das principais responsáveis pelo processo de aquisição da cultura letrada por parte do homem contemporâneo, desse modo, ela funciona como uma instituição propagadora de ações que podem manter ou modificar diversas situações de invisibilidade e de discriminação contra grupos subalternizados, entre eles a população afro-brasileira que, após décadas de escravização, ainda sofre com as amarras do preconceito e da intolerância que seguem perseguindo sua cultura, crenças e suas formas de manifestação e de posicionamento no mundo. Assim, a falsa liberdade produziu diversas formas de aprisionamento dessa população, sendo o racismo uma das principais maneiras de manifestação dos resquícios de um passado vergonhoso que insiste em associar/colocar o povo negro em espaços subalternos. Esse segregacionismo se espalhou na sociedade e passou a estar presente em todas as estruturas sociais que sustentam o país.

Sendo assim, essa manifestação do preconceito vai muito além da ação individual, pois integra as instituições responsáveis por orientar a ação social, sendo a escola uma delas, pois, trata-se de um espaço com regras e modelos que têm por objetivo promover a formação do sujeito social, suas ações e comportamentos são inseridos em um conjunto de significados estabelecidos pela estrutura social. Desse modo, as instituições moldam o comportamento do homem contemporâneo. (ALMEIDA, 2018, p.30). Assim, os poderes institucionais não trabalham contra o racismo, mas sim (re)produzindo-o e fortalecendo-o. Por esse motivo se faz necessário que escolas de ensino público e privado

coloquem em seus currículos e, principalmente, em suas práticas pedagógicas, inseridas nesse discurso, as práticas antirracistas, sendo esse um dos principais pontos defendidos neste trabalho.

Para fazer essa abordagem, partimos dos estudos de Sílvio de Almeida (2018), professor, filósofo, advogado, negro, que compreende o racismo como sendo algo estrutural, ou seja, produzido pela própria estrutura social, presente não só nas relações interpessoais, mas principalmente nas relações econômicas, políticas e jurídicas da sociedade. Assim, podemos afirmar que essa prática discriminatória está diretamente relacionada à linguagem, tendo em vista que a língua é um dos mais enfáticos meios em que o racismo se materializa. Por esse motivo, defendemos a importância de abordar a questão racial nas aulas de língua portuguesa, algo amparado pelos documentos oficiais como a Lei 10639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, de forma a ressaltar a contribuição do povo negro nas diversas áreas da sociedade, fazendo isso no âmbito de todo o currículo, especialmente nas áreas de ciências humanas.

O RACISMO NATURALIZADO

Conforme o inciso 42 do artigo quinto da Constituição Federal, a prática do racismo¹ se constitui como um crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, além disso, a Lei 7.716/89, também estabelece que praticar, induzir ou incitar a discriminação, ou preconceito de raça, cor, etnia e religião também se configura

¹ Qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça. Pois, mesmo que essa ideia não tenha nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à 'raça' significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essencialização da ideia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais. (SCHUCMAN, 2010, p.44).

como crime, com pena que vai de dois a cinco anos de prisão, apesar disso, as pessoas continuam sendo vítimas de diversas formas de violência racial, pois, por se algo que se manifesta em ações simples do cotidiano, muitas vezes em tom de piada, práticas racistas são cada vez mais naturalizadas, sendo essa a principal forma como a segregação racial se instaura na sociedade.

É justamente por meio da normalização do preconceito que este se fortalece, sendo isso feito até de forma considerada científica entre os séculos XIX e XX, com as teorias raciais², que apesar de terem fracassado no meio científico, deixaram resquícios muito fortes na sociedade brasileira, influenciando até hoje nas formas de naturalização do racismo que passou a constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meio de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional, (ALMEIDA, 2018, p.51), sendo algo que se manifesta em diversas situações no cotidiano escolar, que vão desde atitudes racistas entre colegas em tom de brincadeiras, muitas vezes normalizadas pelos professores, até formas de representação verbais e/ou multissemiótica do negro³ em sala de aula, ou até mesmo a falta delas, pois, vislumbramos fortes marcas de exclusão de representações de elementos que remetam à identidade negra em materiais didáticos de língua portuguesa.

Além disso, na maioria das vezes os professores são brancos, os autores trabalhados em sala também, assim como grande parte dos

² O racismo em sua forma pseudocientífica, com ideias que colocavam os brancos como pessoas superiores aos negros, que por sua vez, eram vistos como sujeitos degenerados. Essas teorias tiveram e têm até hoje forte influência nos processos de hierarquização entre os grupos sociais em que a organização social é feita de maneira desigual.

³ A forma de se referir a pessoas negras é atravessada por vários processos de escolhas e tomadas de decisão, pois é algo que faz parte da própria identidade dos sujeitos que integram esse grupo social. Assim, utilizamos esse termo por ser o que está presente nos documentos oficiais e órgãos governamentais como IBGE, pois, falamos a partir de um lugar de privilégios enquanto pessoas brancas, visando não fazer nenhum tipo de apropriação cultural, nossas escolhas ao produzir este trabalho foram todas baseadas em documentos oficiais.

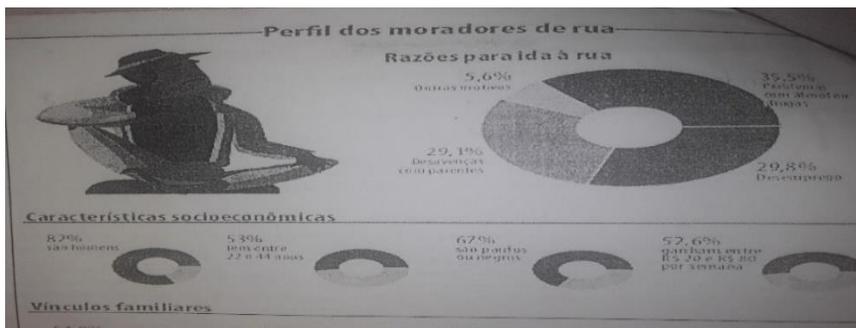
alunos da turma são, assim, as poucas referências de pessoas negras que aparecem no espaço escolar são a partir de figuras como a do zelador da escola ou a moça que vende lanches, ou seja, sujeitos em posições socialmente consideradas inferiores. Ademais, nos materiais de formação, tais como livros didáticos, apostilhas, provas externas etc., as formas representacionais do negro ocorrem, em sua maioria, de maneira negativa, algo que se explica pelo fato de que a branquitude normativa as personagens negras em profissões estereotipadas e ratifica o racismo velado, em trazer negros com profissões pouco valorizadas e relacionadas à sorte, dom ou esporte. (FERREIRA, 2014, p. 188). Desse modo, a escola reforça cada vez mais o imaginário social de que existe o lugar das pessoas brancas, que seriam os espaços e profissões mais privilegiadas; e o lugar das pessoas negras, que seriam os meios marginalizados onde os modos de vida são extremamente precarizados.

Essas foram algumas das constatações que fizemos ao realizar a análise de alguns livros didáticos e avaliações de língua portuguesa, em que foi possível perceber uma grande diferença entre os modos de representação de pessoas brancas e negras. Assim, os próprios materiais utilizados para a formação crítica dos alunos, na maioria das vezes, funcionam como intensificadores de ideologias e concepções discriminatórias e racistas que ocorrem na sociedade, as quais, se internalizadas, promoverão maior desigualdade social e racial (FERREIRA, 2014, p.70). Dessa forma, se faz necessário que os materiais utilizados pelos professores de língua portuguesa passem por critérios rigorosos de seleção que considerem a diversidade cultural brasileira, pois, conforme Aparecida Ferreira (2014), professora, pesquisadora, negra e um dos grandes nomes no campo de pesquisas do Letramento Racial crítico⁴ no Brasil, “o livro didático pode privilegiar algumas

⁴ Categoria de estudo dos letramentos críticos que se dedica a investigar as formas preconceituosas como o sujeito afrodescendente é construído pelo discurso, de forma que sempre é colocado em um lugar de inferioridade e exclusão, assim, essa perspectiva de estudo dos letramentos busca reeducar o indivíduo em uma

identidades sociais em detrimento de outras, e empoderar ainda mais as identidades sociais que já são privilegiadas.”

Vejamos o exemplo a seguir:



Fonte: proposta de redação de uma turma de 3.º ano do ensino médio em uma escola pública.

Essa foi uma das poucas formas representacionais do sujeito negro que encontramos ao longo de nossa pesquisa, com o título de “perfil dos moradores de rua,” a proposta de redação faz uma associação direta entre pessoas negras e indivíduos em situação de miséria. Observe que há alguns dados relacionados aos principais motivos que levam os sujeitos a essa conjuntura, bem como seus perfis socioeconômicos, um dos dados revela que 67% dessas pessoas são negras, o que de certa forma serve de argumento para explicar a associação feita entre o tema e a imagem, assim, poderia se dizer que essa relação é confirmada pela realidade, pois grande parte dos indivíduos em situação de rua realmente são negros, porém, não se trata da realidade, mas sim, uma representação que reproduz o imaginário social acerca de pessoas negras. (ALMEIDA, 2018, p.51). Imagens como essa causam um forte impacto no modo como se constrói a identidade negra, tanto pelos próprios sujeitos quanto por outras pessoas, quanto a forma de perceber esses indivíduos na sociedade.

perspectiva antirracista, além de trabalhar a relação entre linguagem/ns e a construção da identidade das pessoas negras.

Daí vem a importância de recontextualizar, pois, conforme Bernstein (1996), a construção do conhecimento envolve relações de poder, isso na maioria das vezes gera a manutenção de discursos opressores. Um texto sofre diferentes reinterpretações ao ser inserido no ambiente escolar, uma imagem assim, fora do seu contexto causa uma depreciação da imagem do negro, pois nela há uma generalização e normalização em associar pessoas negras e moradores de rua como estando diretamente relacionados, sendo essa uma forma de reforçar os discursos racistas já enraizados na sociedade, por esse motivo, ao trabalhar com um material desse tipo, se faz necessária uma recontextualização visando a entender o motivo pelo qual essa correlação é feita, não só nesse texto, mas na sociedade em geral, isso é algo complexo, que não poder ser feito através de um único texto, mas por meio de um conjunto de práticas pedagógicas que o professor pode utilizar em suas aulas.

O ANTIRRACISMO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), se faz cada vez mais necessária uma pedagogia de letramentos que seja voltada para a formação de alunos críticos, capazes de negociar as diferenças entre as linguagens sociais⁵ e até suas próprias identidades, algo que só pode ser possível se a escola se tornar um espaço democrático empenhado em construir um modelo de educação que consiga contemplar a multiplicidade do povo brasileiro, pois, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição o combater é por meio da implementação de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2018, p.37). Além disso, também é importante que o conhecimento e os movimentos artísticos e culturais afro-brasileiros, historicamente subalternizados, sejam resgatadas, valorizados e utilizados em favor do processo de ensino-aprendizagem.

⁵ Forma particular de comunicação de um determinado grupo social, podendo variar conforme idade, profissão, grupo étnico etc.

Esse é um tema presente nos documentos oficiais, assegurado pela legislação brasileira, pois, conforme estabelecido pela Lei 10639/03, torna-se obrigatório o estudo da cultura negra brasileira, em todas as instituições de ensino públicas e privadas, visando resgatar as contribuições do povo negro no processo de formação do Brasil, nas áreas social, econômica e política, sendo esse estudo, algo a ser realizado no âmbito de todo currículo, principalmente, na área de ciências humanas, na qual se encaixam disciplinas como história e língua portuguesa. Porém, o que a legislação estabelece por escrito, muitas vezes não é colocado em prática, ou é, mas de maneira parcial e equivocada, já que a lei é essencial, mas apenas ela não é o suficiente para recontextualizar uma história que já vem sendo contada ao longo de muitas décadas a partir de uma única perspectiva.

Desse modo, é necessário que haja condições dentro do próprio sistema de ensino para que essa lei seja aplicada de forma efetiva. Assim, compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é de suma importância, tendo em vista que ela é o documento que norteia as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de sua formação, além das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas para atingir esses objetivos, ou seja, o trabalho do professor é guiado por esses parâmetros, assim, é fundamental que a Lei 10639/03 seja colocada em prática nos estabelecimentos de ensino, a partir da BNCC, algo que na grande parte das escolas só ocorre por meio da disciplina de história, onde na maioria das vezes as figuras negras são abordadas sempre de forma a lembrar o período de escravidão, época que fez parte da história e que não pode ser esquecida, mas se trabalhada de forma exclusiva, pode causar a impressão violenta de que as contribuições do povo negro na sociedade brasileira se deram só por meio da mão de obra escrava do período colonial.

A forma como a Lei 10639/03 é trabalhada nas instituições de ensino só reforça o quanto o antirracismo nas escolas é uma necessidade, pois ainda que em certos momentos seja abordado, quando isso acontece é apenas como forma de atender as normas

jurídicas, e não como forma de reparação histórica ou para promover a formação de sujeitos críticos e combater o racismo, pois se mesmo constando em documentos oficiais essa questão é negada, provavelmente se a lei não existisse não haveria ao menos uma abordagem desse tipo. Por esse motivo é importante conhecer as competências da área de Linguagens e suas Tecnologias, tratando especificamente da disciplina de Língua Portuguesa, que muitas vezes é reduzida apenas ao ensino de gramática, algo que nasce da ideia historicamente construída de que existe um modo correto de uso da linguagem e modo errado que precisa ser combatido.

A proposta de atividade mostra o quanto a língua é permeada por questões sociais, tendo em vista que a forma privilegiada de uso dela tem origem na figura do homem branco, assim como seus usos considerados incorretos também têm cor e classe social. Dessa maneira, quanto mais desigual o país mais isso se reflete na língua. Por esse motivo, o ensino de gramática só faz sentido quando contextualizado, ou seja, quando faz parte de uma proposta que discute determinados conteúdos em situações de aprendizagem específica (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p.88). Assim, é possível inserir as práticas antirracistas nas aulas de língua portuguesa, seja por meio da literatura, da gramática, ou dos gêneros discursivos, exercício esse que reforça o caráter social dos letramentos, pois considera também os vários contextos sociais de uso da escrita e da leitura enquanto formas de exercício da cidadania, além de valorizar a diversidade cultural e linguística, algo importante no atual cenário conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020):

[...] a diversidade cultural e linguística não é apenas um recurso social na formação de novos espaços cívicos e novas noções de cidadania, mas pode ser também fortemente trabalhada no contexto de sala de aula. Mais do que oferecer melhores condições de aprendizagem às “minorias”, essa perspectiva pedagógica pode produzir efeitos positivos para todos, que seriam beneficiados [...] por uma pedagogia do pluralismo linguístico e cultural. Quando os alunos justapõem diferentes linguagens e padrões de construção de significado, desenvolvem competências diversas. (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p. 63)

Essa competência está presente na BNCC como uma necessidade de que, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreendam as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, [...] estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística. (BRASIL, 2018, p.494), para isso acontecer, é necessário que as diversas formas culturais sejam valorizadas, especialmente aquelas historicamente apagadas, bem como, os conhecimentos de mundo dos estudantes sejam valorizados, tendo em vista as práticas sociais de linguagem e os diferentes contextos em que elas se realizam, fazendo reflexões sobre e utilizando como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, isso é o que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) definem como Aprendizagem experiencial dos letramentos:

“Experimentar o conhecido” envolve aprendizagens que possam refletir sobre suas próprias experiências de vida, trazendo para sala de aula conhecimentos com o qual estão familiarizados e suas formas de representar o mundo. Na perspectiva dos letramentos, experimentar conhecido busca fazer isso de maneira muito direta, pedindo aos alunos que tragam para a sala de aula artefatos textuais e práticas comunicativas que possam mostrar os significados que constroem em sua vida cotidiana. (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p. 77).

Além disso, ao conhecer melhor seus próprios conhecimentos e ao promover o diálogo entre eles e os dos outros colegas, bem como as diversas formas de se colocar no mundo e de se manifestar culturalmente, o estudante também estará contribuindo para que a sala de aula se torne um espaço em que além dos conteúdos programáticos também ensine valores como o respeito, se colocadas em prática, essas ações podem contribuir de forma significativa para que a instituição escolar deixe de ser uma arena de conflitos e passe a ser um espaço que além de mediar o conhecimento também seja capaz de contribuir com a formação de

uma cultura de paz⁶, algo que está diretamente associado ao ensino de línguas, estando presente na segunda competência da área de Linguagens e suas Tecnologias:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.490)

O documento reconhece que o processo de construção das identidades sociais dos sujeitos também é influenciado pela linguagem/ns e, isso é algo que pode ser observado no cotidiano escolar, pois quando um livro didático ou prova externa veicula formas representacionais de pessoas negras associadas a moradores de rua, ele está contribuindo com um processo de depreciação da identidade da pessoa negra, sendo isso feito de diversas formas na sociedade, sempre pelas linguagens, pois, é por ela/s e nela/s que o preconceito se materializa ou se invisibiliza, por esse motivo, se faz necessário evidenciar essas situações e pensar essa questão, pois é essencial conhecer o problema para o combater. Nesse sentido, é possível tratar desses assuntos a partir de relação existente entre linguagem/ns e identidades, algo também pontuado na competência quatro:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p.490)

⁶ Conforme a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), consiste em um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a violência, e escolhem o diálogo e a negociação para prevenir e solucionar conflitos, agindo sobre suas causas.

A concepção de línguas como sendo algo de caráter social, cultural e histórico, abordada na BNCC, nos fez constatar que o trabalho com gêneros discursivos diversos como: notícias, memes etc., configura-se como uma estratégia muito eficiente e importante para ser trabalhada com os estudantes dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio, tendo em vista, que além de ser uma forma de trabalhar a competência crítica do aluno, bem como as questões relacionadas ao modo de fala e escrita, também proporciona a oportunidade de recontextualizar textos que carregam em si formas representacionais de pessoas negras, seja de forma verbal ou multissemióticas.

Além de atender as diretrizes presentes na base e as demandas da sociedade, pois, nas habilidades da segunda e da quarta competência, constam ser importante que o aluno saiba analisar criticamente os textos e as relações de poder que se manifestam por meio deles, bem como as diversas linguagens, visando mediar os possíveis conflitos referentes a essas relações de poder, a partir do entendimento mútuo e do respeito, sendo esse um dos caminhos possíveis para construir uma sociedade antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões aqui abordadas buscaram evidenciar o quanto é necessário que as práticas antirracistas sejam abordadas pela escola, principalmente na áreas de ciências humanas, assim como estabelece a Lei (10639/03, principal ponto de referência desse trabalho, pois ao longo dele defendemos os pontos que nela estão colocados, mas que muitas vezes não recebem a devida atenção, ou são abordados de forma ineficaz. O trabalho buscou levantar a reflexão sobre os modos como o negro está representado nos materiais didáticos, ou destacar as causas do apagamento das formas representacionais verbais e/ou multissemióticas pelas quais defendemos que haja uma recontextualização desses textos e imagens.

Acreditamos que esse seja um dos caminhos possíveis para que a escola possa promover a formação crítica entre seus alunos, pois estes vão conseguir identificar situações de racismo e refletir sobre as implicações desse preconceito na sociedade. Ao longo do trabalho, procuramos dar ênfase a intelectuais negros, pois julgamos ser importante utilizar como base os estudos desses pensadores, mas vale ressaltar que os aqui citados são apenas alguns dos muitos intelectuais negros que produzem conhecimento, sendo cada vez mais necessário reconhecer esses profissionais, presentes não só na ciência, mas em todas as áreas da sociedade, reconhecer e valorizar o trabalho dessas pessoas é também uma forma de combater os discursos que os colocam em espaços de subalternidade.

Discursos esses que se materializam por meio da linguagem, sendo mais um motivo que reforça a importância do trabalho do professor de língua portuguesa de forma que busque combater o preconceito, assim, se faz necessário que o letramento na escola não seja compreendido como um mero processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, o chamado letramento da letra, feito a partir de metodologias tradicionais e mecanizadas, que segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), não é mais adequado, pois se faz necessário um modelo de letramento para a cidadania, voltado para a formação de sujeitos críticos, algo que também atende aos parâmetros da BNCC, pois se o estudante for capaz de refletir sobre a/s linguagem/ns e seus diferentes usos e contextos de realização ele se torna um sujeito com competências diversas, entre elas a capacidade de valorizar as diferentes culturas e formas de conhecimento.

Assim, as discussões aqui apresentadas mostram ser possível trabalhar os letramentos sob uma perspectiva antirracista, amparada pela Lei (10639/03) e com possibilidades de abordagens dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois é necessário seguir as orientações e promover a aplicação dos documentos oficiais em sala, pois, isso rompe com algumas noções de verdade que foram ensinadas ao longo dos anos nas escolas,

principalmente no que diz respeito ao sujeito negro e ao processo de colonização no Brasil (FERREIRA, 2014, p.181). Portanto, essa é uma necessidade dentro das salas de aula de Língua Portuguesa, tendo em vista os modos como os sujeitos negros são representados nos textos verbais e/ou imagéticos, ou a falta de representação, algo que pode ser trabalhado a partir dos gêneros discursivos que contemplem a presença negra de forma positiva ou que possibilite uma recontextualização, trabalho esse que pode ser capaz de promover a (auto)afirmação da identidade negra no país, bem como, a formação de leitores críticos e antirracistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Vozes: Petrópolis, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil> Acesso 5 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Brasília/DF. Ministério de educação e Cultura. 2018. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 22 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Lei do Crime Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1989. Disponível em > <http://www.planalto.gov.br/ccivil> > Acesso 7 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', no currículo oficial da rede de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em > www.planalto.gov.br/ccivil > Acesso 7 jan. 2022.

FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill.; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

SCHUCMAN, L. V. **Racismo e antirracismo**: A categoria raça em questão. Revista de Psicologia Política, 2010. Disponível em > <https://dialnet.unirioja.es> > Acesso 11 jan. 2022.

**PARCERIA ESCOLA E UNIVERSIDADE:
EXPERIÊNCIAS DO PIBID/FAFIDAM DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA ESCOLA EGÍDIA CAVALCANTE
CHAGAS EM MORADA NOVA - CEARÁ**

Valéria Maria de Oliveira da Silva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A qualidade da educação brasileira vem sendo discutida há bastante tempo, e, atualmente esse debate vem se alargando com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM). Neste cenário, a formação do magistério também vem ganhando destaque, uma vez que professores são vistos como agentes de uma mudança qualitativa necessária ao país. Em decorrência disso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é de extrema importância para a formação inicial e continuada de professores e vem contribuindo de forma muito positiva para essas mudanças que se apresentam no cenário educacional brasileiro.

O PIBID é um programa desenvolvido por Instituições de Educação Superior (IES) e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em desenvolvimento em diversas universidades públicas e privadas do país. O programa é uma iniciativa de valorizar e aperfeiçoar a formação de professores, contribuindo para a valorização do magistério e elevando a qualidade da formação inicial e continuada de professores, possibilitando a distribuição de bolsas a estudantes de licenciaturas e professores de escolas públicas. O programa visa, assim, antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, através de uma articulação entre a Educação Superior, por meio das licenciaturas, e a Educação Básica, onde os licenciandos atuam.

É sobre a importância dessa parceria, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, que este trabalho pretende tratar, analisando sua contribuição para educação brasileira e enfatizando os ganhos educacionais para os licenciandos, docentes da Educação Básica e alunos da escola pública.

RODAS DE CONVERSA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID NAS AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA EGÍDIA CAVALCANTE CHAGAS

O PIBID proporciona a inserção da universidade dentro da escola de Educação Básica, revelando para os licenciandos, futuros professores, o cotidiano da sala de aula sob o viés dos docentes, com todos os seus desafios. Em vista disso, cremos que o êxito desse programa reside exatamente nesta convergência entre universidade e escola. Esta, participa com seu espaço, seus discentes e docentes, os quais precisam estar interessados em abrir suas salas de aulas e supervisionar os licenciandos. Este trabalho em equipe proporciona um crescimento profissional para todos os envolvidos a partir das experiências vividas no cotidiano das escolas.

A Escola de Ensino Médio Egídia Cavalcante Chagas, situada na zona urbana de Morada Nova, Ceará, atua há 85 anos, levando educação para a população do citado município, e, é uma das escolas parceiras desse programa. Na E.E.M. Egídia Cavalcante Chagas, a parceria universidade-escola através do PIBID, começou em 2012, com os licenciandos supervisionados por Jeimes Raulino de Oliveira Paiva, professor do ensino médio da referida escola, sob a coordenação de área da Professora Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira, professora do curso de Letras da FAFIDAM/UECE. Este subprojeto era intitulado “Compreensão e produção de textos orais e escritos no Ensino Médio”.

A segunda parceria da Escola Egídia com PIBID começou em 2014 e teve como coordenação de área Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira, Ana Maria Pereira Lima, Liduína Maria Vieira Fernandes e Antônio Lailton Moraes Duarte. Este subprojeto era intitulado

“Leitura e escrita na produção do conhecimento linguístico e literário” e contou com a supervisão das professoras Maria Vilaneuda Silva e Valéria Maria de Oliveira da Silva.

O subprojeto atual é, portanto, a terceira parceria desta escola com o PIBID, intitulado “Multiletramentos: leitura e escrita na contemporaneidade” e é supervisionado pela professora Valéria Maria de Oliveira da Silva, atuando com 8 bolsistas, e, tem como coordenação de área a professora Ana Maria Pereira Lima. Iniciado em 2020, em plena pandemia do novo coronavírus, e, portanto, de forma remota, esse projeto trouxe uma contribuição significativa para as aulas de Língua Portuguesa da escola, desenvolvendo projetos que contribuíram bastante para o crescimento educacional dos alunos.

A atuação dos bolsistas do PIBID de Língua Portuguesa da FAFIDAM nos dois anos vigentes no subprojeto *Multiletramentos: leitura e escrita na contemporaneidade* conglomerou muitas atividades, dentre elas destaco aqui os estudos em grupo, as participação em eventos, as observações e regências de aulas, estas últimas, algumas em forma de rodas de conversa, as quais destacarei neste relato.

O núcleo de atuação do PIBID na Escola Egídia Cavalcante Chagas elaborou um projeto de rodas de conversa com o objetivo de oferecer oportunidades de discutir pautas pertinentes para os jovens da sociedade contemporânea nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Os alunos das 1ª e 3ª séries, com quem as rodas foram desenvolvidas, tiveram a possibilidade de discutir temas sensíveis relevantes para o seu cotidiano com outros jovens, os licenciandos. O grande diferencial dessa ação foi a promoção de uma interação direta com jovens que cursam uma faculdade e que possuem uma linguagem mais semelhante às suas, e assim puderam compartilhar experiências e sanar as dúvidas a respeito de variados temas. Por ser uma roda de conversa entre jovens, eles ficam mais à vontade para falar, perguntar, opinar e refletir sobre tópicos que, muitas vezes, não são acessíveis a conversar com os adultos.

Essas rodas de conversas nas aulas de Língua Portuguesa sobre temas ligados ao cotidiano dos adolescentes, como por exemplo, gênero e sexualidade, violência de gênero, preconceito, racismo, discriminação, *fake news*, redes sociais, os perigos das tecnologias da comunicação, entre outros, são muito importante, pois é perceptível o quanto os adolescentes têm dúvidas as quais muitas vezes não são sanadas, muito embora atualmente estejamos imersos numa geração altamente informatizada que possibilita um mundo de informações ao seu redor.

O projeto foi pensado e desenvolvido com o objetivo de fazer refletir e orientar os alunos sobre esses temas, muitas vezes, sensíveis e polêmicos, os quais eles têm mais dificuldade de conversar, por vergonha ou medo, para que assim obtenham informações correntes e evitem a replicação de práticas ofensivas e/ou julgamentos de teor discriminatório por culpa de conceitos erroneamente pré-estabelecidos em nossa sociedade.

Dessa forma, como cidadãos em processo de formação e que convivem em comunidade, esperamos que com esse projeto esses estudantes, coletivamente, possam se conscientizar e conseqüentemente também conscientizar outros sujeitos dos benefícios de uma boa formação que lhes forneça uma aprendizagem significativa crítica, inovadora e multimodal.

As rodas de conversa, mediadas pelos bolsistas do PIBID, foram planejadas para serem desenvolvidas de forma remota, via Google Meet, no entanto, o projeto foi reformulado para atender o modelo presencial, uma vez que nas datas programadas para a sua realização a escola já estava com aulas neste formato, com todos os alunos em sala.

Essas rodas foram inseridas dentro dos programas das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação das séries atendidas, as 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, e, os próprios alunos puderam participar da escolha dos temas que foram debatidos, uma vez que disponibilizamos variados assuntos para que eles pudessem escolher os que mais lhes interessavam.

Dentre as várias possibilidades de temas oferecidos, os mais votados por eles foram os que tratavam de gênero, sexualidade, violência, preconceito, racismo, discriminação, tecnologia e redes sociais, como já citado anteriormente, o que deixa claro o desejo e a necessidade que esses jovens demonstram de obter mais informações sobre tais conteúdos.

Debater sobre essas questões com os alunos do Ensino Médio, como por exemplo o uso das redes sociais, é de importância extrema, já que provavelmente um dos maiores desafios enfrentados pela sociedade contemporânea seja a convivência, pois os atuais meios de comunicação, por intermédio da *internet*, aproximou os indivíduos, mas também os afastou, uma vez que com o uso das redes sociais constantemente os internautas estão compartilhando suas opiniões sobre diversos assuntos, e, por diversas vezes, mergulham em situações de desrespeito e ódio.

Nesse contexto, a escola também tem um papel importante, baseando-se em uma postura mais progressista, na qual docentes e discentes sejam envolvidos em posturas transformadoras, comprometidas com as diferentes etapas de uma metodologia que se mostre colaborativa, reflexiva, crítica e dialógica. Assim sendo, as rodas de conversa podem atuar como momentos pontuais para que isso ocorra, pois, embora em determinados momentos já aconteçam algumas palestras na escola, muitas vezes elas são propostas por pessoas especialistas em determinadas áreas, o que constantemente não deixam os alunos confiantes e dispostos a se manifestarem e debaterem com esses palestrantes ou mediadores, por medo ou vergonha de seus posicionamentos.

De tal modo, pensando no momento em que as aulas remotas/híbridas vinham causando ainda mais dificuldades para a educação, as rodas de conversa foram planejadas com a finalidade de proporcionar uma conversa mais amistosa com os discentes da nossa escola, e com a vantagem de ser realizada por alunos universitários, igualmente jovens e inseridos numa mesma realidade dos alunos do ensino básico, o que provavelmente os deixariam mais confiantes para participar da discussão.

Como produto final desse projeto, os alunos foram convidados, de forma espontânea, a escrever textos sobre um ou mais assuntos abordados em todas as rodas de conversa, dissertando sobre os temas e expondo suas opiniões sobre as rodas de conversa. A produção dos textos sobre os temas discutidos nas rodas de conversa promoveu a escrita dos estudantes, uma das práticas muito cobradas para alunos do ensino médio visando o treino para as avaliações externas as quais eles serão submetidos ao fim dessa etapa educacional, mas possibilitou, principalmente a reflexão sobre essas questões do cotidiano deles que muitas vezes ficam esquecidos pelos currículos de ensino.

Tudo isso promoveu significativa contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, possibilitando um encontro dos múltiplos atores que refletem a educação pública e despertando entre eles o desejo da reflexão, do diálogo, das trocas de ideias voltadas para a construção de uma educação de qualidade. Este livro é o reflexo do esforço desses dois anos de trabalho, em grande parte remoto, o qual proporcionou muito aprendizado, mas não podemos deixar de destacar as muitas dificuldades.

Durante todo o processo, numerosos desafios foram vivenciados pelos bolsistas, e, um dos mais intensos foi conviver e aprender com a pandemia do novo coronavírus, que nos trouxe a necessidade do distanciamento social, e, impossibilitou a presença física de todos na escola. No entanto, a procura por produzir um trabalho de qualidade que possibilitasse o crescimento dos alunos pautou toda a prática desses licenciandos, sinalizando um desejo em promover uma educação pública de qualidade. Tudo isso é resultado de uma base sólida que nos faz colocar em prática nossos estudos e pesquisas para alcançar uma educação transformadora que valorize as particularidades dos nossos jovens. Isso caracteriza o PIBID como um programa singular que faz a diferença nas aulas e consequentemente nas escolas contempladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que o PIBID se mostra como uma proposta inovadora para educação brasileira, devido a sua importância e suas contribuições para a melhoria da Educação Básica. O programa tem forte atuação tanto na formação inicial quanto na continuada, uma vez que contribui significativamente para o desenvolvimento dos professores em formação nas licenciaturas espalhadas por todo país, mas também qualifica e melhora a prática dos docentes atuantes nas escolas públicas, muitas vezes carente de uma formação continuada que os incentive a melhorar a qualidade de suas aulas e da educação como um todo.

Ademais, o programa possibilita um estreitamento do elo entre a universidade e a escola, acarretando transformações na rotina escolar e estimulando novas experiências docentes, o que repercute na valorização do magistério para os professores da Educação Básica envolvidos nesse programa. Para citar um exemplo pessoal, a experiência do PIBID de Língua Portuguesa da FAFIDAM trouxe uma significativa melhoria para minha prática docente, uma vez que a participação no programa me proporcionou uma nova perspectiva sobre a continuação dos meus estudos, me impulsionando para minha inserção em um programa de pós-graduação.

Além disso, o programa proporciona o contato com variadas experiências, possibilitando vivenciar metodologias distintas das ditas tradicionais, como foi caso das rodas de conversa nas aulas de Língua Portuguesa da Escola Egídia. Assim, o fazer pedagógico passa por significativas mudanças, trazendo experiências pedagógicas que promovem a inovação, a transformação em nossas práxis a partir de ações que, não necessariamente, sejam advindas de reformas, mas de processos reflexivos que as alterem.

Diante do exposto, podemos afirmar que o PIBID tem proporcionado ganhos pessoais e profissionais para os docentes que compartilham dessa iniciativa, e que conseqüentemente, repercutem em seus contextos de trabalho. Embora o programa não

seja capaz de beneficiar todo o universo de professores, nem mesmo todos os licenciandos da rede pública, é indubitável a importância e todos os impactos positivos das ações do PIBID nos últimos anos, mas que, infelizmente, na atual conjuntura que o Brasil vivencia no que diz respeito aos investimentos em educação, o programa está sob constantes ameaças.

Portanto, apesar de toda essa importância para a melhoria da qualidade da educação brasileira, o PIBID tem passado por diversos riscos de descontinuidade e sucessivos cortes. Para citar apenas um desses problemas, na segunda metade de 2021 os bolsistas tiveram suas bolsas cortadas por mais de dois meses sendo preciso a sanção de um projeto de lei para a garantia dos pagamentos nos meses seguintes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniele Prates Cordeiro Moretti de; MONTEIRO, Maria Iolanda. Educação Híbrida: Abordagens Práticas no Brasil. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. 2019. Disponível em: <https://edutec.ead.ufscar.br/tccs/4b9da0b341de4d01edfc9e0a9e2093a9.pdf> Acesso: 27 de jun 2021.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de dez. 2019.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – CAPES – Programa institucional de Bolsas de Iniciação à docência – Pibid. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRITO, S. P.; BRAGA, I. O.; CUNHA, C. C.; PALÁCIO, M. A. V.; TAKENAMI, I. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século

XXI, **Visa em debate**, 2020. Disponível em: <http://www.visaemdebate.incqs.fiocruz.br> Acesso: 27 de jun 2021.

CAIADO, R. V. R.; MORAIS, A. G. Práticas de ensino de língua portuguesa com as TDIC. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 578–594, 2013. DOI: 10.20396/etd.v15i3.1274. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1274>. Acesso em: 29 jan. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. [s.l.] Paz e Terra, 2002. pp. 1–54

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João -Editores, 2010. p. 208.

HODGES, C. *et al.* Diferenças entre o aprendizado *online* e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, p. 1–12, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola> Acesso: 29 jan. 2022.

LIMA, A. M. P. PINHEIRO, R. C. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**, v. 18, n. 2, p. 327–354, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle> Acesso: 27 de jun 2021.

MATENCIO, M. DE L. M. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 415–640, 2008. Disponível em: https://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/linguagem_discurso Acesso: 27 de jun 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. – Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura) 191 p.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020. Disponível em: <https://portal.uern.br/> Acesso: 29 jan. 2022.

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

SAVAZZONI, Simone de Alcantara. Preconceito, racismo e discriminação. **Revista do curso de direito**, vol. 12. nº12, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/6609> Acesso: 27 de jul 2021.

SOUZA, Dominique Guimarães de, MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Revista Boca**. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4252805> Acesso em 27 de jul. de 2021.

ENSINO DE GRAMÁTICA E SOCIOLINGUÍSTICA ATRAVÉS DE OFICINAS LÚDICAS: PRÁTICAS, ENSINO E APRENDIZAGEM

Ana Caroline Rocha Pascoal
Hiorana Nascimento Marques
Jéssica Coêlho Franklin dos Santos

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentaremos uma breve explanação do projeto em que fomos bolsistas de extensão no ano de 2021, na escola de ensino público Coronel Murilo Serpa, localizada no município de Russas-CE, bem como os relatos da professora titular das turmas em que exercemos nossa função. A escola é antiga, bem conhecida na cidade e apresenta uma boa infraestrutura e nossa atuação ocorreu nos anos finais. O nosso projeto de extensão tem por título: “Criação de um banco de atividades para o ensino de Língua Portuguesa a partir das perspectivas dos multiletramentos e da sociolinguística educacional”. As séries com as quais trabalhamos foram as de 9º anos, totalizando 4 turmas, atendendo a 115 alunos.

A necessidade do artigo surgiu quando fomos provocadas a participar de um Ebook voltado para relatos de experiências docentes e discentes, que apresentem uma relação de trabalhos desenvolvidos a partir de bolsas de extensão do curso de Letras - Língua Portuguesa da FAFIDAM/UECE. Essas experiências de projetos e ensinamentos serão relatadas como forma de memória, aprendizagem e também como propostas de textos que poderão ser utilizados por outros acadêmicos ou bolsistas universitários, sejam de extensão ou de outros projetos/programas, a exemplo do PIBID, mas que servirão também como exemplos de práticas de propostas de ensino em sala de aula. O livro digital, além de apresentar ideias e práticas pedagógicas, será também um material de registro, que

conterá vários artigos reunidos de outros estudantes com experiências similares para a área do ensino.

Nós, especificamente, apresentamos oficinas voltadas para a gramática juntamente com a Sociolinguística Educacional, sempre direcionadas ao que a turma e a escola seguiam como plano de ensino e de acordo com o livro didático utilizado por estes. Devido ao contexto excepcional pandêmico¹, tivemos que nos adaptar ao ensino remoto² e todas as oficinas foram apresentadas na plataforma do Google Meet em forma de *slides*. Com o retorno das aulas, foi previsto que realizasse uma última oficina para o encerramento das atividades letivas do ano com as turmas que ficamos responsáveis.

Nas oficinas que ministramos, abordamos conteúdos diversos da área das linguagens, como: estrangeirismos, neologismos, orações coordenadas, verbos de ligação e variação linguística. Entre as oficinas abordadas, pretendemos analisar e comentar, neste trabalho, a de variação linguística, que se apresentou como a mais pertinente para se argumentar, visto que não é um conteúdo muito presente nas aulas de Língua Portuguesa. Um dos motivos para tal ausência é que os livros didáticos apresentam uma escassez deste tema fundamental para o ensino de línguas e isso acaba contribuindo para a reprodução do preconceito linguístico, da mecanização da língua que falamos e para as dificuldades entre fala e escrita, que são algumas das consequências do ensino fora dos contextos de uso.

¹ No ano de 2019 o Brasil foi acometido ao Coronavírus (Covid-19), uma doença infecciosa. Em decorrência a essa doença o país foi orientado a seguir medidas sanitárias para diminuição da disseminação da doença e evitar novos contágios. Logo, as escolas adotaram as medidas sanitárias nas quais todos os funcionários e estudantes deveriam ficar em casa, assim as aulas passam a acontecer de forma remota.

² O ensino remoto são conteúdos produzidos de forma online e assistidos em tempo real produzidos pelos docentes responsáveis pela disciplina. As aulas que ocorrem no formato remoto seguem o mesmo cronograma visto na aula presenciais, porém com algumas adaptações em decorrência ao ambiente que o professor e os alunos estão inseridos.

Como meio de organização, este artigo é dividido em quatro seções. Inicialmente, temos esta introdução que apresenta a nossa temática bem como situa o leitor acerca do contexto em que foi desenvolvido nosso projeto. Na segunda seção, por sua vez, apresentaremos alguns conceitos que nortearam nossa prática assim como relataremos acerca das experiências vividas, por meio de oficinas, no contexto remoto de ensino. Já na terceira seção, prosseguiremos com a mostra da oficina escolhida para análise, o seu detalhamento e como se deram a escolha dos materiais para sua confecção e execução, bem como a atividade proposta após a aula/oficina. Ao final, será mostrado um quadro com a ilustração do trabalho desenvolvido com as turmas sobre a variação linguística. Por fim, na última seção, apresentaremos as considerações finais.

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Até chegarem aos dias atuais, os estudos linguísticos percorreram um longo caminho. Anteriormente, a visão que se tinha da língua era de imanência, rejeitando suas influências sociais. Com o passar do tempo, o reconhecimento da interferência das questões sociais nos fenômenos linguísticos começou a motivar o reconhecimento da heterogeneidade linguística a partir de um tratamento sistematizado. Tão logo, não demorou para que as discussões em torno desse assunto alcançassem as salas de aula e motivassem uma revisão dos currículos de formação de profissionais bem como a adaptação das práticas em sala de aula.

Conforme destacamos na introdução deste trabalho, almejamos relatar as experiências vivenciadas com as práticas das oficinas nas turmas de 9º ano na Escola Coronel Murilo Serpa. Iniciamos buscando fontes teóricas que servissem de suporte para o que pretendíamos fazer e nos deparamos com uma vasta literatura disponível que se dedicou a discutir conceitos acerca da Variação Linguística bem como explicar algumas atividades

pedagógicas que motivaram o ensino da língua materna numa perspectiva variacionista.

No projeto, que realizamos, optou-se por escolher o trabalho com oficinas no intuito de trazer algo mais dinâmico e lúdico para os alunos, tendo em vista o contexto diferente de ensino que a pandemia acarretou. A proposta de trabalhar com as oficinas nas aulas de língua portuguesa teria como intuito a união da ludicidade aos objetos de conhecimentos que seriam abordados. Essa perspectiva dinâmica das aulas também foi escolhida para a apresentação do projeto às turmas, pois queríamos motivá-los a entenderem que a vivência das oficinas impactaria positivamente na aprendizagem que eles construiriam e ajudaria no momento de interação entre bolsistas, docente(s) e alunos. Sobre esse assunto, Paviani e Fontana afirmam que

A oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes (PAVIANI e FONTANA, 2009, p. 78).

Com base na citação mencionada, temos um esclarecimento do papel das oficinas e de como elas atuam no ensino e na aprendizagem escolar. A função da oficina é apresentar uma forma diferente do ensino que se está acostumado em sala de aula, pois este método possibilita mais interação por proporcionar trocas de saberes dos seus participantes e fomentar mais ação e comunicação entre os alunos. As vivências de cada um também geram o que se chama de trabalho coletivo ou em equipe, pois contribui para que todos participem e assim há uma participação coletiva que vai aumentar o envolvimento com os conteúdos de ensino e, conseqüentemente, com a aprendizagem.

Diante da perspectiva teórica que expusemos anteriormente, um questionamento apontou logo no início de nossa prática: como tornar dinâmico e atrelar ludicidade ao ensino de uma prática de linguagem que, por si só, carrega tabus e encontra resistência nos

alunos? Além disso, outra indagação nos inquietou: como fazer tudo isso no período remoto, através das aulas on-line que já apresentam desafios intrínsecos a essa modalidade? A partir daí, percebemos que seria preciso traçar um percurso metodológico que fosse bem delineado para que pudéssemos driblar ao máximo os obstáculos que estavam por vir, assim como focar no que era primordial: a aprendizagem dos alunos.

Dessa maneira, era preciso buscar mais teorias que servissem para a prática em questão. No que tange a ludicidade e dinamicidade em sala de aula, pode-se constatar que, a escola pública, no Brasil, passou por muitas transformações ao longo dos anos, principalmente no que concerne aos métodos, leis, objetivos, parâmetros etc. Nisso, vemos um avanço na parte do método que enxerga aquilo que é dinâmico e lúdico sendo imprescindíveis para o ensino, tanto nos anos iniciais como nos finais, pois a teoria que aprova tais técnicas, constata que isso, na prática, ajuda o aluno no processo de aprendizagem e na sua integração coletiva. Sobre essa questão, o DCNEB, um dos documentos legais que norteia a Educação Básica, aborda que

Nessa perspectiva, no geral, é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provoquem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local, em elo com o geral e transnacional. (BRASIL, 2013, pag.39)

A educação não se concretiza somente com teorias, a prática é o que vai ser aplicado e vivenciado em sala de aula e, por isso, precisam estar aliadas. Nesse sentido, entendemos que assim como a teoria sozinha não viabiliza o ensino, da mesma forma a prática aplicada sem um contexto facilitador e dinâmico, não poderá cumprir o seu papel e conseqüentemente não se efetuará como aquisição de saberes e conhecimentos concernentes a uma determinada turma e sua faixa etária. O DCNEB, criado para propor uma educação inclusiva para todos, apoia esta ideia da escola como

“palco de interações” e responsabilidade do professor juntamente com outros profissionais da área e a gestão escolar, trabalhar o crescimento crítico dos estudantes, criando meios e situações que favoreçam também a interação e as conquistas individuais que são primordiais para a formação dos alunos e seu intelecto.

Ao consultarmos os estudos disponíveis acerca da dinâmica em sala de aula, encontramos em Freire (1996) que a prática docente deve ser crítica, e, portanto, pensante; logo, para o ensino ser determinado como crítico, é necessário o fazer dinâmico, que implica uma boa preparação e argumentação espontânea focalizada no contexto da sala de aula e de seus alunos. O fazer dinâmico que Paulo Freire cita, não necessariamente precisa ser entendido como um tipo de aula “show”, pois não é disso que os alunos precisam, mas o que se pode extrair da citação, é que o ensino precisa estar ligado ao seu real, e a partir desse real/atual, recriar maneiras de aprendizagens que criem nos alunos o gosto por aquilo que eles estão aprendendo ou vão aprender. Nesse entendimento, o professor pode buscar métodos que facilitem essa chegada ao objetivo geral, que é a busca por conhecimentos, esse foi o objetivo que procuramos traçar no projeto com oficinas dinâmicas voltadas para a realidade das turmas alcançadas.

Partindo dessa premissa com o trabalho de oficinas juntamente com o engajamento da ludicidade e dinamicidade, podemos seguir a outros pontos que foram o nosso enfoque para a elaboração do projeto, que era abordar o ensino de línguas trazendo a gramática, de maneira contextualizada. Nesse sentido, a BNCC propõe atualmente que

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.

É válido apontar que a BNCC reforça o uso do termo “Análise Linguística/Semiótica” endossando as experiências voltadas para o uso e reflexão da língua em seus diversos contextos comunicativos. Como consequência, essa concepção proporciona aos estudantes uma análise produtiva acerca da língua, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o uso da linguagem nas diversas situações de interação as quais os falantes se inserem. Contudo, mesmo com a publicação de incontáveis estudos, documentos e trabalhos que norteiam e discutem acerca do tema discutido, algumas barreiras ainda permanecem e acabam dificultando o trabalho com essas competências e habilidades. Diante desse cenário, nossas oficinas, além de tantos outros fins, buscaram dirimir alguns desses embarreiramentos entre nosso público-alvo.

Entre essas dificuldades que aparecem ao longo da educação, se tratando da disciplina de Língua Portuguesa e do contexto social que conseqüentemente afeta o ensino, pode-se destacar com mais ocorrência o problema com o trato linguístico. É inegável que a língua sofre mutações e mudanças com o passar das épocas, esse é um dos aspectos que a Sociolinguística enquanto ciência analisa minuciosamente, pois essas ocorrências tendem a alterar determinada língua dentro de um local/contexto com sua cultura dominante.

Para enfatizar esse comentário sobre as diversidades linguísticas e os problemas que isso carrega devido aos fatores sociais de desigualdade presente na sociedade, Ralf Fasold³ (1984 apud RICARDO-BORTONI,2014) enfatiza que essas diferenças na língua entre os falantes, evidenciam sentimentos sobre suas comunidades de fala, que podem tanto ser demonstrados de maneira positiva ou negativa de acordo com o contexto social, nutrindo aspectos desprestigiados dentro da comunidade e fora dela, a depender do prestígio que determinada língua vai ser nomeada entre seus falantes e daqueles que se acham “superiores”

³ Fasold, Ralph. **The sociolinguistics of society**. Oxford: Basil Blackwell, 1984.

por falarem de um modo diferente, sentindo-se dessa maneira, com autoridade para desmerecer determinado tipo de fala.

Com base no quadro teórico desenhado anteriormente, vimos que a perspectiva do uso reflexivo da linguagem deveria nortear nosso trabalho em sala de aula. Porém, antes de abordar qualquer uso gramatical com os discentes, achamos coerente realizar um mapeamento no livro didático com o intuito de analisarmos quais objetos de conhecimento gramaticais eram abordados e se ele fazia alguma menção ou referência a variação linguística. Tal busca justifica-se pelo fato de encontrarmos em documentos oficiais, como o PNLD, que os livros didáticos precisam “considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico” (BRASIL, 2014, p. 19).

Conforme nossas expectativas apontavam, o livro didático adotado pela rede municipal carece de uma abordagem voltada ao ensino da língua materna na perspectiva variacionista. É válido ressaltar que alguns objetos de conhecimento do ponto de vista da gramática normativa são trabalhados conforme o texto em estudo, mas ainda há algumas lacunas na forma como esse tratamento é realizado. Dessa maneira, a falta de propostas efetivas no livro acaba influenciando o trabalho do professor que por muitas vezes usa como principal suporte o material didático citado.

A partir do panorama realizado no livro didático, vimos que seria fundamental o trabalho com a variação linguística entre as primeiras oficinas. Naturalmente, não abordamos com os alunos os conceitos, origem ou perspectivas alheias às vivências deles. Pelo contrário, nosso intuito inicial era mostrar aos discentes a existência de fenômenos de variação e mudança linguística. Acreditamos que, com essa abordagem, contribuímos para a aquisição de uma competência comunicativa ampla e diversificada. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) pontua que

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas

ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. [...] Não lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante.

Baseados no que encontramos em Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), acreditamos, também, que o ensino voltado para a pedagogia da variação linguística não deve ser isolado ou apenas em uma aula, mas deve ser contínuo e ter sua devida atenção ao longo do processo educacional. Motivados por essa visão, na próxima seção iremos detalhar a oficina que foi posta em prática nas turmas de 9º ano da escola Coronel Murilo Serpa sobre variação linguística.

O projeto teve como objetivo a criação de um banco de jogos, esses que foram criados a partir de ferramentas digitais para a execução dos referidos, a partir dos conteúdos a serem vistos em sala. Esse princípio segue diretamente a sexta competência da Base Nacional Comum Curricular na qual fala que deve-ser,

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 67)

A BNCC orienta inserir as tecnologias digitais em sala de aula para uma maior inserção dos alunos no ambiente digital, este que está bastante presente no cotidiano. Logo, por meio dessa competência a escola deve introduzir as tecnologias digitais articulando com outras linguagens estabelecendo, assim, uma interação com os textos tradicionais e com a tecnologia para uma maior diversidade dentro da sala de aula. Essa dinâmica foi seguida, já que foi estabelecido a inserção entre o conteúdo que deveria ser visto em sala com os jogos criados a partir do conteúdo a ser ministrado.

A partir dessa introdução das tecnologias, o aluno entende que a escola não está distante do cotidiano vivido fora da escola, portanto

mostra que os conteúdos vistos em sala estão diretamente ligados a realidade dos alunos, trazendo, assim, o dia a dia do mundo digital mesclando-o com os conteúdos a serem trabalhados em sala.

OFICINA SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: CRIAÇÃO E APLICAÇÃO

Com base no que foi abordado anteriormente sobre a relevância do trabalho com oficinas dinâmicas no contexto da sociolinguística educacional, trataremos, nesta seção, sobre a oficina de variação linguística, que foi a escolhida para servir como uma mostra e para exemplificar sobre como se deu sua criação e aplicação, partindo das ideias antes comentadas sobre o papel da sociolinguística educacional que teoriza sobre a inserção do conteúdo linguístico abrangente em sala de aula, isto é, dentro de todas as possibilidades que a língua perpassa e se difunde, pretendemos nos próximos parágrafos, estabelecer o objetivo que buscamos traçar com as oficinas e como todo o conteúdo citado se interliga ao que foi proposto no projeto realizado.

A escolha pela oficina de variação linguística deu-se, pois ela se aproxima mais dos estudos sociolinguísticos e se apresenta com mais necessidade de enfoque. Como já comentamos anteriormente, o campo da Sociolinguística é muito diversificado, pois essa ciência que estuda linguagem e sociedade analisa todos os aspectos que contribuem para as mudanças linguísticas, nesse estudo não existe um ponto majoritário, todos os aspectos que favorecem para alterações que possam ocorrer, são relevantes e vistos com o mesmo objetivo: buscar possíveis entendimentos e respostas sobre a complexidade e heterogeneidade da linguagem humana, especificamente a falada.

Prosseguindo com os processos que a língua perpassa e seus falantes a utilizam, e de como o professor de línguas pode atuar no ensino de variação linguística ressaltando sua importância para o contexto social, Castilho (2004, p.111) cita que “a norma culta é o alvo final do ensino da Língua Portuguesa, mas nem sempre deve

ser o ponto inicial, e o professor deverá considerar os meios para iniciar seus alunos nesta sorte de “bilinguismo interno”. Nesse comentário do linguista, nota-se que ele argumenta sobre a importância do ensino da norma culta e sua relevância no ensino, mas há também um prestígio voltado para o vocabulário, para os falares, em que o autor se refere aos próprios alunos. A ressalva maior que o escritor exprime é a valorização da língua no seu uso real voltado para aquele ambiente e contexto que o professor vai estar inserido juntamente com seus alunos. A preocupação do autor, assim como para os demais estudiosos da linguagem, é a análise que se faz da língua, em como está sendo abordada e demonstrada para os estudantes, pois é nessa abordagem de ensino que irá surgir a possibilidade do rompimento das barreiras que se tornam preconceitos linguísticos ou o seu alargamento.

Sobre a questão do conteúdo de variação linguística na sala de aula, devemos lembrar que tal ensino não é algo a ser colocado e aplicado de maneira desconexa, assim como já comentamos na seção anterior. O trabalho com esse determinado tema é algo a ser levado em quase todos os conteúdos pela sua abrangência e mais ainda, pela necessidade, pois assim como o livro didático utilizado na escola que trabalhamos não abordava o assunto, diversos outros livros também apresentam a mesma carência.

O papel que o professor exerce, na maioria das vezes, é o de seguir somente o que está, contido no livro didático e isso pode diminuir o intelecto do aluno, ou seja, aquilo que ele vai poder extrair, aprender e saber de determinados assuntos. Sabemos que o ensino básico não é um tipo de ensino totalmente qualificado que vai fazer aguçar no aluno o desejo pelo saber, pela vontade de ser leitor ou se aprofundar no que é estudado, mas, por outro lado, como aponta a LDB, o professor como mediador do ensino na sala de aula, precisa reconhecer o seu poder de autonomia e buscar outros meios mais práticos de ensino e conteúdos externos ao livro didático escolar.

Ressaltando sobre a autonomia que o professor tem por direito assumir enquanto educador dentro do contexto de ensino,

Camacho (2008) comenta que é necessário e importante orientar os alunos para os saberes linguísticos voltados para o contexto de fala, isto é, apontar as diferenças existentes e as possibilidades que a língua, que é viva, se mostra e se transforma. O principal objetivo é esclarecer e conscientizá-los que existem inúmeras formas e que a depender do contexto, isso vai se alterar. Saber se adequar a esses contextos de fala é o que os alunos precisam entender e praticar nas diversas situações comunicativas em que eles estarão inseridos.

Neste artigo, já comentamos sobre a teoria que nos embasou para a proposta do projeto e como foi sustentado todo nosso trabalho com as oficinas, tendo em vista os documentos norteadores de ensino bem como teóricos que defendem um ensino de línguas abrangente, unindo a sociolinguística à educação. A aplicação da oficina sobre variação linguística foi uma das primeiras que abordamos para os alunos como forma de mostrar a diversidade das línguas faladas nos seus contextos sociais.

Como as aulas/oficinas foram apresentadas por meio remoto, optamos pela apresentação em *slides* bem interativos, com a presença de memes, filmes, desenhos, mangás etc., que os alunos gostassem e que fizessem parte das vivências deles, assim o ensino se tornaria mais atrativo e dinâmico. Como primeiro exemplo, trouxemos exemplos das variações mais comuns, que são as de região, também conhecidas como diatópicas. A seguir, também decidimos explicar esse tipo de variação através de diálogos de diferentes pessoas do país, que falavam de forma diferente, mas com o mesmo tema: assalto. Nestes diálogos, para fomentar a participação dos alunos, pedimos para que alguns pudessem ler cada diálogo tentando seguir o modo de fala de cada personagem, com seus determinados sotaques também. A interação foi praticamente geral, os alunos gostaram da experiência e o momento se tornou muito agradável e dinâmico.

Com o seguimento da oficina, optamos também pela presença de páginas de redes sociais como o Instagram e o Facebook, para mostrar situações que evidenciam a nossa fala local e regional, com o intuito de enaltecer e revelar como a nossa língua é rica, assim

como o nosso sotaque, que muitas vezes é desprestigiado e nos faz relegar um papel negativo ao nosso próprio modo de falar. Explicamos também as questões que fazem acontecer alterações na língua, como, o contexto, a época, as experiências dos indivíduos, a cultura local etc., como forma de exemplificar os fatores que contribuem na mudança da linguagem, para que os alunos pudessem compreender que a língua passa por processos e não são por acaso, existe uma causa e explicação.

Buscando também, ressaltar a questão do preconceito linguístico, que ainda é muito presente na sociedade em que vivemos. Em Bagno (1999), vemos que o autor tece um comentário muito pertinente ao tema, argumentando que o nascimento do preconceito linguístico e sua disseminação, se deu também, pela propagação do ensino da chamada *norma culta*, que destacou esse tipo de língua sendo o único modelo “correto” para a escrita e fala. O autor em nenhum momento tira o mérito da norma, mas esclarece que o ensino voltado para apenas um tipo de forma aceita, pode monopolizar a língua, trazendo consequências para os falantes, que não sendo usuários da língua padrão, podem ser atacados e desmerecidos em sua totalidade, pois o preconceito linguístico não é apenas sobre o falar de alguém, mas é sobre sua condição social.

Consideramos importante também para a oficina, apresentar como a variação linguística é muito presente no campo artístico, precisamente nos filmes e músicas. Exemplificamos isso com a obra teatral de Ariano Suassuna “O Auto da Compadecida”, que foi adaptado em filme no ano 2000, em que é apresentado muitas características regionais nordestinas, uma das principais é o sotaque e a nossa variação linguística. Outro exemplo artístico foi a canção “ABC do preguiçoso” do cantor baiano Xangai, que também apresenta os mesmos aspectos.

No final de todas as oficinas, trazíamos atividades em forma de jogos que serviam para fixar os conteúdos estudados com o objetivo também de gerar a participação dos alunos. Nessa oficina, não foi diferente, os jogos eram voltados para palavras que possuíam o

mesmo significado, mas que eram denominadas por outras nas demais regiões. Os alunos mostraram grande apreço pela oficina, assim como pelas outras. As atividades ao final, geravam uma participação ainda maior, pois os jogos com as perguntas faziam a interação aumentar e, com isso, possibilitou-se o ensino-aprendizagem de forma prática, contextualizada e lúdica, fazendo dessa forma, alcançarmos o objetivo do projeto. Segue abaixo, a diagramação da oficina escolhida para apresentação neste artigo como meio de resumir e elencar o roteiro realizado para a aplicação.

Série	9º ano
Tempo previsto	60 min
Temática	Varição Linguística
Prática de linguagem	() leitura () escrita () oralidade (x) análise linguística/semiótica
Habilidades desenvolvidas BNCC	(EF69LP21); (EF69LP55); (EF69LP56)
Material utilizado	<i>Slides</i>
Descrição	A oficina tinha como propósito apresentar o que é o fenômeno da Variação Linguística, bem como explicar como e em quais contextos que as variações ocorrem.
Avaliação da atividade	A oficina tinha como avaliação um jogo de adivinhação do significado de algumas variações linguísticas presentes no dialeto brasileiro. Dentro do jogo continham 10 variações, sendo elas de vários estados brasileiros. Os alunos deveriam deduzir qual era o significado da palavra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, relatamos acerca das vivências ocorridas na escola Coronel Murilo Serpa. A partir das nossas

propostas, pudemos afunilar os debates acerca da variação linguística bem como motivar os alunos para a conscientização linguística e o uso linguístico em suas mais variadas formas, seja ela em sua forma monitorada ou não. Somado a isso, tivemos a oportunidade de elaborar atividades que transpusessem a teoria para a prática e proporcionam para nós a construção de algumas reflexões voltadas para o assunto.

Ademais, acreditamos que este trabalho bem como as propostas que realizamos em sala de aula não esgotam as discussões e debates acerca de um ensino voltado para a diversidade linguística, pelo contrário, sabemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que alcancemos a desconstrução total de um ensino mecânico da Língua Portuguesa. Porém, a experiência adquirida neste ano de projeto de extensão possibilitou nossa contribuição, mesmo que timidamente, para um ensino contextualizado da língua.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo. Edições Loyola, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2017. Acesso em 19 de dez. de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 18 dez. 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa. Brasília-DF: MEC/SEF, 2014.

CAMACHO, J.G. Sociolinguística. In: **Introdução à linguística: Domínios e fronteiras**, v. 1/Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes (Orgs.). 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTILHO, A. T. de. **A Língua Falada no Ensino do Português**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

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

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p. 77-88.

MAPEAMENTO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL: O CASO DO USO DO LIVRO DIDÁTICO EM CONTEXTO ONLINE

Ilzalene Freitas Marinho
Ana Maria Pereira Lima

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro, com o intuito de atender as demandas da sociedade contemporânea, entre elas, a necessidade de uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), vem inserindo em seu contexto experiências escolares que utilizam as tecnologias digitais. Com esse movimento, cria demandas de práticas de letramentos diversificadas porque coloca em pauta a relação das linguagens com as diversas situações socioculturais e multiletradas.

Com o intuito de compreender o processo de inserção das tecnologias digitais e algumas de suas implicações, no tocante ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, apresentamos aqui uma parte de nossos resultados, a partir da proposta do projeto de iniciação científica: “Mapeamento das práticas escolares para o desenvolvimento de multiletramentos na sala de aula de língua portuguesa”, cujo objetivo reside em analisar as atividades didáticas realizadas pelo professor de LP, em atividade, com vistas à identificação de instâncias de multiletramentos, verificando as possibilidades de utilização de material didático e de recursos tecnológicos que demandem práticas diversificadas que contemplem várias linguagens nas salas de aulas de ensino médio.

Importante salientar o contexto vivenciado, no momento da pesquisa, pois assolados pela Pandemia de Covid-19 – fenômeno sanitário letal que impossibilitou nos anos de 2020 e 2021 a maioria das atividades que requeressem presencialidade física. Fomos

impelidos a realizar a proposta de aplicação da pesquisa com 1 (um) professor(a) de Língua Portuguesa, que estava lotado(a) em turmas do ensino médio. Essa aproximação e coleta de dados ocorreu de forma remota, utilizando para isso a plataforma Google Forms que subsidiou o material apresentado, ao longo deste capítulo, dividido em seções teóricas que seguem esta introdução e seção de metodologia e análise dos dados coletados, sob a perspectiva de uma pesquisa de base qualitativa e interpretativa.

ENSINO REMOTO E O PAPEL DO LETRAMENTO DIGITAL DO PROFESSOR E DO ALUNO PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

Como citado anteriormente, com a crise sanitária infringida pela pandemia, o sistema educacional foi também obrigado a adotar medida de isolamento social como meio para o controle e a contenção da propagação da Covid-19. Questões de ordem de saúde pública caótica vulnerabilizava ainda mais as tomadas, nem sempre acertadas de decisões, mas as escolas foram por força de decretos de suas atividades presenciais a partir de março de 2020 ensino remoto (termo que foi ressignificado para se diferenciar da modalidade educação a distância).

A implementação desse modelo não ocorreu de forma planejada, mas a partir de uma parceria estabelecida entre Consed, Undime, Fundação Lemann e liderada pelo CIEB - Centro de Inovação para a Educação Brasileira. como forma de “socorrer” a emergência, uma estratégia de apoio emergencial às Secretarias de Educação foi traçada, contemplando três etapas: 1. Escuta estruturada das Secretarias sobre situação atual; 2. Oferta de Modelos de Aula Remota e ferramenta de apoio à decisão; 3. Apoio à implementação das estratégias de aula remota nas redes de ensino. Em 28 de abril de 2020, o CNE - Conselho Nacional de Educação regulariza o sistema remoto por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - que trata da

reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.

Diante de um quadro de incertezas, o papel do professor foi fundamental em todo o processo e sobre este profissional uma sobrecarga de trabalho foi imposta, incluindo a imposição de uma formação tecnológica parcamente oferecida pelos cursos de formação inicial ou continuadas. Os lares foram reelaborados de forma desorganizada e questões sociais que realçaram ainda mais o fosso existente entre o prescrito pelos textos de documentos norteadores, resoluções e pareceres foi deflagrado.

Alunos e professores foram jogados a uma infinidade de plataformas e aplicativos sobre os quais não tinham preparação anterior ou mesmo não puderam amadurecer a relação entre as tecnologias, as práticas comunicativas resultantes e o potencial pedagógico imbricado. No Ceará, por exemplo,

as escolas foram orientadas a desenvolver um Plano de Atividades Domiciliares, utilizando o livro didático da rede como base. Para interagir com os alunos, professores estão utilizando as plataformas Aluno On-line, Professor On-line (desenvolvidas pela própria Secretaria) e Google Classroom (CUNHA *et al.*, 2020. p. 29)

Assim, atender a recém implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sabendo que esta se constitui em um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7) em condições tão adversas, obrigou o professor a reconhecer a importância e a urgência em trabalhar as tecnologias de forma indispensável no ambiente escolar, enfatizado na quarta competência, que define a necessidade de:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das

linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p. 9)

E a quinta competência:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Entretanto, aplicar essas competências requereu muito mais do professor de língua portuguesa, pois a BNCC, juntamente ao contexto de crise sanitária e a necessidade de trabalhar práticas diversas de linguagens até então desconhecidas ou inativas no contexto de sala de aula. Isso feito em um tempo mínimo e com a missão de manter em andamento um sistema esfacelado pelo processo de exclusão social que a maioria dos alunos estão submetido, tais como a falta de aparelhos conectados à internet, baixa qualidade de internet, desconhecimento de concepções de linguagens que auxiliem na aprendizagem de conteúdos e a efetivação de uma proposta de pedagogia de multiletramentos aventada pela BNCC.

Essa miscelânea de fatores nos levou a considerar que:

Logo, em um período de isolamento social, a adoção do ensino remoto emergencial modifica completamente o espaço e o tempo educacionais, de modo que, além dos alunos não estarem em total contato com a cultura escolar, muitos também tiveram o acesso à educação comprometida, visto que esta agora depende do acesso à tecnologia e de um manejo pessoal da temporalidade escolar, que pode ser atrapalhado por outras contingências pessoais de cada indivíduo.” (FARIAS, p.2)

As contingências pessoais e coletivas de uma sociedade doente, a adoção em caráter de emergência de um modelo de ensino distante da “cultura escolar” e as indicações de uso do livro didático como aporte para as atividades não somente

comprometeram a aprendizagem, mas impossibilitaram que os avanços (lentos) fossem atravessados por crenças e equívocos acerca de práticas de ensino de leitura/escuta de textos, escrita e oralidade, levando-nos a questionar sobre a relação entre letramento digital de alunos e professores, principalmente, a nos questionar sobre qual(is) a(s) concepção(ões) de letramento digital os professores nos apresentaram quanto ao uso do LDP, durante o ensino remoto.

Esses questionamentos remetem ao que Hissa (2021) nos diz acerca das concepções de letramento digital. Para a autora, é possível categorizar as concepções em quatro possibilidades: 1. como técnica de criação de recursos digitais; 2. como aplicação dos recursos na prática docente; 3. como participação responsável e ativa de curadoria de conteúdo digital e 4. como convergência cultural.

O letramento digital como técnica foi a máxima do período pandêmico, quando uma “enxurrada” de cursos de curta duração foi ofertada para “suprir” uma pretensa carência de formação tecnológica. Para a concepção de letramento digital como aplicação dos recursos na prática docente, segundo a autora, é o dissociamento da relação orgânica entre as tecnologias e o fazer docente, considerado o conceito como homogeneizador em relação às formas desse “uso”. A categoria letramento digital como participação responsável e ativa de curadoria de conteúdo digital está relacionada ao engajamento do professor com a produção de seu material, com sua autonomia na seleção, relacionando-se ao prescrito pela BNCC, quanto ao perfil do professor contemporâneo:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 489).

Por fim, a concepção de letramento digital e convergência cultural se apresenta evidente na BNCC (2018) como alinhamento ao contexto histórico vigente:

O LD como convergência cultural pretende ser radicalmente inclusivo, no sentido de admitir que todos de um modo ou de outro, são letrados digitalmente. Ele passa a ser considerado a partir de uma série de experiências coletivas e individuais baseadas na cultura participativa de compartilhamento, de interação e de engajamento social, as quais promovem mudanças culturais e econômicas em uma sociedade. (HISSA, 2021. p.499)

De alcance mais amplo, a ideia de um indivíduo que pertença a seu tempo e seu espaço, que faça uso consciente das tecnologias, mobilizando-as para o partilhamento e engajamento social alinha a BNCC ao que dispõe a Pedagogia dos Multiletramentos que veem na construção de um mundo cívico e integralizador de linguagens como função da escola.

Trazer essas concepções para este artigo balizam o olhar sobre as respostas dadas pelos professores a partir do LDP, pois, embora estejamos diante de materiais diferentes entre si (livro e tela de computador/smartfone), estamos trilhando por intentar flagrar como o professor atuou em um cenário que lhe colocava entre fronteiras exigentes de posicionamentos e/ou renúncias, uma vez orientado a usar o livro didático e adequar a cultura escolar para o ambiente remoto, quais escolhas fez e por que as fez é nosso desafio, que ora sabemos ser este espaço delimitado para tamanha discussão, mas vale o esforço de tentar.

O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PARA AS AULAS EM PERÍODO REMOTO E AS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Paradoxalmente, lutas foram e são travadas para manter sua presença em sala de aula para que a comunidade mais vulnerável não seja ainda mais alijada do processo educacional. Entretanto, avanços consideráveis com o Programa Nacional do Livro Didático merecem destaque na tentativa de fazer desse recurso educacional um aliado do professor e alinhar-se com as demandas da contemporaneidade, bem como evitar desvios de ordem conceitual (atualizando questões acadêmicas, culturais e comportamentais).

Pode parecer contraditório discutir uma proposta de trabalho que vislumbre o uso de livro, quando o contexto não aponta para algo materialmente próximo desse recurso didático. Isso foi o que ocorreu durante o momento recortado para essa discussão, pois, em um momento de impossibilidade de contato físico por conta de um vírus avassalador e desconhecido, discutir o uso do livro didático pode parecer inócuo.

Entretanto, se considerarmos que o livro didático foi o material que “uniu” professores e alunos por um fio pautado na tradição escolar e por meio de orientações institucionais, fica mais fácil compreender o papel deste elemento como *fio condutor* da discussão em nosso artigo. Para isso, apresentamos outra questão que subjaz ao nosso trabalho, além daquela relacionada à(às) concepção(ões) de letramento digital. Nesta seção, subsidiaremos para a indagação acerca de qual(is) a(s) concepção(ões) de leitura os professores nos apresentaram quanto ao uso do LDP, durante o ensino remoto.

Assim, Koch e Elias (2006), apresentam para as concepções de leitura noções que circulam em torno da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote. E, dependendo desse posicionamento, o foco dado aos encaminhamentos de leitura pode incidir sobre o autor, o leitor, o texto e/ou a interação autor-texto-leitor. Sobre o foco no autor, as autoras afirmam que essa concepção se relaciona com à de

língua como representação do pensamento corresponde à de **sujeito**, de **psicológico, individual e dono de suas ações**. Trata-se de um sujeito visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira que foi mentalizada. (grifos no original) (KOCH; ELIAS, 2006. P.9)

O texto é tomado como um modelo pronto ou como uma estrutura que contém todos os sentidos, não restando ao leitor nada além de recuperar/cata a informação espalhada, ao longo do texto. Embora, muitos autores coloquem essa concepção como datada, isto é, anterior aos estudos científicos da linguagem, isso não significa

dizer que ela não ocorra em nossas salas de aula por meio de cópias em atividades de captação daquilo que o “autor quis dizer”.

Outra concepção de leitura categorizada pelas autoras remete ao texto, isto é, conceber a

língua como estrutura corresponde a de um **sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de 'não consciência'**. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema quer linguístico, quer linguístico, quer social (grifos no original) (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10).

A língua é vista como código, tudo já está dito, cabendo ao leitor decifrar, reconhecer as intenções, que se encontram dispostas em uma linearidade previsível. Em ambas as concepções apresentadas, observemos que o papel do leitor é de um reconhecedor, de um reproduzidor.

A partir dos anos de 1980, muitos estudos gerados no interior da linguística, da psicolinguística, das ciências cognitivas, da psicologia, da teoria da enunciação, da análise do discurso, entre tantas outras ciências contribuíram para uma visão mais “sistematizada” do que é leitura e o que os sujeitos fazem quando estão lendo e que implicações educacionais essas descobertas trouxeram.

Podemos dizer, assim, como as autoras em tela, que o reconhecimento da complexidade da leitura mereceu destaques e se apoiou no que denominaram de leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Nessa

concepção **interacional(dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto**, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. [...]. Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexistia a essa interação. **A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de vasto conjunto de

saberes no interior do evento comunicativo. (Grifos no original) (KOCH; ELIAS, 2006. pp.10-11)

Desta forma, se estamos a concordar com a prerrogativa da complexidade que a leitura requer, então podemos situar que a leitura realizada no livro didático deve ser redimensionada, principalmente, quando sobre essa leitura recai uma mudança radical nos modos de pensar o papel dos envolvidos e a situação de sua efetivação.

Para Ribeiro (2016, p. 37), embora procedimentos, dispositivos e práticas tenham mudado em todo ou em parte, os conhecimentos acerca de leitura, a autora nos convida a conhecer o leitor requerido pela contemporaneidade. O leitor que articula competências e habilidades capazes de fazê-lo “bom leitor” em qualquer dispositivo, no que a autora nos adverte que a questão da ‘modulação’ também é uma variável que se interpõe nessa composição de formação do leitor, como vem do campo do áudio, da engenharia de som, da música: “Modular o som é trabalhar a linguagem dentro da própria linguagem”. Isso significa considerar as peculiaridades inerentes às linguagens imbricadas em cada texto e, para isso, a ideia de texto não deve se restringir ao verbal, sob pena de perder todo o processo de construção de sentido que envolve autor-texto-leitor.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia e a análise de questionários feitos a professores de língua portuguesa do ensino médio, a fim de ilustrar como o ensino de leitura ocorreu em sala de aula, utilizando a ferramenta do livro didático como base para as aulas.

METODOLOGIA

Para iniciar o estudo do tema, o público escolhido para responder a pesquisa, foram professores de Língua Portuguesa do ensino médio das escolas estaduais do município de Limoeiro do Norte/CE. Após essa definição, foi elaborado um questionário na

plataforma do Google Forms, com perguntas claras e objetivas, sendo apenas duas questões subjetivas. A pesquisa é de caráter quantitativo e a identidade dos participantes será preservada.

Dos participantes, nove professores de Língua Portuguesa responderam, totalizando 90% dos professores do Ensino Médio das escolas estaduais de Limoeiro do Norte, pois uma professora, por motivos médicos, não pôde participar. O formulário foi composto por cinco perguntas de identificação, para saber o tempo de experiência e disciplinas ministradas, e onze questões relacionadas ao ensino remoto e o uso do Livro Didático nesse período.

O contato com esses professores foi via o aplicativo WhatsApp, em que procedemos da seguinte forma: i) fizemos levantamento dos professores e coletamos seus números de telefones; ii) explicamos o teor da pesquisa e solicitamos a participação; iii) enviamos o link do questionário do Google Forms por WhatsApp, pois esse era o canal de comunicação mais viável para o momento, tanto por questões de agilidade no diálogo, quanto em relação à segurança da saúde, devido ao distanciamento social.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Diante do exposto, analisamos o resultado das respostas obtidas no questionário aplicado, no qual constatou que 100% dos entrevistados têm no mínimo 6 anos de experiência profissional, ou seja, professores que já estavam acostumados com a rotina da sala de aula física. Além disso, 88,9% dos entrevistados afirmaram utilizar o Livro Didático durante o ensino remoto, e as principais formas de utilização (pergunta de caixas de seleção) era por meio de: *slides* (66,7%), alusão ao livro (44,4%), espelhamento na tela (22,2%) prints/fotos do livro (22,2%), formas como cópia, vídeos ou apenas para atividade de casa foram menos recorrentes, remetendo ao que Hissa (2021) categorizou nas duas primeiras possibilidades para as concepções de letramento digital: 1. Como técnica de criação de recursos digitais; 2. Como aplicação dos recursos na prática docente. É possível dizer que o professor idealizado pela BNCC

ainda não se materializou, embora possamos dizer que estejamos em uma ‘forçosa’ fase de transição.

Com isso percebe-se que, mesmo em um período fora do habitual para professores e alunos, o LD continuou sendo o grande apoio pedagógico, reforçando, tanto que os professores o consideraram como uma ferramenta essencial, principalmente, por ser um material didático de fácil acesso para os alunos e por poder utilizá-los como outra fonte de informação além das que estavam habituados. No entanto, também foi relatado que apesar de ter sido “um grande aliado”, com o Livro Didático “os alunos pareciam se dispersar mais rápido”. Isso nos faz refletir sobre como os alunos ainda veem essa ferramenta, ou como o material continua a ser utilizado do mesmo modo ou semelhante ao que já estavam acostumados antes desse novo contexto de ensino, demonstrando que quase nenhuma alteração foi provocada pela alteração da mídia, porque houve um alheamento à modulação imposta por ela nas diferentes situações.

Os professores também relataram que a média dos alunos que entravam nas aulas eram entre 25% e 50% dos alunos matriculados por turma, assim, retratando novamente uma pauta que por um tempo já estávamos nos aproximando da solução: a evasão escolar no Ensino Médio. Acreditamos que o principal motivo dessa redução dos alunos em sala de aula pode ser justamente o motivo já mencionado anteriormente, afinal, para acompanhar as aulas eram necessários recursos tecnológicos que não foram oferecidos – de forma adequada – para os discentes, assim, ocasionando uma exclusão digital e tecnológica.

Além disso, os professores consideram que além dessa redução dos alunos, nem todos que estavam presentes nas aulas se mostraram participativos e empolgados, pois apenas 33,3% dos participantes consideram que as turmas eram de fato participativos e, 55,6% declaram que os discentes se portavam de tal forma em apenas alguns momentos, mas não especificaram quais.

Quando perguntados sobre o conteúdo mais trabalhado no período remoto por meio do Livro Didático (pergunta de caixas de

seleção) 100% dos participantes que utilizaram o LD em suas aulas afirmaram usar para leitura, 75% para interpretação textual, 25% para estudos gramaticais e oralidade. Enquanto 0% utilizou-se do Livro Didático para propor atividades de produção textual.

Por meio desses dados é possível entendermos que o material do Livro Didático ainda se prende a uma concepção de leitura ligada à decodificação, com o intuito de interpretar – pelo menos para maioria dos docentes – os textos, mas com poucas interações, sem – ou com pouca – troca entre autor-texto-leitor. Tanto que a própria oralidade foi pouco trabalhada por meio desse recurso, bem como as produções textuais, embora saibamos que são habilidades para serem desenvolvidas através de diferentes métodos, inclusive de diversos textos.

E que, além disso, embora os professores tenham divulgado trabalhar com textos ilustrados, assumiram que a principal função da imagem era apenas para complementar na interpretação do texto escrito, assim, revelando que mesmo com a possibilidade de mobilizar um conjunto de saberes e modalidades dos textos, ainda veem com limitação a potencialidade da imagem para a construção de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de compreender o processo de inserção das tecnologias digitais e algumas de suas implicações no tocante ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa no período de ensino remoto, foi possível perceber que elas foram utilizadas prioritariamente como recurso de aplicação para suprir as necessidades advindas do contexto vivenciado.

Enquanto a BNCC defende o uso e compreensão das diferentes linguagens e a utilização e criação de tecnologias digitais, os professores se encontraram num impasse ainda maior ao precisar adaptar suas metodologias de acordo com o prescrito no documento em meio a uma crise sanitária, de modo que a saída utilizada foi continuar num ensino tradicional, porém, em um novo

modelo, o digital, acarretando, possivelmente, alguns dos problemas enfrentados na pandemia (não desmerecendo a exclusão digital, claro), como o silenciamento dos alunos diante de ferramentas e a queda vertiginosa dos índices da aprendizagem.

Além disso, por meio da pesquisa realizada com os professores estaduais do Ensino Médio de Limoeiro do Norte, foi perceptível que a concepção de leitura em sala de aula nesse período remoto ainda se encontra pautada predominantemente na decodificação, mesmo que se utilizando de outros métodos. Assim, estratégias de ativação da interação e do diálogo entre escritor-texto-leitor não se sobressaíram, mesmo que as ferramentas as exigissem para a efetivação da proposta de uma aula de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 02 fev. 2022.

CIEB. **Planejamento das secretarias de educação do Brasil para ensino remoto**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educacao-C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>. Acesso 02 fev. 2022.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 02 fev. 2022.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HISSA, D. L. A. O Letramento Digital e a docência: da aplicação de recursos à convergência cultural. **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v.23, n. 2, abr./jun. 2021b. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/60099/31988>. Acesso em: 13 ago. 2021.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender** (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016. pp.31-42.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Caroline Rocha Pascoal

Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Extensão Universitária (PROEX). E-mail: caroline.pascoal@aluno.uece.br

Ana Maria Pereira Lima

Professora coordenadora do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID). Mestra e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Professora do Curso de Letras da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM/UECE. E-mail: ana.lima@uece.br

Angélica de Jesus de Oliveira

Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: ang.oliveira@aluno.uece.br

Bruna Maria Lima Rodrigues

Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: bru.lima@aluno.uece.br

Clara Gabriely da Silva

Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM), Representante Discente do Curso de Letras-Português da FAFIDAM/ UECE e bolsista no Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail Institucional: gabriely.silva@aluno.uece.br

Eduardo Andrade Rabelo

Graduando do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: eduardo.rabelo@aluno.uece.com.br

Elcivânia Braúna da Silva Araújo

Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: elcivania.brauna@aluno.uece.br.

Enderson Vieira da Silva

Graduando do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista de Iniciação Científica do projeto “Representação do negro no livro didático de português”. E-mail: enderson.vieira@aluno.uece.br

Érica Amanda de Oliveira Nascimento

Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: erica.oliveira@aluno.uece.br

Francisco Jardel Ferreira dos Santos

Graduando do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: jardel1010.ferreira@aluno.uece.br

Helena Rodrigues da Silva

Graduanda do curso de Letras-Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: helena.rodrigues@aluno.uece.br

Hiorana Nascimento Marques

Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Extensão Universitária (PROEX). E-mail: hiorana.marques@aluno.uece.br

Ilzalne Freitas Marinho

Graduanda do curso de Letras-Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Bolsista de Iniciação Científica do Projeto Mapeamento das práticas escolares para o desenvolvimento de multiletramentos na sala de aula de língua portuguesa “Mapeamento das práticas escolares para o desenvolvimento de multiletramentos na sala de aula de língua portuguesa”. E-mail: ilzalne.marinho@aluno.uece.br

Islania Elen Silva Sousa

Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: islania.elen@aluno.uece.br

Jéssica Coêlho Franklin dos Santos

Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas pela UECE/FAFIDAM (2015), Mestre em Linguística Aplicada pela UECE com atuação na área da Linguística, Sociolinguística Variacionista, e Língua Portuguesa e Especialização em Educação a Distância (2018). Atuou como formadora de professores do 5º ano (Anos Iniciais) do município de

Russas/CE e atualmente é professora dos Anos Finais do município de Russas/CE. E-mail: jessik_coelho@hotmail.com

Jorge Werbety Silva de Oliveira

Graduando do curso de Letras - Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM), e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: jorge.werbety@aluno.uece.br

Karla Jayanne de Oliveira Costa

Graduanda do curso de Letras-Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: karla.costa@aluno.uece.br

Laisla Marques da Silva

Graduanda em Letras-Português pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: laisla.marques@aluno.uece.br.

Luan Rocha Batista

Graduando do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: luan.rocha@aluno.uece.br

Lygia Matos da Silva

Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: lygia.matos@aluno.uece.br

Maria Eduarda Lopes Pereira

Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista de Iniciação Científica do Projeto “Letramento racial: representação do negro em materiais didáticos”. E-mail: eduarda.pereira@aluno.uece.br

Maria Guadalupe da Silva

Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: maria.guadalupe@aluno.uece.br

Maria Regivania de Brito

Graduanda em Letras Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM). Bolsista remunerada do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: regivania.brito@aluno.uece.br

Maria Roberta Soares Carvalho

Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: roberta.carvalho@aluno.uece.br

Milena Sousa Freitas

Graduanda do curso de Letras Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: milesousa.freitas@aluno.uece.br

Nelson Renner Girão Saraiva

Graduando do curso de Letras-Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Bolsista do

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).
E-mail: nelson.girao@aluno.uece.br

Valéria Maria de Oliveira da Silva

Professora supervisora do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID). Mestre em História e Letras pela FECLASC/UECE. Especialista em ensino da Linguística Aplicada de Língua Portuguesa pela Selviria (2016). Especialista em Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação pela Universidade Cândido Mendes (2017). Licenciada em Letras/Português pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva de Língua Portuguesa/Literatura da Rede Estadual do Ceará (SEDUC-CE). E-mail: valoliver@live.com

Virgínia Maria Xavier de Sousa Lima

Graduanda do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: virginia.xavier@aluno.uece.br

Weydna Maia Silva

Graduanda do curso de licenciatura plena em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus (FAFIDAM) e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: weydna.maia@aluno.uece.br

O livro *Experiment@ções: ensino, pesquisa e extensão na aula de língua portuguesa* resulta das atividades desempenhadas no período difícil da história recente da educação brasileira em que todos, diante da crise sanitária provocada pela presença letal do vírus da Covid 19 que matou milhões de pessoas no mundo, tiveram que ressignificar novos modos de fazer. Assim, outras estratégias foram acionadas e, a partir disso, essas alternativas foram sistematizadas e os relatos dessas experiências foram trazidas para cá. Não apenas como superação (até porque não acreditamos que isso ocorreu de fato), mas como registro de um período histórico, como forma de demarcação da resiliência e da resistência da educação pública que se propõe de qualidade. São os fomentos das bolsas de ensino, pesquisa e extensão que tornam possível aos jovens, em fase de formação profissional, experimentarem, pesquisarem e aplicarem o que aprendem nos bancos universitários. Esse livro registra essas ações para que a sociedade veja, pelo menos parte, esse esforço. Ao lerem os capítulos produzidos pelos bolsistas de graduação em Letras, vejam, nas suas escritas, a sensibilidade da evocação de teorias para atender a demandas das dificuldades gritantes de uma realidade adversa. Predominantemente tomado por capítulos de bolsistas de Iniciação à Docência, o livro é um grito de resistência, mas é também a busca pela identidade profissional. Há ainda, por parte da organizadora, uma apresentação de suas incursões na extensão e na iniciação científica, ressaltando que estamos diante de um caráter introdutório, porque são escritas de autores iniciantes, mas potentes do desejo de comunicar suas experiências circunscritas no universo escolar.



ISBN 978-65-5869-873-9



9 786558 698739 >