

Revista Letras Raras

**II COLUQUIO NACIONAL**  
**15 DE OUTUBRO**



# COMITÊ CIENTÍFICO DO II COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Adriana Sales Barros (UEPB)  
Aldenora Márcia Chaves P.  
Carvalho (UFMA)  
Aluska Silva (UFCG)  
Antônio de Pádua Dias da Silva  
(UEPB)  
Bruno Rafael V. da Silva (IFRN)  
Carlos Felipe da Conceição Pinto  
(UFBA)  
Cleydstone Chaves (UFCG)  
Daniela Gomes de Araújo Nóbrega  
(UEPB)  
Danielle Dayse Marques de Lima  
(UFCG)  
Glenda Hilnara Meira Feliciano  
(UFCG)  
Jennifer Sarah Cooper (UFRN)  
Jhuliane Silva (UFCG)  
José Hamilton Maruxo Júnior  
(UNIFESP)  
José Hélder Pinheiro (UFCG)  
José Mário da Silva (UFCG)  
Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG)  
Kaline Brasil (UEPB)  
Karine Viana (UFCG)  
Lino Dias Correia Neto (UFCG)  
Luciene Maria Patriota (UFCG)  
Márcia Rodrigues Candeia (UFCG)  
Márcia Tavares Silva (UFCG)  
Marco Antônio Costa (UFCG)  
Maria Angélica de Oliveira (UFCG)  
Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)  
Maria Ester Vieira de Sousa (UFPB)  
Maria Marta Santos Nóbrega  
(UFCG)  
Normando Brito (UFCG)  
Nyeberth Emanuel Pereira dos  
Santos (UFCG)

Ribamar Carolino Bezerra (UFCG)  
Rodrigo Pinheiro Fernandes de  
Queiroga (UFCG)  
Ronaldo Lima (UFSC)  
Saulo Rios Mariz (UFCG)  
Secundino Vigon (UFCG)  
Selma Alas Martins (UFRN)  
Simone Dália de Gusmão Aranha  
(UEPB)  
Sinara de Oliveira Branco (UFCG)  
Socorro de Fátima Pacífico Barbosa  
(UFPB)  
Wiliany Miranda da Silva (UFCG)



# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	08
<b>O SUJEITO MULHER NO “CONTO DE FADAS DIFERENTE”</b> PEREIRA, Alécia Lucélia Gomes; SANTOS, Francicleide Liberato	09
<b>CHAPEUZINHO VERMELHO NA ORDEM DO DISCURSO</b> ALMEIDA, Ana Cristina Falcão; OLIVEIRA, Maria Angélica de	22
<b>ARGUMENTAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DE ENSINÁ-LA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE</b> ARAÚJO, Regina Maria Alves; MEDEIROS, Beatriz Moreira	35
<b>REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> EGITO, Guilherme Arruda do; OLIVEIRA, Heloísa Costa de	48
<b>ESCOLA, PROFESSOR E AULA: ELEMENTOS INERENTES AO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM</b> PEREIRA, Paulo Ricardo Soares; EGITO, Guilherme Arruda do	61
<b>UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE PROJETOS DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS</b> ASSIS, Ana Júlia Monteiro; COSTA, Marco Antônio Margarido	74
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> SOUZA, Fabiana Maria dos Santos	8
7	
<b>CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> SOUZA, Ivânia Lúcia Ribeiro de; SILVEIRA, Pollyana Rodrigues Soares da	



**RELATO DE OBSERVAÇÃO E DIAGNÓSTICO: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA**  
GONÇALVES, Jéssica Pereira; BARBOSA, Jaine de Sousa  
..... 110

**COMO SE FAZ UM POEMA? O FAZER POÉTICO EM PRÉVERT E EM DRUMMOND**  
FLORÊNCIO, Jéssica Rodrigues  
..... 123

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PRODUÇÃO DO GÊNERO CRÔNICA E SEUS  
PRINCIPAIS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS: UMA PERSPECTIVA DE  
TEXTUALIZAÇÃO E INTERAÇÃO**  
CABRAL, Kênio Oliveira  
..... 133

**O USO DE TECNOLOGIA(S) NA SALA DE AULA DE LI: DIFICULDADES E SUGESTÕES**  
ARAÚJO, Laryssa Barros; BARROS, Adriana Sales  
..... 150

**IMAGENS DO SUJEITO PROFESSOR EM ESCRITORES DA LIBERDADE E AO MESTRE  
COM CARINHO**  
PEREIRA, Louise Medeiros  
..... 160

**O GÊNERO MEMORANDO: DISCURSO E ENSINO**  
SILVA, Núbia Correia Sobral Martins da Silva; BARROS, Adriana Sales Barros  
..... 171

**ENSINO DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS EM PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**  
ALVES, Nathalia Niely Tavares  
..... 183

**A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES** AGUIAR, Solanielly da Cruz  
..... 196

**O PROCESSO AVALIATIVO EM SALA DE AULA: UMA PERSPECTIVA QUE ABRANGE  
PROFESSOR E ALUNO**  
SILVA, Vanessa Luciene Pereira  
..... 209

**FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA**  
NEVES, Emily Thaís Barbosa; PESSOA, Tatianna Issa Arruda



.....	220
<b>ESTUDANDO O SEMINÁRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> FREITAS, Diana Barbosa de	
.....	227
<b>REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA</b> LIRA, Mariana de Normando; FREITAS, Diana Barbosa de	
.....	240
<b>PRÁTICAS DE ORALIDADE E ESCRITA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO ENTREVISTA</b> RIBEIRO, Keyte G.M.; SOUSA, Fabricio	
.....	249
<b>O DISCURSO POLÍTICO: UM GÊNERO IDENTITÁRIO</b> SILVA, Laís de Almeida; BARROS, Adriana Sales	
.....	263
<b>AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A PEDAGOGIA FEMINISTA</b> Oliveira, Aurilene Francisca de; Silva, Geysellen Marcolino da	
.....	271
<b>O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS EM AULA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE) PARA CRIANÇAS</b> DANTAS, Maria Alice de Oliveira; MIRANDA, Déborah Alves	
.....	2
7	9
<b>UM AROMA PROIBIDO: OS MEANDROS DO DESEJO PERVERSO</b> SILVA, Frederico de Lima; RODRIGUES, Hermano de França	
.....	289
<b>LITERATURA COMPARADA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA LEITURA DA ADAPTAÇÃO DO CONTO <i>LE PARAPLUIE</i> DE GUY DE MAUPASSANT</b> SALES, Albenise Mariana de Queiroz; PINHEIRO-MARIZ, Josilene	
.....	300
<b>AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO SUPORTE NA FORMAÇÃO DE LEITORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> VIANA, Júlio César Vasconcelos	
.....	312
<b>O INGLÊS, A ARTE E ALGUMA COISA MAIS: MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA</b> LUNA, Rossana Paulino de; SILVA, Carolyne Maurício da; MELO, Anndresa Jathyacirys Alves de	
.....	320



**A ELABORAÇÃO DE VIDEOAULAS COMO ESTRATÉGIA DE OTIMIZAÇÃO DO USO DE ANIMAIS DE EXPERIMENTAÇÃO EM AULAS DE PSICOFARMACOLOGIA NO CCBS-UFCG**

MARIZ, Saulo Rios; CARVALHO, Mikaella Tuanny Bezerra

.....335

**EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA FISIOTERAPIA**

SOUZA, Jociano Coêlho de

.....345

**LITERATURA E PINTURA: A RELAÇÃO ENTRE DOIS POEMAS DE CHARLES BAUDELAIRE E A ARTE SIMBOLISTA**

MIRANDA, Déborah Alves; PINHEIRO-MARIZ, Josilene

.....357

**NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA**

SILVA, Rosângela Paulino

.....369

**FORMAÇÃO NO TRABALHO: NOVAS METODOLOGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE SAÚDE**

HASHIZUME, Cristina Miyuki

.....380



# APRESENTAÇÃO

## II COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO

Outra vez, no dia 15 de outubro, o grupo PET-Letras/UFCG reuniu a comunidade acadêmica, em comemoração ao dia do professor, para discutir teorias e práticas docentes. Dessa vez, foram propostos vinte e dois grupos de discussão, além de três mesas-redondas e duas conferências ao longo de uma *ournée* bastante profícua.

Todos os grupos de discussão, a saber: *Discurso e Ensino de Língua Portuguesa; Letras Clássicas; Letras e Outras Áreas do Conhecimento: Interfaces; Na cena do Discurso: Literatura, Memória e História; Intercompreensão de Línguas Românicas; Literatura e outras Linguagens; Poesia e Ensino; A Literatura Popular na sala de aula; Formação de Professores; Tecnologias e Ensino de Línguas; Ensino de Línguas Estrangeiras; Literatura no Ensino de Línguas; Tradução e Ensino; Literatura e Ilustração; PIBID e outros Projetos; Oralidade e Ensino; A Docência de Ensino Superior em Ciências da Saúde: Peculiaridades e Perspectivas; Estudos de Tradução Automática; A Monitoria na Formação de Graduandos em Letras; Estudos em Língua Brasileira e Sinais - LIBRAS; Estudos sobre o Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e Discurso e Ensino: as relações intra(inter)discursivas cristalizadas na esfera do universo escolar*, foram coordenados por professores experientes na temática, que conduziram as discussões de modo a fomentar reflexões teóricas e estimular mudanças práticas.

Nessa edição de 2014, o *Colóquio 15 de outubro* contou com a participação efetiva de professores da Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Estadual da Paraíba e, evidentemente, de muitos professores da Universidade Federal de Campina Grande. Essa presença diversificada enriqueceu enormemente os debates, uma vez que as várias realidades foram postas à mesa para se ponderar sobre o tema em debate. A eles agradecemos infinitamente pela diligência e pelo trabalho voluntário.

Portanto, neste caderno de resumos, o leitor encontrará as pistas do que foi discutido ao longo daquele dia, 15 de outubro de 2014, e que encontrará na publicação dos Anais com os trabalhos completos.

Agradecemos enormemente aos petianos pela dedicação para com esse trabalho.

O grupo PET-Letras/UFCG sente-se honrado com a sua leitura!

*Diana Barbosa de Freitas  
Jéssica Pereira Gonçalves  
Josilene Pinheiro-Mariz  
Mariana de Normando Lira  
Rossana Paulino de Luna*



## O SUJEITO MULHER NO “CONTO DE FADAS DIFERENTE”

Autoras: PEREIRA, Alécia Lucélia Gomes (UEPB)

SANTOS, Francicleide Liberato (UEPB)

**RESUMO:** Pensando no texto enquanto materialidade discursiva que cristaliza dizeres por meio de efeitos que retratam filiações sócio-históricas de (des) identificação, o presente trabalho se propõe a analisar “Um conto de fadas diferente”, de Martha Medeiros. Embasados na Análise de discurso francesa, nossos olhares são voltados para a análise e discussão em torno da imagem que é perpassada, no conto, do sujeito mulher. Observamos a existência de múltiplos discursos que marcam um ponto de (de) encontro entre uma atualidade e uma memória discursiva, o qual faz emergir reflexões em torno do sujeito mulher, envolvido pela história e a cultura. Além de nos basearmos em Pêcheux (2009) e Orlandi (2012), buscamos associar, a partir de uma interface com os estudos culturais, o conceito de identidade como uma construção discursiva. O conto supracitado foge do seu lugar comum e marca um novo lugar, constituído pela sociedade e pelos discursos já ditos. Há um deslocamento de lugares que levam a existência e movência do sujeito em questão, colocando-o ora em uma posição de “liberdade” ora em posição de assujeitamento. Por meio do gênero em questão nos foi permitido entender o como o sujeito mulher é representado em nossa sociedade, como os discursos legitimam dizeres que oscilam entre uma identidade que se quer e uma outra que a sociedade “obriga”. Temos um gênero que transgride o “e viveram felizes para sempre” e constrói identidade(s), estabelecidas com base nas transformações políticas, sociais e econômicas.

**PALAVRAS- CHAVE:** Sujeito Mulher; Memória Discursiva; (des)identificação.

### INTRODUÇÃO

Uma materialidade textual por meio da ligação que possui com os aspectos exteriores a mesma, ou seja, fatores da ordem sócio-histórica, permite a existência de discursos e efeitos, bem como a constituição de sujeitos, como vem nos falar a Análise de Discurso Francesa, teoria que adota o discurso como objeto, criada por Michel Pêcheux nos finais dos anos 60, ano em que o estruturalismo, com as ideias saussurianas, faziam-se marcantes.

Tendo por base os estudos pecheutianos, os quais priorizam o elo entre uma sistematicidade e uma historicidade na linguagem, isso favorece a um dizer significar e aos seus sujeitos se constituírem.

Nesse percurso, são construídas identidades, por meio de práticas discursivas, nas mais variadas instâncias: política, sociais, econômicas, educacional, administrativa, familiar. Sujeitos são identificados a partir do olhar do outro, a partir da ideologia que



seguem, com base em procedimentos que dizem o que os mesmos devem ser, o que devem fazer, como agir para não fugir de um lugar dito adequado. O sujeito é, portanto, um lugar vazio, o qual acaba sendo preenchido em meio a “verdades”.

Dessa forma, o sujeito mulher não está isolado desse processo, seu lugar na sociedade, em especial quando pensamos no momento atual, quando o sujeito mulher demonstra igualdade em relação ao sujeito homem, é produzido por meio de discursos que a (des)identifica nas mais diferentes formas, identidades ora valorizadas, ora condenadas, ora almejadas, ora concretizadas.

Sendo assim, embasados na Análise de discurso francesa, nossos olhares são voltados para a análise e discussão em torno da imagem que é perpassada, no conto “Um conto de fadas diferente” (Martha Medeiros), do sujeito mulher. Sendo esse nosso objetivo geral. Para atingir esse objetivo, o presente trabalho elenca os seguintes objetivos específicos:

- Entender o lugar atribuído ao casamento a partir de uma memória discursiva;
- Observar o lugar do sujeito “família”;
- Compreender a(s) identidades atribuídas ao sujeito mulher.

Buscamos problematizar a identidade do (*conto – grifo nosso*) que, a partir da visão discursiva, no nosso entender, dá lugar a uma concepção de identidade complexa, descentrada, heterogênea, constituída por momentos de identificação, sem negar o mesmo (identidade), nem a diferença, mas privilegiando a complexidade que envolve o sujeito e a sua formação. (ECKERT-HOFF, 2008, p.28).

Nossa pesquisa, de cunho bibliográfica, permite entender o lugar do sujeito mulher pela interface do estudo discursivo, na voz de Pêcheux e Foucault, com os estudos culturais, através do conceito de identidade trabalhado por Silva (2000).

## **MEMÓRIA: DISCURSO, SUJEITO E EFEITOS DE SENTIDOS EM AÇÃO**



Em meio ao auge estruturalista, por volta dos anos 60, sobre as ideias saussurianas, em que a língua foi colocada enquanto sistema abstrato, sendo esta o objeto da linguística, bem como elemento principal de análise, para Saussure; surge a Análise de Discurso Francesa, com Michel Pêcheux. Qualquer estudo que se detenha a linguagem, atualmente, está ligado a Saussure, seja como forma de afirmar suas teses seja como forma de refutá-las.

Com o tempo alguns filósofos e estudiosos da linguagem perceberam que era preciso reconhecer na constituição da linguagem um caráter dual, quer dizer que, ao mesmo tempo em que é formal também o é social. A dicotomia saussurina língua-fala, não mais era o alvo, posto que a língua, objeto central, era um sistema ideologicamente neutro.

Pêcheux, ao trazer a contraparte da língua, ou seja, a fala, para seus estudos, observou a necessidade de instituir a existência de um sujeito, por meio da linguagem. Para isso, buscou relacionar o sujeito de linguagem com o sujeito da ideologia. Portanto, não descartou a importância da língua, mas, associou esta a seu uso, pensou em sua concretização, não podendo, assim, deixar passar despercebida a fala.

Se antes, com o estruturalismo, havia uma preocupação no texto, enquanto sistema, estrutura, agora, essa atenção é voltada para o discurso. O discurso é o objeto de estudo da Análise de discurso (AD), sendo materializado por meio do texto. É no e com os discursos que apreendemos os sentidos de um dizer. No entanto, torna-se relevante sabermos que tais sentidos não se encontram postos de maneiras explícitas, os mesmos são produzidos, a depender do lugar em que circula, das palavras que adota, das ideologias e historicidades presentificadas na materialidade linguística. “ A língua dá as condições materiais de base do processo discursivo [...] e é desse modo, e não ao modo sociologista, que entendemos a língua como ‘fato social’ e histórico”. (ORLANDI, 2012, p.73). Não há, assim, um discurso único, falar em homogeneidade discursiva é um equívoco, na AD, pois é o lugar da enunciação que dirá a existência deste ou daquele discurso. A linguagem, acaba, com isso, não sendo transparente e o sujeitos são espaços vazios.



Os indivíduos são, pois, chamados a ser sujeitos através da ideologia. “A interpelação do indivíduo em sujeito em seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) à formação discursiva que o domina( isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” (MALDIDIER, 2003,p.51).O sujeito discursivo resulta de um processo histórico-social. Ao trazer para a ad essa imagem do sujeito, sua constituição, Pêcheux negou a existência de um sujeito como indivíduo, de um sujeito já lá, dono do seu dizer. Foi com esse raciocínio que Pêcheux:

Problematizou a questão do sujeito exatamente no ponto onde as teorias idealistas o assumiam como ‘sempre-já dado, sobretudo as teorias da Linguística e da Lógica, já que estas idealizavam uma estrutura lógico-linguística neutra e, além disso, quando se referiam ao sujeito, tratavam-no como indivíduo empírico e até mesmo como fonte origem da produção de sentidos. (SOBRINHO, 2011, p.106)

Assim como os sujeitos, os sentidos na ad também são produzidos em uma conjuntura histórica, o que implica dizer que os mesmos não são dados a priori. Os sentidos são materializados a partir de posições ideológicas em uma conjuntura histórica. Os sentidos podem ser outros, cabendo ao discurso observar essa movimentação responsável por gerar efeitos e leituras possíveis, presentes no fio discursivo de um dizer. O sentido é efeito embalado por uma forma, postulado por meio das posições sócio ideológicas que envolvem o(s) sujeito(s). Assim sendo, tanto o sujeito quanto os discursos são heterogêneos, o que nos permite falar não em sentido, mas sim em *efeitos de sentido*.

Para Courtine (2006) os discursos são formulados a partir de uma memória, capaz de repetir, esquecer, silenciar, acrescentar, negar, afirmar sentidos que estão em uma ordem discursiva. Trata-se, portanto, de um resgate, seja para silenciar, contradizer, esquecer ou reafirmar, de discursos já ditos que sustentam a formulação de outros dizeres. Assim define-se interdiscurso para Pechêux (2009, p.49): “Propomos chamar interdiscurso a ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas”. Da mesma forma que o sujeito é sempre já sujeito por trazer a ilusão do livre assujeitamento, o discurso é sempre já discurso, “‘algo fala’ sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas”.( Ibid, op. cit.)



Não podemos restringir o conceito de interdiscurso (pré-construído) como algo supérfluo que estará presente de forma simplificada em todos os discursos, mas diz respeito à reformulação de um dizer a partir da relação que um discurso mantém com um “já dito”, “uma já ouvido”, “um já lá”, que “designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em funções de relação de dominação, subordinação, contradição” (MALDIDIER, 2003, p.51), as quais estão presentes em uma memória discursiva.

Os discursos pré-existem e são retomados. Isto permite uma ilusão do sujeito, como se esse fosse dono de seu dizer, quando na realidade “encontramos uma característica essencial da noção de memória, tal como ela é convocada pela AD: o sujeito, ao produzir seu discurso, realiza-o sob o regime da repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser a origem daquele saber”. (INDURSKY, 2011, p.70). Os discursos são dessa forma a repetição de discursos passados que circularam em outro lugar e espaço, por outros sujeitos.

Associamos dessa forma, a questão da repetibilidade à existência de uma memória. Para Pêcheux (2007, p.52), a memória discursiva:

Seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos, transversos, etc.).

Os sujeitos e os sentidos são constituídos por meio dos discursos, logo, também o são por meio de uma memória, sendo esta também responsável pela existência de determinadas identidades. A identidade é marcada por uma complexidade de fatores, envolvendo sujeitos, história e cultura, ou seja, fatores dinâmicos, que sofrem transformações. Por isso “a identidade torna-se uma ‘celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006, p.13). É isto que nos autoriza dizer que a identidade pode ser observada através dos discursos, com seus efeitos de sentido que se pretendem muitas vezes verdadeiros em relação a outro(s) discurso(s).

As identidades são decorrências de um processo estabelecido por meio de discursos, de práticas discursivas, não são dadas, prontas, fixas. Dá-se no e pelo



discurso, e como o discurso é uma prática, logo, torna-se interessante observar como essa prática interfere no modo como os sujeitos são identificados.

Para isso é preciso atentar também para outros aspectos relacionados à constituição da identidade, a saber, o processo de diferenciação. O processo de diferenciação, trabalhado por Silva (2000) é o “processo pelo qual a identidade e a diferença são produzidas”. (p.81). De acordo com este autor a identidade não é independente, mantém uma relação de dependência com a diferença e esta por sua vez também é marcada pela dependência em relação àquela, “identidade e diferença são, pois inseparáveis”. (*idem*, p.75)

Expostos esses conceitos de forma sucinta, direcionaremos um olhar, a partir desse momento, para o nosso objeto de análise, a fim de entendermos o lugar do sujeito mulher no conto a ser apresentado.

### **DO NOSSO OBJETO DE ANÁLISE “UM CONTO DE FADAS DIFERENTE” AO NOSSO SUJEITO EM ANÁLISE: SUJEITO MULHER**

Ante ao exposto, sabendo do papel textual enquanto organizador da discursividade, na AD, responsável por imprimir sentidos aos dizeres, através dos discursos, fica ratificado que os sujeitos são postos e os sentidos de um texto passam a significar, tendo por base as circunstâncias em que são produzidos por meio de uma memória, como nos fala a citação a seguir,

O texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias de enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, [...], falando. (ORLANDI, 2008, p.67)

O conto, por ser um texto marcado pelo encontro entre a língua e a história também apresenta discursividade. Os contos são dizeres marcados por discursos já ditos que estão em uma memória discursiva para significar, e constituir os sujeitos que deles fazem parte.

Vejamos o conto de Martha Medeiros, para logo em seguida, observar o lugar do sujeito mulher, o como este é identificado.



## Um conto de fadas diferente

*Martha Medeiros*

Era uma vez uma menina que, ao virar mulher, descobriu que casar era tudo o que a família esperava dela. É claro que seus pais ficavam felizes com suas boas notas na escola e com a carreira que ela havia escolhido, mas o que eles mais queriam saber, juntamente com os avós e as tias, é se ela havia conhecido alguém interessante na festa da noite anterior, e se este alguém viria a se tornar um namorado. A moça tinha sonhos de viajar, conhecer outros lugares, e a família dizia que ela conheceria quando partisse em lua-de-mel. A moça tinha vontade de dar mais intensidade à sua vida, e os familiares diziam que ela daria, assim que tivesse filhos. A moça pensou em seguir carreira política, depois pensou em ser voluntária num país africano, depois cogitou em fazer um curso de paraquedismo, mas sempre era desencorajada: "em namorar, que é bom, essa garota não pensa". Pensava sim, e namorou o Mateus, o Luis, o Jairo, o Renato, o André, o Ruy e o Vinicius. "Quando é que você vai escolher um pra vida inteira?" Ela respondia que não acreditava em contos de fada nem em final feliz, e a família dizia que ela iria mudar de idéia quando se apaixonasse. Ela não se apaixonou, mas conheceu um cara legal, que pensava parecido com ela, e os dois namoraram e depois, sob aplausos da platéia, casaram. Tiveram três filhos. Ela tinha um emprego, ele tinha um emprego. Eram populares, católicos e felizes. Passaram-se os anos e eles seguiam populares, católicos e felizes. Outros tantos anos e eles eram o que os outros haviam se acostumado a pensar deles: populares, católicos e felizes, mas eles mesmos já não sabiam direito o que eram. Os filhos cresciam e a moça passava os dias cada vez mais anestesiada pela rotina, até que um belo dia ela comeu uma maçã e foi pra cama dormir. Não acordou mais. Quer dizer, ela levantava, tomava banho e saía para o trabalho, mas parecia morta. As pessoas não a notavam. Ela tampouco percebia os outros. E assim caminhavam todos para o final desta história quando surgiu um homem não se sabe de onde e reparou que ela parecia morta, mas não estava. Achou-a linda e deu-lhe um beijo. Ela acordou e sua vida começou a ser contada sob um novo ponto de vista. O cotidiano imutável nos envenena. É preciso um beijo para despertar para a vida. O verdadeiro príncipe é aquele que nos acorda e nos faz mudar o rumo da nossa história.

Os sentidos manifestados por meio da linguagem são incompletos, conforme os estudos da Análise de Discurso Francesa (AD), pois mantêm uma relação com a história. Para Análise de Discurso, há uma abertura de sentidos, sentidos múltiplos, outros. A linguagem não é transparente. Portanto, na AD, o texto assume o lugar de discurso, e não um simples encadeamento de frase, sendo os aspectos linguísticos



pontos que interferem na produção de sentidos, o que impede a existência de quaisquer leituras. Assim temos, de acordo com Orlandi (2008, p.204) que:

A língua tem autonomia absoluta, em sua ordem interna, enquanto sistema, na AD, esta autonomia será relativa, pois os elementos internos e externos são considerados simultânea e integradamente. A língua, na AD, encontra-se contraditoriamente ligada à História e aos sujeitos falantes.

Essa ligação presente na AD é o que permite a existência de *efeitos de sentidos* no texto, uma vez que, considera a exterioridade textual, elementos sócio-históricos e os sujeitos envolvidos. Diante desses fatores, Indursky (2007, p.12) postula “que o sentido pode ser outro, e isso está na dependência do lugar em que os interlocutores se inscrevem”. (INDURSKY, 2007, p.12)

Inicialmente é possível olhar o conto, não apenas enquanto disposição de frases organizadas para gerar sentidos, mas como uma materialidade discursiva. No mesmo há a presença de discurso(s), “para Pêcheux, o discurso é o lugar de encontro entre a língua e a história, atravessados pelo processo histórico ideológico de constituição do sujeito” (GREGOLIN, 2006, p.134). Dessa forma, o texto adota não uma forma qualquer, com quaisquer dizeres, mas, é formulado através de uma memória. Com base nessa memória, conseguimos realizar leituras possíveis. Para isso dividimos o conto em quatro momentos.

Em um primeiro momento vemos uma reafirmação do casamento como um desejo da família, a fim de se manter uma tradição construída culturalmente. O trecho a seguir comprova esse dizer:

Trecho 1:

*Era uma vez uma menina que, ao virar mulher, descobriu que **casar era tudo o que a família esperava dela**. É claro que seus pais ficavam felizes com suas boas notas na escola e com a carreira que ela havia escolhido, mas **o que eles mais queriam saber, juntamente com os avós e as tias, é se ela havia conhecido alguém interessante na festa da noite anterior, e se este alguém viria a se tornar um namorado.**”*

O desejo pelo casamento sobrepõe-se a qualquer um outro: estudar, realizar-se profissionalmente, independência financeira. Desejos, hoje, tão buscados não só pela família, mas também pelo próprio sujeito mulher. O conto marca um discurso pré-



existente, dizeres que se fizerem e se fazem (embora em menor intensidade) presentes em nossa cultura. É um discurso ligado a outro: o discurso religioso. Uma formação discursiva religiosa cristã reproduz o casamento como um ideal,

As formações discursivas intervêm nas formações ideológicas enquanto componentes. Tomemos um exemplo: a formação ideológica religiosa constitui,[...]. a forma ideológica dominante, ela realiza ‘a interpelação dos indivíduos em sujeitos’ através do Aparelho Ideológico do Estado religioso ‘especializado’ nas relações de Deus com os homens, sujeitos de Deus, na forma específica das cerimônias (ofícios, batismo, casamento e enterros etc... [...]) (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p.164)

Por meio da cerimônia religiosa, o casamento, o homem foi feito para mulher, e vice versa, estes devem unir-se para constituir uma família, vivendo sobre a fidelidade uma ao outro e a Deus. Desde cedo somos educados para o casamento, em especial, o sujeito mulher, como forma de sermos “um sujeito de Deus”.

Percebe-se, dessa maneira, uma submissão do sujeito mulher a um “ritual social, cultural”. O conto remete a existência de um discurso dominante ( a ordem do casar), o qual deve prevalecer para manter uma ordem do sistema, manter uma identidade de um sujeito adepto as “leis sociais” impostas pelos homens, através de uma formação discursiva.

Em um segundo momento, o sujeito mulher é identificada contrariamente ao momento anterior, há uma constituição de um sujeito “livre”, independente:

Trecho 2:

*A moça tinha sonhos de viajar, conhecer outros lugares, e a família dizia que ela conheceria quando partisse em lua-de-mel. A moça tinha vontade de dar mais intensidade à sua vida, e os familiares diziam que ela daria, assim que tivesse filhos. A moça pensou em seguir carreira política, depois pensou em ser voluntária num país africano, depois cogitou em fazer um curso de paraquedismo, mas sempre era desencorajada.*

Aqui há uma busca do contrário almejado pela família, pela sociedade para o sujeito em questão. Outros sonhos surgem, dentre os quais já não há mais no sujeito mulher o sonho de ter filhos, mas há uma fuga desse lugar comum, uma insubmissão ao discurso do “certo” imposto pela sociedade, através da entidade familiar. Não mais



existe uma ideologia marcada pelo sentimento de religiosidade, imposto, sua posição agora é de liberdade. Neste momento aparece um sujeito com desejos, não aquele constantemente observado e repetido na sociedade: “O desejo de toda mulher é casar e ter filhos”. O discurso, aqui apresentado, responde a este dizer, negando-o, materializando sentidos com caminhos opostos, fazendo emergir a figura de um sujeito que requer direitos iguais ao homem, a saber: seguir carreira política. Há uma busca de igualdade entre os sujeitos mulher em relação ao homem.

Sabemos, por meio de uma memória discursiva, que durante um bom tempo o sujeito mulher foi colocado como submisso aos caprichos domésticos. Cuidar de casa, dos filhos e do esposo eram suas obrigações. Possuía, assim, três identidades: doméstica, mãe e esposa. O conto ao dialogar com essas identidades, em um terceiro momento, não traz uma submissão doméstica, mas materializa uma submissão familiar e social, ao dizer que:

Trecho 3:

*Ela não se apaixonou, mas conheceu um cara legal, que pensava parecido com ela, e os dois namoraram e depois, **sob aplausos da platéia, casaram**. Tiveram três filhos. **Ela tinha um emprego, ele tinha um emprego**. Eram **populares, católicos e felizes**. Passaram-se os anos e eles seguiam populares, católicos e felizes. Outros tantos anos e eles eram o que os outros haviam se acostumado a pensar deles: populares, católicos e felizes, mas eles mesmos já não sabiam direito o que eram.*

Certamente que se configura um sujeito independente, possui seu emprego, em contrapartida, também se identifica a figura do sujeito assujeitado: ser católico e casar, não por amor. Por meio de uma memória discursiva sabemos que para ser popular e feliz é necessário ser católico e seguir os dogmas católicos: o casar, ter filhos é antes de tudo assegurados pela instituição religiosa, especialmente a ideia de família. Coloca-se um não dizer de acomodação, passando o sujeito a não saber mais quem é, sendo aquilo, apenas, que a sociedade já acostumou a ver.

Por fim, chegamos a um quarto momento, neste, a uma desconstrução da identidade submissa:

Trecho 4:

*Os filhos cresciam e a moça passava os dias cada vez mais anestesiada pela rotina, até que um belo dia **ela comeu uma maçã** e foi pra cama dormir. Não*



*acordou mais. Quer dizer, ela levantava, tomava banho e saía para o trabalho, mas parecia morta. As pessoas não a notavam. Ela tampouco percebia os outros. E assim caminhavam todos para o final desta história quando surgiu um homem não se sabe de onde e reparou que ela parecia morta, mas não estava. Achou-a linda e deu-lhe um beijo . Ela acordou e sua vida começou a ser contada sob um novo ponto de vista. O cotidiano imutável nos envenena .*

É por meio de uma memória associada a um domínio social que os discursos são retomados, assim não temos sentidos comuns a um sujeito, estes são de uma ordem coletiva, devido sua circulação no contexto sócio histórico.

Mais conhecida historicamente e religiosamente como um fruto proibido, a maçã, estabelece uma relação interdiscursiva com o conto de fadas “Branca de Neve e os sete Anões”. Também relação interdiscursiva com Adão e Eva, no que concerne ao pecado. O que fez Eva pecar não foi comer a maçã, mas a questão da desobediência em relação às ordens divinas. Isso proporcionava a felicidade, a vida no paraíso.

O sujeito mulher foge ao normal e esperado, possibilitando aquilo contrário ao discurso religioso: a traição. Assim como Eva, seu “pecado” não foi em si a traição, e, sim, desobedecer à cerimônia religiosa do casamento. É uma quebra ao esperado pela família e pela sociedade como todo, mas é um discurso presente, baseado em uma formação discursiva atual, onde os casamentos já não seguem o “até que a morte nos separe”.

Parecer morta (devido a uma rotina diária) e ser acordada com um beijo, relação interdiscursiva com o conto “A bela adormecida”, representa a não aceitação da mulher, hoje em dia, daquilo que lhe é imposto como o correto. Esse beijo, mais que uma traição, simboliza o sujeito mulher atual, ou melhor, o sujeito que não teme ao discurso religioso, o qual coloca o casamento como sacramento e diz que uma vez constituída uma família esta deve ser preservada. Há uma quebra de valores, transgressão de um lugar comum, desfragmentação do casamento, de um discurso tradicional. Fugir de um lugar “imutável” é o caminho para identidade de um sujeito mulher feliz. Já não mais se configura um sujeito que está na ordem da passividade. O beijo e a maçã foram “pecados” da atualidade, da independência, da liberdade a um sistema social.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É por meio da memória discursiva do dizer, a qual está na ordem do inconsciente, que o(s) discurso(s) do conto são construídos e sustentados, memória essa que nos permite retomar algo, e, assim formular os discursos que ali se instauram, que ali se enquadram enquanto materialidades que dizem uma realidade responsáveis por constituir o sujeito mulher como sujeito assujeitado, bem como sujeito “livre”.

É um conto de fadas diferente porque mesmo querendo fugir, retoma o lugar do precisar de um príncipe que lhe desperte a felicidade, foge do lugar de encantos porque ela não foi feliz para sempre no primeiro casamento, remete a mulher moderna no não necessitar manter-se presa ao que não a faz feliz.

“Um conto e fadas diferente” termina negando essa identidade dos contos clássicos: casaram e viveram felizes para sempre.

## REFERÊNCIAS

COURTINE, Jean-Jacques. *Metamorfoses do discurso político: as derivas da fala pública*. São Carlos: Claraluz, 2006.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. *Escritura de Si e Identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Os vértices (as)simétricos de um triângulo: Pêcheux Althusser Foucault. In: *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: Diálogos e Duelos*. São Carlos: Claraluz, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Memória e História Na/Da*

*Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.67-89.

\_\_\_\_\_. A Análise do Discurso e sua Inserção no Campo das Ciências da linguagem. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *A Análise do discurso no Brasil, mapeando conceitos, confrontando limites*. São Paulo: Claraluz, 2007, p.7-21.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso – (Re) ler Michel Pêcheux Hoje*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.



ORLANDI, Eni Puccinelli. Quando a falha fala: materialidade, sujeito, sentido. In: *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas, Sp: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. Linguagem e método: uma questão da análise de discurso. In: *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2008.p. 35-40.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: Formulação e Circulação dos Sentidos*. 3. ed. Campinas,SP:Pontes, 2008a.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes 2007, p. 49–56.

\_\_\_\_\_. A forma-sujeito do discurso. In: PECHÊUX, Michel. *Semântica e discurso*. ORLANDI, Eni Puccinelli [trad]. 4 ed. Campinas: Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, Sp: Unicamp, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Identidade e Diferença*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. Sujeito do discurso, ideologia e luta de classes: um espectro ronda a ad e não cessa de produzir efeitos. In:INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Memória e História na da Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p.106.



## CHAPEUZINHO VERMELHO NA ORDEM DO DISCURSO

Autora: ALMEIDA, Ana Cristina Falcão (UFCG)  
E-mail: cristinaealisson@gmail.com

Orientadora: OLIVEIRA, Maria Angélica de (UFCG)  
E-mail: mariangelicasr@gmail.com

**RESUMO:** Diante do interesse pela atividade de contar e ouvir histórias enquanto práticas que estão presentes na vida do ser humano desde muito tempo, desenvolveu-se este trabalho. Os Contos de Fadas, especialmente, são narrativas que estão presentes na cultura de uma sociedade desde a infância até a vida adulta. Essas histórias constituem-se a partir de uma trama conflituosa entre seres fantásticos, que reforçam a oposição entre o bem e o mal, entre personagens sustentados por uma identidade que os define e os tornam inconfundíveis. Além disso, tem a finalidade de denunciar, transmitir e ratificar os valores de uma sociedade disseminando valores como a moral, a ética e as verdades de cada tempo. Ao longo do tempo, essas histórias passaram por inúmeras reatualizações com o intuito de adaptar as narrativas tidas como clássicas à realidade do tempo em que estavam inseridas. Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, é uma das personagens mais reconhecidas no mundo e hoje em dia, contamos com inúmeras reatualizações desse conto que se instituiu como um dos mais consagrados da história. Nesse trabalho, pretendemos investigar os regimes de verdade sobre as constituições dos sujeitos homem, mulher e criança e sobre as concepções de bondade e maldade presentes na reatualização do Conto de Fadas clássico “Chapeuzinho Vermelho”: *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini (2008). Nosso trabalho fundamenta-se teoricamente na Análise de Discurso de linha francesa, mas especificamente nos estudos foucaultianos a cerca de discurso, saber, poder e verdade. Pretendemos através dessa pesquisa, verificar o poder dessas histórias de disseminar as vontades de verdades presentes em nossa formação social e a importância dessas narrativas na cultura de um povo verificado pelo insistente retorno dessas histórias através das reatualizações.

**PALAVRAS-CHAVE:**Conto de fadas; Regime de verdade; Reatualização.

### 1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi desenvolvido a partir do projeto de Iniciação Científica PIBIC, através do programa PIBIC/CNPq/UFCG intitulado: ENTRE A TRADIÇÃO E A TRADUÇÃO: NOVOS REGIMES DE VERDADE NA REATUALIZAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS. O projeto teve como bolsista, eu Ana Cristina Falcão Almeida, e como orientadora a professora doutora Maria Angélica de Oliveira. O desenvolvimento desse trabalho se deu pelo interesse em mostrar a importância dos Contos de Fadas na cultura de nossa sociedade a partir da seleção de uma reatualização de um dos contos de fadas mais conhecidos no mundo: Chapeuzinho Vermelho.

Desde tempos muito antigos, contar e ouvir histórias são práticas sociais que acompanham o ser humano. Foi através dessa prática que surgiram os contos de fadas. A data de surgimento dessas histórias é muito imprecisa já que derivam da oralidade.



Porém, o que se sabe é que muitos dos contos que conhecemos hoje se devem grande parte ao trabalho de resgate e preservação dessas narrativas por parte do francês Charles Perrault por volta do século XVIII e mais tarde pelos Irmãos Grimm da Alemanha do século XIX.

A literatura dos Contos de Fadas é marcada pela magia e por uma linguagem que remete ao prazer, ao fantástico, ao encanto e ao medo. Nesse território, tudo se torna possível: todos os sonhos se tornam realidade, todos os perigos são enfrentados, todos os finais são felizes e o bem, na maioria das vezes, vence o mal. Os conflitos emocionais como o “ódio, a inveja, a bondade e o carinho retêm uma intensa integridade do começo ao fim”. (WARNER, 1999, p. 19). Por serem tão envolventes e por refletirem e refratarem a realidade, essas histórias sempre estiveram presentes no imaginário social de forma marcante até os dias de hoje.

Atualmente nos deparamos com inúmeras reatualizações desses contos que refletem vontades de verdade presentes em nossa formação social, em nosso contexto sócio-histórico. Por reatualização Foucault (2001, p.284) compreende “a reinserção de um discurso em um domínio de generalização, de aplicação ou de transformação que é novo para ele”. Essas adaptações e reatualizações das histórias tende a ser comum com o passar do tempo, principalmente quando nos referimos aos Contos de Fadas que se instituíram como práticas que regem comportamentos de uma sociedade. Segundo Gregolin (2011, p.90) “alguns acontecimentos discursivos retornam constantemente, pois estão instalados com muita força na memória cultural: esse insistente retorno opera a canonização”. Nessas narrativas reatualizadas há uma apropriação do dizer do outro, de modo que os efeitos de sentido da voz da tradição são traduzidos.

Para resgatar os sentidos pretendidos pelo texto, é preciso que o sujeito-leitor esteja habilitado a recorrer à memória discursiva para perceber como são significativas as relações que se estabelecem entre os contos: relações de inversão, de surpresa, de humor, etc.

Para Gregolin (2011, p.91), “tanto há uma memória para o passado como há uma memória para o futuro, pois um acontecimento discursivo abre sempre a possibilidade do seu retorno.”, sendo assim, o papel da memória é imprescindível na constituição dos sentidos pretendidos. Os Contos de Fadas constituem um lugar de enunciação onde se perpetuam modelos sociais. Os comportamentos dos personagens, a linguagem



utilizada, os recursos utilizados para a transmissão da mensagem refletem as vontades de verdade de determinada época. Ao longo do tempo, desde a oralidade, “Chapeuzinho Vermelho” passou por inúmeras reatualizações. É uns dos contos mais conhecidos e difundidos pelo mundo e funciona através de seus discursos como um guia de condutas. Nesse trabalho propomos uma leitura discursiva da reatualização: *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini (2008) e pretendemos verificar que vontades de verdade disseminadas pelo conto estão presentes em nossa formação social.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O texto, entendido como enunciado, funciona como um elo entre diferentes vozes que dialogam tanto com outros textos como com o contexto em que estão inseridos (a história, a época, os sujeitos, as vontades de verdade de uma dada formação social etc.)

A todo momento, enquanto sujeitos, reinventamos nossa realidade por meio de nossos discursos. De acordo com Orlandi (1996), o sujeito é lugar historicamente constituído de significação. Nesse sentido, tem o poder de criar e recriar sua realidade e sua história através do exercício da linguagem. Na concepção da AD, para que a língua signifique, é necessário que ela seja afetada pela história. Orlandi (2012) afirma que: “Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (ORLANDI, 2012, p. 15). Nesse sentido, procura-se compreender como, através da língua, o discurso significa, como produz sentidos. A língua se constitui, portanto, como uma condição para a produção do discurso. Através da linguagem, o sujeito se deixa significar.

Enquanto sistema discursivo, a linguagem é compreendida a partir da opacidade e da incompletude. Tomamos então a leitura como um acontecimento discursivo, pois através dela é possível identificar o entrelaçamento de vozes que se fazem ressoar por meios de seus discursos. Para a AD, um texto está sempre vinculado às suas condições de produção e é exatamente por estar aberto a interpretações, que um mesmo texto possibilita a produção de efeitos de sentido.



O texto se constitui como uma via de acesso aos discursos materializados em sua estrutura. A leitura, nesta perspectiva teórica, apresenta-se como um processo social, histórico e político realizado por sujeitos socialmente, ideologicamente e historicamente constituídos. O sentido do texto não está posto nele mesmo, pois um discurso está distribuído em diversos textos, advindos de diversos autores diferentes, inserido em uma determinada época e em determinado contexto social. O ato de ler, na AD, não se resume apenas a um ato mecânico, como se um texto fosse um objeto acabado, pronto, desvinculado de suas condições de produção. Nessa perspectiva, o texto, concebido discursivamente, está submetido à sua exterioridade, às suas condições de possibilidades, à sua historicidade.

O trabalho do sujeito-autor também está associado ao trabalho da leitura, pois ao escrever, o sujeito-autor destina seu texto a um público alvo, presumindo assim os possíveis gestos de interpretação. Tomando como exemplo as reatualizações dos contos de fadas, por exemplo, podemos afirmar que o sujeito-autor formula seu dizer, a partir da ordem repetível (interdiscurso), tornando seu texto inteligível, compreensível.

Porém, através de sua particularidade, ao organizar e dar unidade ao texto, o sujeito autor possibilita um lugar de interpretação no meio de muitas. Ao se apropriar de um texto que está construído na memória coletiva de uma sociedade e reatualizá-lo, o autor insere esse texto em um novo domínio discursivo disseminando assim os regimes de verdade de uma determinada época. Nesse sentido, a função de autoria, é a representação de um retrato da sociedade. Sobre isso, Gregolin (2003) constata que: “A “função-autor” é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento dos discursos no interior de uma sociedade” (GREGOLIN, 2003, p. 49).

As reatualizações, por exemplo, são marcadas por esse lugar da autoria associada aos discursos de uma sociedade em determinada época. Elas disseminam as vontades de verdade de nosso tempo e evidenciam que os dizeres se transformam, se historicizam no tempo.

O conto “Chapeuzinho Vermelho”, segundo Witzel (2011), sempre se constituiu como uma estratégia sutil de disciplinarização das condutas femininas e se adapta nessas materialidades aos discursos presentes nas sociedades pós-modernas em que as mulheres podem sair desse lugar de mocinha indefesa, ingênua e passiva, para serem diligentes, guerreiras, tomarem atitudes e serem reconhecidas. Nas reatualizações há a



ressignificação do lugar do bem e do mal, denunciando uma vontade de verdade além do maniqueísmo próprio das narrativas clássicas. Nesses contos o bem pode ser também mal.

As narrativas ou histórias de uma época são um dos maiores tesouros capazes de retratar os costumes de uma sociedade. A produção dos discursos está condicionada às relações de saber, poder e verdade existentes em determinado contexto sócio-histórico, pois como afirma Paul Veyne (2011) o discurso é sustentado por classes sociais, interesses econômicos, normas, instituições e regulamentações.

Os contos de fadas constituem um poderoso legado cultural (Tatar, 2004) e através deles, lições de moral e de costumes passaram de geração em geração. Assim como os contos sofreram modificações ao serem adaptados da oralidade para a escrita, as reatualizações também ajustaram os contos do cânone ao nosso tempo e refletem e refratam interesses e valores impostos pela sociedade moderna, outros regimes de verdade. A tradução, no sentido de reformulação que trabalhamos nessa pesquisa, não pretende apagar o texto através do qual se constitui, mas reformulá-lo, renová-lo, reconstruí-lo a partir de novos discursos.

Por isso, tudo aquilo que é enunciado deve ser inserido em um espaço constituído de memória para que seja interpretável. Por estarem de certa forma gravadas em nossa memória, as histórias clássicas dos contos, seus conflitos, o bem e o mal atribuídos a certos personagens, podemos rapidamente retomar através de um título, por exemplo, a filiação de uma reatualização com seu respectivo clássico.

### 3 METODOLOGIA

Nossa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de natureza interpretativa e apoia-se nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, principalmente nos estudos foucaultianos que discutem a relação poder/saber/verdade.

Em nossa pesquisa, propomos uma leitura discursiva da reatualização do conto de fadas *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini (2008) com o objetivo de investigar os regimes de verdade sobre a constituição dos sujeitos mulher, criança e homem e sobre as concepções de bondade e maldade que dessa narrativa faz sítio.



Os procedimentos de análise fundamentaram-se nas teorias estudadas. A análise do conto foi feita a partir da seleção de sequências discursivas (SDs) tanto da reatualização como do texto clássico, a fim de facilitar a comparação entre as narrativas.

#### 4 ANÁLISE DO CONTO

Todo enunciado é produzido por um sujeito marcado ideológica e historicamente e que ocupa uma determinada posição social. Esses enunciados abrigam em si um emaranhado de vozes sociais que estabelecem entre si relações de harmonia e de conflito. Os contos de Fadas constituem-se a partir de uma trama conflituosa entre seres fantásticos, que reforçam a oposição entre o bem e o mal, entre personagens sustentados por uma identidade que os define e os tornam inconfundíveis. Chapeuzinho Vermelho é uma das personagens mais reconhecidas no mundo.

Adaptada para o universo escrito pela primeira vez por Charles Perrault, em 1697, o conto passou por diversas reatualizações ao longo do tempo, evidenciando em cada época os discursos presentes em determinada sociedade. As adaptações feitas por Perrault e pelos irmãos Grimm retiraram do conto alguns elementos e passagens que remetiam ao erotismo e eram considerados grotescos, como por exemplo: o *strepapease* feito por Chapeuzinho ao Lobo, a tentativa do Lobo em fazer a menina tomar o sangue de sua avó, ou até mesmo, o momento em que o Lobo se joga sobre a menina para comê-la.

Da mesma forma como Perrault e os Grimm adaptaram as histórias à realidade de seus tempos, hoje em dia temos autores que resgatam essas histórias que se instituíram como tão significativas para a memória de uma sociedade, adaptando-as ao nosso contexto atual. Como exemplo de reatualização desse conto que perpassa gerações temos: “A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho”, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini (2008). Nesse conto, a partir do título, vemos o diálogo entre a tradição e a tradução, o dado e o novo. O termo “a verdadeira” confere singularidade ao novo pretendido pelo sujeito-autor do texto. Neste título há a possibilidade de leitura de que o seu clássico, o texto a partir do qual o novo se constitui, seja uma história não verdadeira, a verdadeira história é a reatualização do conto.

No conto em análise, percebemos que o propósito principal da história é evidenciar o caráter contraditório dos personagens principais em relação ao conto



clássico: o lobo mostra-se bom e Chapeuzinho, outrora uma doce menina, mostra-se invejosa e vingativa.

O livro em análise é interativo, consegue prender a atenção do leitor por conta dos recursos visuais e táteis utilizados. Além de interagir com o texto propriamente, o leitor é convidado a estabelecer um contato divertido com o livro através de *pop-ups*, de imagens que remetem ao processo de colagem, de representações em alto relevo, de aplicações de tecidos, etc.

Essas “novas” características do livro refletem a mentalidade do nosso tempo em que as imagens ganham maior relevo do que as palavras. A soberania das imagens sobre as palavras é uma marca de nosso tempo, de nossa modernidade líquida. Inseridas num mundo virtual, onde o contato visual e manual com *tablets*, *vídeo games*, *smartphones*, e outros aparatos tecnológicos é cada vez maior, o mercado livresco sente a necessidade de adequar-se aos novos tempos e, por sua vez, as crianças preferem livros cada vez mais chamativos, interativos e criativos, já que em meio a tantas tecnologias fica difícil chamar a atenção apenas através da palavra escrita.

A estrutura interativa do livro também é uma forma de reatualização do conto clássico. Os recursos utilizados são fundamentais para a interação entre o texto e o leitor e a história realmente só se desenvolve de forma significativa se houver a exploração desses recursos de imagem e de interação através do toque. A imagem é na verdade uma das riquezas do livro e o posicionamento de Tatar, (2004, p.9) apesar de estar se referindo às imagens que acompanhavam os contos clássicos, enquadra-se também na realidade desse livro: “Parte do poder dessas histórias deriva não só das palavras como das imagens que as acompanham.” Isso evidencia o quanto a inserção das imagens nas histórias lhes dão significância, mesmo sendo esses textos reatualizados, modificados.

A maioria da fala dos personagens é apresentada através de balões, recurso utilizado nas histórias em quadrinhos (HQs), gênero textual onde a imagem é imprescindível, reforçando ainda mais a importância da imagem para a interpretação do conto. As HQs marcam o lugar da modernidade, do novo e reforçam a possibilidade de sempre haver um acontecimento novo que caracteriza a reatualização, a transformação, o aparecimento dos novos sentidos.



Antes de nos encaminhar à tradução do clássico, vejamos alguns sequências discursivas do conto dos Irmãos Grimm retirados do livro de Tatar (2004), que evidenciam os lugares de bondade e maldade e estabelecem o conflito dos personagens:

SD<sub>1</sub>

Era uma vez uma menina encantadora. Todos que batiam os olhos nela a adoravam. (p.30)

SD<sub>2</sub>

quando estiver na floresta olhe para frente como uma boa menina e não se desvie do caminho.(p.30)

SD<sub>3</sub>

Farei tudo que está dizendo, Chapeuzinho Vermelho prometeu à mãe. (p.30)

SD<sub>4</sub>

Mal pisara na floresta, Chapeuzinho Vermelho topou com o lobo. Como não tinha a menor ideia do animal malvado que ele era, não teve um pingão de medo. (p.30-31)

SD<sub>5</sub>

O lobo pensou com seus botões: “Esta coisinha nova e tenra vai dar um petisco e tanto! Vai ser ainda mais suculenta que a velha. Se tu fores realmente matreiro, vais papar as duas.” (p. 31)

SD<sub>6</sub>

Assim que pronunciou estas últimas palavras, o lobo saltou fora da cama e devorou a coitada da Chapeuzinho Vermelho. (p.34)

Na tradução “A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho”, o sujeito-autor propõe uma história de “Chapeuzinho Vermelho” que precede a história clássica, revelando através de suas falas a origem do conflito entre Chapeuzinho e o Lobo, entre o bem e o mal. O desenrolar da história, assim como no conto clássico se dá principalmente em torno do “Lobo” e de “Chapeuzinho”, mas aparecem também a mãe de Chapeuzinho, a avó e o caçador.

No conto em análise, o lobo tenta mudar sua personalidade através de uma ajuda de Chapeuzinho: quer ser bom, ter bons modos e ser gentil. Isso denuncia o lugar do bem em nosso meio. As vontades de verdade que asseguram que em nossa sociedade é



preciso ser bom, se impõem sobre nós sujeitos de modo que acreditamos e fazemo-nos submeter a esse regime. Sobre isso Veyne (2011) nos fala:

“O poder, a luta de classes, o monoteísmo, o Bem, o liberalismo, o socialismo, todas as grandes ideias em que acreditamos ou deixamos de acreditar são produtos de nosso passado; elas existem, são reais no sentido de que algumas delas se impuseram entre nós como devendo ser acreditadas e obedecidas; mas elas não são por isso fundadas na verdade.” (VEYNE, 2011, p. 97)

No livro que estamos analisando, o Lobo para tornar-se bom, escreve uma carta à menina pedindo sua ajuda e ainda pede que ela o ajude a melhorar sua ortografia, que chama a atenção desde o início da carta. A cartinha, assim como outros elementos do texto, é apresentada no livro através do recurso de *pop-up*, que torna a história mais interativa e oferece a possibilidade de um maior contato com o texto. A maldade do lobo é marcada historicamente através de um indivíduo que não frequentou a escola, por rebeldia ou resistência. Há um estereótipo em relação ao sujeito que não frequenta a escola, uma vontade de verdade que evidencia que sem a escola há barbárie. Há uma imagem construída acerca do que é ser bom. Coloca-se a Escola como um lugar de criação, do que Foucault chama de corpos dóceis, de disciplinarização.

Ao longo da narrativa, Chapeuzinho ensina a maneira de se comportar e agir de acordo com aquilo que é reconhecidamente correto: manda o lobo tomar banho, arrumar a casa, levá-la à escola, ajudar sua mãe nas tarefas domésticas e ser bonzinho com a vovó.

Na história, o lobo torna-se um “bom-moço” com a ajuda de Chapeuzinho e acaba virando a nova celebridade da floresta ganhando a admiração e o carinho de todos. Isso perturba a Chapeuzinho que sempre foi interpretada como a menina de bom coração. Chapeuzinho, tentando recuperar seu lugar de mais querida, planeja uma festinha e convida o Lobo através de um bilhete. Na festa seu plano infalível é posto em prática: ela oferece ao Lobo um sanduíche recheado com uma salsicha que ao comê-la volta a ser mal como antes e a menina volte a ser a mais querida.

A nova caracterização de cada personagem revela que há uma mudança nas identidades de cada um deles e ao levar em conta a identidade como algo que é construído socialmente, cabe mencionar aqui o conceito que Silva (2008) nos traz:



As produções das identidades são construídas discursivamente e, portanto, são fabricadas pelas relações de poder que atravessam e constitui os discursos. Assim, as identidades não são produzidas na esfera individual dos sujeitos, mas são construções sociais produzidas no jogo das relações de poder. (SILVA, 2008, p. 26)

Ao se constituir como algo social, a identidade define-se a partir da relação com o outro, a partir da diferença que constitui um sujeito como tal, este entendido como uma construção discursiva e ideológica. Diante do conceito de identidade cabe aqui mencionar os dois processos, trazidos por Silva (2008), pelos quais Foucault descreve a constituição do sujeito moderno quando leva em conta sua relação com o poder e com as práticas que o constituem: a *objetivação* e a *subjetivação*.

Por meio da *objetivação*, há a fixação de uma identidade socialmente reconhecida, prestigiada, que nesse caso, seria a bondade de Chapeuzinho. Já na *subjetivação* ocorrem as atitudes de resistência frente à segregação das identidades marginalizadas, ou seja, a maldade praticada pelo Lobo. “A produção das identidades é uma atividade simbólica e discursiva e, como produção cultural, toda identidade inscreve em si as marcas de valoração social que sua diferença não compartilha”. (SILVA, 2008, p. 29). Por essa razão, o Lobo através de suas maldades se constituiu ao longo do tempo como um sujeito estigmatizado enquanto que a menina, um ser angelical e adorável, por meio dos discursos disseminados pelos contos clássicos.

Apesar dessa mudança na identidade dos personagens, a reatualização do conto termina remetendo àquela que já conhecemos sugerindo que a história “oficial” acontece logo depois. E aí o termo oficial utilizado pelo autor remete-nos à noção do que seria verdadeiro. O sujeito autor influenciado pela verdade de sua época tenta ajustar sua história a novos discursos e acredita que sua história é a verdadeira. Vale mencionar aqui a citação de Veyne (2011) que diz: “A imensa maioria das verdades em diferentes épocas não é absolutamente verdadeira, mas não deixa por isso de existir; elas são “deste mundo”. (VEYNE, 2011, p. 154). Acreditamos que aquilo que dizemos é verdadeiro e tentamos convencer o outro de nossa verdade.

A verdade disseminada no conto clássico é de uma Chapeuzinho ingênua e indefesa. Na reatualização em análise ela é esperta e decidida. A mudança no comportamento das personagens centrais reforça a quebra de estereótipos que por muito tempo perpetuaram e ainda perpetuam a ideia de maldade do lobo, personagem masculino, e bondade da Chapeuzinho, personagem feminina. Na sociedade do século



XVIII, época em que Charles Perrault escreveu “Chapeuzinho Vermelho”, o patriarcalismo perpetuava na sociedade de forma marcante. O poder do sujeito masculino sobre o feminino estava sedimentado, e a mulher sempre ocupava um lugar de submissão. Os personagens relacionados com a selvageria e com a dominação, quando bichos, estavam sempre definidos pelo gênero masculino: lobos, ursos, monstros. Havia as mulheres marcadas pela maldade como as bruxas e madrastas, mas a personagem central sempre relacionava-se à ingenuidade e submissão.

Sentimos necessidade de fazer essas histórias perpetuarem através do tempo, elas refletem nossa cultura, nossos costumes, nossas “verdades”, mesmo que algumas vezes estas sejam adaptadas ao longo do tempo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da reatualização *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*, de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini (2008), podemos reafirmar o lugar de importância dos Contos de Fadas na cultura de uma sociedade. O fato de sentir a necessidade de reformular essas narrativas evidencia o interesse de manter essas histórias, de certa forma, arquivadas na memória coletiva da população. Práticas humanas retratadas nos contos clássicos perduram até hoje, como a busca pela riqueza, pelo poder, a luta do bem contra o mal, e isso reforça a necessidade de manter esses contos vivos até hoje, mesmo que reatualizados.

Chapeuzinho vermelho está entre os contos clássicos mais conhecidos do mundo e isso é reforçado ainda mais quando nos deparamos com as inúmeras reatualizações dessa narrativa. As diferentes temporalidades que envolvem a produção dos discursos nessas reatualizações, faz com que observemos como os discursos mudam com o passar do tempo. Como vimos ao longo de nossa pesquisa a historicidade influencia muito nos gestos de interpretação e isso se reflete na circulação dos discursos. Os personagens, por exemplo, constituíram-se em novos sujeitos: a chapeuzinho invejosa e vingativa e o lobo bom. Essa mudança no comportamento das personagens centrais reforça a quebra de estereótipos que perpetuam a ideia de maldade do lobo e bondade da Chapeuzinho e as atitudes das “novas” princesas distorcem a imagem de princesas como “boas moças”, distorcem a imagem do sujeito-moral.



Os métodos utilizados nesse trabalho, as técnicas de pesquisa, as leituras, as análises contribuíram de forma significativa para a minha formação, enquanto aluna do curso de Letras, pois me permitiram perceber o quanto a prática de leitura discursiva constitui-se como importante para o futuro professor de Língua Portuguesa, já que possibilita a desconstrução de leituras cristalizadas, submetendo um texto a novos gestos de interpretação. Tomar um texto como uma materialidade que está aberta a interpretações, não entendendo-o simplesmente como uma unidade fechada, assim como é entendido pela AD, possibilita ao professor trabalhar com seus alunos os possíveis gestos de interpretação a que um texto se submete, e assim mostrar que não existe uma leitura ideal, o resgate do sentido pleno.

## REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996.
- GREGOLIN, M.R. e BARONAS, R. (org.) *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos – SP: Claraluz, 2003.
- GREGOLIN, M.R. Análise do Discurso e Semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas. In: \_\_\_\_ PIOVEZANI FILHO, C. et. al. *Discurso, semiologia e história*. 1 ed. São Carlos: Claraluz, 2011.
- INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda et. al. (orgs.). *Memória e história na/da Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 10ªed. Campinas – SP: Pontes, 2012.
- ORLANDI, Eni. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, Francisco Paulo da. “Quem és tu para querer manchar meu nome?” In: \_\_\_\_ FREITAS, A. C. et. al. (orgs.) *Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens*. Pau dos Ferros: Queima- bucha, 2008.
- SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas – SP : Mercado de Letras, 2009.
- TATAR, Maria. *Contos de fadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.



VEYNE, Paul. *Foucault, seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WARNER, Marina. *Da fera à loira; sobre contos de fadas e seus narradores*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WITZEL, Denise Gabriel. *Práticas discursivas, Redes de Memória e Identidades do Feminino: Entre princesas bruxas e lobos no universo publicitário*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Ciências e Letras/UNESP-Araraquara. 2011. 217p.

## **ARGUMENTAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DE ENSINÁ-LA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE**



Autoras: ARAÚJO, Regina Maria Alves (UFCG)

MEDEIROS, Beatriz Moreira (UFCG)

Orientadora: RODRIGUES, Márcia Candeia (UFCG)

**RESUMO:** O presente trabalho propõe abordar sobre a importância do ensino da argumentação durante o Ensino Fundamental, de tal maneira será feita uma reflexão acerca do estágio supervisionado visando demonstrar além da relevância do ensino do argumentação também a importância da própria prática docente para o aluno graduando. É de grande valia refletirmos sobre a prática docente afim de podermos perceber contribuições para o ensino/aprendizagem dos alunos.

**PALAVRAS CHAVE:** Argumentação. Ensino. Prática Docente.

## INTRODUÇÃO

O projeto de docência desenvolvido, mais precisamente a Sequência Didática elaborada tratou do Gênero Artigo de Opinião, o qual foi pensado de forma a ser exposto pelo fato deste ser um gênero textual novo para os alunos, visando atender a faixa de escolaridade dos mesmos, bem como contribuir para o desenvolvimento de capacidades argumentativas.

Dentro do planejamento de tal projeto foram trabalhados os conteúdos referentes as características básicas que subjazem o gênero Artigo de Opinião, bem como o tipo de linguagem empregada em tal modalidade textual. A partir da SD buscava-se aperfeiçoar e contribuir na assimilação das características do gênero citado, bem como foi articulado a esse planejamento os conteúdos de variedades linguísticas, argumentação, conjunções, coesão e coerência textuais, transitividade verbal e os complementos verbais e nominais a fim de contribuir na melhoria da escrita dos alunos. De tal maneira, como afirma Catteron (2006, p. 105), a contextualização de um texto argumentativo supõe um trabalho com vocabulário, a sintaxe, os instrumentos linguísticos para marcar a conexão e a segmentação, a modalização, assim como a coesão. Consideramos importante e válido focar na conexão do texto argumentativo utilizando-se das conjunções como conteúdo de Análise Linguística para que os alunos pudessem fazer ligações textuais a partir dos operadores argumentativos tornando, a partir do ensino dos mesmos, seus textos com ideias interligadas, assim como bem estruturado.



Primeiramente, cabe-nos fazer um panorama geral do estágio e sua importância para os cursos de Licenciatura. Pode-se ressaltar no presente trabalho que o estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas, este deve ser visto como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional do graduando. Esta etapa proporciona uma oportunidade para o aluno do curso de Licenciatura perceber se a sua escolha profissional corresponde com sua aptidão técnica, tendo em vista que se trata de uma atividade, como o próprio nome já nos orienta, de prática docente.

Competi-nos ressaltar que foram programadas para o Estágio Supervisionado 16 horas/aulas, para executarmos. A prática docente relatada neste trabalho teve início no dia 07 de Agosto de 2014 e finalizando dia 02 de Setembro do mesmo ano. Tivemos a oportunidade de aplicar/executar conteúdos como Variação Linguística, conjunções e argumentação, com objetivo de contribuir no desenvolvendo da escrita do alunado.

Tendo em vista que no tocante aos seguimentos de dar ligação aos textos argumentativos dos alunos, eles tinham por necessidade o conhecimento de elementos que auxiliassem na forma de conectar o pensamento por escrito, utilizamos como forma de conectar e introduzir juntamente com os conteúdos sobre os processos de desenvolvimento da argumentação as conjunções.

Pensando na produção textual pode-se afirmar que o ato de escrever é de suma importância na sociedade, é através da escrita que compartilhamos informações sobre diversos assuntos, esta é uma das maneiras mais antigas de comunicação entre o homem e os acontecimentos que ocorrem no mundo. Desde que o homem começou a organizar o pensamento por meio de registros, a escrita foi se desenvolvendo e ganhando extrema relevância nas relações sociais, na difusão de ideias e informações. Partindo de tais questionamentos vamos, por meio de tal trabalho discorrer acerca da importância da prática de escrita no Ensino Fundamental.

Neste ponto consideramos de grande valia discutirmos a importância do desenvolvimento da escrita e da capacidade de argumentação dos alunos ainda no Ensino Fundamental, pois muitos professores atualmente ainda consideram ser uma prática desnecessária o ensino de gêneros textuais argumentativos aos alunos de Ensino Fundamental. Afirmam que os alunos não apresentam maturidade suficiente para adquirir e processar certas informações. Por outro lado, existem aqueles que acreditam



que nesta fase, ou seja, no Ensino Fundamental é um bom momento para que os alunos possam ter contato com estratégias argumentativas.

Podemos trazer à discussão a necessidade de se criar um método que possa estimular o aluno a escrever, pois primeiramente para que se possa escrever é preciso que se tenha algo a dizer, dessa forma, cabe ao professor criar uma situação para esta prática, ou seja, estimular a escrita dos alunos. Considera-se válido destacar a importância de se conhecer sobre o que (des)crever, pois para que se realize uma boa produção textual, é preciso que saibamos o que dizer. A escrita consiste em partir de uma referência, logo após, seguindo-a, o aluno deve enumerar sua sequência de afirmações, desse modo, articula uma visão ampla do conhecimento de mundo acerca dessa referência.

Ver-se que em sala de aula, a escrita não deve ser tratada como uma obrigação pela qual o aluno atende a uma exigência do professor, é importante que esta possa ser vista como um ato comunicativo, não como uma atividade com objetivo apenas de se atingir uma nota.

A escrita desta modalidade textual ocorreu de acordo com a Sequência Didática produzida: apresentamos inicialmente o tipo de Gênero que os alunos teriam contato a partir daquele momento, logo após, foi apresentado o tema com o qual eles desenvolveriam seus textos argumentativos, tendo como “As vantagens e desvantagens da internet” como o tema das produções textuais. Para que eles elencassem em forma de texto argumentativo suas principais ideias, após trabalharmos os conteúdos de Análise Linguística, bem como os elementos de ligação das ideias, ou seja, as conjunções, o que mais nos interessa neste trabalho e assim como propõe a SD, que se tenha uma produção inicial e uma produção final, aos alunos foi solicitado uma produção final, ainda dentro do mesmo tema, visando perceber evolução das estratégias argumentativas e encadeamentos das ideias nesta perspectiva de texto.

Faz-se portanto, relevante, destacarmos a importância da reflexão a respeito da prática de ensino como um todo, desde o seu planejamento e execução até as pequenas implicações que dão apoio a prática docente. A esse respeito Giesta (2005) afirma que:



O desenvolvimento nas licenciaturas de projetos de ensino em que sejam realizadas atividades que tenham como base a análise, a discussão e a aplicação de teorias e práticas educacionais estudadas e/ou observadas no cotidiano das escolas pode favorecer a formação de um professor reflexivo, enraizado no curso que o habilita para exercer a profissão. O futuro docente começa, então, a desenvolver o hábito de questionar o contexto escolar e social, assim como os procedimentos pedagógicos vigentes e a se dispor apresentar sugestões para a construção coletiva de propostas pedagógicas. (Giesta, 2005, p.19)

A autora propõe uma prática docente sempre voltada para a análise e conseqüentemente a reflexão para que a partir de então o sujeito em formação, ou seja, o futuro profissional seja atuante e reflexivo não só durante o estágio mais em toda sua prática profissional. Outro ponto levantado por Giesta é a questão da aplicação de teorias, a autora defende que os projetos de ensino concretizem-se a partir da aplicação das teorias e práticas educacionais, ou seja, que a prática venha subsidiada por aportes teóricos que fundamentem e embasem tal prática. Uma outra questão levantada pela autora, que também nos é conveniente defender é a formação de um profissional questionador da realidade em que ele se encontra inserido. Não basta ao profissional de educação, mais especificamente, o professor a simples observação, mas é preciso formar um profissional “inquieto” que esteja sempre procurando compreender e questionar os fenômenos ocorridos no ambiente escolar.

## **2.0 A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS ESCOLARES:**

Ao longo dos anos o ensino dos processos de argumentação durante o ensino fundamental foi traçado como algo incomum e até mesmo impróprio, tal fato se deve principalmente por os alunos dessa faixa de ensino serem considerados ainda “imaturos” para o desenvolvimento de tal modalidade textual. Porém, essa visão a respeito do ensino acaba por alicerçar-se em pontos pouco sólidos e que como veremos mais adiante podem ser facilmente contestados.

A argumentação é entendida como um recurso que tem como propósito convencer alguém, para que este tenha a opinião ou o comportamento alterado. Nesse caso, sempre que argumentamos temos o intuito de convencer alguém a pensar de acordo com nossos pensamentos. Bem como é perceptível que no momento da construção textual, os argumentos são essenciais, esses serão vistos como provas de que



apresentaremos, com o propósito de defender nossa ideia e convencer o leitor de que esta é a correta.

O texto argumentativo dentro do ensino fundamental além de contestado, tem sido também tema para recorrentes pesquisas e questionamentos no meio acadêmico. Ao nos voltarmos para o trato do texto argumentativo em sala de aula, compreendemos que seja necessário alguns levantamentos a respeito do que norteou o nosso trabalho em sala de aula e também na análise que procederemos logo mais. Faz-se necessário apontar não só pressupostos teóricos a respeito da argumentação, como também dos elementos que garantem a produção desse tipo de texto. A esse respeito apontaremos os conteúdos planejados para que o texto argumentativo seja construído com êxito pelo alunado.

Voltando-nos para a relevância de se ensinar argumentação no ensino fundamental, e principalmente ao que consideramos ser argumentação, destacamos o texto de Cotteron (2006) sobre como ensinar argumentação no ensino fundamental. Tal trabalho se destaca como fundamental para o desenvolvimento de nosso relato por apresentar dados e conceitos fundamentais para a nossa discussão e análise, vejamos:

Estes, em seu nível e com boas condições, utilizam essa função da linguagem psicológica e socialmente tão importante como é a de “argumentar”, isto é, saber defender suas ideias, entrar em acordo para uma ação comum, confrontar diferentes opiniões. Por que ignorar essa função da linguagem, deixar que evolua de maneira desigual segundo o meio social e/ou familiar até a adolescência, idade em que seria “permitido” e útil aprender a argumentar? Cotteron (*Op. cit.* p. 95)

Cotteron (2006) aponta que os alunos de ensino fundamental possuem condições de utilizar-se dos recursos para a construção de um bom texto argumentativo, ou seja, tais alunos apresentam os atributos necessários para a aprendizagem, desde que seja traçado um bom processo ensino/aprendizagem do gênero em sala de aula. Vale salientar que iremos seguir tal linha a respeito da definição de argumentação no decorrer do nosso trabalho. O autor traz que o ato de argumentar consiste fundamentalmente no ato de defender ideias, no caso, defender as ideias dos alunos e produtores dos textos argumentativos. Tal conceito foi trabalhado em sala de aula, para que assim fosse possível que os alunos reconhecessem o que estávamos chamando de argumento. Faz-se relevante acrescentar que tais alunos podem e devem ser expostos a gêneros argumentativos, porém, devemos salientar mais uma vez que é papel do professor como



ser responsável pela elaboração do contato mais íntimo do aluno com o gênero, cabe a ele proceder de acordo com os métodos cabíveis a cada turma. Ressaltamos ainda que partindo desse pressuposto a utilização desse conceito e desses princípios deu-se de maneira bastante natural.

Ao nos debruçarmos sobre os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa foi possível refletir a respeito do ensino de tal gênero de maneira bastante peculiar. Observamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) do ensino fundamental apontam para a caracterização da linguagem como um meio de se exprimir pontos de vista, deixando ainda mais claro a função social da linguagem através dessa exposição, e a necessidade de se ensinar argumentação desde essa fase do processo ensino/aprendizagem escolar. Vejamos a maneira como as diretrizes pontuam essa característica da linguagem:

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (PCN, 1998, p.19)

Como podemos perceber a preocupação em um ensino da linguagem que comporte a defesa de pontos de vista, nos evidencia mesmo que de maneira implícita a preocupação dos documentos norteadores em relação à argumentação. Já que consideramos os argumentos uma das maneiras mais eficientes de comprovação de um ponto de vista. Outra questão relevante apontada pelos documentos e que vai de encontro com nossa percepção, é a questão social da argumentação, permitir que o alunado se apodere de tal saber mais cedo possibilita que o mesmo se insira como ser pensante ainda mais cedo dentro da sociedade. Ou seja, a partir do conhecimento argumentativo, o aluno pode inserir-se ainda mais cedo na sociedade em que faz parte, contribuindo de forma ativa com seu ponto de vista e com os argumentos que o sustentam.

Ao darmos destaque a função do professor durante o processo de ensino/aprendizagem da argumentação do ensino fundamental, faz-se necessário apontar novamente como o professor pode e deve mediar aos alunos as “ferramentas”



necessárias à construção de um bom texto argumentativo. Cotteron (2006) aponta que o professor deve fornecer os meios, ou seja, mostrar o caminho para que os alunos possam compreender e produzir textos argumentativos. Ao referir-se aos meios, estamos fazendo referência ao conteúdo de análise linguística, leitura e produção textual planejados durante a SD.

Ainda baseados no autor anteriormente citado, faz-se necessário apontarmos uma das conclusões do mesmo a respeito do ensino da argumentação. Segundo Cotteron (2006) as dificuldades de leitura e escrita do texto argumentativo encontradas no ensino fundamental são resultadas da falta de um ensino sistemático a respeito dessa modalidade de texto. Um ensino que buscasse desenvolver as capacidades de produção e compreensão do argumentos caso fosse planejado e sistematizado seria possivelmente eficiente.

No que diz respeito aos conteúdos planejados durante a sequência, daremos ênfase ao conteúdo sobre conjunções, tal destaque justifica-se por ter sido esse um dos principais meios estruturados e aplicados a partir do nosso planejamento. A seguir tentaremos expor de maneira mais evidente o papel das conjunções dentro da produção textual.

## **2.1 O PAPEL DAS CONJUNÇÕES NO TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO:**

Voltando-nos agora para o trato das conjunções, é importante ressaltar os motivos que nos levaram a aplicar tal conteúdo na sequência didática e mais do que isso, salientar os pontos que nortearam a utilização de tal conteúdo. Partindo da escolha do gênero procuramos adequar à sequência as necessidades e habilidades as quais o mesmo pedia. Ao nos determos ao estudo do Artigo de opinião, consideramos imprescindível o estudo dos operadores argumentativos, o que ocasionaria o estudo das conjunções. O trabalho desenvolvido a respeito das conjunções teve como base um estudo anterior a respeito da argumentação, tal trabalho foi desenvolvido a partir da leitura e interpretação de texto.



Além de um trabalho a respeito de seus papéis de acordo com a gramática tradicional, procuramos fazer com que os alunos enxergassem a maneira como as conjunções interferiam no sentido do texto, e fundamentavam a argumentação. Os conteúdos necessários para que o alunado possa construir um bom texto argumentativo, vão desde questões linguísticas, a variedade escolhida para construção do texto, os conteúdos de análise linguística aos quais o mesmo domina, até seu conhecimento de mundo sobre o assunto.

Conforme temos centrado em busca de esclarecimentos sobre a construção da argumentação, vimos que é um papel fundamental das conjunções, pois o emprego destas é tido como recurso argumentativo. Segundo Koch e Travaglia (2001, p. 21), “para haver coerência é preciso que haja a possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos”. Ver-se que essa relação de coerência não se dá, necessariamente, apenas por meios linguísticos, ela também ocorre através de meios cognitivos, ou seja, ela é de cunho tanto semântico quanto pragmático, se pensarmos no fato de que muitas vezes os alunos apropriam-se das conjunções para a construção de textos sem levar em consideração a função que cada uma exerce

Do ponto de vista da textualidade as conjunções cumprem um papel decisivo como articuladoras de palavras e ideias que explicam relações de oposições, adição, causa, conclusão, etc., até que torne um texto articulado, como também coerente. Existe um desenvolvimento progressivo da competência textual, levando-se em consideração o uso adequado de elementos argumentativos. O uso inadequado das conjunções pode comprometer a compreensão das relações internas e, por consequência observar se o emprego dessas conjunções é adequado e pode ser aceito ao momento em que estão sendo utilizadas na oração.

### **3.O ENSINO FUNDAMENTAL E ARGUMENTAÇÃO: É POSSÍVEL?**

Ao apontarmos o texto argumentativo como objeto de estudo e observação, nos dispomos a observar à escrita e a maneira como os alunos do 8º ano “A” do referido campo de estágio, utilizam os argumentos para articularem e defenderem suas ideias. Vale salientar que durante a preparação e execução do planejamento através do

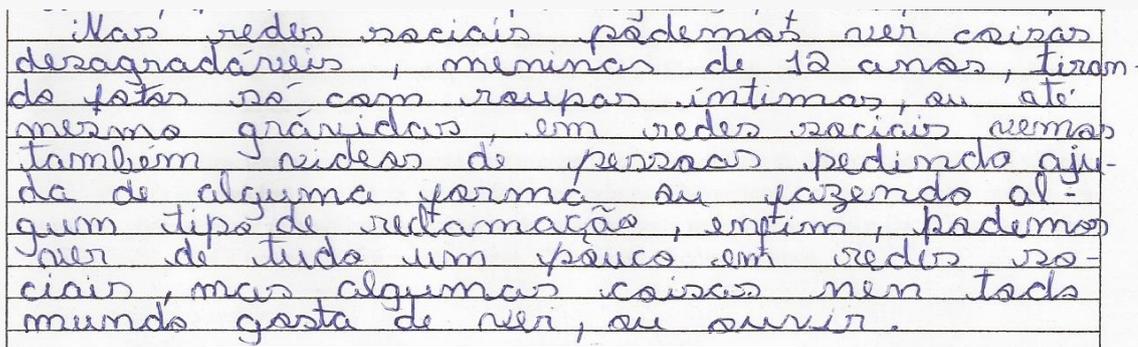


procedimento Sequência Didática, reservou-se um espaço em especial para o ensino e reflexão do processo argumentativo. Para tanto, executou-se além das próprias produções textuais, uma atividade de interpretação textual, que tinha como objetivo levar os alunos ao reconhecimento e a construção de linhas argumentativas.

A escolha de tal linha de análise se justifica não só pelos seus aspectos linguísticos, tidos como os fundamentais para este trabalho, e os quais teremos como prioridade, mas também pode nos evidenciar superficialmente questões sociais e ideológicas a respeito do grupo de textos analisados. Vislumbrando principalmente a maneira como esses argumentos são construídos e inseridos dentro do texto, procuraremos evidenciar tais aspectos procurando identificar se é possível apontar um padrão de escrita entre tais indivíduos.

Ao nos voltarmos diretamente para a análise, tentaremos perceber se ocorreu algum avanço no que diz respeito ao desempenho no desenvolvimento da linha argumentativa do texto. Para que tal análise fosse possível produzimos propostas e atividades que tivessem sempre o mesmo tema, “Vantagens e Desvantagens da Internet” tal opção foi escolhida por considerarmos que quanto mais fosse discutido e estudado em sala o tema, maior facilidade os indivíduos teriam para o desenvolvimento dos argumentos. Assim seria possível comparar as produções de um mesmo indivíduo com o mesmo tema. A primeira produção a qual o tema foi apresentado rapidamente e a última feita após algumas atividades e questionamentos sobre a temática. Começaremos nossa análise comparando os dois textos do Aluno I, a escolha se deu por considerarmos a produção final de tal aluno, a mais adequada ao gênero entre os textos produzidos pelos indivíduos em sala de aula, porém, ao defrontarmos tal texto com a produção inicial conseguimos observar superficialmente a evolução na organização de ideias e argumentos. Vejamos como tal aluno organizou seu primeiro texto:





...nas redes sociais podemos ver coisas desagradáveis, meninas de 12 anos, tiram de foto se com roupas íntimas, ou até mesmo grávidas, em redes sociais vemos também vídeos de pessoas pedindo ajuda de alguma forma ou fazendo algum tipo de reclamação, enfim, podemos ver de tudo um pouco em redes sociais, mas algumas coisas nem todo mundo gosta de ver, ou ouvir.

Figura 01: Recorte da produção inicial do Aluno I.

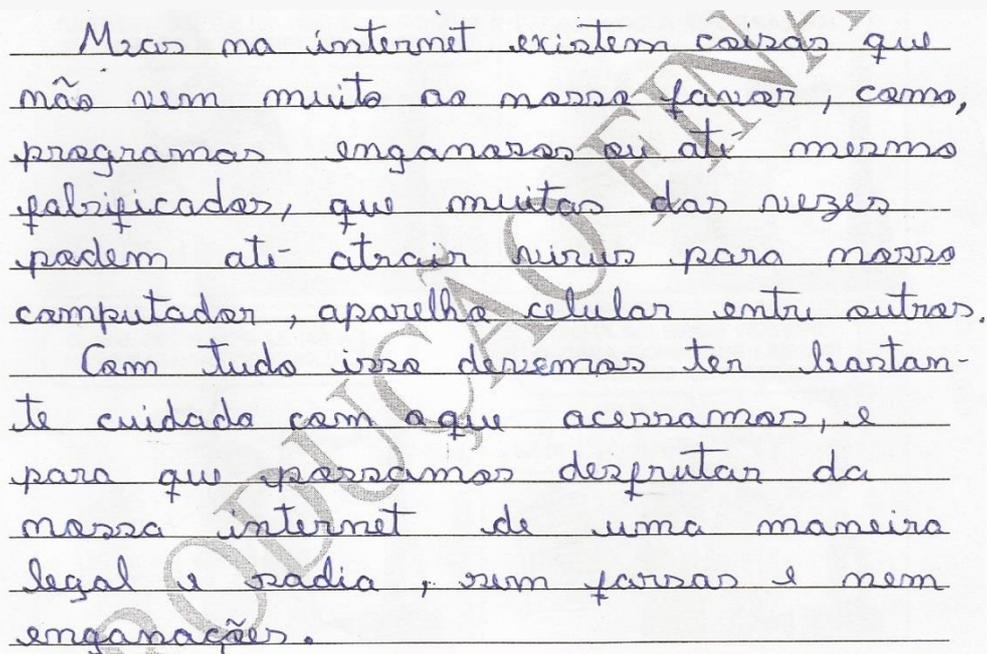
Um dos primeiros pontos que observamos na construção do texto do referido aluno, foi a falta de organização estrutural. Por organização estrutural nos referimos à organização das ideias em parágrafos. A referida produção apresentava apenas dois parágrafos, o primeiro contendo a introdução, e o segundo onde se encontram as ideias e os possíveis argumentos assim como a conclusão. Ao nos delimitarmos primeiramente a análise estrutural deste parágrafo, podemos perceber que o mesmo apresenta alguns problemas de pontuação, porém, nos propondo a observar não esse problema, mas a falta de organização dos argumentos devido a falta de alguns sinais. Esse dado nos mostra o quanto o ensino da organização dos textos e de questões ortográficas faz-se necessário para que o aluno saiba desenvolver e apresentar melhor suas ideias e consequentemente argumentos para sustentá-la.

Voltando-nos para a linha argumentativa seguida pelo Aluno I, observamos que o mesmo aponta as redes sociais como um local onde podemos ver “coisas desagradáveis” e logo em seguida vai listando o que na opinião dele são coisas desagradáveis. Vejamos que ele aponta um ponto de vista e logo em seguida cita os motivos desse ponto de vista, o que supostamente o desagrada. Tal dado nos evidencia que mesmo sem ter tido uma aula sobre argumentação, o referido aluno sabe que não basta dizer que algo é desagradável é preciso dizer o que o torna desagradável. O aluno tinha um conhecimento de mundo, que adicionado à proposta de produção e a breve explicação do gênero, o fez construir argumentos para fundamentar a opinião explicitada. Além de nos mostrar que o aluno sabe, mesmo que de uma maneira não consciente, que é preciso apontar argumentos para que sua opinião seja aceita pelo leitor, aponta também que o nosso aluno sabe construir argumentos e tem dificuldade para desenvolvê-los. Vejamos



que as ideias foram jogadas, um argumento é colocado depois do outro sem que haja um desenvolvimento das ideias apresentadas. O aluno sabe que é preciso dizer mas não sabe como dizer.

Ao nos voltarmos para a produção final do mesmo aluno observamos uma grande evolução no que diz respeito a organização e estruturação das ideias. Para chegarmos a proposta de tal produção, muitos foram os conteúdos ministrados em sala de aula. Se para a primeira produção os alunos tinham quase que exclusivamente o conhecimento sobre o gênero, após a realização de tal proposta, nos direcionamos para a realização de atividades que pudessem melhorar o desempenho dos alunos no trato do gênero. Para tanto, conseguimos aplicar atividade sobre variedade linguística, para que os alunos identificassem a variedade adequada ao gênero. Uma atividade sobre argumentação, onde foi possível trabalhar o reconhecimento e a construção de argumentos, e finalizamos com conjunções, vislumbrando principalmente o papel semântico de tais conectores na construção do texto argumentativo. Vamos ao recorte da produção final do Aluno I:



Mas na internet existem coisas que  
não vem muito a nosso favor, como,  
programas enganosos ou até mesmo  
fabricados, que muitas das vezes  
podem até atrair vírus para nosso  
computador, aparelho celular entre outros.  
Com tudo isso devemos ter bastante  
cuidado com o que acessamos, e  
para que possamos desfrutar da  
nossa internet de uma maneira  
legal e sadia, sem falsas e nem  
engananças.

Figura 02: Recorte da produção final do Aluno

Ao comparar ambas as produções percebemos a evolução principalmente no que diz respeito a higienização do texto. Se durante a primeira produção conseguimos



detectar muitas ideias soltas e não desenvolvidas, sem muito nexos no que diz respeito às questões semânticas, e com alguns problemas estruturais. No segundo texto nos deparamos justamente com um texto mais enxuto no referente a ideias, mais concreto no desenvolvimento dos argumentos. O segundo recorte nos mostra argumentos bastante sólidos que tem uma ligação semântica inegável com o tema que o Aluno se propôs a defender.

É importante apontarmos explicitamente também o uso das conjunções por parte do AI, observamos que foram utilizadas de maneira bastante explícita para demarcar as partes do texto. Vejamos a conclusão do texto inicial do AI, não há nenhuma demarcação a respeito da conclusão do texto, enquanto na segunda produção podemos ver claramente o uso da conjunção para marcar tal parte do texto.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Ao refletirmos sobre a experiência docente, bem como o desenvolvimento do trabalho planejado percebemos o quanto faz-se necessário o ensino da argumentação já no Ensino Fundamental. A prática docente, portanto, é um momento de grande valia e importância da vida acadêmica do licenciando, considerando-se que esta é o lugar da execução daquilo que se aprende no curso.

Observando o trabalho com o gênero Artigo de Opinião e os operadores argumentativos, é importante mencionar que isso nos evidencia que apesar de não saberem conceituar as conjunções, nem saberem suas funções durante a produção inicial, esses alunos já tinham certo conhecimento prático sobre elas. Outro dado que vale a pena ser destacado, é a evolução obtida após a aplicação dos módulos na produção final, percebemos que apesar de alguns textos ainda apresentarem problemas, conseguimos encontrar um ponto de crescimento em relação ao texto anterior. Observar tal ponto nos comprovou que ao planejar uma aula o professor realmente precisa refletir a respeito do melhor caminho para se desenvolver o gênero.

A última consideração a ser feita diz respeito à organização dos argumentos, foi possível observar que após um contato mais concreto com o gênero e com os conteúdos



ministrados em sala, os alunos conseguiram organizar melhor seu texto. Isso nos mostrou que quanto mais trabalhado o gênero, maior o desempenho do aluno ao desenvolvê-lo.

Em síntese, consideramos que o objetivo fundamental do ensino da argumentação é que os estudantes adquiram competências para defender e justificar as suas ideias e opiniões, e que se tornem capazes de compreender, diferenciar e confrontá-las.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

COTTERON, Jany. Propostas didáticas para ensinar a argumentar no Ensino Fundamental. In: CAMPS, Anna. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: ArteMed, 2006.

GIESTA, Nágila Caporlândia. *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* – 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTAMARIA, Josep. Escrever textos argumentativos: Uma proposta didática. In: Camps, Ana. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: ArteMed, 2006.



## REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

EGITO, Guilherme Arruda do (UFCG)

OLIVEIRA, Heloísa Costa de (UFCG)

RODRIGUES, Márcia Candeia (UFCG)

**RESUMO:** Este trabalho é resultado de experiências advindas das atividades promovidas pelo componente curricular *Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental* dos cursos de Letras (Língua Portuguesa/Língua Francesa) no qual tivemos como objetivo principal descrever e refletir sobre a nossa prática docente no que diz respeito ao planejamento das aulas ministradas a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Neste trabalho, propomo-nos a refletir sobre o planejamento de aulas aplicadas durante o transcorrer do nosso estágio e sobre o modo como esse planejamento se concretizou através das sequências didáticas. Para isso, embasamo-nos em contribuições teóricas sobre ensino e planejamento de Língua Portuguesa, sobre a prática docente e nos documentos oficiais. Com esse movimento de análise, entendemos que a experiência proporcionada foi de grande aprendizagem, tendo em vista que essa ocasião nos colocou em contato com situações que são inerentes ao espaço escolar e que muitas vezes não podem ser apreendidas apenas por teorias que nos foram apresentadas no meio acadêmico. Além disso, essa experiência nos proporcionou uma reflexão constante sobre o planejamento elaborado, quando ele deve ser essencial na prática docente, notando os eventuais momentos que não funcionaram dentro da aula planejada, o que nos faz pensar um pouco mais sobre o que foi preparado para a aula. Nesse sentido, a inserção do professor-estagiário no espaço escolar é muito importante para o desempenho do bom profissional, pois atenta para as complexidades existentes no ensino e nos faz refletir sobre a necessidade de uma formação constante, pois o espaço escolar está sempre em modificações.

**PALAVRAS-CHAVE:**Planejamento; Ensino de Língua Portuguesa; Formação inicial do professor.

### 1. Introdução

Muito se tem debatido entre os educadores sobre a necessidade de interação entre a teoria e a prática docente, algo que para os futuros professores de língua portuguesa apresenta-se um pouco difícil, considerando a inexperiência e diversos fatores que cercam a complexidade do universo docente.

Entendendo tal necessidade, o estágio de língua portuguesa no ensino fundamental tem como objetivo principal atender essa necessidade, integrando os alunos à prática docente a fim de que tais complexidades sejam discutidas e (re)pensadas no meio acadêmico, proporcionando uma maior relação entre teoria e prática. Esta experiência é necessária para a educação profissional porque oferece a



oportunidade de integrar os discentes com a área onde atuarão baseando-se no uso do conhecimento adquirido na vida profissional e acadêmica (PIMENTA e LIMA, 2004).

No âmbito dessas atividades, nós e outros alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande – PB realizamos o nosso Estágio Supervisionado (2014.1) em uma escola da cidade de Campina Grande. No nosso caso, especificamente, o Estágio Supervisionado foi desenvolvido em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, no turno da manhã.

Durante todo o estágio, nossas atividades foram norteadas pelas orientações do projeto Olimpíadas de Língua Portuguesa. Para o 6º ano o projeto recomendava o trabalho com o gênero poema em sala de aula, estimulando os alunos a produzirem ao término de todo o planejamento um poema para participarem do concurso nacional que contempla a Língua Portuguesa.

De modo a organizar as nossas experiências adquiridas durante esse estágio, nesse trabalho propomo-nos a refletir sobre o planejamento das aulas de língua portuguesa aplicadas e sobre o modo como esse planejamento foi concretizado: através das sequências didáticas. Para isso, esse trabalho está organizado na reflexão teórica sobre o fazer docente e o planejamento indispensável para a realização dessa atividade e a análise de alguns módulos da sequência didática que constituem a concretização desse planejamento.

## **2. Reflexões teóricas sobre a prática docente e planejamento**

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o estágio curricular supervisionado, ou seja, a atividade de caráter educativo e complementar ao ensino, que entre outros aspectos integra o estudante em um ambiente profissional, vem sendo identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria.

Além disso, o estágio também é concebido como aquele exercício que coloca o futuro profissional em contato com as diferentes realidades sociais, econômicas e culturais, proporcionando vivência e experiências sobre a prática docente que permitam ao estudante desenvolver uma consciência crítica e a capacidade de compreender a



realidade e interferir sobre ela, além de permitir a confirmação dos interesses para determinada área de atuação diante das possibilidades apresentadas pela profissão.

Dessa maneira, Pimenta e Lima (2004) mostram que o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. No que tange a profissão de professor, e de acordo com as autoras mencionadas, a prática é vista sob duas perspectivas, a saber: a prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica. Na grande maioria das vezes, o estágio se prende à primeira perspectiva, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática).

Nesse sentido, estabelecer reflexões acerca de nossas práticas é um importante passo para que nosso desempenho, enquanto profissionais da educação, se torne cada vez mais preciso, isto é, em conformidade com a realidade com a qual nos deparamos.

Dessa maneira, refletir é um dos atos mais indicados por nós, futuros profissionais da educação, seja antes ou depois de uma ação. Para isso, é necessário que o planejamento seja parte de um processo constante por meio do qual a preparação, a realização e o acompanhamento estão intimamente ligados, no qual, o educador e escola selecionam e organizam os conteúdos e conhecimentos necessários para atender aos objetivos educativos de acordo com as mais variadas formas de planejamento.

O planejamento do ensino é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos [...]. Pensar e planejar são ações que ocorrem simultaneamente. Desse modo, o trabalho do professor é tão importante e complexo que não pode ser improvisado, no qual, cada educador, conhecendo os alunos que trabalhará, deve saber o que vai ensinar, para quê e como fará isso no decorrer do trabalho educativo. Assim também, a escola como um todo, a partir das diretrizes gerais, define-se estabelecendo ações e prioridades. (FUSARI, 1989, p. 10).



### **3. Planejamento e sequências didáticas: a importância dessas atividades no fazer docente**

O planejamento de aulas consiste em prever e organizar ações que orientem a prática docente, tendo em vista a seleção e apresentação de conteúdos e as principais dificuldades dos alunos que devem ser sanadas pelo professor através de atividades sistemáticas.

Para isso, essas atividades devem ter objetivos bem claros e definidos organizados em função de uma finalidade para que o aluno possa desenvolver capacidades e habilidades de agir e pensar no espaço didático, tornando-se um aluno reflexivo e não mero decodificador de conteúdos apresentados na escola. Isso implica dizer que o planejamento constitui-se como ato fundamental na realização satisfatória do ensino aprendizagem e será através das sequências didáticas, por exemplo, que ele irá se concretizar. Assim, entendemos que esse procedimento didático se apresenta como a maneira mais moderna e atualizada de se apreender os conhecimentos linguísticos, uma vez que ele contempla o ensino da língua em torno dos eixos didáticos de leitura, produção de textos e análise linguística. Esse ajuste em torno desses eixos de ensino significa e recomenda uma pré-orientação nas ações de planejar do professor.

De acordo com os documentos parametrizadores de ensino, os PCN (1997), a proposta de ensino de língua portuguesa deve contemplar o funcionamento textual-discursivo da língua, em que esse funcionamento se materializa através de textos e não de estruturas ou frases isoladas. Tendo o texto como unidade legitimada de ensino, o estudo da gramática, por exemplo, passa a ser uma estratégia para a realização das práticas de leitura, produção de texto e análise linguística, realizando um percurso que ocorre do macro (o texto) para o micro (unidades de análise). Dito de outro modo, o ensino em língua materna deve ser planejado em função de objetivos precisamente delimitados e que contemplem os três eixos de ensino, como ocorre (ou deveria acontecer) nas atividades de reescrita.

Segundo os PCN (1998, p. 80),

um dos aspectos fundamentais na prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos



tipos textuais como também aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.

Sob a perspectiva de Geraldi (2006), p. 106), a prática de análise linguística tem dois objetivos: “tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem e possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita”. E continua:

Para ultrapassar tais simulações, é preciso que se entenda que um texto (ou discurso) não é apenas sobre alguma coisa, mas também que é produzido por alguém, para alguém (ROVENTA-FRUMUSANI, 1982, p. 457). A leitura de um texto não é mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações, marcadas pelo processo de produção desse texto e também marcadas pelo processo de produção de sua leitura.

A partir desse posicionamento do autor, entendemos que o ensino de língua materna, que se encontra redimensionado a uma configuração textual do discurso, assume a postura interacional da linguagem em que professor e aluno tornam-se interlocutores dando lugar as múltiplas possibilidades de uso da língua nas mais diversas situações em que se materializam através dos gêneros textuais e encaminham as práticas e atividades de ensino de língua materna com sequências didáticas (cf. DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Para isso, sob o enfoque dessa tríade indissociável, o ensino de língua materna inscreve-se também em torno da ideia de apresentar ao aluno a existência de diferentes padrões de fala e de escrita que se adequam a determinadas situações comunicativas, em que espera-se que o aluno

[...] seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (PCN, 1998, p. 52)



Acrescenta-se a isso, o fato de que o ensino de língua também deve contemplar o estudo dos textos orais formais. Para que isso ocorra, e como para a prática de textos escritos, a “sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97). Segundo Kemiak e Araújo (2010, p. 55),

A oralidade deve, pois, ser foco da AL, a partir de uma perspectiva que considere as regularidades inerentes aos gêneros orais. No entanto, é forçoso reconhecer que, a despeito de a oralidade ser referida como objeto de ensino nos PCN e ser foco de várias pesquisas, muito pouco se tem visto, na literatura atual, acerca de propostas de AL voltadas para os gêneros orais – A AL é mais frequentemente concebida como uma ferramenta para a leitura e produção de textos escritos, o que constitui uma lacuna que talvez seja preenchida nos próximos anos.

A relevância da prática de Análise Linguística, como concebida por Bezerra e Reinaldo (2010), é que essa prática se constitui como ferramenta para a leitura, produção e reescrita de textos. A prática de leitura, por exemplo, pressupõe que os alunos tenham capacidade de refletir e comparar sobre adequação linguística e os efeitos de sentido nos textos; no tocante as atividades de produção de texto, “os alunos, orientados pelo professor, realizam o seu planejamento, de acordo com as condições de produção dadas, procedem à escolha das unidades e estruturas linguísticas, com o intuito de perceber seu funcionamento e, assim, serem capazes de construir seus textos.” (BEZERRA e REINALDO, 2010).

Apresentadas e recomendadas essas orientações para o ensino de língua materna, é necessário que o professor desenvolva habilidades e competências que colaborem para a manutenção do ensino em sala de aula, refletindo constantemente sobre a sua prática docente e organizando o seu trabalho em função da aprendizagem de seus alunos. Especificamente em língua portuguesa, essa organização ou planejamento manifesta-se através das Sequências Didáticas que elege o texto como unidade de análise e expressão em sala de aula através dos gêneros textuais e que funciona como pretexto para a realização das atividades de leitura, produção de textos e análise linguística.



Retomando mais uma vez aos PCN (1997), a circulação de textos em sala de aula favorece a apresentação de letramento(s) existente(s) no contexto escolar e/ou fora dele, assumindo uma concepção de linguagem como processo de interação com dados linguísticos heterogêneos, como é a língua. Além disso, atividades de meta e epilinguagem são realizadas com o texto, partindo de uma estrutura macro para uma estrutura micro durante análises realizadas com os alunos.

Tal procedimento metodológico favorece e estimula a capacidade de compreensão dos textos lidos pelos alunos, materializados nos mais diversos gêneros do discurso, no contrafluxo da prática dos exercícios de prontidão, como apontados pelos PCN (1997).

### **O gênero poema**

Sabendo que o trabalho de língua portuguesa se situa mais recentemente em torno dos eixos de ensino de leitura, produção de texto e análise linguística, materializados dentro da proposta da sequência didática com o uso de diversas práticas de linguagem, como recomenda os PCN (1997), a proposta para a abordagem com gêneros textuais se solidifica nessa perspectiva que entende a língua como processo de interação e que constitui a abordagem mais moderna do trabalho com gêneros textuais em contexto de ensino de língua materna.

Entendendo essa perspectiva, a nossa sequência didática foi elaborada para uma turma de 6º ano do ensino fundamental com o intuito de apresentar o gênero textual poema aos alunos, aproximando-os dessa modalidade de texto para que posteriormente houvesse a produção do texto pelos alunos.

O poema é um texto literário caracterizado em forma de versos, estrofes ou prosa podendo apresentar rimas e ritmo, conferindo-lhe certa musicalidade. Esse texto tem a finalidade de despertar sentimentos, na maioria das vezes, provocando emoções no seu leitor através de objetivos delimitados pelo seu autor. Além disso, em termos de estética, os poemas podem ser classificados em sonetos, haikais, cantos, odes, etc.

Tendo em vista essas exposições, o critério de escolha por esse gênero foi norteado pela proposta apresentada na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa para o 6º ano que é de trabalhar em sala de aula com poemas, mais especificamente com a temática “lugar onde vivo”, nitidamente visualizada na sequência elaborada.

Nesse sentido, o gênero poema está intrinsecamente ligado à ideia de planejamento porque o professor pensa e organiza ações para executar e desenvolver em



sala de aula, ou seja, ele faz um planejamento das aulas que serão ministradas levando em conta aspectos (linguístico, textual e discursivo) que os alunos não conhecem ou que dominam de forma não satisfatória a fim de promover o desenvolvimento de habilidades e competências nos mesmos.

Dessa forma, tivemos como objetivos (geral e específico) e conteúdos os mencionados a seguir:

#### Objetivo geral:

- (Re)conhecer aspectos linguísticos, composicionais, temáticos e estilísticos do gênero poema;
- (Re)conhecer os poemas e outros gêneros (músicas, texto em prosa com características ou não de poema) como exemplares estéticos e culturais da produção literária;
- Produzir e revisar textos do gênero poema;
- Reconhecer aspectos da cultura paraibana/nordestina em poemas diversos.

#### Objetivos específicos:

- Identificar temas e aspectos composicionais da estrutura do poema: verso, estrofe, rima, ritmo, sonoridade;
- Interpretar poemas e textos de outros gêneros, a partir de impressões e inferências sobre as obras lidas;
- Identificar efeitos de sentidos, conotação e denotação;
- Explorar elementos linguísticos do poema: verbo, substantivo e adjetivo.

#### Conteúdos:

- Gênero poema;
- Diferença entre poema e poesia;
- Verso, estrofe, rima, ritmo e sonoridade;
- Substantivo, verso e adjetivo;
- Inferência;
- Figuras de linguagem (comparação, metáfora e personificação);
- Conotação e denotação;
- Efeitos de sentido.



#### 4. Análise dos módulos

Tendo em vista a sequência elaborada e aplicada no 6º ano, realizamos um recorte para análise de cinco módulos. A escolha por esses módulos se justifica pelo fato de que eles condensam momentos bastante significativos dentro do quadro de habilidades e competências que o aluno deve desenvolver e que também contribuem para se alcançar um dado objetivo que é a produção do poema e sua reescrita. Os módulos em análise serão o 02, 04, 08 e 11.

No módulo 02 os alunos desenvolveram um mosaico. Essa atividade lúdica foi proposta de modo a despertar nos alunos o interesse pelo poema. Antes de produzir o mosaico, retomamos o assunto da aula anterior e, logo em seguida, os alunos fizeram uma lista de objetos, lugares, sentimentos relacionados ao lugar onde vivo, que, como foi dito anteriormente, tratava-se do tema das Olimpíadas Brasileiras de Língua Portuguesa. De posse dessa lista, os alunos produziram mosaicos, isto é, desenhos com pedaços de papéis coloridos de modo a visualizarem melhor o que tinha sido listado. Os alunos se envolveram de maneira bastante satisfatória com a atividade, o que tornou a realização do módulo 04 que tinha como objetivo a elaboração da primeira escrita do texto poema. Para essa primeira produção, houve um pouco de resistência por parte dos alunos, mas eles produziram adequadamente o poema que foi solicitado.

O módulo 08 foi voltado para o trabalho com conteúdo dos substantivos, tendo em vista que essa classe de palavras é bastante recorrente em poemas, ao lado dos adjetivos e verbos. Para isso, planejamos para o início da aula retomar o conteúdo dos substantivos visto na aula anterior, fazendo com que o aluno memorize melhor essa classe de palavras e retire eventuais dúvidas existentes através da intervenção do professor, para que em seguida o professor aplique a atividade planejada envolvendo esse conteúdo. Essa atividade foi realizada da forma como foi prevista e organizada pelos alunos, tendo um rendimento satisfatório.

O módulo 08 pode ser dividido em dois momentos: o de realização da atividade proposta (como já foi apresentado) e o da realização de uma dinâmica. Essa dinâmica teve como objetivo principal retomar alguns pontos importantes do que foi realizado em nossa sequência durante os sete módulos anteriores.

A dinâmica consistiu em elaborarmos algumas perguntas referentes aos conteúdos adquiridos pelos alunos durante até aquele momento da sequência. Essas perguntas foram colocadas dentro de bolas, sem que os alunos soubessem. Entregamos para cada aluno uma bola e pedimos para que eles as enchessem, explicando para a turma como seria a dinâmica e quais seriam as normas que deveriam ser cumpridas: cada aluno iria estourar uma bola e responder a pergunta que estava ali dentro da bola. Como forma de recompensar o aluno, caso respondesse a sua pergunta de forma adequada, entregamos um chocolate para cada um.



Refletindo sobre o planejamento do módulo 08, cumprimos com o objetivo estabelecido para esse momento. Entretanto, no segundo momento do módulo, que corresponde à dinâmica, existiram alguns contratemplos que algumas vezes prejudicavam a aula, como o barulho que alguns alunos fizeram durante a dinâmica, prejudicando a compreensão das perguntas pelo restante da turma que deveria ser fundamental para a realização dessa atividade. Dessa forma, esse é um ponto a ser pensado durante o planejamento das nossas próximas aulas como forma de sanar essa problemática.

Em relação à avaliação, apesar de alguns contratemplos, julgamos como satisfatório o rendimento dos alunos, pois a grande maioria cumpriu com o que foi proposto.

O módulo 11, que constitui o fechamento do nosso período de intervenção na turma do 6º ano, também está organizado em dois momentos: um de apresentação da classe dos verbos e outro de reescrita dos poemas produzidos pelos alunos anteriormente.

No primeiro momento, de apresentação da classe gramatical dos verbos, iniciamos a aula como planejado, perguntando para os alunos se eles conheciam essa classe de palavras e em seguida apresentamos a definição para a turma.

Após a apresentação dos verbos, realizamos uma atividade de leitura e compreensão de um poema, envolvendo os verbos, bem como os substantivos e os adjetivos, apresentados em aulas passadas. O poema escolhido foi “Infância”, de Lalau e Laurabeatriz.

Antes de entregarmos os poemas para leitura pelos alunos, colocamos no quadro o título do poema, sem que os alunos soubessem que se tratava de um poema, e levantamos com eles todas as informações possíveis sobre o significado da palavra infância. Após isso, apresentamos para a turma que essa palavra se tratava do título de um poema e perguntamos sobre o quê um poema com esse título poderia nos contar. Em seguida realizamos as leituras individual e coletiva e a atividade proposta. Tudo aconteceu como foi planejado.

Após a realização da atividade, entregamos para os alunos os poemas que eles haviam produzido e explicamos para eles que iríamos fazer uma reescrita dos poemas, sanando as principais inadequações presentes nos textos.

Esse procedimento foi realizado como planejamos, atendendo e alcançando os objetivos esperados, com um rendimento considerado satisfatório para a maior parte da turma.



#### 4.1 Reflexão sobre nossa prática

Rever, pensar e (re) significar são três palavras-chaves que após a realização propriamente dita do estágio de língua portuguesa realizado no semestre 2014.1 têm nos acompanhado durante o momento de escrita deste trabalho – E parece que durante toda a vida escolar.

Após a experiência, a primeira de nossas vidas como docente, a reflexão sobre a prática docente tem se tornado uma constante durante e pós o período das aulas que ministramos, nos impulsionando para a realização de formas outras que devemos ter para a ministração de aulas. Isso coloca em jogo uma reflexão sobre o nosso planejamento como professores: o que foi feito, o que deu certo e o que não deu certo, para que o planejamento das próximas aulas leve em conta essas ponderações e consequentemente atenda melhor aos objetivos delimitados durante as aulas.

Isso foi um fato que esteve intrinsecamente ligado as nossas aulas, pois sempre estivemos pensando e refletindo sobre o que foi feito e que seria feito nas próximas aulas, planejando-as de maneira que fossem mais atrativas aos alunos e de forma que eles pudessem compreender o conteúdo apresentado na sala de aula.

Acreditamos que se todos os professores tivessem em mente essas três palavras-chaves, guiando todo o seu planejamento, o ensino seria mais eficaz nos seus objetivos e conseguiríamos ter uma escola muito melhor. Vamos rever, pensar e (re)significar as nossas ações.

#### 5. Considerações Finais

Este trabalho de reflexão correspondeu ao desenvolvimento das atividades referentes à disciplina *Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental* e teve como objetivo maior descrever, de forma reflexiva, sobre a nossa inserção no espaço escolar na condição de docente, bem como o planejamento elaborado.

Nesse estágio tivemos a experiência de ter um contato mais imediato com a rotina escolar e as atividades que a caracterizam, como o planejamento, e pudemos visualizar de perto como está organizado todo o funcionamento da escola (quem são os professores, diretores e demais funcionários e quais são as atividades desempenhadas pelos mesmos).

Dessa forma, entendemos que a experiência proporcionada foi de grande aprendizagem, tendo em vista que essa ocasião nos colocou em contato com situações que são inerentes ao espaço escolar e que muitas vezes não podem ser apreendidas



apenas por teorias que nos foram apresentadas no meio acadêmico. Assim, percebemos que o estágio docente vai muito além da relação entre teoria e prática.

Essa experiência também nos proporcionou uma reflexão constante sobre o planejamento elaborado, quando ele deve ser essencial na prática docente, notando os eventuais momentos que não funcionaram dentro da aula planejada, o que nos faz pensar um pouco mais sobre o que foi preparado para a aula.

Nesse sentido, acreditamos e avaliamos a nossa inserção no espaço escolar como muito importante para o desempenho do bom profissional, pois atenta para as complexidades do ensino e nos faz refletir sobre a necessidade de uma formação constante, pois o meio escolar está sempre em modificações.

## Referências

ARAÚJO, D. L.; KEMIAC, L. *Princípios subjacentes a literatura sobre Análise Linguística*. In: *Leia Escola: revista da pós-graduação em linguagem e ensino da UFCG*. Campina Grande, PB, v.10, n. 01, 2010, p.43-58.

BEZERRA, M.A; REINALDO, M.A.G. *Gramática e Análise Linguística na sala de aula*. In: XI SEPE – As Humanidades e a Escrita do Presente. Campina Grande, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento metodológico. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

FUSARI, J. C. *O planejamento da educação escolar: subsídios para ação-reflexão-ação*. São Paulo, SE/COGESP, 1989.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



GERALDI *et ali*. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIMENTA. S.G. e LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. In: \_\_\_\_\_. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-57.

ZABALA. A. *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2010.



## ESCOLA, PROFESSOR E AULA: ELEMENTOS INERENTES AO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

PEREIRA, Paulo Ricardo Soares (UFCG)  
EGITO, Guilherme Arruda do (UFCG)  
Orientador: RAFAEL, Edmilson Luiz (UFCG)

**RESUMO:** A aproximação possível por meio do período de observação entre graduandos – professores em formação – e o contexto escolar é de extrema funcionalidade, uma vez que, além de integrar-se a esse ambiente, possibilita uma benéfica interação entre a teoria e a prática. Assim, este trabalho tem por objetivo relatar alguns fatos e ações que permeiam a relação escola-professor-aluno durante as observações realizadas em uma turma da 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual do município de Campina Grande - PB. Descrevemos e analisamos essencialmente sobre a *infraestrutura da escola e o trabalho planejado e realizado pelo professor* nas aulas observadas. Acrescentamos e comentamos ainda, sobre cada uma dessas descrições, pressupostos teóricos (ALARCÃO, 2004; PERRENOUD, 2002; SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998; TARDIFF, 2009) que porventura nelas se enquadram numa verdadeira aproximação entre as teorias que subjazem os *paradigmas de ensino* e suas aplicações práticas, buscando sempre, uma reflexão de caráter teórico-metodológico e suas implicações para o ensino e a formação do professor. Especialmente com relação à prática pedagógica, os paradigmas presentes na educação influenciam tanto na formação dos professores quanto nas escolhas metodológicas da prática pedagógica por eles adotadas. O professor deve desenvolver outras capacidades e valores que não apenas o conhecimento, como o que saber fazer e como fazer, para atuar em sala de aula. Durante o período de observação ficou extremamente evidente o quanto o ofício de professor é complexo, principalmente, quando se refere às prescrições metodológicas, e o quanto essas estão intrinsecamente ligadas a um bom funcionamento desta atividade profissional – o ser docente – mesmo que em muitos casos acabem por ser falhas ou incompatíveis com o tempo e, sobretudo, com os materiais e as condições de trabalho disponíveis para os professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Observação; Paradigmas de ensino; Prática Pedagógica.

### 1. INTRODUÇÃO

Realizamos em uma escola pública situada no município de Campina Grande - PB, uma atividade de observação de aulas de Língua Portuguesa, referente à turma do 2º ano do Ensino Médio no turno da tarde, num intervalo de tempo de 15 (quinze) horas, totalizando aproximadamente 12 (doze) aulas. O período de observação é essencial para a formação do futuro professor, pois além de permitir um contato direto com um ambiente escolar e diretamente com uma prática pedagógica, possibilita também, uma reflexão entre teoria e prática.



Logo, este trabalho caracteriza-se como um relato das experiências vivenciadas durante o período de observação em sala de aula, tendo como principais objetivos descrever e analisar fatores e condições que influenciam direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem – escola-professor-aluno – essencialmente aquelas que circundam os paradigmas de ensino, e que de algum modo estarão subjacentes às/nas aulas observadas. Especialmente com relação à prática pedagógica, os paradigmas presentes na educação influenciam tanto na formação dos professores quanto nas escolhas metodológicas da prática pedagógica por eles adotadas.

Além desta breve introdução, este trabalho encontra-se segmentado em outras duas partes, a saber: a descrição das *condições da escola*; e do *trabalho planejado e realizado pelo professor* nas aulas observadas, concluindo com algumas considerações finais. Acrescentamos e comentamos ainda, sobre cada uma dessas descrições, pressupostos teóricos que porventura nelas se enquadram, numa verdadeira aproximação entre as teorias pretendidas – *paradigmas de ensino* – e suas aplicações práticas, buscando sempre, uma reflexão de caráter teórico-metodológico e suas implicações para o ensino e a formação do professor.

## **2. DESCRIÇÕES DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

### **2.1 AS CONDIÇÕES DA ESCOLA**

Para tratar das questões que são bastante importantes dentro do sistema de ensino, é necessário fixar pontos que delimitem o que é o espaço escolar. Vital Didonet (2006, p. 37), em seu texto para a Organização dos Padrões Mínimos de Qualidade do Ambiente Escolar, feito para o FUNDESCOLA, mostra o quanto ele é importante no processo de aprendizagem:

O espaço da escola não é apenas um 'continente', um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um 'conteúdo', ele mesmo é educativo. Escola é mais do que quatro paredes; é clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar idéias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento; tem que despertar interesse em aprender; além de ser alegre, agradável e confortável, tem que ser



pedagógico. Há uma 'docência do espaço'. Os alunos aprendem dele lições sobre a relação entre o corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho, que constroem conhecimento.

Dentro desse pensamento, mais geral, é pertinente, agora, retomar as condições estruturais de trabalho dentro da escola observada, especificamente, para constatar a sua funcionalidade. A primeira delas refere-se ao espaço para a circulação e/ou movimentação de pessoas na escola, bem como suas relações com a sala de aula e com todos os demais departamentos que fazem parte da instituição.

O ambiente escolar, por envolver um considerável fluxo de pessoas transeuntes (alunos e professores, de modo geral), exige um espaço amplo e adequado para a movimentação desses, de maneira que não venham a comprometer o funcionamento de aulas em andamento. Um tanto longe, porém, da realidade encontrada nesta escola, o que se verificou foram corredores com vários alunos fora da sala de aula – consequência direta da demissão de vários professores pelo governo do estado, conforme relatou o professor X – conversando e circulando nas proximidades de outras salas onde havia aula, prejudicando-as.

A sala de aula observada conta com um número de alunos proporcional ao seu tamanho, estando sempre limpa e bem arejada, com carteiras adequadas e típicas de uma sala de aula e com uma espécie de 'prateleiras' onde os alunos podem colocar seus materiais, mas com um agravante que ainda é verificado na maioria das escolas: as salas ainda não dispõem de nenhum tipo de recurso midiático/tecnológico (computador, data-show) que são, também, necessários para o processo de aprendizagem.

Em uma observação mais detida, à luz do que propõe Perrenoud (2002), verificam-se também questões de outra ordem: o professor escrevendo no quadro e a posição das carteiras em sala de aula, geralmente em fila indiana, revelam o processo de ensino tradicional presente na sala de aula. Vale salientar que em momentos que exigem uma maior interação dos alunos, como seminários e discussões sobre temas polêmicos e atuais, a turma inteira se posiciona com as carteiras em forma de círculo na sala de aula (a pedido do professor), tornando a aula mais dinâmica e abordando situações corriqueiras de acordo com as condições as quais os alunos estão imersos, situando-se, portanto, sob o novo paradigma de ensino.



Esses dois paradigmas, o tradicional e o emergente, são caracterizados por Gómez (1998, p. 104). O primeiro reflete

a produção de conhecimento nomotético, a produção de leis, generalizações abstratas de verdade duradoura independentes do contexto e, portanto, universalmente válidas e transferíveis no espaço e no tempo. Para isso, estuda os fenômenos identificando os aspectos comuns, as semelhanças e os processos convergentes, as propriedades dos fenômenos que se repetem em diferentes situações e contextos, de modo que delas se possam derivar generalizações transferíveis. Já o segundo, não tem por finalidade “a previsão e o controle, mas a compreensão dos fenômenos e a formação dos que participam neles para que a sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz [...], já que consideram que a compreensão dos significados não pode ser realizada sem contexto”.

Em se tratando ainda desses modelos metodológicos, verificou-se também que mais recentemente a maioria das escolas (inclusive a escola observada) está submersa e/ou “migrando” para este novo paradigma reflexivo principalmente em questões/aspectos que tratam das relações de recursos humanos.

A presença de uma equipe administrativa e pedagógica é extremamente necessária para o bom funcionamento da escola, pois ela pode tratar de abordagens mais específicas, como uma cobrança do planejamento escolar por parte do professor, rendimento do aluno em sala de aula, situações problemático-pessoais do aluno que refletem em seus resultados em sala de aula, entre outros. O trato dessas situações remete, no geral, à figura de um orientador pedagógico e/ou psicólogo ou até mesmo do diretor escolar. A escola observada conta com um orientador pedagógico, para a elaboração de projetos escolares (plano de aulas, mostra pedagógica, entre outros) e outras atividades pertinentes à relação aluno-pais-ensino (reuniões sobre rendimento escolar, entre outros).

Localizada em bairro da periferia do município de Campina Grande, a escola estadual observada tem seu horário de funcionamento disposto nos três turnos para um total de aproximadamente 1.500 alunos distribuídos entre os ensinos fundamental, médio e E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos). A escola apresenta como espaço físico, uma extensa área, com ampla facilidade para circulação de funcionários e alunos, na qual, cada repartição da escola – direção, sala de professores, secretaria, cantina, S.O.E, biblioteca, entre outros - tem seu ambiente específico de trabalho. A escola conta ainda



com um espaço auxiliar, no qual está construída uma quadra poliesportiva destinada à recreação e à realização de atividades esportivas.

Ainda, com relação às salas, essas se encontram dispostas em sequências de quatro, uma ao lado da outra, tendo suas portas localizadas em frente aos corredores, e justamente por essa proximidade das salas entre si e com os corredores, quando há situações em que os alunos sem encontram em “aula vaga” (sem aula) acabam por prejudicar diretamente o trabalho de outros professores devido ao barulho que provocam. Tardiff afirma, “Essa organização celular do trabalho continua a ser ainda um dispositivo básico de nossos sistemas modernos, mesmo os mais complexos e os mais enormes... Nós lidamos, portanto, nas classes com um dispositivo organizacional realmente estável.” (2009, p. 61). O autor nos chama a atenção ao caso da escola sempre repousar, no que se refere à organização sociofísica, sobre as classes, um dispositivo simples e bastante variável, no qual, por serem espaços relativamente fechados (na maior parte do tempo “fechadas”), os professores trabalham separadamente cumprindo essencialmente suas tarefas.

Outro espaço do processo de aprendizagem e pesquisa é a biblioteca. Com um acervo de 3.000 livros, aproximadamente, a biblioteca conta com um lugar amplo e adequado para a realização da leitura e aquisição de conhecimentos, mas é pouco frequentada pelos alunos. Segundo a bibliotecária, a maior parte deles procura a biblioteca apenas quando para realizar atividades de pesquisa, caso contrário, o número de leitores assíduos em toda a escola é bem reduzido.

A escola não apresenta sala de informática, servindo-se apenas, de uma pequena sala para multimídia, montada com um aparelho de televisão e de DVD. Conta ainda, com um auditório bem amplo, arejado e com cadeiras recém-inauguradas, entretanto, não possui aparelho de áudio (som) e vídeo. Quando há a necessidade de aulas expositivas e palestras toda aparelhagem deve ser providenciada com antecedência, ora fornecidos pelos próprios professores ora por aqueles que venham presidir a palestra.

Outros setores como os banheiros e a cantina se mostraram funcionado em perfeitas condições, valendo salientar, que a merenda foi servida diariamente em cardápios variados tanto para alunos como para professores. Quanto à sala de professores, atentamos principalmente, ao fato de que essa possui armários individuais



para os professores além de conter em geral, uma boa acomodação para os professores, com cadeiras e uma mesa grande, sofás, aparelho de televisão e bebedouro.

Partindo para o setor de recursos humanos, a equipe administrativa conta com secretários destinados a organização e processamento de todo material necessário para o controle escolar. A equipe pedagógica é estruturada basicamente a partir do S.O.E. (Serviço de Orientação Educacional), no qual, tem o intuito de desenvolver programas educativos nos diferentes segmentos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Pretende intervir também, de forma preventiva e de promoção, como também de forma continuada e sistematizada. O S.O.E. atua diretamente com alunos que apresentam dificuldades nas áreas afetiva, cognitiva e social, realizando encaminhamentos necessários à UBS, Conselho Tutelar, entre outros. Nesse sentido, vale ressaltar a presença da Patrulha Escolar nesta instituição, servindo não apenas como agente repressor da violência, mas como agente conscientizador e formador de opiniões. “Fatores sociais como a localização da escola, a situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência reinante no quarteirão, a venda de drogas, etc.” (TARDIFF, 2009, p.113) estão também, entre os fatores cruciais de determinação da carga de trabalho dos professores. A escola é ainda acompanhada pela supervisão de um porteiro e de um inspetor, e também com auxiliares de serviços gerais para a limpeza e manutenção do prédio.

No que se refere aos professores de línguas, existem em torno de 10 professores para o ensino da língua materna e estrangeira (inglês e espanhol) que lecionam também em outras escolas, em sua maioria.

## **2.2 O TRABALHO PLANEJADO/REALIZADO PELO PROFESSOR**

Dentre os grandes problemas enfrentados pelos professores em sala de aula está a questão de que nem sempre a maioria dos alunos consegue uma efetiva construção do conhecimento com a metodologia de ensino proposta. O professor, dentro de uma perspectiva de ensino reflexiva, deve procurar meios para superar tais obstáculos, através do estímulo em atividades que priorizem questões de outra ordem metodológica, atentando para a possibilidade de mudanças, unificando experiências passadas e estratégias de ensino para o desenvolvimento de novas competências a serem aplicadas



no conhecimento. De acordo com DIAS-DA-SILVA (1998, p. 37), essa é uma busca que inclui desde a procura por cursos, treinamentos ou leituras, até uma troca constante de informação com colegas considerados mais competentes ou especialistas da área, pois, “certamente, não há o método ideal para ensinar nossos alunos a enfrentar a complexidade dos assuntos trabalhados, mas sim haverá alguns métodos potencialmente mais favoráveis do que outros” (BAZZO, 2000).

Nas palavras de Pereira e Souza (2004), o êxito na aprendizagem dos alunos e na metodologia adotada pelo educador, está em

Efetivar uma prática pedagógica diferenciada, promovendo o atendimento às diferentes necessidades dos alunos; utilizar técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem que dêem mais liberdade aos alunos para revelarem seus avanços e suas dificuldades e, conseqüentemente, reorientar e implementar o processo didático; estabelecer pequenas metas a serem alcançadas – que contemplem a formação da competência e habilidades essenciais aos novos tempos – que possam desencadear ações que tenham por perspectivas utopias fundamentadas na prática de uma escola pública verdadeiramente mais democrática. (SOUZA, 2004, p. 204).

O professor deve desenvolver outras capacidades e valores que não apenas o conhecimento, como o que saber fazer e como fazer. À essa noção Perrenoud chamou de competência.

A noção de competência é a capacidade de utilizar os saberes para agir em situação, constituindo-se assim como uma mais-valia relativamente aos saberes. Ter competência é saber mobilizar os saberes. A competência não existe, portanto, sem os conhecimentos. Como consequência lógica não se pode afirmar que as competências estão **contra** os conhecimentos, mas sim **com** os conhecimentos. Elas reorganizam-nos e explicitam a sua dinâmica e valor funcional. (PERRENOUD *apud* ALARCÃO, 2004, p. 20 e 21).

Durante esse período de observação ficou extremamente evidente o quanto o ofício de professor é complexo, principalmente, quando se refere às prescrições metodológicas, e o quanto essas estão intrinsecamente ligadas a um bom funcionamento desta atividade profissional – o ser docente – mesmo que em muitos casos acabem por ser falhas ou incompatíveis com o tempo e, sobretudo, com os materiais e as condições de trabalho disponíveis para os professores.

Percebe-se então, quando se refere ao planejamento e realização do trabalho docente, que este é, frequentemente, administrado mesmo que em diferentes “níveis”, segundo um quadro legal bastante preciso em convenções coletivas firmadas entre



professores, diretores, associações e/ou autoridades públicas. Quando nos referimos a diferentes “níveis”, chamamos a atenção, ao fato de que, por exemplo, na instituição na qual tivemos este período de observação, mesmo tendo como livro-base –*Português com Texto Integração e Sentido*, da editora Moderna – adotado para as turmas de ensino médio e repassado pelo M.E.C. (Ministério da Educação e Cultura), os professores de língua portuguesa ao se reunirem e debaterem sobre a organização do conteúdo a ser trabalhado durante o ano, ficam “livres” para organizar o plano de conteúdo da disciplina, ou seja, não são pressionados ou obrigados a seguir livros ou programas curriculares preestabelecidos, seja por órgãos públicos, seja pela própria direção da escola.

Sendo assim, notamos durante as aulas de observação, que o professor em ação, ora trabalhava com considerações do livro adotado, ora expunha – em maiores quantidades e vezes – conceitos de vários outros livros didáticos, fosse em situações orais, fosse em momentos de exposição no quadro. “A docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e localidades.” (TARDIFF, 2009, p. 112).

Assim, o planejamento faz parte de um processo constante por meio do qual a preparação, a realização e o acompanhamento estão intimamente ligados, no qual, educador e escola selecionam e organizam os conteúdos necessários para dar conta dos objetivos educativos em acordo com as mais variadas formas de planejamento. De acordo com os pressupostos apontados por Alarcão (2004), entendemos também, que o planejamento e a realização do trabalho docente dependem diretamente de um “conjunto de conhecimentos” que o educador possui e adquire como profissional.

*O conhecimento científico-pedagógico como compreensão do modo como se organiza o conteúdo ou conteúdos disciplinares (...) o conhecimento do conteúdo disciplinar, isto é, a compreensão profunda e o domínio da matéria a ensinar (...) conhecimento pedagógico em geral, (...) maneira como o professor organiza-se e gere as actividades de sala de aula (...) conhecimento do currículo, entendido como a compreensão do conjunto das áreas disciplinares e não disciplinares (...) conhecimento do aluno e das suas características, (...) conhecimento dos contextos, (...) conhecimento dos fins educativos, (...) conhecimento de si mesmo e conhecimento da sua filiação profissional. (p. 62-63).*



A partir das aulas observadas, pudemos perceber em diversas situações, a preocupação e a tentativa do professor em reproduzir e aplicar com eficácia – lógico que considerando todo um contexto situacional – o máximo possível desses “conhecimentos” em sala de aula, principalmente, quando a turma em questão – 2º ano do ensino médio – dispõe deste mesmo professor – que em anos anteriores já ensinara a alguns desses alunos – como único responsável pelo planejamento e execução das aulas de gramática, literatura, interpretação e produção textual (redação), e o fato ainda, de ser uma turma de escola pública, onde as histórias de aprendizagens, os níveis de desenvolvimento e os níveis socioculturais são mais impactantes e “diversificados”. Assim, mostra-se fundamental por parte do professor – como muitas vezes por ele próprio me foi confessado – a necessidade de se buscar *conhecer* e pelo menos *compreender o aluno, segundo suas características e os contextos* que o envolve. Vale-se salientar também, que este mesmo docente é responsável por aproximadamente mais outras cinco ou sete turmas na mesma escola.

Quanto à seleção, organização e abordagem dos conteúdos, o trabalho de planejamento e de execução pelo professor se desenvolveu sempre pela seleção de temas que se ajustassem quanto à atualidade, à relevância, à amplitude e à profundidade adequadas, promovendo na medida do possível, o estabelecimento dos conteúdos e temas abordados nas aulas – seja gramática, seja literatura ou redação – com outros saberes, incluindo os de natureza local e com exemplos vivenciados pelos alunos. A apresentação das aulas se configurava de forma “problematizadora”, na qual, o professor ao tempo que fazia inferências, abria espaço para dúvidas e questionamentos dos alunos. Neste sentido, percebendo a atenção dada aos temas, aos conceitos e às estruturas dos conteúdos abordados, de modo que o professor consegue organizar e aplicar a aula desejada. Torna-se óbvio, que os assuntos em questão, são compreendidos pelos alunos.

A utilização de seminários pelo professor, ao diversificar os modos de organização do trabalho – um trabalho em grupo – buscou também, como bem ressaltava o professor, durante o planejamento e a apresentação dessas atividades, promover a discussão reflexiva e crítica entre os alunos sobre os mais variados temas abordados, e não a simples reprodução de frases e a “decoreba” de datas e de acontecimentos históricos.



No que se refere à utilização de recursos audiovisuais diferenciados, sendo difícil ou praticamente impossível o uso de materiais como multimídia, computadores, vídeos e até mesmo de fotocópias, a realização da aula pelo professor consiste, essencialmente, no uso do quadro e de variados livros didáticos e textos alternativos – jornais, revistas, propagandas, etc. Sendo assim, de modo a disponibilizar e promover a “facilidade” da informação e criar um material alternativo de estudo, o professor envia por e-mail para os alunos vários textos didáticos, de jornais, de revistas, curiosidades e outras fontes sobre os temas a serem trabalhados em sala de aula e sobre os assuntos que circundam no dia a dia dos alunos. Considerando que muitos alunos, por diferentes motivos, além de não se utilizarem do uso do livro didático e ainda, não terem acesso aos textos via internet, o professor tenta garantir no envio desse material, um recurso que aumente as fontes de acesso ao conhecimento, indo além do livro didático trabalhado em sala de aula e incentive os alunos à pesquisa.

Outro ponto da observação que se refere ao planejamento do professor está na realização dos métodos de avaliação, costumeiramente denominado por ele como *atividades* ou *avaliações*, e não “provas”, nas quais, os alunos testam seus conhecimentos e os assuntos trabalhados em sala de aula. Essas atividades são aplicadas ao longo da cada bimestre quantas vezes forem possíveis, seguindo obviamente, o tempo em que os assuntos forem sendo dados. São sempre feitas em duplas, estruturadas em questões de múltipla escolha (“de marcar”) e divididas em grupos conforme a “matéria” – interpretação de texto, gramática e literatura. As produções textuais – redações – também são feitas em acordo com a aplicação dessas outras atividades.

Fugindo da categorização tradicional de provas com datas e horas marcadas e com questões abertas, esse método de avaliação se mostra de acordo com o professor, além de ser uma maneira de diferenciar dos modelos de organização, promove o trabalho de cooperação e de ajuda entre os alunos. Após execução de cada atividade – de questões e de redações – o professor realiza uma correção em grupo, na qual, analisa com os alunos os resultados das avaliações, proporcionando assim, oportunidades de os alunos identificarem os seus próprios erros, dificuldades e progressos.

A partir do momento que o professor abre espaço para que os alunos questionem a correção realizada por ele, questionem a nota atribuída a seus exercícios e indaguem o



que poderia ser melhorado, podemos observar que o que é descrito por Alarcão (2004) como sendo uma alternativa para que:

os alunos abandonem os papéis de meros receptores e os professores sejam muito mais do que simples transmissores de um saber acumulado. Mantendo-se embora o triângulo da didática (professor, aluno, saber) (...) (ALARCÃO, 2004, p.25).

Entender que trabalho planejado e realizado pelo professor depende de fatores referentes à educação de um modo geral e àqueles que se realizam no espaço da sala de aula e que ainda, envolve sempre quatro componentes que não podem ser considerados isoladamente – o aluno que aprende, o professor que ensina, um ou mais conteúdos de aprendizagem e a avaliação –, é compreender que deve ser feito com a finalidade de garantir a funcionalidade e a eficácia das ações planejadas, buscando assim, uma aprendizagem garantida por meio de um ensino produtivo. Dessa forma, em acordo com Alarcão (2004), é papel do professor na sociedade da aprendizagem:

Criar, estruturar e dinamizar situações e aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver.” (p.30).

Foi evidente em nosso período de observação em sala de aula o quanto que o professor, considerando os mais diferentes fatores – estruturais, sociais como já bem destacamos – buscou alternativas e mecanismos com o intuito de incentivar os alunos e dinamizar as aulas. Ações essas, bem descritas quando apontamos o trabalho não apenas com o livro didático realizado pelo professor – utilizando-se de outras referências; o envio de material alternativo – textos, curiosidades, etc – para o e-mail dos alunos; desenvolvimento de seminários; atividades em grupo; correções e discussões em grupo, entre outros.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O período de observação possibilitou-nos relação direta com a docência – estrutura da escola; planejamento e trabalho realizado pelo professor – numa verdadeira inter-relação entre os conteúdos disciplinares e a prática, fazendo-nos com certeza, desenvolver nossos conhecimentos de ensino-aprendizagem, principalmente aqueles relacionados aos paradigmas da educação.



No decorrer do período de observação atentamos às características estruturais da escola que de algum modo poderiam influenciar no processo de ensino-aprendizagem, mas ainda que constatando uma realidade na qual embora predomine o estilo tradicional – carteiras enfileiradas, uso de giz (ou pincel) e lousa – percebe que o ambiente de sala de aula não se deixa influenciar por completo por fatores meramente estruturais. A falta ou pelo menos o acesso restrito de recursos midiáticos – computadores, data-show, entre outros – e àqueles considerados essenciais – novos livros, por exemplo - não impede que o professor desenvolva seu trabalho, munindo assim, seus alunos de diferentes materiais alternativos para o conhecimento – como bem destacamos em seções anteriores.

A partir do trabalho realizado pelo professor em função dos diferentes cerne de observação, ressaltamos algumas considerações. Percebemos que o professor observado possui um comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, buscando auxiliar e orientar o aluno nas mais diversas necessidades, independente da atividade em que ele está inserido. Notamos também a boa relação – de proximidade – que o professor mantém com os alunos e com os membros integrantes da escola. Nesse sentido, os alunos se encontram em uma condição de classe “aberta”, pois em busca da construção do conhecimento e conseqüentemente, da melhoria do ensino, o professor utiliza-se da parceria e do diálogo com os mesmos, induzindo-os as indagações e provocando-os enquanto sujeitos críticos.

Considerando todo um planejamento proposto e sua respectiva realização, torna-se evidente o fato do professor perceber que existem várias realidades em um mesmo ambiente – sala de aula – numa frequente tentativa em elaborar e concretizar as atividades pedagógicas por ele propostas de modo a provocar um conhecimento reflexivo e adequado às situações específicas de cada aluno. Assim, percebemos que o professor, em seu trabalho demonstra uma aproximação aos ideais emergentes, uma vez que, como bem destacamos em seu planejamento e execução das aulas busca ao máximo evitar que os alunos assumam o papel de meros receptores e reprodutores de conhecimento e sim, torná-los sujeitos atuantes – críticos, reflexivos – no processo interlocutivo de ensino-aprendizagem.

Mesmo surgindo há vários anos, fica claro que existe uma oposição a substituir o paradigma antigo – *o tradicional* – pelo novo paradigma – *o emergente*. Mas mesmo



que a passos curtos, percebe-se um redirecionamento dessa questão, na qual, os “novos” estão assumindo o lugar dos “mais velhos”. É fundamentalmente por meio de mecanismos que reproduzam e incentivam o trabalho com os “paradigmas emergentes” que impulsionam justamente, a substituição do “velho” pelo “novo”.

## 5. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BAZZO, V. L. *Para onde vão as licenciaturas? A formação de professores e as políticas públicas*. Educação, Santa Maria, RS, v. 25, n. 1, 2000.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente*. Caderno CEDES, Campinas, SP, v. 19 n. 44, 1998.

PEREIRA, L. C.; SOUZA, N. A. *Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no ensino médio*. Estudos em avaliação Educacional: revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 29, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002. Capítulo de Introdução.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. Capítulo 05. In: *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIFF, Maurice. A escola como organização do trabalho docente. Cap. 02. In: *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*; trad. de João Batista Kreuch. 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. A carga de trabalho dos professores. Cap. 04. In: *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*; trad. de João Batista Kreuch. 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



## UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE PROJETOS DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

ASSIS, Ana Júlia Monteiro (UFCG)  
COSTA, Marco Antônio Margarido (UFCG)

**RESUMO:** Nosso objetivo é apresentar parte dos resultados de uma pesquisa (PIBIC/CNPq 2013-2014) que investigou o funcionamento discursivo da formação de professores de inglês, à luz da Análise de Discurso (PECHÊUX, 2009; ORLANDI, 2005, 2006, 2007; INDURSKY, 2000, 2007, 2011). Para tanto, construímos nosso corpus discursivo a partir da análise de projetos voltados ao estágio docente em cursos de formação de professores de Língua Inglesa apresentados no livro “Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa” (MEDRADO; REICHMANN, 2012). A pergunta que norteou nossa análise foi: em que consiste a formação de professores de Língua Inglesa nos projetos investigados? Nossa pesquisa se caracterizou como qualitativa descritiva e foi dividida em dois momentos. No primeiro momento da análise, classificamos as pesquisas presentes no livro em três eixos: componentes curriculares, práticas de letramento e gênero profissional, respectivamente. No segundo momento, estudamos alguns enunciados que foram identificados nos eixos mencionados e que evidenciavam, em algumas ocorrências, construções parafrásticas (repetição de palavras e conceitos) e, em outras ocorrências, construções polissêmicas (incorporação de diferentes palavras e conceitos) presentes no discurso analisado. Assim, neste trabalho, apresentamos as construções polissêmicas que apontaram para uma nova forma de concretização do estágio docente por meio de projetos de extensão. A partir desta pesquisa, pudemos estudar mais um ângulo por meio do qual é possível conhecer os cursos de licenciatura e ressaltar o papel da universidade pública na formação de professores e no desenvolvimento de pesquisas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores de inglês; Discurso; Estágio Supervisionado.

### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta parte dos resultados de um projeto de iniciação científica (PIBIC/ CNPq-UFCG 2013-2014<sup>1</sup>) que teve como finalidade compreender os processos de representação da formação de professores de inglês. Desse modo, nossos

---

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa intitulado: “Uma investigação sobre projetos e práticas pedagógicas na formação de professores de língua inglesa”, desenvolvido pelo Programa de Iniciação Científica (PIBIC), com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com vigência de agosto de 2013 a julho de 2014.



objetivos gerais foram: investigar o funcionamento discursivo da formação de professores de inglês, à luz da Análise de Discurso de orientação pecheutiana, e contribuir para a reflexão em torno da formação de professores de língua inglesa e do seu ensino, com o intuito, sobretudo, de auxiliar o trabalho de formação de professores e alunos.

Nosso objetivo específico foi investigar os projetos realizados no âmbito do estágio docente dos cursos de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa apresentados no livro intitulado *Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa*, organizado por Medrado e Reichmann (2012), a fim de estudar a discursividade em torno da formação de professores de inglês e analisar as representações acerca da formação de professores de língua inglesa, no contexto investigado, à luz das conclusões obtidas na análise dos projetos realizados e descritos no livro anteriormente indicado.

Nossa pesquisa teve como principal objeto de análise, o livro “Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa” (MEDRADO; REICHMANN, 2012), o qual reúne onze textos que apresentam projetos desenvolvidos em cursos de Licenciatura durante o período de estágio docente, coordenados por pesquisadores de diversas partes do Brasil e do exterior.

Iniciamos o estudo desse material transformando-o, segundo a metodologia da linha de análise do discurso adotada, de material bruto em *corpus* discursivo. Da ótica da análise do discurso, o *corpus* discursivo é construção do analista, que, a partir das perguntas que elabora inicialmente, promove a passagem da superfície linguística (o material bruto) ao objeto discursivo e deste, ao processo discursivo (ORLANDI, 2005).

Na análise, buscamos enfatizar as representações sobre a formação de professores de língua inglesa, especificamente, sobre o professor-formador, e do conteúdo programático do curso. Desse modo, a pergunta norteadora de nossa análise foi: a) em que consiste a formação de professores de Língua Inglesa nos projetos investigados? Nossa pesquisa se caracterizou como qualitativa e descritiva, na medida em não utilizamos métodos nem técnicas estatísticas, uma vez que os dados não podem ser facilmente descritos numericamente (MOREIRA, 2008), mas os registramos, descrevemos, analisamos e interpretamos, a fim de melhor entendermos a



discursividade que gira em torno do nosso interesse de pesquisa, neste caso a formação de professores de inglês.

A análise foi dividida em dois principais momentos. No primeiro momento, identificamos o construto teórico-metodológico em que se ancoram as pesquisas presentes no livro analisado (MEDRADO; REICHMANN, 2012), e algumas palavras ou expressões que identificamos como centrais nessas pesquisas.

No segundo momento, identificamos e selecionamos alguns fragmentos que sintetizam, dentro dos três eixos mencionados anteriormente, sentidos que remetem às palavras ou expressões que identificamos como centrais em nossa análise. A partir da análise desses fragmentos, iniciamos a construção de nosso *corpus* discursivo no qual percebemos o surgimento de mecanismos de polissemia acerca do discurso da formação de professores, que nos ajudaram a responder nossa pergunta norteadora de análise. A seguir, iniciamos a apresentação da composição do painel teórico que fundamentou nossa análise.

### **1. Pressupostos teóricos**

Propomo-nos a analisar o presente *corpus* à luz da Análise de Discurso (AD) de orientação pecheutiana. Acreditamos que essa perspectiva teórica e filosófica nos ajuda a pensar sobre a maneira como a materialidade linguística reflete o discurso (e, por conseguinte, a ideologia), revelando a aparente unidade dos discursos, ou conforme propõe Orlandi (2005, p. 72), uma das precursoras da AD no Brasil, a tarefa do analista é ver “como o discurso se textualiza”.

Para essa pesquisadora, a AD “teoriza a interpretação, isto é, coloca a interpretação em questão” (2005, p. 25). Sendo assim, a partir do texto, deve-se buscar compreender o processo de produção de sentidos que a ausência de transparência da língua(gem) possibilita resgatar. Sobre esse aspecto, vale destacar a reflexão de Brandão (1998, p. 19), que afirma que a AD concentra-se no texto, considerando a sua opacidade, levando em conta “o modo de funcionamento linguístico-textual dos discursos, as diferentes modalidades do exercício da língua num determinado contexto histórico-social de produção”.



Desse modo, faz-se necessário apresentar, brevemente, algumas noções e conceitos da AD que compõem o painel teórico de referência que fundamentou nossa análise.

Iniciamos com a noção de sujeito, e por meio dela, a de ideologia. De acordo com Pêcheux (2009, p. 133), o sujeito é constituído por um processo de “imposição/dissimulação” que o situa, outrossim, cria um significado para ele do que ele é e, ao mesmo tempo, o torna assujeitado a essa situação, constituindo, dessa forma, uma ilusão de que ele “funciona” por si mesmo. Ou seja, não se trata de um sujeito dotado de unicidade e consciência com domínio sobre seu dizer e sobre o sentido desse dizer. Disso decorre a noção de ideologia que, para a AD, é uma formação imaginária, uma condição necessária que faz com que o sujeito e os sentidos se constituam da maneira que se apresentam. É por meio dessa ideologia (imagem construída) que o sujeito se vê, vê o outro, vê o objeto do qual fala e, notadamente, vê o lugar de onde ele e o outro falam. Enfim, é uma imagem que se constrói das “reais” condições de existência. Conforme explicita Orlandi (2007, p. 17), Pêcheux vê discurso como “o lugar de contato entre língua e ideologia”.

Buscamos em Foucault, cujas reflexões, segundo Brandão (1996, p. 31), “colocam diretrizes para uma análise do discurso”, a noção de formação discursiva (FD). Esse conceito estabelece que o discurso é constituído por uma “dispersão” de enunciados. Isso auxilia o analista de discurso a perceber formulações diversas conjugando-se a fim de constituir um “novo” discurso, ou seja, um “novo” conjunto de enunciados.

Conforme apontam Charaudeau e Maingueneau (2004), foi Pêcheux o responsável por trazer a noção de FD para a AD. Para ele, toda formação social, isto é, uma relação entre as classes sociais, é constituída de posições políticas e ideológicas que se organizam em uma ou várias formações discursivas interligadas. São essas formações discursivas que estabelecem “o que pode e deve ser dito” a partir de uma posição dada em uma determinada conjuntura (PÊCHEUX, 2009, p. 160). Para formular essa teoria, Pêcheux parte do princípio de que o sentido de uma palavra não existe “em si mesmo”. Decorre daí a noção de que não há um sentido fixo para as palavras, ele é determinado pela conjuntura sócio histórica na qual elas são produzidas. O exterior linguístico (condições de produção do discurso) também afeta a linguagem, isto é, os



sentidos das palavras são produzidos/determinados pela história. É por isso que para ele, o discurso é efeito de sentido entre locutores.

Com isso, para a AD, a linguagem é vista como produto histórico-social, sendo seu modo de funcionamento fator importante para uma perspectiva discursiva. De acordo com as palavras de Orlandi (2006, p. 117), “esse modo de funcionamento não é integralmente linguístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso”.

Encontramos, ainda, em Pêcheux (2009, p. 162), a exploração de um conceito extremamente importante para a AD: o interdiscurso. Sua tese é de que as formações discursivas são constituídas em um espaço no qual figuram formações ideológicas diversas que estão permanentemente em relação de “desigualdade-contradição-subordinação”, formando um “todo complexo com dominante”. Em outras palavras, é por meio do interdiscurso que podemos identificar algo que já foi dito antes, em um local diferente, em um momento diferente. Devolvendo a palavra a Orlandi (2005), o interdiscurso é, desse modo, a memória do dizer.

Outro conceito importante para a AD é a noção de memória que, segundo Indursky (2011), é bastante heterogênea, corresponde a várias formações discursivas e aponta para diferentes regiões do interdiscurso. A autora afirma que, inicialmente, se pensava em memória sobre outras designações como repetição, pré-construído, discurso transversal, interdiscurso, quando, na verdade, são esses diferentes funcionamentos discursivos através dos quais a memória se materializa no discurso (INDURSKY, op. cit.).

Dentre esses funcionamentos, a noção de repetibilidade é essencial para a noção de memória, pois ao produzir seu discurso, o sujeito repete sentidos já existentes sobre a forma do pré-construído: “todo o elemento de discurso que é produzido anteriormente, em um outro discurso” (ibid, p.69). Entretanto, ele o faz afetado pelo esquecimento, e acredita ser a fonte exclusiva de seu discurso, a origem daquele saber, quando na verdade está retomando um sentido pré-existente (INDURSKY, 2011; ORLANDI, 2006). Podemos afirmar ainda que a memória é social, e é a noção de regularização que dá conta dessa memória. A regularização se constrói pelo regime de repetibilidade, e é devido ao fato de tanto se repetir através dos tempos, que se é instaurada uma regularização, que passa a fazer parte da memória coletiva:



Se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão construir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados. (INDURSKY, p.71, 2011)

Achard (1983) apud Indursky (Ibid, p.68), aponta que esse efeito de regularização de determinados sentidos, dado pela repetição, se institui por funcionamentos discursivos de retomada, tais como implícitos, remissões e efeitos de paráfrase, que nas palavras de Orlandi (2006, p.27) é: “um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado”.

É válido ressaltar que a memória não é uma esfera plena e homogênea, mas sim um espaço móvel de divisões e deslocamentos (PÊCHEUX, 1999 apud GRIGOLETTO, 2011). Desse modo, se a memória é regularizada através de efeitos de funcionamento de paráfrase, ela pode ser desregularizada medida em que se invade a memória através de novos sentidos e enunciados. Nas palavras de Orlandi (2006), provocando deslocamentos e rupturas nos processos de significação através do mecanismo da polissemia, entendida pela autora como “uma tensão que aponta para o rompimento”, a “força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado” (ORLANDI, p. 27, 2006). Para a autora, todo discurso se constrói nesta tensão entre o mesmo e o diferente, e é neste jogo entre paráfrase e polissemia que “o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (ORLANDI, p.36, 2002).

Segundo Indursky (2011), esse deslocamento ou ressignificação, ou seja, a quebra do regime de regularização de sentidos acontece quando o sujeito do discurso se contra-identifica ou se desidentifica com a Forma-Sujeito dominante da FD, e se inscrevem em outra matriz de sentido.

Para Indursky (2007), não é possível pensar em FD sem se pensar na Forma-Sujeito e sua fragmentação em posições-sujeito. Segundo a autora, a noção de formação discursiva, para Pêcheux, envolve: “um domínio do saber constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e o que deve ser dito” (INDURSKY, 2007, p.166). Compreendendo que as noções de sujeito e de formação discursiva estão fortemente entrelaçadas, Pêcheux (1988 apud INDURSKY, 2007), afirma que os indivíduos são



interpelados em sujeitos de seu discurso, e esta interpelação se dá pela identificação do sujeito, pelo viés da forma-sujeito, com a formação discursiva que o domina; e que representa na linguagem sua formação ideológica correspondente.

Assim, Indursky (2000; 2007) afirma que a FD tem seus saberes regulados pela forma-sujeito e que esse sujeito assume uma tomada de posição, classificada por Pêcheux em três modalidades, a saber: identificação, contra-identificação e desidentificação com a FD dominante. Na primeira modalidade há “uma identificação plena do sujeito do discurso com a forma-sujeito da FD que afeta o sujeito” (INDURSKY, 2000, p.72), o que marca a reduplicação da identificação e um retorno ao mesmo, caracterizando o discurso do ‘bom sujeito’. A segunda modalidade é a que caracteriza o discurso do ‘mau sujeito’, em que há uma tomada de posição que se contrapõe ao sujeito universal, ou seja, a forma-sujeito. Assim, há uma separação, que pode ser expressa por dúvidas, questionamentos, contestações, distanciamentos, etc., em relação ao que é dito pela forma-sujeito. Por fim, na terceira modalidade, o sujeito do discurso se desidentifica com a FD e sua forma-sujeito, e desloca sua identificação para outra formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito, estabelecendo um novo sentido na medida em que passa de uma formação discursiva para outra (ORLANDI, 2006).

Partindo das reflexões da autora, e associando-as às reflexões de Orlandi (2002; 2006), entendemos que, na medida em que comparamos diferentes sequências discursivas, é possível estabelecer uma ponte entre a polissemia, foco de nosso estudo, e o discurso do ‘mau sujeito’.

Se levarmos em consideração que, Indursky (op.cit.) afirma que a segunda e a terceira modalidades marcam a quebra do regime de regularização de sentidos, e esta desregularização é característica da polissemia, podemos, portanto afirmar que, ao comparar sequências discursivas distintas que apresentam essa quebra de sentidos regularizados, obtemos ambas as relações de polissemia e de contra-identificação ou desidentificação do sujeito do discurso com a formação discursiva dominante, dependendo da posição tomada por ele.

Estes são os conceitos primordiais da AD que ajudaram a melhor realizar o nosso estudo, e fundamentaram a análise do nosso *corpus* discursivo a qual iniciamos a seguir.



## **2. Primeiro momento de análise: classificação das pesquisas em eixos temáticos**

Este foi o primeiro momento da análise, em que classificamos as pesquisas presentes no livro investigado em três eixos temáticos, que sintetizam o principal foco de suas discussões, tomando como critério classificatório, o tema que lidera suas discussões. Foram esses: Eixo 1: Diretrizes curriculares na formação de professores, com cinco pesquisas; Eixo 2: Práticas de letramento, com três pesquisas; e Eixo 3: Gênero profissional docente<sup>2</sup>, com duas pesquisas<sup>3</sup>.

### **2.1. Algumas considerações acerca do primeiro momento de análise**

Foi possível perceber em todos os eixos, de modo geral, uma tendência da maioria dos autores, de enfatizarem a importância da reflexão, da criticidade e da colaboração ou compartilhamento de experiências e saberes para o desenvolvimento profissional. Além de tais fatores, a menção de projetos (de pesquisa ou de extensão) e estágios supervisionados parecem ser postos como cenário fundamental para que esse desenvolvimento seja possível. Sendo assim, tende-se a expor o currículo de letras como um campo que precisa ser mudado ((re)definido; (re)configurado). Percebe-se que alguns autores veem como necessária a adequação de professores às novas tecnologias, seja como meio de interação, aprendizado ou nova forma de letramento. Acima de tudo, é notável uma preocupação em formar professores com senso crítico, capazes de refletir sobre suas ações e as ações dos outros, e que estejam propensos a tomarem decisões por si só, e enfrentarem os diversos dilemas presentes na sala de aula, de forma autônoma e consciente. Além disso, ouvir e compartilhar experiências, seja para criticá-las ou incorporá-las, através de cenários que permitam aos professores em formação, um contato com experiências reais de tudo que irão enfrentar em salas de aula futuras, ou seja, através de estágios ou projetos diversos oferecidos pela parceria entre as escolas e a universidade, parecem ser imprescindível para o crescimento profissional. Diante

---

<sup>2</sup>Entende-se por gênero profissional, também conhecido como gênero da atividade, formas relativamente estáveis de agir profissionalmente, que são reconhecidos pelo agir coletivo sendo, portanto desenvolvidas sociohistoricamente ao consolidarem formas de fazer (MEDRADO, 2012).

<sup>3</sup>Dentre as onze pesquisas que compõem o livro analisado, a pesquisa de Liberali (2012) não foi classificada em nenhum dos eixos, devido à sua divergência temática, que apresenta o papel da argumentação na formação de professores críticos.



disso, seguimos ao segundo momento da análise, em que estudamos alguns enunciados que evidenciam o estágio docente e os projetos de extensão.

### 3. Estudo das relações polissêmicas

Entendemos como polissemia, aquilo que foge de sentidos que foram cristalizados, tendendo a um deslizamento de sentidos. Em nosso projeto de pesquisa, identificamos duas relações polissêmicas, e trazemos para esse estudo a que diz respeito às atividades desenvolvidas por alunos em formação no que concernem aos estágios, uma vez que essa contribui de forma mais significativa para esse estudo.

De acordo com a Lei 11.788, que dispõe sobre o estágio de estudantes (BRASIL, 2008): o estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante e que tem por finalidade o aprendizado do estudante de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, na busca do seu desenvolvimento para a vida cidadã e para o trabalho. É no estágio que podemos observar uma articulação entre a teoria estudada durante a formação e a prática.

Como mencionado anteriormente, em nosso primeiro momento de análise, o estágio e os projetos de extensão parecem ser considerados em nosso *corpus*, como cenário fundamental para o desenvolvimento da criticidade, da reflexão e do compartilhamento de práticas.

A extensão é uma das atividades básicas da Universidade, e de acordo com a Resolução Nº 02/2004 da Universidade Federal de Campina Grande (Art. 2º): “é uma atividade acadêmica que se constitui como um processo educativo, artístico-cultural, científico e tecnológico, que se articula com o ensino e a pesquisa, de forma indissociável”.

Em princípio, a extensão visa o atendimento direto à comunidade, através de programas ou projetos de extensão. Entretanto, também pode se realizar por meio de estágios, conforme a mesma resolução. Do mesmo modo, de acordo com a Lei 11.788 que dispõe sobre o estágio de estudantes (BRASIL, op. cit.), os estágios podem ser equiparados à extensão.

Esta equiparação está presente em nosso *corpus*, e é possível, devido à articulação da extensão com o ensino, que conforme apresentado previamente, acontece de forma indissociável. Assim, o uso desses projetos ou programas de extensão aparece como



uma tentativa da ampliação do campo de estágio, caracterizando uma relação polissêmica, em que os conceitos de estágio, bem como os resultados obtidos por meio dele, são incorporados ao de extensão, possibilitando mais um meio pelo qual os alunos em formação podem adquirir e compartilhar experiências, para a partir delas refletirem e assumirem uma posição crítica.

Um exemplo disto pode ser observado na afirmação de Castro (2012, p.37): “... um projeto de extensão contribui para que o processo de formação docente seja **otimizado**, propiciando aos estagiários condições **de reconstruir suas ações e** nesse processo, as próprias **teorias** que a embasam”.<sup>4</sup> Como podemos observar nesse trecho, o projeto de extensão é apontado como otimizador da formação docente e possibilitador da reconstrução da teoria e da prática, características estas que em princípio, seriam resultado da experiência de estágio.

Assim, percebemos que há, portanto, uma relação de desidentificação do sujeito do discurso com a FD do estágio docente, e sua respectiva forma-sujeito. Em outras palavras, o sujeito do discurso, da sequência discursiva apresentada anteriormente, se desidentifica com a forma-sujeito: sujeito estagiário, e desloca sua identificação para outra formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito: sujeito extensionista, estabelecendo um novo sentido para as atividades de extensão, permitindo que elas propiciem aos alunos em formação a experiência docente, na medida em que passa de uma formação discursiva para outra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, investigamos a discursividade em torno da formação de professores de inglês, sob a ótica da Análise de Discurso de orientação pecheutiana, adotando como objeto de análise o livro *Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa* (MEDRADO; REICHMANN, 2012).

Ao longo da análise dos projetos realizados no âmbito do estágio docente em cursos de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa, presente no referido livro,

---

<sup>4</sup> Grifos nossos.



identificamos algumas representações sobre a formação de professores de língua inglesa, o professor-formador e o conteúdo programático dos cursos.

Percebemos uma sensibilidade em relação à base curricular de formação, que se apresenta como merecedora de mudanças que incluam novas teorias, tais como as que envolvam o letramento, tratado como um dos componentes essenciais para esta formação, e que incluam também novas práticas, oferecendo maiores oportunidades de contato dos professores em formação com a docência.

O interesse por parte dos professores-formadores em proporcionar aos professores em formação contatos diversos com a docência que vão além da experiência em sala de aula apareceu cada vez mais presente em seus discursos. Assim, há um incentivo à participação em projetos de extensão e pesquisa que se justifica por um meio pelo qual se é possível compreender o campo de atuação docente, do qual todos eles fazem parte.

Durante a construção de nosso *corpus* discursivo, percebemos no discurso analisado, materializações de alguns enunciados que nos ajudam a responder à nossa pergunta norteadora de análise. Portanto, para respondê-la devemos considerar a discursividade que gira em torno dela.

Há uma discursividade, que aparece desde o primeiro momento da análise, e que aponta para uma formação pautada na criticidade, na reflexão e no compartilhamento de práticas.

Por outro lado, há, também, outradiscursividade que aponta para a inclusão de uma nova forma de concretização do estágio docente, partindo de uma construção polissêmica, que agrega à extensão a função que, em princípio, seria dos estágios docentes. Há, portanto, uma ampliação do campo de estágio, oferecendo outros diferentes contatos com a docência, em que essa formação pode ser alcançada.

Dessa forma, nossa pesquisa ofereceu mais um ângulo por meio do qual podemos conhecer os cursos de licenciatura, e refletir em torno da formação de professores de língua inglesa e do seu ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 5. ed. Campinas: Ed. DaUNICAMP, 1996.



\_\_\_\_\_. *Subjetividade, argumentação, polifonia*. A propaganda da Petrobrás. São Paulo:Ed. da UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 11.788**, 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF, 25 de set. 2008. Disponível em: <[http://www.machadosobrinho.com.br/2011/estagio/doc2\\_est.pdf](http://www.machadosobrinho.com.br/2011/estagio/doc2_est.pdf)>. Acesso em Julho de 2014.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo:Contexto, 2004.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GRIGOLETTO, M. In: CORACINI, M. J. e GHIRALDELO, C. M. (Orgs). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

HALL, S. (Ed.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. New York: Sage Publications, 1997.

INDURSKY, F. In: FERREIRA, M.C. e Indursky, F. (Orgs). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.

\_\_\_\_\_. In: INDURSKY. *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2000.

\_\_\_\_\_. In: INDURSKY, F; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (Organizadoras). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LIBERALI, F. C. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 191-226.

MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 231.

MEDRADO, B. P. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p.151-169.

MOREIRA, H. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*./ Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleffe. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ORLANDI, E. P. In: FERREIRA, M.C. e INDURSKY, F. (Orgs). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.



\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009.



## ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

SOUZA, Fabiana Maria dos Santos (UEPB)

**RESUMO:** Este artigo irá discorrer acerca de experiências vividas no período de 16 de abril a 11 de junho de 2014, no qual se realizou o monitoramento de duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande, Paraíba, para o cumprimento do componente curricular Estágio Supervisionado III do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba. A metodologia desenvolvida durante as aulas de Estágio consistiu, num primeiro momento, na leitura e discussão de textos teóricos; num segundo momento, na realização de seminários; num terceiro momento, fomos às escolas realizar a monitoria; e em um quarto e último momento, foi realizada a produção de um artigo, que abarcava reflexões em torno das aulas de língua e literatura observadas, do qual o presente trabalho é um recorte que contempla apenas o que foi visto com relação ao ensino de língua. O objetivo do presente artigo é refletir criticamente em torno do processo de ensino/aprendizagem de docentes e discentes nas aulas de língua portuguesa, enfocando, principalmente, a formação leitora dos alunos que se mostra como uma das grandes preocupações, atualmente, no sistema educacional. Ainda visará assinalar a importância dessa vivência escolar para os graduandos e futuros profissionais de licenciatura, já que, estando, ao mesmo tempo, em contato com a academia e a escola poderão fazer um paralelo entre as teorias estudadas e a realidade escolar, enriquecendo, então, sua formação. Essas reflexões serão feitas a luz dos preceitos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), Orientações para o Ensino Médio (2006), Zilberman (2009), assim como, de outros teóricos da área que se aprofundam nesta questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Supervisionado; Língua portuguesa; Leitura.

### 1. INTRODUÇÃO

Desde os seus primórdios, a principal função da escola é de ensinar a ler e escrever. Sendo que, atualmente, a preocupação em torno da leitura tem se mostrado ainda mais em evidência devido ao aparente descaso que os jovens, principalmente, têm mostrado com relação a esta atividade. Para tentar explicar esse desinteresse são formuladas várias hipóteses, como, por exemplo, aponta Zilberman (2009), a influência das novas tecnologias, a má estruturação das escolas, a baixa remuneração do professor



e, principalmente, sua formação, seus métodos em sala de aula, que, por vezes, mostram-se ultrapassados tendo em vista as novas realidades que emergem no contexto escolar.

Diante desta certa culpabilidade que recai sob a figura do docente, este trabalho irá relatar situações que foram presenciadas num intervalo de tempo de 2 meses (de 16 de abril a 11 de junho de 2014) durante a experiência de monitoramento das aulas de língua portuguesa em turmas do Ensino Médio realizadas numa escola da cidade de Campina Grande, Paraíba, como exigência da graduação em licenciatura, especificamente, do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) para o cumprimento do componente curricular de Estágio Supervisionado III. Tendo como principal objetivo lançar um olhar crítico sob o processo de ensino/aprendizagem no que diz respeito às práticas de leitura em sala de aula, seja ela de gêneros discursivos ou literários. Tomando por base o que apontam os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações para o Ensino Médio (OCEM), assim como estudos de pesquisadores respeitados na área. Também será abordada a importância do estágio supervisionado para a formação docente, pois é neste momento que o aluno se põe em contato com o ambiente escolar e pode contrapor as teorias que são debatidas no contexto acadêmico à realidade da sala de aula, podendo ver quais são aplicáveis ou não e quais outras poderiam ser úteis à prática do professor. Como bem assinala Guimarães (2012) ao dizer que o aluno da universidade, sob a supervisão do professor-supervisor de estágio, deve renovar o que vê e não tão somente repeti-lo.

## **2. METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos da disciplina de Estágio Supervisionado IV consistiram em quatro principais etapas:

- I- Leitura e discussão de textos teóricos;
- II- Realização de seminários contemplando teóricos que utilizaríamos no artigo;
- III- Realização da monitoria nas escolas;



IV-Produção de um artigo, que abarcava reflexões em torno das aulas de língua e literatura observadas, do qual o presente trabalho é um recorte que contempla apenas o que foi visto com relação ao ensino de língua.

As etapas I e II serviram de subsídio para fundamentação teórica do presente artigo e as aulas observadas durante o período de monitoramento na etapa III tornaram-se o corpus de análise da pesquisa que culminou na produção do artigo, na etapa IV.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Há muito tempo que se fala que o estudo de língua não deve ser pautado tão somente nos aspectos metalinguísticos, nas regras gramaticais, embora não se deva excluí-las do currículo. Entretanto, é necessário e, inclusive, mais relevante que se ofereça um ensino contextualizado, que enxergue os alunos e suas realidades particulares e, a partir daí, desenvolvam-se metodologias que possibilitem a este discente uma ativa participação na sua comunidade. O principal objetivo da aula de língua portuguesa deve ser, antes de tudo, formar seres humanos proficientes em sua língua, leitores letrados, que compreendam o que leem e que sejam cidadãos críticos, participantes das mudanças que a sociedade precisa. É isso que propõem os PCN (2000) quando dizem que a comunicação deve ser a base dos trabalhos na sala de aula, que a língua deve estar situada no emaranhado das relações humanas, das quais o aluno faz parte. Não a língua divorciada do contexto social vivido, pois como a língua é dialógica não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. Corroborando com essa concepção as OCEM (2006) enfatizam a prática do interacionismo, diante da qual, o texto, seja ele qual for, se constrói na interação.

Ziberman (2009, p. 24) diz que a leitura é valorizada na sociedade moderna por sua função, sendo ela a base da aprendizagem, a “habilidade de ler aliada a familiaridade com a cultura resultaria na emancipação intelectual do indivíduo”. Como já foi assinalado na introdução e será visto detalhadamente mais adiante, os autores fazem diferentes propostas para o processo de ensino/aprendizagem para a formação de leitores e produtores de textos. Morais, Silvae Lino (2006), assim como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõe para o estudo de língua o trabalho com gêneros textuais, por intermédio de sequências didáticas, Lopes-Rossi (2006) propõe o trabalho com



projetos pedagógicos e assim seguem as sugestões. Mas será que estas são aplicadas? Veremos adiante.

### **3.1 LEITURA, PRODUÇÃO E GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA E NA FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR**

Como já disposto no tópico anterior, não é concebível, hoje, um ensino de língua que vise somente o “aprendizado” de regras gramaticais. Nascimento (2005, p. 73) fala que “é preciso abarcar as variáveis históricas, ideológicas e culturais implicadas no uso da linguagem, o que relega ao passado o ensino baseado em modalidades retóricas, coesão e gramática descontextualizada”. A visão hodierna de ensino/aprendizagem de língua materna enfoca o papel indispensável da interação, como bem dispõem as OCEM (2006), pois os sentidos são construídos através de pontes entre o “eu” e o “outro”, entre o “eu” e o texto, por intermédio dessas trocas é que os textos são produzidos, afinal, como postula os PCN:

O aluno deve ser considerado com produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que produz textos. (PCN, 2000, p. 18).

Acompanhando este raciocínio, as OCEM (2006, p. 24) afirmam que “por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita -, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza uma nova significação para seus processos subjetivos”.

Para se alcançar tais objetivos, de formar alunos que sejam leitores e produtores de textos, Reinaldo (2001) vem falar que no contexto de sala de aula é importante que o professor crie situações de produções, não tão somente jogue temas para que se escreva sobre, mas dê subsídios para que o aluno escreva. Dentro desta perspectiva é enfatizada a importância do trabalho com os gêneros textuais



que vê o ato de produzir textos como prática social marcada pelo estabelecimento de interlocução, e orientados pelas condições que determinam um texto: o tema (o que se tem a dizer), a função (para que se quer dizer), o possível leitor (a quem se quer dizer), as relações entre autor e leitor, as expectativas contextuais (em que situação se diz). (REINALDO, 2001, p. 86)

Ainda tratando de gêneros textuais, Lopes-Rossi (2006) também enfatiza o papel determinante que tem o professor no que diz respeito à formação de alunos leitores e produtores de gêneros diversos, enfocando em suas palavras o quão proveitoso é o trabalho com projetos pedagógicos para que se alcance este objetivo. A autora ainda tece críticas aos livros didáticos por não reproduzirem os gêneros com todas suas características, cabe aqui uma ressalva ao que é dito por Lopes-Rossi (2006), pois o livro didático é um suporte do professor e do aluno, mas não deve ser tido como única ferramenta didática a ser utilizada em sala de aula, cabe ao docente trazer os gêneros e seus diferentes suportes para que os estudantes vejam, pois seria impossível para um livro didático comportar em sua completude.

Morais, Silva & Lino (2006), assim como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem para o trabalho de produção de gêneros a utilização de uma sequência didática, que consistiria basicamente em, primeiro, apresentação de uma situação de produção, logo em seguida uma produção inicial, depois são desenvolvidos módulos que contemplem as dificuldades percebidas na produção inicial e por último tem-se a produção final. A sequência pode ser uma alternativa com excelentes resultados se, por exemplo, fossem acrescentados vários textos para a “apresentação” do gênero a ser estudado, fossem trabalhados os próprios textos dos alunos nos módulos, ou ainda, se estabelecido um eixo temático para toda sequência, pois assim se despertaria no aluno o desejo de ler sobre aquilo, desenvolvendo sua capacidade leitora.

Por fim, podemos citar, com o advento das novas tecnologias, que o meio digital pode ser um excelente mar a se navegar para a formação de leitores e produtores de textos. Os gêneros que são renovados pelo novo suporte que é a tela, com seus riquíssimos efeitos imagéticos. A internet está aí à disposição de todos, está inclusive nas salas de aula nos celulares dos alunos. A escola não pode ignorar isso, o professor não pode, essa é uma ferramenta de amplas possibilidades, se bem utilizada. Seabra (2010, p. 24) diz que diante destes novos contextos tecnológicos “esse é o papel



insubstituível do professor: elaborar estratégias que deem significado a essa enorme e fantástica porta que se abre para o universo do conhecimento da humanidade”

#### **4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA: TEORIA E PRÁTICA EM DIÁLOGO**

O Estágio é um momento de grande importância no processo de formação profissional, visto que, ele constitui-se em uma vivência que dá a oportunidade aos graduandos de fazer um contraponto entre as teorias aprendidas na universidade e a realidade do ensino nas escolas, no caso dos cursos de licenciatura, como bem destaca Freire (1997), quando diz que o Estágio Supervisionado visa fortalecer a relação teoria e prática baseado em princípios que nos remetem a ideia de que o desenvolvimento de nossas competências profissionais implica em utilizarmos conhecimentos adquiridos, tanto na nossa vida acadêmica, como na nossa vida pessoal. Desta forma, o estágio constitui-se como uma ferramenta fundamental para o conhecimento e a inserção do aluno na realidade social, econômica, enfim, no seu contexto profissional.

Como já foi dito no tópico introdutório, o período de monitoramento no Estágio Supervisionado III ocorreu entre os dias 16 de abril de e 11 de junho de 2014, nas quartas-feiras, resultando num total de 9 dias e aproximadamente 45 aulas, ele foi realizado em duas turmas de 3º ano, uma de ensino regular e outra de ensino técnico. Durante a estadia na escola foi possível observar aulas de língua portuguesa e literatura completamente “tradicionais”, postura, inclusive, assumida e defendida pela docente que foi acompanhada durante este período.

Foi possível perceber, durante as aulas observadas que a professora não trabalha com a perspectiva do trabalho com gêneros textuais, o texto e sua função social e sim com a tipologia dos textos. No decorrer do período de monitoramento a professora trabalhou com “gêneros” narrativo, dissertativo, sempre trazendo em cópias impressas as características deste e daquele tipo de texto. Estas características eram explanadas e, logo em seguida, proposta a produção por parte dos alunos, sem nenhum outro subsídio. Quanto às temáticas que as produções deveriam contemplar, a docente trazia propostas de temas atuais, que, pressupunha, os alunos conhecessem.



Um fato que merece destaque pôde ser visto nas aulas em que se “produziu” o texto dissertativo: a professora forneceu, em cópias impressas, a estrutura textual, juntamente com o tema, bem polêmico e controverso por sinal: “A pena de morte no Brasil”; e, pasmem, foram fornecidos os argumentos a serem dispostos em cada parte do texto, ou seja, os alunos não iriam “produzir” algo, tão somente, transcreveriam o que já lhes foi ofertado sem grandes dificuldades descaracterizando o texto dissertativo, que tem por base a argumentação, a defesa de um ponto de vista. Outra postura que chamou-nos atenção foi no momento da reescrita, os textos eram lidos superficialmente e corrigidos gramaticalmente, afinal de contas todos diziam a mesma coisa, e a reescrita era simplesmente mudar da folha do caderno para um papel A4, de forma organizada. A ideia de se trabalhar com uma sequência didática como propõem Morais, Silva e Lino (2006) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi completamente distorcida nas aulas monitoradas, não se trabalhou um gênero, não se teve uma produção inicial para fins de diagnóstico, por conseguinte, não se tentou sanar as dificuldades dos alunos nos textos, apenas se corrigiu erros gramaticais e, por fim, não houve reescrita e sim o popularmente chamado “passar a limpo”.

Outro ponto que chamou-nos atenção é que havia uma separação: certas aulas eram dedicadas à produção textual e outras ao trabalho com a gramática, e o conteúdo gramatical era apresentado de forma “crua”, através de conceitos, frases/exemplos e exercícios de fixação. Pudemos comprovar o que os PCN (2000, p. 16) dizem quando falam que “a perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje se centra, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, esta deslocada do uso, da função e do texto”, pois, em nenhum momento, no período em que observamos as suas aulas, a professora trabalhou a função, se leu um texto. A leitura foi totalmente negligenciada nas aulas de língua portuguesa, postura esta que os documentos oficiais, como PCN, OCEM, defendem ter que ser modificada, afinal, em nada contribuem para a formação do cidadão, porque de nada vale apropriar-se de conceitos e não saber sua função nas suas práticas cotidianas.

É realmente alarmante, nos dias atuais, diante de tanto que se fala na importância da leitura, ver que ela é totalmente deixada de lado nas aulas de língua materna,



principalmente, nas quais deveria ser o foco principal, formar leitores e não somente decodificadores é essencial para se formar cidadãos críticos e ativos na sociedade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões feitas com base na pesquisa realizada é possível perceber que a escola mantém uma lacuna enorme na formação leitora de seus discentes. Que ainda é priorizado o ensino de conceitos, de uma gramática descontextualizada, de saberes escolarizados que não apontam a nenhuma função pragmática na vida do discente. Os professores, mesmo que não sejam escravos do livro didático, ainda se detêm a uma metodologia de repetição, talvez pela segurança de estar em uma zona de conforto, transmitindo o conhecimento do jeito que o adquiriram. Mas sabemos que a realidade dos dias atuais é outra. É importante que os docentes tenham consciência disto e se atualizem. Uma boa proposta, além das que já foram dispostas no decorrer do trabalho, é feita por Colomer (2007) quando assinala o desenvolvimento de projetos como uma alternativa para as aulas de língua, onde se trabalhará a longo prazo, objetivando se alcançar um resultado eficaz no processo de ensino/aprendizagem, pois se estabelecerá um contínuo de conteúdos, ligados por um eixo temático, poder-se-á fazer trocas interdisciplinares, envolver a escola, para que seja mais dinâmico e significativo esse momento para o aluno, para que ele veja sentido no que aprende e não apenas decore regras e mais regras, trechos de livros e não saiba, de fato, agir com o conhecimento que supostamente adquiriu, pois aquilo não lhe é útil em seu cotidiano. Não basta saber decodificar, tem que se saber ler, entender e, principalmente, como dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Utilizar-se da linguagem como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção. (PCN, 2000, p. 10)



Ler para saber, ler para aprender, ler para ter o que dizer. Essas afirmativas não valem tão somente para os alunos que estão dispostos nas salas de aula, elas valem também para aqueles professores que estacionaram no tempo, que não atualizam suas práticas. Como alguém que não lê incentivará a leitura? Para formarmos leitores, antes de tudo, temos que ser leitores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais :Ensino Médio: Linguagens códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

DOLZ ,J.; NOVERRAZ, M.; SHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In. CORDEIRO, G.S. & ROJO, R.. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GUIMARÃES, R. B. J. *O estágio curricular no curso de letras: o desafio de ensinar a ensinar literatura*. In. MILREU, I & RODRIGUES, M. C. (Orgs.). *Ensino de língua e literatura: políticas, práticas e projetos*. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012, p. 273 – 288.

LOPES - ROSSI, M. A. G. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MORAIS, L; SILVA, A. V. L. ; LINO, D. *Definições*. Revista Práticas de ensino de língua e literatura. Campina Grande, v. 1, n°1, p. 7 – 14, 2006.



REINALDO, M. A. G. *Da aquisição ao desenvolvimento da escrita: concepções e implicações para a ação pedagógica*. In. DIAS, L. F. (Org.). *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Ideia, 2001.

SEABRA, C. *Tecnologias na escola*. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

ZILBERMAN, R. *A escola e a leitura da literatura*. In. ZILBERMAN, R. & RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 17 – 39.



## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

SOUZA, Ivânia Lúcia Ribeiro de (PIBID/LETRAS/UFCEG)

SILVEIRA, Pollyana Rodrigues Soares da (PIBID/LETRAS/UFCEG)

**RESUMO:** A pesquisa apresentada neste texto tem como objetivo analisar as concepções de formação inicial e continuada de graduandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) do Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande e de professores de língua portuguesa da educação básica que atuam como supervisores do referido programa, buscando identificar e compreender as contribuições do PIBID para a formação de profissionais da educação no referente à melhoria do ensino de língua portuguesa. Para tanto, consideramos a importância da formação continuada e de projetos que prezem por convênio entre a escola e a universidade no sentido de promover uma significativa troca de experiências entre profissionais docentes dos diferentes níveis da educação. Para atingirmos o objetivo proposto, elaboramos e aplicamos questionários aos bolsistas graduandos e supervisores e, conforme os dados obtidos, dividimos a análise em dois momentos: o primeiro, com o registro e análise das respostas ao questionário dada pelos professores supervisores do PIBID; e no segundo, análise das respostas dos bolsistas graduandos do referido projeto ao questionário. Tomamos como base os pressupostos teóricos de Libâneo (2002); Imbérnon (2010); Nóvoa (1992); Tardif (2007); Perrenoud (2002); Kleiman (2001) dentre outros que versam sobre formação de professores e sobre o ensino de língua materna. Desta forma, constatamos que professores supervisores e bolsistas demonstram preocupação e um interesse no que tange a formação continuada, além de acreditar na influência positiva que o PIBID acarreta na formação do profissional de língua materna; e, da necessidade de diálogo e da apropriação de fontes teóricas atualizadas no contexto da sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial; Formação continuada; PIBID.

### 1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil vem atravessando uma crise, sobretudo no que diz respeito ao ensino fundamental, terceiros e quartos ciclos. A percepção que temos é que este ambiente tem se construído a partir de uma concepção, a primeira vista, errônea de que a graduação e a aquisição da experiência são bases exclusivas para darem sustentação ao trabalho desenvolvido dentro das salas de aula. Esse entendimento resulta numa prática educativa que trabalha a leitura como mera decodificação e a escrita de forma isolada, sem conexões com o mundo social.



Sabendo dessa problemática, algumas instituições de ensino superior desenvolvem programas que visam o fortalecimento da formação do professor, de modo a aliar teoria e prática docente. Um exemplo concreto desta aplicação é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), regido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo norteador a melhoria do ensino, focalizando a leitura e escrita como elementos balizadores do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a pesquisa apresentada neste texto tem como objetivo analisar as concepções de formação inicial e continuada de graduandos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) do Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande e de professores de língua portuguesa da educação básica que atuam como supervisores do referido programa, buscando identificar e compreender as contribuições do PIBID para a formação de profissionais da educação no referente à melhoria do ensino de língua portuguesa.

O PIBID é um programa que viabiliza a interação entre professores graduados e futuros professores, de forma a contribuir para a melhoria do ensino na escola onde o programa está sendo desenvolvido. Tal ação se dá, numa primeira impressão, por estimular o docente a continuar se qualificando, buscando novas técnicas e teorias que venham a enriquecer sua atuação dentro da sala de aula. Além disso, possibilita aos graduandos o contato com o meio escolar, oferecendo as condições para que este aplique na prática as teorias a que teve acesso na academia, testando-as, adequando-as e criticando-as quando necessário.

Para atingirmos o objetivo proposto, elaboramos e aplicamos questionários a dois bolsistas graduandos e dois supervisores e, conforme os dados obtidos, dividimos a análise em dois momentos: o primeiro, com o registro e análise das respostas ao questionário dada pelos professores supervisores do PIBID; e no segundo, análise das respostas dos bolsistas graduandos do referido projeto ao questionário.

O referido instrumento de coleta de dados inclui perguntas gerais sobre formação inicial e continuada, e questões específicas sobre a interação proporcionada pelo Programa e como este contribui para formação destes profissionais.

O tipo de pesquisa adotada diante da problemática formulada é de natureza compreensiva e qualitativa que, segundo Richardson (2011, p. 90), “[...] pode ser



caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”. E descritiva, pois “[...] pretende identificar os fatores que contribuem para a ocorrência de determinados fenômenos” (GONSALVES, 2003, p. 66).

Desta forma, acreditamos que este trabalho construa sua relevância a partir deste lugar que visa refletir sobre a formação continuada enquanto instrumento de valorização do profissional da educação, assim como fator de melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

## **2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A PERSPECTIVA DO PIBID**

Considerando que o PIBID proporciona a interação entre bolsistas, graduados e graduandos, nesta pesquisa, observaremos o processo de formação de dois pontos distintos: a formação inicial e continuada.

Partimos do pressuposto que o professor deve ter consciência que a sua ação em sala de aula irá determinar se a aprendizagem do educando será significativa ou não, dessa forma cabe ele refletir sobre a sua prática, como este propicia situações de leitura e escrita dos mais variados textos e gêneros. Assim, acreditamos no poder da reflexão sobre a sua prática para formação da identidade do professor.

Nessa perspectiva, Libâneo (2002, p. 115) afirma que: “a seriedade profissional do professor se manifesta quando compreende o seu papel de instrumentalizar os alunos para a conquista dos conhecimentos e sua aplicação na vida prática”.

O processo de ensino e aprendizagem deve ser repensado, para isso é essencial contar com a colaboração de todos os personagens envolvidos no processo educacional, mais diretamente do professor, refletindo sua prática criticamente. O professor precisa “querer fazer”, precisa está disposto a buscar formas de melhorar sua atuação em sala de aula, sendo a formação continuada um recurso central para esse processo.

No que tange o ensino da língua portuguesa, a necessidade desta formação continuada torna-se ainda maior, uma vez que leitura e escrita não são atividades mecânicas e decodificativas. O profissional desta área precisa trabalhar as habilidades linguísticas de forma contextualizada e voltadas para vida prática e concreta do educando. Para tanto, torna-se indispensável a parceria entre as universidades e a escola básica.



Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelo professor dentro da sala de aula está intimamente ligado à formação inicial e continuada adquirida por esse docente ao longo de sua vida profissional. Segundo Imbéron (2010, p.77) “A formação não deve ser entendida como sinônimo de desenvolvimento, mas sim enquanto instrumento para se chegar a esse”.

Nessa perspectiva, entendemos a formação do professor como um “processo” que deve ter início desde sua inclusão na academia e perdurar por toda sua docência. Porém, tomando por base os professores da rede estadual de ensino fundamental da Paraíba, percebemos que boa parte destes profissionais não vai além da graduação, seja por falta de tempo, de estímulo e/ou até mesmo por questões financeiras.

Voltar ao meio acadêmico, trocar experiências, refletir sobre sua docência e transformar teoria em prática são atitudes que exigem do professor uma postura autocrítica, uma visão de que o conhecimento precisa ser continuado e renovado constantemente. Sobre isso, Nóvoa (1992, p.15) afirma que “[...] a formação continuada é uma atividade complexa e heterogênea cercada de tensões e contradições”. No entanto, essa tomada de consciência é uma atitude difícil, profunda e corajosa que requer do professor um amadurecimento profissional e pessoal.

Mesmo com tantos obstáculos a vencer, a formação do profissional docente não deve ser interrompida ou prejudicada durante sua execução. Um professor que investe na sua formação, tentando aliar teoria à prática, obterá melhores resultados educacionais e profissionais.

De acordo com Tardif (2007, p. 18):

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2007, p. 18).

Nesse aspecto, o trabalho do professor precisa ser reflexivo e contextualizado, associando o aprendizado da sala de aula à vivência do educando.

O mundo atual exige dos professores um comprometimento maior com o processo de ensino/ aprendizagem. No entanto, muitos professores não possuem a consciência de que ensinar não é transmitir conteúdos mecanicamente e deixam sua



prática educativa influenciada apenas pela experiência adquirida ao longo dos anos lecionados. Nem toda experiência gera automaticamente aprendizagem (PERRENOUD, 2002, p. 51).

Repensar os programas de formação contínua de professores é inevitável, contudo não parece ser tarefa fácil, pois como afirma Kleiman (2001, p.63): [...] ninguém duvida da necessidade de redefinir os programas de formação de professores; porém a reforma deve estar baseada na análise das práticas de letramento no local do trabalho, levando em consideração as práticas de comunicação na sala de aula.

A formação docente deve ser vista como algo construído ao longo do processo educativo, uma vez que o primeiro passo é avaliar os sujeitos envolvidos e ainda todo contexto escolar, como se dá a interação entre professor/aluno e os demais fatores que embasam os programas de formação de professores. Tais programas devem focar na formação efetiva, e não em cursos isolados, descontextualizados, que não levam em conta as práticas de letramento.

### **3. A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA ÓTICA DE SUPERVISORES E BOLSISTAS GRADUANDOS DO PIBID**

#### **3.1 Com a palavra os professores supervisores do PIBID**

Neste tópico realizaremos uma breve análise das respostas ao questionário de dois professores de língua portuguesa da rede estadual de ensino do estado da Paraíba que também desenvolvem a “função” de supervisores do PIBID-LETRAS-UFCG. Chamaremos tais sujeitos de professor 1 e professor 2.

Ambos os professores entrevistados possuem a formação inicial em Letras-Língua Portuguesa, e isso justifica a escolha dos sujeitos para esta pesquisa.

Quando questionados sobre o que entendem por formação inicial, os professores responderam o seguinte:

A formação continuada é o processo permanente de aprendizagem/aperfeiçoamento que dá continuidade à formação inicial e que deve acontecer no cotidiano do trabalho do professor. **(professor 1).**



Entendo por formação continuada o processo de continuidade dos estudos, reflexões, reorientações acerca da prática docente. Não vejo a formação continuada como um processo de ‘reciclagem’, pois remete à ideia de que o que foi aprendido anteriormente não serve mais e deve ser redimensionado. Também não vejo a formação continuada como um processo de atualização ‘atualização’, pois abarca o sentido de adequação/ utilitarismo. Prefiro pensar o processo de formação continuada enquanto um processo de estudos que envolvem contínuos questionamentos, reflexões, (re)direcionamentos sobre o agir docente. **(professor 2)**.

Percebe-se nesse caso, que eles comungam do mesmo pensamento, uma vez que destacam a relevância da busca pelo conhecimento, mas, o professor 2 dá ênfase à formação continuada, como processo suscetível a questionamentos e reflexões.

Com a intenção de ilustrar tais afirmações, entendida aqui como “lucidez profissional”, uma vez que o professor adquire uma maturidade bastante relevante para o processo de ensino, como forma de prática reflexiva contínua, citaremos Perrenoud (2002): “Saber analisar e explicitar sua prática permite o exercício de uma lucidez profissional que jamais é total e definitiva, pela simples razão de que também temos necessidade, de permanecermos vivos, de nos contar histórias”. (PERRENOUD, 2002, p. 260)

Quando somos capazes de buscar essa “lucidez profissional”, percebemos o tamanho da importância de refletir sobre nossa prática docente, e ainda reafirmar a necessidade de continuidade, pois para permanecermos vivos, é necessário criar mecanismos concretos, através de estudos e concepções coerentes com a realidade de cada docente.

Quando indagados sobre o significado da formação continuada, os professores responderam:

A formação continuada na vida profissional de um professor é extremamente importante, pois o professor deve estar em processo constante de aperfeiçoamento para conhecer novas práticas, novas teorias e metodologias e inseri-las no seu cotidiano, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação ofertada nos estabelecimentos de ensino. O mundo vive em constante mudança e a escola/professor deve estar em sintonia com essas mudanças **(professor1)**

A formação continuada tem o significado de insistência pela busca de questionamentos que levem o professor a não apenas melhorar sua prática, no sentido valorativo do termo, mas de conseguir problematizar o que está em seu contexto profissional e buscar



resolver problemas didáticos, pedagógicos e interpessoais que possam surgir nesse contexto. **(professor 2)**

Nas falas dos sujeitos vislumbramos a importância de sintonizar o aperfeiçoamento do professor às mudanças do mundo atual, e ainda a insistência na busca de questionamentos. Nessa perspectiva, a formação continuada é entendida como algo inacabado e em constante atualização. Para Kullook (2000, p.24): “À medida que as pressões da pós-modernidade se vão fazendo sentir, o papel do professor expande-se e assume novos problemas e requisitos”. É imprescindível que o professor esteja apto a lidar com as mais diversas situações que se configuram como formação continuada.

Em relação às contribuições da formação continuada na formação docente dos professores, estes afirmaram:

Creio que a formação continuada proporciona ao professor refletir sobre sua prática e procurar meios para melhorá-la numa forma de vincular teoria e prática, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional uma vez que irá partir das reais necessidades vivenciadas pelos professores no seu contexto de trabalho. **(professor 1)**

A formação continuada, se encaminhada para uma formação crítica e responsiva do professor, pode levá-lo a um amadurecimento profissional, não ligado apenas aos saberes/ renovações teórico(a)s de disciplinas da linguística, linguística aplicada, pedagogia, sociologia, psicologia etc., mas um amadurecimento que perpassa a sua ação efetiva na sua prática profissional. **(professor 2)**

Na resposta do professor 1 percebemos que sua opinião no que se refere à interação teoria/prática concorda com o proposto pela Lei de Diretrizes e Bases em seus artigos 61 e 62: “A formação de profissionais de educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas além do aproveitamento da formação e experiências anteriores”. Para o segundo entrevistado isto significa afirmar que a formação crítica contribui de forma significativa para a construção efetiva e amadurecida da prática docente. Como nos diz Alacão (2004): “A noção de professor reflexivo baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias” (ALACÃO, 2004, p. 41). Pensar sobre as ações docentes aumentam as chances de haver um aproveitamento diferenciado e pertinente, capaz de interferir positivamente nas aulas.



No tocante às contribuições possibilitadas pelo PIBID-LETRAS-UFMG para a prática docente, os professores responderam:

O PIBID pode contribuir de forma significativa no processo de formação dos professores e conseqüentemente na melhoria do processo de ensino aprendizagem, pois proporciona ao professor o contato direto com professores em formação e professores formadores de professores. Essa troca de experiências é muito importante e produtiva. O professor supervisor, em conjunto com os bolsistas detectam pontos que necessitam melhorar no cotidiano da escola, refletem sobre eles e em conjunto com toda equipe procura soluções à luz das teorias que circulam no meio acadêmico. Isso contribui para que o professor se torne um pesquisador, aproximando o ensino da pesquisa. A participação dos professores em eventos científicos faz com que ele tenha uma vida acadêmica ativa, troque experiências e conheça práticas exitosas e isso contribui para a valorização do trabalho docente. **(professor 1)**

Acredito que o diálogo do professor com a universidade, com os professores em formação inicial e o planejamento coletivo de ações faz o professor repensar e buscar novas alternativas para o um melhor desenvolvimento de sua prática e para aprendizagens relevantes para os seus alunos. **(professor 2)**

Como podemos constatar nas respostas acima, os sujeitos entrevistados apostam na interação entre academia e professores já formados, um processo em que estabelece troca de experiências. Segundo Tardif (2007): “O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado na interação entre pessoas” (TARDIF, 2007, p.17). Tal interação traz benefícios para os professores/supervisores, uma vez que estes terão acesso a novas leituras, fortalecendo seu conhecimento e tendo oportunidade de participar de eventos da área, avançar em pesquisas e o mais importante ir além da graduação.

#### **4.2 Com a palavra os bolsistas graduandos do PIBID**

Aqui apresentamos a análise das respostas de dois graduandos curso de Letras da UFMG, bolsistas do PIBID/LETRAS, estes serão chamados de bolsista 1 e bolsista 2.

De acordo com o já mencionado, a formação inicial dos bolsistas entrevistados é licenciatura em Língua Portuguesa, e este fato enriquece esta pesquisa como fonte de avaliação do PIBID/LETRAS/UFMG na formação docente desses sujeitos.



Quando questionados sobre o que entendem por formação continuada, os bolsistas responderam:

A formação continuada que os professores participam. Na qual os docentes sempre estão se renovando, nunca param de estudar para construir uma melhor experiência empírica e prática. **(bolsista 1)**

A formação continuada diz respeito a um profissional da educação que nunca estaciona seus conhecimentos, ou seja, busca sempre está atualizada sobre os assuntos inerentes a sua área de formação/atuação profissional. **(bolsista 2)**

Constatamos que os dois veem essa indagação de maneira semelhante, uma vez que se aproxima da concepção de que o estudo e a busca pelo conhecimento colaboram para a formação continuada do professor. Porém, contemplamos que essa concepção sobre formação docente precisa ser revista, porque nesse caso, o aprender servirá apenas para o empirismo e a atuação do professor, mas Nóvoa (1992, p.25) salienta que: “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Quando indagados sobre a necessidade de relacionar teorias estudadas na academia com a prática docente, os bolsistas afirmaram:

A teoria nos explica como a prática funciona. Porém relacionar na prática o que a teoria diz é fundamental para que haja uma harmonia nessa profissão. **(bolsista 1)**

Esta é sem dúvida não apenas uma necessidade, mas também uma espécie de ‘concretização’ das teorias. Sabemos que as teorias embasam teoricamente um ponto de vista, uma metodologia, um modo de ‘intervir’ em sala de aula. As teorias vistas na academia devem ser didatizadas de modo a contribuir com a aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos. **(bolsista 2)**

Os bolsistas PIBID/LETRAS UFCG demonstram partilhar do pensamento de que teoria e prática devem caminhar juntas, uma dando suporte à outra. A busca pelo conhecimento passa a ser considerada uma necessidade para realização mais adequada da prática, enquanto que a prática contribui para o entendimento da teoria.



Essas afirmações concordam com o que nos diz Pimenta e Lima (2004, p.49): “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

Com relação às contribuições do PIBID/LETRAS/UFCG para a formação docente dos respondentes, os bolsistas responderam:

O PIBID oferece a nós, bolsistas, uma experiência única. Pois aqui nós lidamos com a prática cotidiana em sala de aula. Promovendo uma melhora significativa na minha formação. **(bolsista 1)**

Participar do subprojeto PIBID – Letras me proporcionou desde o primeiro contato com o ambiente escolar uma real experiência com “responsáveis” pela minha escolha pela docência, os alunos, pois participar do cotidiano escolar, da dinâmica de sala de aula, das obrigações da profissão e ainda contribuir com a formação acadêmica de futuros profissionais foi, é e está sendo uma oportunidade ímpar, o PIBID – Letras é um divisor de águas para os graduandos em processo de formação. **(bolsista 2)**

Como podemos perceber nas respostas acima, os graduandos bolsistas avaliam as contribuições do PIBID/LETRAS/UFCG para sua formação docente de forma bastante significativa. Pensando o PIBID na concepção abordada pelos bolsistas, entende-se que este fornece subsídios teóricos e práticos para a formação dos graduandos.

De acordo com Pimenta e Lima (2004): “Promover a presença do licenciando no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor em sociedade” (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 67-68). Nessa perspectiva, a formação é construída de maneira que alia teoria e prática, assim torna-se efetivamente um processo de formação.

Quando indagados sobre a forma que pretendem construir sua formação docente, os bolsistas afirmaram:

Construir de forma continuada. Sempre me informando das novidades no âmbito escolar. **(bolsista 1)**

Inicialmente buscando ao máximo o aperfeiçoamento no âmbito da aquisição de aportes teóricos que me auxiliem para um “acumulo” de



conhecimentos, acredito ainda que o interesse do profissional da educação deve buscar um contínuo, pretendo construir uma formação respaldada em vivências “positivas e negativas”, além de buscar as melhores opções para proporcionar aos meus alunos uma troca diária de experiências. **(bolsista 2)**

A indagação sobre como cada bolsista construirá sua formação docente, nos mostra diferentes formas de ver a formação continuada. Os entrevistados adquirem concepções distintas, o primeiro aposta em uma busca pelas “novidades do âmbito escolar”, enquanto que o segundo se distancia dessa ideia e procura investir em “aportes teóricos”, com fins de continuidade da construção docente, centrada na reflexão sobre a ação. Nesse caso, parece-nos mais interessante concordar a visão do bolsista 2, pois de acordo com Tardif (2007): “A relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de conhecimento já construídos” (TARDIF, 2007, p.53). O professor deve estar apto a proporcionar um ensino centrado na troca de conhecimentos e experiências proporcionados pelo contexto de ensino/aprendizagem.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos sobre formação continuada e as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) no Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, percebemos a importância da interação dos professores em formação inicial com os professores já formados, uma vez que essa troca de experiência viabilizará contextos de aprendizagens para todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Com as leituras e segundo a análise das respostas dadas aos questionários, podemos concluir que a formação do professor consiste, sobretudo, em processo contínuo que possibilita melhor associação da teoria e prática, para despertar a reflexão sobre a docência. Como, também, na necessidade do professor em formação continuada estar aberto às transformações e mudanças, redefinindo sua profissão e compreendendo sua prática. Neste sentido, os processos de formação do professor tendem a ser mais valiosos à medida que se aproxima pressupostos teóricos da prática pedagógica.

O entendimento é o de que a busca pela formação continuada deve ser consolidada pela reflexão da prática, tendo em vista a obtenção do conhecimento.



Enquanto no centro dessa relação se configura a manutenção de um diálogo com a produção teórica atualizada no espaço das academias, bem como a apropriação de tais produções no contexto em sala de aula. Esse encaminhamento é percebido pelos professores e bolsistas como importante para a atualização profissional.

As respostas dos sujeitos participantes da pesquisa foram unânimes ao destacar a influência positiva que o PIBID acarreta na formação do profissional de língua materna, proporcionando uma capacitação significativa ao mesmo tempo em que ajuda a provocar mudanças no ensino e na aprendizagem. E, do mesmo modo, assim compreendemos sua importância, pois o professor precisa refletir diariamente a sua prática, uma vez que o conhecimento está em constante movimento.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)* Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica*. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

IBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. *As exigências da formação do professor na atualidade*. Maceió: Edufal, 2000.

KLEIMAN, Angela B.; MARTINS, Maria Silva Cintra. *Formação de professores: as contribuições das instancias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1992; São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação; Série saberes pedagógicos).



PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. *Revista Poíesis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Shilling. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes, 2002.

RICHARDSON, R.J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



## RELATO DE OBSERVAÇÃO E DIAGNÓSTICO: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

GONÇALVES, Jéssica Pereira (UFCG)

BARBOSA, Jaine de Sousa (UFCG)

RODRIGUES, Márcia Candeia (Orientadora- UFCG)

**RESUMO:** O presente trabalho surge do relato de experiência resultado da observação de aulas de uma professora de língua portuguesa. No período de análise e diagnóstico foram observadas seis aulas de português em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no município de Campina Grande. Essa foi uma das atividades realizadas durante o componente curricular: Estágio de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), realizado no semestre 2014.1. O objetivo de tal atividade foi proporcionar aos alunos, futuros estagiários da turma, um momento de observação da prática docente, bem como um conhecimento sobre a turma na qual seriam ministradas as aulas das estagiárias. Com isso pudemos constatar que a observação da atividade docente é um excelente exercício para aqueles que estão iniciando sua formação de professor, pois através da atuação profissional de outro professor, o docente em formação consegue observar as práticas que constituem o fazer em sala de aula e pode ter uma visão ampla sobre o seu futuro ambiente de trabalho: a sala de aula, e os elementos que a constitui, o professor, o aluno, os conteúdos que estão sendo repassados, a interação entre aluno/professor, dentre outros elementos primordiais quando o assunto é prática docente. Por tanto, o seguinte trabalho irá trazer os resultados obtidos durante esse período de observação, atentando para os elementos que citamos acima: a relação entre professor/aluno/conteúdo/interação. Para a fundamentação teórica deste artigo apoiamos-nos nas considerações realizadas por Pimenta e Gonçalves (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Pereira (s/d) e nos PNC (1998).

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; Língua Portuguesa; Ensino.

### INTRODUÇÃO

A prática docente é alvo de várias investigações. Busca-se compreender como o ensino é concebido, quais os paradigmas que o norteia, quais os conteúdos aplicados, como esses conteúdos são repassados aos discentes e principalmente qual o papel do professor e do aluno enquanto eixos primordiais para que a aprendizagem ocorra.

A observação de aulas, por tanto, torna-se um campo fecundo para futuros profissionais compreenderem como se dá o processo de ensino e como ocorre, ou não, a



articulação da teoria que eles aprendem na universidade com a prática escolar. Por essa razão as disciplinas didáticas são primordiais para que os professores em aprendizagem possam ter um primeiro contato com a realidade escolar.

Uma das dificuldades encontradas pelos docentes em formação consiste na necessidade de se ter um olhar crítico e analítico sobre a ação docente. Muitas vezes a crítica consiste em apenas apontar erros cometidos pelos professores em atuação, sem nenhuma base fundamentada teoricamente, e essa atitude tem um teor altamente negativo, uma vez que não se observa o porquê daqueles erros ocorrerem e como solucioná-los.

Por tanto, um dos primeiros procedimentos a ser adotado por aqueles que estão no papel de observador da prática docente é ter consciência de seu trabalho enquanto investigador e pesquisador, percebendo a importância da aula e da atuação do professor, para que assim possa definir seu próprio perfil profissional, resgatando os procedimentos proveitosos e descartando o que observar como não funcional para enriquecer seu trabalho docente.

O trabalho em questão é fruto dos relatos de observações colhidos durante o período de 06 (seis) aulas no 9º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Campina Grande. Tal atividade foi sugerida no decorrer da disciplina Estágio de Língua Portuguesa, ofertada pelo curso de Letras- Língua Vernácula, no período 2014.1, da Universidade Federal de Campina Grande.

Para a fundamentação teórica deste relato apoiamo-nos nas considerações realizadas por Pimenta e Gonçalves (2004), Dolz *et al* (2004), Pereira (s/d) e nos PNC (1998). Esses apontes teóricos foram fundamentais para que observássemos o estágio como uma atividade investigativa e produtiva à futura atuação docente dos atuais estagiários.

Após a explicitação dos aportes teóricos traremos o relato das aulas observadas com os procedimentos utilizados em sala pela professora em atuação, os conteúdos ministrados, a interação entre docente e discentes, dentre outros aspectos constitutivos da prática educativa. Também foi realizada a análise da estrutura física da escola, atentando para o fato de que esse também é um aspecto importante a ser observado, uma vez que influência na dinâmica da aula ministrada.



## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para que pudéssemos organizar as ideias principais para a elaboração desse relatório parcial optamos por pensar em algumas palavras que atuam como norte para essa fundamentação teórica: estágio, didática, sequência didática (SD) e competências e habilidades. Escolhemos esses termos para que pudéssemos tratar acerca dos temas que envolvem tais instâncias. Para o estágio, buscaremos pensá-lo como um campo de aperfeiçoamento que envolve teoria e prática, para o futuro profissional de Letras. Quanto à didática, observaremos o que a constitui e como ocorre a junção da teoria e prática na sala de aula; para a SD, visaremos compreendê-la como um processo que tem por meta a interação, participação e desenvolvimento do aprendizado do aluno, e por fim faremos uma ligação de tudo o que foi mencionado com as habilidades e competências que devem ser trabalhadas na escola, tanto por parte do professor como do aluno.

O texto que nos auxiliou quanto aos estudos sobre didática foi *Didática do ensino de Língua Portuguesa*, de Regina Celi Mendes Pereira (s/d). A autora relaciona o tema às correntes de pensamento behaviorista, construtivista e sociointeracionista e aponta aspectos dessas correntes que influenciaram e continuam a influenciar na didática e demonstra sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ela aponta a importância do professor na organização desse processo de desenvolvimento e das reflexões a serem feitas para que a escola continue sendo um espaço que proporcione a construção e ampliação do conhecimento e promova a formação das diversas competências e habilidades que um indivíduo possui. Segundo Regina

Na dimensão do espaço escolar, em que o ensino formal se institucionaliza, o papel do professor ganhou um destaque fundamental devido à função que ele exerce nesse contexto. É importante esclarecer que a Prática do professor em sala de aula se respalda em concepções teóricas de ensino aprendizagem e, no nosso caso, também de língua e de linguagem. Na verdade, toda e qualquer prática docente é reveladora de uma determinada opção teórico



metodológica. Ou seja, o **como** ensinar, o **como** fazer é sempre antecedido por uma reflexão teórica mais complexa que justifica e fundamenta as tomadas de decisão do professor. Por essa razão, faz-se necessário conhecer os modelos teóricos de ensino aprendizagem para que possamos identificar em nossa prática pedagógica nossas filiações teóricas (PEREIRA, p. 5, s/d).

É nesse conhecimento que ela pontua as influências que as correntes de pensamento exerceram sobre a educação como um todo, principalmente na didática. A primeira a ser tratada é o *behaviorismo*. Pereira nos informa que essa corrente está voltada para o ensino tradicional de língua, que se baseia “no estudo de conceitos, terminologias, memorização de regras de acentuação, conjugação verbal, ênfase em análise sintática e outros conhecimentos de estrutura da língua (p.13)”. A autora não desmerece tais conceitos, apenas afirma que privilegiá-los não é a melhor escolha, uma vez que a didática da sala de aula deve envolver, também, aspectos extralinguísticos.

No que se refere às influências sofridas pelo construtivismo, percebemos que essa vertente se contrapõe à prática pedagógica tradicional. Os professores buscavam compreender como o processo de apropriação da escrita se desenvolvia na criança e essa compreensão contribuiu na condução e planejamento das atividades de ensino. Segundo Regina “o construtivismo exerceu sua influência, uma vez que, por privilegiar a autonomia do educando, favoreceu a orientação de atividades de linguagem que proporcionassem a reflexão sobre os usos da língua” (p.14).

Quanto ao sociointeracionismo pudemos afirmar que tal paradigma trouxe novas considerações sobre a língua e o aprendizado, que exigiu um novo direcionamento ao ensino de língua portuguesa e esse direcionamento demandou um tratamento didático diferenciado. Essa mudança foi norteada pelo PCN, que trouxe novas diretrizes ao ensino-aprendizagem da nossa língua, o que foi um grande desafio para o professor. Os PCN trazem importantes considerações sobre leitura, escrita, gramática/análise linguística e essas observações elencadas no documento atuaram como um novo olhar sob o ensino.

Ainda que os paradigmas pareçam distintos existe uma articulação entre eles e as concepções de língua, linguagem e gramática, nas quais o professor fundamenta sua prática docente. Por mais que muitos busquem adotar novas metodologias contrárias ao tradicionalismo, bem como afirma Pereira (p.23), “não se pode também acreditar que tudo pode ser aprendido naturalmente, sem que seja oferecida ao aluno uma



sistematização de ensino”. Por vezes é necessário que utilizemos metodologias consideradas tradicionais para que tenhamos um retorno positivo na sala de aula, embora novos métodos também sejam viáveis.

Essa dúvida que existe entre tradicional X não-tradicional permeia também a mente do estagiário, mais especificamente de língua portuguesa, uma vez que o estágio está totalmente ligado à formação do futuro professor e é nele que esse profissional perceberá a importância dessa atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

As diferentes concepções acerca do estágio foram elencadas por Pimenta & Gonçalves (2004), em *Estágio e Docência*. Um dos tópicos tratados na obra é a necessidade que há em superar a separação entre teoria e prática durante os estágios, uma vez que essa relação existe e é por meio da compreensão disso que podemos produzir uma nova concepção da atividade realizada pelos futuros professores. O estágio é uma investigação da prática pedagógica nas instituições educativas e é nele que os estudantes têm o contato com alunos de instituições superiores e esses têm o contato com a educação básica, numa relação direta de ensino e aprendizagem, que envolve tanto teoria como prática.

Pimenta e Gonçalves (1990) afirmam que o papel da teoria é “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (p.49)”. Percebemos a teoria como uma base para que a prática possa ser melhor desenvolvida. Nem sempre ela será o apoio total, mas, com certeza, em algum momento do estágio, atuará de modo imprescindível. A teoria deve auxiliar na produção de estratégias para a prática educativa. Ela não deve ser dissociada do ambiente escolar.

Através do estágio, que é um período preparatório para o trabalho docente, o estudante em formação poderá reconhecer e integrar-se ao contexto da sala de aula. Ele observará a desenvoltura dos alunos para que, por meio disso, possa organizar novas técnicas e sequências didáticas para ministrar suas aulas. A sequência é essencial para que o planejamento de uma aula seja bem executado, uma vez que é por meio dela que o estagiário organiza seus objetivos e como os porá em prática durante o período em que estiver como professor.



Dolz (2004) em *Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento* nos traz importantes considerações sobre a sequência didática. Ao definir esse procedimento os autores afirmam que “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (p.97). Dessa forma, falar sobre estágio e sobre observação escolar implica antes de tudo saber o que é uma sequência didática, para quem serve, como utilizá-la, e por quê. Entre as principais características desta temos o trabalho com gêneros. Segundo os autores

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (...) Sevem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.  
(DOLZ, 2004, p.98)

Como podemos observar a sequência didática é um procedimento que auxilia o professor a planejar e executar sua aula, tendo como eixo norteador os gêneros textuais orais ou escritos. No entanto não é proposto ensinar apenas os gêneros textuais, mas sim uma articulação entre os três eixos de ensino, leitura, escrita e análise linguística.

A estrutura desse trabalho sistemático consiste em: apresentação da situação, produção inicial, módulos nos quais são trabalhadas as dificuldades apresentadas na produção inicial realizada pelo aluno e na produção final, última etapa realizada na sequência e o momento em que o aluno já está dominando o gênero trabalhado e já consegue utilizá-lo adequadamente.

Como podemos constatar, a sequência é um trabalho contínuo que exige do professor esforço e dedicação, além de conhecimento adequado. Exige também tempo, algo que os professores da educação básica cada dia mais atestam não dispor. No entanto, é uma proposta que surte efeitos positivos para o ensino e que, portanto, precisa ser implantada pelos professores, para que possamos ter aulas mais dinâmicas e eficientes, baseadas em planejamento.

Sobre esse aspecto de promover um ensino eficiente, os PCN que datam de 1998 já nos apresentavam uma proposta que se associa ao que sugere o trabalho sistemático da sequência didática:

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para



garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (PCN, 1998, p. 19)

Portanto, como vemos, a escola, e mais especificamente o ensino de língua portuguesa, têm um papel muito importante para a formação dos alunos enquanto cidadãos e falantes da língua portuguesa que utilizam esse língua nos mais diferentes contextos sociais, e com as mais variadas exigências comunicativas. Daí surge à necessidade de um trabalho sistemático com os três eixos de ensino, para que os alunos possam utilizar a linguagem de forma articulada aos seus objetivos comunicacionais.

O trabalho do professor, como fica claro, é de extrema importância para que se possa alcançar os objetivos pretendidos. De acordo com os PCN (1998, p. 22), “Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva”.

Dessa forma é fundamental que o professor saiba articular as teorias que moldam o ensino e a prática escolar, saiba utilizar a didática a favor de suas aulas e os procedimentos que o auxiliam em sala, como é o caso da sequência didática.

## **A OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

Analisar o ensino de Língua Materna utilizando como base somente as inúmeras teorias que constroem o paradigma educacional não é suficiente para que comprovemos como, de fato, o ensino está. Uma vez que é na prática diária da sala de aula que podem ser construídas as relações diretas entre educador, escola e aluno e estagiário, relações essas que estão sendo aqui discutidas.

Abaixo, listamos os tópicos observados na escola. Durante o período de análise das aulas, na escola em questão, pudemos compreender como se organiza, de forma física e estrutural, a instituição, a sala de aula e a turma. Pudemos observar também como se dá o trabalho docente com a língua portuguesa, como ocorre a rotina de sala de aula e como os alunos se comportam nessa rotina.

No que se refere à **Descrição física e estrutural da escola**, visando observar os espaços coletivos de convivência, equipamentos e materiais didáticos, nós pudemos perceber que a escola em questão possui amplos corredores, grande quantidade de salas



de aula, alguma delas apresentando pouca iluminação e ventilação, quadra de esportes num espaço anexo às salas de aula, pátio no interior da escola, onde os alunos se encontram no horário destinado ao intervalo; refeitório organizado e limpo, com mesas e carteiras para que os alunos possam se alimentar; e um estacionamento amplo, que também atua como espaço de recreação. A escola também dispõe de uma biblioteca ampla e com uma grande quantidade de livros didáticos, uns lacrados e outros abertos. Os livros paradidáticos não são encontrados em mesma quantidade. Existe uma pequena estante com alguns deles. Quanto aos equipamentos e materiais didáticos, a instituição possui dois aparelhos *Datashow*, caixas de som, e uma sala de vídeo com televisão, som, microfone e aparelho de DVD. Os materiais didáticos são os livros e o quadro e fica à critério do professor utilizar ou não a sala de vídeo com seus aparelhos.

Ao que tange a **Descrição da estrutura física e organizacional da sala** que observamos, percebemos que esta dispõe de um amplo espaço ocupado com 50 (cinquenta) carteiras aproximadamente, todas relativamente conservadas. O espaço é bem iluminado e com ventilação adequada. A acústica da aula não é boa, pois mesmo que todos os alunos mantenham-se em silêncio, ainda são ouvidos ruídos provenientes dos corredores da escola, e esse é um fator que atrapalha o andamento da aula. A sala possui apenas um interruptor e este localiza-se em uma altura muito elevada, o que acaba dificultando a sua utilização. Temos ainda em sala a louça, que é o principal instrumento utilizado pela professora.

Quanto à **Descrição da turma** nós contamos com trinta e quatro (34) alunos, no turno da manhã. O grupo não apresenta um perfil comportamental diferente do que esperamos para adolescentes na faixa de quinze anos. Os jovens são ativos, conversam bastante durante a aula, apresentam dificuldade de concentração e de retenção nos momentos em que a professora expõe o conteúdo e enquanto a aula é ministrada grande parte conversa bastante, o que interfere na apreensão daquilo que está sendo repassado. Segundo Pereira (p. 23, s/d)

A sala de aula constitui-se em um *locus* de atuação extremamente complexo. Existe nela uma tal diversidade de fatores (internos e externos, cognitivos e afetivos, humanos e materiais) a interferir em sua prática, que exigem do professor uma constante reflexão acerca de sua prática pedagógica, para que seja avaliada sua adequação aos objetivos de ensino-aprendizagem por ele pretendidos.



O rendimento da turma, no que se refere à língua portuguesa, não é tão positivo. Muitos apresentam dificuldade em conteúdos como orações coordenadas e conjunções, por exemplo, que foram os assuntos tratados enquanto estivemos em sala. Percebemos que apesar de terem estudado o assunto, revisado e terem feito uma avaliação, a grande maioria ficou em recuperação e na recuperação obtiveram notas baixas. Imaginamos que o baixo desempenho se dá pela grande quantidade de alunos que não conseguem ficar atentos à exposição do conteúdo e das revisões que são feitas em sala.

Em relação ao **Trabalho docente com a língua portuguesa**, como observamos anteriormente, foi trabalhado o conteúdo de orações coordenadas, o uso das conjunções e na última aula de observação foi trabalhado o conteúdo resenha. A professora em questão trabalhou os dois primeiros conteúdos citados utilizando frases curtas e pedindo para que os alunos identificassem as conjunções e classificassem-nas enquanto a função que exerciam nas frases. Os exemplos eram retirados do livro didático e transcritos para a lousa, pois os alunos não levavam os livros para sala de aula. Esse procedimento correspondia a quase todo o tempo da aula. Durante a exposição do conteúdo e da correção das atividades percebemos que os alunos não dominavam o conteúdo, pois não conseguiam responder as perguntas feitas pela professora.

Na última aula observada foi trabalhado o conteúdo sobre o gênero textual resenha. Nessa aula a professora mais uma vez utilizou a lousa para expor o conteúdo. Por ter colocado muitas informações no quadro, pelos alunos escreverem lentamente e perderem muito tempo conversando, a aula ficou resumida a esse momento de transcrição das informações contidas na lousa e a uma pequena explicação sobre o conteúdo. Nas aulas seguintes não houve observação, mas a professora nos informou que os alunos assistiram ao filme: *Narradores de Javé* e após isso foi solicitado para que eles escrevessem uma resenha sobre o filme assistido. O fato dos alunos não se concentrarem em aula e conversarem muito, sempre dificultava o andamento da aula e a exposição dos conteúdos. Percebemos também que o critério de avaliação utilizado pela professora consistia nos exames escritos realizados no final de cada bimestre. Não foram considerados aspectos como participação em sala de aula e atitude comportamental. Notamos, portanto que sua forma de avaliação encaixa-se no modelo behaviorista, segundo Pereira,

No modelo transmissivo, de cunho behaviorista, o aluno recebe os conteúdos de forma passiva e precisa demonstrar o que no exercício



de avaliação solicitado. Caso apresente uma boa margem de acerto, os objetivos de ensino aprendizagem do professor terão sido atingidos. (Pereira, s/d, p.241)

Essa forma de avaliação é bastante criticada pelos estudiosos da área, pois não leva em consideração o ensino enquanto um processo. Segundo esse modelo, a avaliação serve apenas para classificar o aluno em determinados conceitos. Dessa forma, o aluno é sempre apontado como o responsável pelo fracasso ou sucesso de sua trajetória escolar, e como sabemos existem vários outros fatores externos e internos que interferem no ensino-aprendizagem.

No período em que estivemos na escola tivemos poucos aspectos a observar sobre e **Descrição do fazer docente**. Não houve, durante as aulas observadas, uma apresentação dos conteúdos e dos objetivos de ensino por parte da professora, já que observamos a continuação de um conteúdo que já estava sendo trabalhado anteriormente. De uma forma mais ampla não percebemos uma sistematização das atividades realizadas pela professora, o que acabou sendo sentido no decorrer das aulas, e como afirma Pereira (s/d, p. 244) os objetivos de aprendizagem são alcançados quando ocorre essa sistematização das atividades que requerem um planejamento criterioso.

Sobre a relação entre discentes e docente em sala de aula, notamos que eram raros os momentos de interação entre eles, observamos que ocorria apenas uma pequena interação da professora com algumas poucas alunas que se sentavam nas primeiras cadeiras da sala e que prestavam atenção na aula.

No período de observação notamos que não ocorreu uma articulação entre os três eixos de ensino. A professora deteve-se no trabalho com as orações coordenadas, não articulando esse conteúdo com a leitura e a escrita. Durante a observação não pudemos analisar os aspectos relacionadas ao trabalho com leitura e produção de textos, uma vez que foram trabalhados apenas conteúdos relacionados à análise linguística.

No que diz respeito à **Descrição do fazer discente**, nós percebemos, como poderíamos prever, aspectos positivos e negativos nas atitudes da turma em questão. Observamos que a interação com o professor não é tão positiva, uma vez que grande parte dos alunos não demonstra interesse para com a aula e se comportam de modo desatento quando a professora exige a participação deles e com os demais educandos.



Quanto às estratégias de participação na aula, percebemos que alguns alunos participaram na resolução dos exercícios, fizeram perguntas e interagiram com a professora, no entanto a grande maioria ainda ficou dispersa, talvez pelo tamanho da sala ou pela quantidade de alunos. No que se refere à assiduidade e comprometimento com as atividades/rotinas escolares, não podemos informar com precisão, mas afirmamos que a grande maioria da turma esteve presente nos encontros. Uns estavam em todas as aulas, outros apenas na primeira ou segunda; mas grande parte da turma estava presente e respondia as atividades exigidas pela professora.

Sobre a **Descrição da rotina de sala de aula** nós poderemos expor apenas algumas das aulas a que assistimos, uma vez que outras foram prova ou não houve observação. Quanto à administração do tempo de exposição de conteúdos percebemos que infelizmente, pela desatenção de muitos alunos, pelo barulho na sala e pela dificuldade de iniciar a aula, a professora acaba por perder bastante tempo, cerca de 10min. Em uma das aulas que observamos o conteúdo do livro didático, que deveria ser acompanhado por cada estudante em seu livro, foi copiado no quadro, uma vez que a grande maioria não estava com o material em mãos (é importante lembrarmos que muitos alunos disseram que a professora não utilizava o livro em todas as aulas, no entanto, ao perguntarmos a docente, ela nos informou que o material só não estava sendo usado naquela aula. Não sabemos ao certo se o livro é realmente apresentado em sala. Nesse encontro, especificamente, o conteúdo foi copiado porque não aparecia no manual utilizado pelos alunos) e isso tomou muito tempo da aula e não manteve os alunos atentos ao que estava sendo escrito na lousa. Nesse momento nós percebemos dificuldade na administração do tempo com a interação em sala, uma vez que enquanto os alunos que sentam nas primeiras filas prestam atenção, os das demais não conseguem fazer isso e a atenção da educadora fica retida apenas àqueles que se envolvem na aula.

Não temos, necessariamente, noções de início, meio e fim da aula, os três em equivalência. Percebemos o início, quando a professora entra em sala e expõe o que será feito, meio, quando ela desenvolve a aula, mas não um fim, porque o tempo de ministração dos conteúdos acaba sendo curto e sofre interferência devido à falta de atenção de muitos estudantes. A aula termina antes que o conteúdo tenha sido repassado por completo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho trouxe o relato de algumas aulas assistidas em uma instituição pública da cidade de Campina Grande, Paraíba, e trouxe também a descrição de determinados aspectos referentes à estrutura física e social da escola em questão. Durante as observações, nós, enquanto estagiárias, pudemos perceber quão relevante é reconhecer a união entre teoria e prática, já que em diversas situações essa relação não foi considerada.

Diante de todas as explicitações que aqui foram realizadas, pudemos compreender a importância de enxergarmos o estágio como um campo de experiências em que o estagiário inicia sua relação com o ensino básico e passa a observar a relação existente entre teoria e prática. Pudemos atentar, também, para a necessidade de manter a interação entre teoria e prática existente, uma vez que, assim como vimos na leitura dos aportes teóricos, essa relação existe e deve ser encarada como algo primordial à desenvoltura do estagiário.

Conforme citamos no corpo do trabalho, uma das dificuldades encontradas pelos docentes em formação consiste na necessidade de se ter um olhar crítico e analítico sobre a ação docente. Muitas vezes a crítica consiste em apenas apontar erros cometidos pelos professores em atuação, sem nenhuma base fundamentada teoricamente, e essa atitude tem um teor altamente negativo, uma vez que não se observa o porquê daqueles erros ocorrerem e como solucioná-los.

Percebemos muitos aspectos negativos tanto no desempenho da turma, como no da professora, no entanto, nosso objetivo não foi criticá-los, mas apontar o que foi visto enquanto estivemos em período de observação. Apesar dos problemas encontrados pudemos compreender que, quanto a relação entre professor e aluno, torna-se imprescindível ao educador conhecer o ambiente escolar e os estudantes, saber sobre suas limitações e procurar maneiras para ajudá-los, já que as teorias não podem ser descartadas, afinal são estas as bases que o professor tem para guiar seu ensino. No entanto, é necessário haver interdependência entre teoria e prática, já que ambas se complementam para tornar o ensino eficiente.



## REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Didática do ensino de Língua Portuguesa*. s.d. p.225-270.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio: diferentes concepções. In: *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.



## COMO SE FAZ UM POEMA? O FAZER POÉTICO EM PRÉVERT E EM DRUMMOND

FLORÊNCIO, Jéssica Rodrigues- (UFMG)

Orientadora: PINHEIRO-MARIZ, Josilene - (POSLE/UFMG)

**RESUMO:** O Modernismo no Brasil é fortemente marcado pelas vanguardas europeias, sendo, portanto, livremente inspirada na literatura francesa da época. Por isso, é possível perceber traços da literatura francesa em muitas das obras de escritores brasileiros modernistas. Nesse sentido, identificamos um claro diálogo entre dois escritores desse período, sendo um francês e outro brasileiro, a saber: Jacques Prévert e Carlos Drummond de Andrade. Assim, intentamos estabelecer uma conexão entre os dois poetas a partir de um poema de Prévert intitulado *Pour faire le portrait d'un oiseau* (1945) e o poema *Procura da poesia* (1945), de Drummond. Para tanto, nos apoiamos nos estudos de Chevrel (2009) no que concerne à recepção de uma obra literária estrangeira, centrada na noção de literatura comparada, bem como nas reflexões de Scarpari (2000) no que tange à relação entre a literatura francesa e a brasileira no período do modernista. Também nos baseamos em Almeida Junior (2006) e Rodrigues (2014), quanto a algumas reflexões a respeito desses dois poetas estudados. Sobre os procedimentos metodológicos deste estudo comparativo, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfico-documental e também refletimos a respeito da recepção de uma obra literária estrangeira para, em seguida, discutirmos sobre o seu papel na sociedade. Apresentamos uma breve fortuna crítica de cada um dos poetas e, por fim, apresentamos uma leitura dos poemas selecionados, estabelecendo uma ponte entre eles. A partir dessa leitura analítica, podemos afirmar que o fazer poético presente no poema de Prévert, assim como no de Drummond é bastante semelhante; e, não somente isso, mas, também, percebe-se a “receita” que ambos expõem para se fazer um poema, uma vez que os dois se utilizam da “poética de movimento” para dar tais orientações de como tornar-se poeta.

**PALAVRAS-CHAVE:**Literatura comparada. Poesia. Prévert e Drummond.

### Introdução

Estudos literários do período modernista mostram que a literatura brasileira deve muito à literatura francesa da época; e, assim, podemos dizer que a literatura francesa dialogou, de várias formas, com a literatura brasileira, acentuando-se a produção de escritores brasileiros como: Mário de Andrade e Manuel Bandeira (SCARPARI, 2000). Considerando esse fato, pretendemos realizar um estudo que apresenta a relação entre dois textos literários, sendo um texto de um escritor francês e o outro texto de um escritor brasileiro.

Apresentamos, portanto, a conexão entre dois poemas: *Pour faire le portrait d'un oiseau* (PRÉVERT, 1945), do escritor francês Jacques Prévert; e, o outro, de Carlos Drummond de Andrade, *Procura da Poesia* (DRUMMOND, 1945) escritor brasileiro inserido no período do modernismo no Brasil. Para tanto, observaremos o "fazer poético" nos dois poemas e, em seguida, refletiremos a respeito da recepção de



uma obra estrangeira, e discutiremos seu papel na sociedade que a acolhe (CHEVREL, 2009). Na continuidade, apresentaremos a nossa leitura de cada poema, interpretando-os e colocando-os em diálogo.

Para executar essas etapas, vamos contar com as bases de Chevrel (2009) sobre a recepção de uma obra literária e nas reflexões de Scarpari (2000), quanto à relação entre a literatura francesa e brasileira no período do modernismo no Brasil. Finalmente, contamos com Almeida Júnior (2006) e Rodrigues (2014), no que concerne a alguns pensamentos sobre os escritores Prévert e Drummond e suas obras.

### **1. Da recepção de uma obra literária estrangeira**

De acordo com Chevrel (2009), o conceito de recepção não pode ser colocado no sentido passivo, mas em um sentido dinâmico, para ele: « la réception est captation » (2009, 26 p.). Nesse sentido, podemos dizer que há muitas maneiras de "captar" uma obra estrangeira, ou seja: existem maneiras de lê-la uma vez que podem ser diversas.

É importante que se diga ainda que não se deve confundir recepção com influência, visto que a recepção sobrepõe influência. Dizemos isto porque, de acordo com Chevrel (*op. cit.*), as recepções são plurais, mas a influência é mais individual do que plural. Quanto à recepção, uma obra estrangeira pode causar alterações no sistema que a obra recebe sem corresponder necessariamente a uma influência, ou seja, ela pode causar uma ação na escrita literária nesse sistema. É a partir dessa perspectiva que podemos nos referir aos “*transferts littéraires*”<sup>5</sup>» (CHEVREL, *id. ibid.*). Em outras palavras, esse é o lugar onde podemos observar a função da literatura estrangeira na sociedade de acolhimento. Também é importante notar que esta função está relacionada a códigos estéticos e culturais, pois as condições culturais do país de acolhimento são diferentes do país de origem da obra estrangeira.

É a partir dessas primeiras reflexões sobre a recepção de uma obra estrangeira, que iniciamos a relação entre a poesia de Jacques Prévert e de Carlos Drummond de Andrade, mais particularmente dos dois poemas supracitados. Para isso, entendemos ser necessário estudar as obras de cada um, mesmo que apresentando o contexto geral de cada escritor.

---

<sup>5</sup> Transferências literárias



### 1.1 Sobre os escritores

Ao iniciarmos a apresentação de Prévert, chamamos a atenção para a abundância de biografias e estudos sobre *Paroles*, seu primeiro livro de poesia publicado em 1992 e que teve mais de três milhões de cópias em todo o mundo, sem contar suas inúmeras traduções. A presença do movimento *poétic* é uma das principais marcas da obra de Jacques Prévert, que é também conhecido por suas inovações na língua francesa, com o uso de jogos de linguagens e várias outras estratégias para tornar a sua poesia mais artística. Sua poesia é caracterizada por aspectos que mostram movimento em seus textos e fortalecem a língua e alguns desses aspectos são: transitividade, criação coletiva, nova edição de seus poemas em outros livros, etc. (AMEILDA FILHO, 2006).

Com base nessas características da poesia de Prévert (poética de movimento e criação coletiva) e seu percurso nas Vanguardas europeias (Dadaísmo, Surrealismo, Futurismo etc.) podemos confirmar a presença de um diálogo entre essas Vanguardas e o Modernismo brasileiro (SCARPARI 2000). No que diz respeito ao Modernismo, vários escritores que fizeram parte desse período foram inspirados pelas vanguardas europeias, especialmente pelo surrealismo. Escritores modernistas como Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Mario Quintana são exemplos de poetas que saudaram a poesia de Jacques Prévert (SCARPARI 2000). Partindo disso, destacamos o escritor Carlos Drummond de Andrade, uma vez que foi influenciado principalmente pelos poetas paulistas Oswald e Mário de Andrade, em 1924, e por Manuel Bandeira.

Além disso, podemos observar que Drummond também fez traduções de poemas de Jacques Prévert e, nesse sentido, de acordo com Amaral (1996), traduções são geralmente a primeira gravação da leitura de uma obra literária. Para ela, a tradução em geral, refere-se a um primeiro contato com uma obra literária estrangeira. Por essa razão, é importante notar mais uma vez a existência das trocas entre a literatura francesa e a brasileira no período modernista.

É a partir daí que falamos de "*transferts littéraires*", conforme mencionamos anteriormente, que seria um termo que se refere ao papel/função da literatura estrangeira na sociedade de acolhimento (CHEVREL, 2009). Nessa perspectiva, podemos dizer ainda que há certa transferência literária da literatura francesa da época das Vanguardas



para a literatura brasileira da época do Modernismo através das leituras de obras francesas, ou até mesmo traduções realizadas pelos escritores brasileiros.

Quanto a Drummond, sobre os livros que cobrem o período do Modernismo, ou seja, entre 1922 e 1945, o escritor sempre elaborou poemas sobre o "fazer poético" e a função da poesia. Drummond começa com as produções individuais e termina com a produção de criação social, coletiva (RODRIGUES, 2014). Em *Alguma Poesia* (1934), por exemplo, temos um poeta que vive na solidão e não parece consciente do seu "fazer poético". Quando o eu lírico aparece, surge bêbado, inconsciente e, assim, na literatura mais antiga, Drummond coloca a poesia como consolação.

No terceiro livro, *Sentimento do Mundo* (1940), Drummond examina o "fazer poético" e vê o poeta como individualista, semelhante à em *Alguma Poesia*; entretanto, é um poeta que se torna consciente do mundo, apesar de não esquecer o seu coração. Em seu quarto livro, *José* (1942), Drummond apresenta-se como poeta individualista e apresenta a luta do poeta com as palavras. Na sequência, em *Rosa do Povo* (1945), o escritor não fala mais da luta do poeta com as palavras, mas das relações entre as palavras. Assim, segundo Rodrigues (2014), "A poesia, de consolo, de cachaça ou do povo, arrebenta o muro opressor da realidade, para respirar, mostrar-se e mostrar ao mundo a melodia que seu canto ecoa e o conceito que carrega, assim como a flor que fura o asfalto" (RODRIGUES, 2014, p. 1). Sendo assim, para Drummond, a poesia é um espaço pessoal, bem como social, coletivo.

É a partir desse traço de criação coletiva na drummondiana que podemos encontrar a relação com o "fazer poético" de Prévert. Nesse sentido, vamos também observar a poética do movimento em ambos escritores. Para isso, fazemos uma conexão entre os dois, com ênfase no "fazer poético" e a poesia de movimento em ambos os poemas.

## **2. O fazer poético em *Pour faire le portrait d'un oiseau*, de Prévert e em *Procura da poesia*, de Drummond**

Para melhor perceber a relação entre os dois poemas, faz-se importante realizar a interpretação de cada poema para, então, relacioná-los.

O poema *Pour faire le portrait d'un oiseau* de Prévert publicado em 1945, está inserido no livro *Paroles*. Nesse poema, desde o título, percebe-se os passos para fazer o



retrato de um pássaro. Essa “fórmula” para fazer o retrato de um pássaro se torna mais evidente quando se começa a leitura do poema.

Podemos ver na primeira estrofe do poema:

*Peindre d'abord une cage  
Avec une porte ouverte  
peindre ensuite  
quelque chose de joli  
quelque chose de simple  
quelque chose de beau  
quelque chose d'utile  
pour l'oiseau  
(PRÉVERT, 1945, p. 10)*

Assim, podemos observar que o poema assemelha-se a uma receita que ensina a pintar o retrato de um pássaro.

A ideia de receita é ainda mais evidente em outro momento:

*placer ensuite la toile contre un arbre  
dans un jardin  
dans un bois  
ou dans une forêt  
se cacher derrière l'arbre  
sans rien dire  
sans bouger...  
(ibid. 1945, p. 10)*

Assim, é possível entrever a característica da receita em alguns termos que se apresentariam como orientações para a elaboração como: *placer ensuite [...] / se cacher [...] /; sans rien dire / sans bouger*. Na mesma estrofe, encontramos um critério necessário para a elaboração dessa atividade: a descrição. Para o poeta, o homem não pode interferir na natureza, ele aconselha: « *se cacher derrière l'arbre / sans rien dire / sans bouger* ».

Na segunda estrofe, podemos identificar outro critério:

*Parfois l'oiseau arrive vite  
mais il peut aussi bien mettre de longues années  
avant de se décider  
Ne pas se décourager  
attendre  
attendre s'il le faut pendant des années  
la vitesse ou la lenteur de l'arrivée de l'oiseau  
n'ayant aucun rapport  
avec la réussite du tableau  
Quand l'oiseau arrive  
s'il arrive  
(ibid.1945, p. 10)*



Nesse momento, identificamos mais um critério para alcançar o propósito da arte: a paciência. Esse critério pode ser percebido no seguinte verso: «*attendre s'il le faut pendant des années*».

Outro critério para do objeto da arte é o que o poeta cita na segunda parte da segunda estrofe.

*observer le plus profond silence  
attendre que l'oiseau entre dans la cage  
et quand il est entré  
fermer doucement la porte avec le pinceau  
(ibid.1945, p. 10)*

Assim podemos compreender, nesta estrofe, que deve ser criado um ambiente propício para a meditação. Esse terceiro critério faz-se notável no seguinte verso: «*observer le plus profond silence*».

Em seguida:

*Faire ensuite le portrait de l'arbre  
en choisissant la plus belle de ses branches  
pour l'oiseau  
peindre aussi le vert feuillage et la fraîcheur du vent  
la poussière du soleil  
et le bruit des bêtes de l'herbe dans la chaleur de l'été  
(ibid.1945, p. 10)*

Nesta estrofe, notamos outra vez o modelo de "receita" que mostra como fazer o retrato de um pássaro, destacando-se outro elemento bastante importante, pois é a partir dessa parte do poema de Prévert que podemos melhor identificar que os conselhos dados no poema destinam-se, na verdade, a um poeta. Essa percepção é mais evidenciada nos versos seguintes: «*Faire ensuite le portrait de l'arbre / en choisissant la plus belle de ses branches / pour l'oiseau*». Assim, podemos dizer que Prévert transcende a realidade, assim como fazem os grandes poetas e, então, por esse viés, começamos a desconfiar das palavras usadas no poema, começando a vê-las de maneira diferente: não se trata de uma "receita" de como fazer um retrato de um pássaro, mas como fazer um poema ou como ser um poeta.

Portanto, apreendemos que o pássaro mencionado pelo poeta pode representar a inspiração do poeta. Neste caso, o candidato a poeta ou mesmo o poeta experiente deve ter paciência para suportar a espera da chegada do pássaro que pode ser longa ou quando as palavras fogem ou não vêm no momento aguardado. O poeta não pode



desistir, devendo, por conseguinte, em silêncio e com conhecimento técnico sobre essa arte, a escrita poética, fazer o seu poema.

Na última parte da última estrofe, evidencia-se o que mais destacamos:

*et puis attendre que l'oiseau se décide à chanter  
Si l'oiseau ne chante pas  
c'est mauvais signe  
signe que le tableau est mauvais  
mais s'il chante c'est bon signe  
signe que vous pouvez signer  
Alors vous arrachez tout doucement  
une des plumes de l'oiseau  
et vous écrivez votre nom dans un coin du tableau.  
(ibid.1945, p. 10)*

Nessa estrofe, observamos que, após feito o poema, o poeta deve esperar o canto do pássaro (« *et puis attendre que l'oiseau se décide à chanter* »). Se ele canta, é um sinal de que o poeta pode assinar a sua obra, como em um belo quadro. Esta parte do poema destaca a preocupação do poeta para mostrar seus escritos a fim de obter aprovação ou não e, em havendo essa aprovação, o poeta pode assinar. Mas o ato de assinar também pode trazer "dor", como prova o verso seguinte: « *Alors vous arrachez tout doucement / une des plumes de l'oiseau / et vous écrivez votre nom dans un coin du tableau* ». Isso indica que o poeta se coloca em risco quando da assinatura do seu poema, uma vez que ele pode ser aplaudido ou criticado. Deve estar pronto para ambas as possibilidades.

*Procurada Poesia*, de Drummond está inserido no livro intitulado *A Rosa do Povo* e foi publicado em 1945 (coincidentemente, mesmo ano da publicação do poema de Prévert, *Pour faire le portrait d'un oiseau*).

Na sua leitura, também podemos destacar o “fazer poético”.

Não faças versos sobre acontecimentos.  
Não há criação nem morte perante a poesia.  
Diante dela, a vida é um sol estático,  
não aquece nem ilumina.  
As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não contam.  
(ANDRADE,1945, p. 11)

No início do poema, observamos que o poeta o dissocia de acontecimentos do cotidiano. O poema deve ser inacessível, posto que a vida não produz poesia. “A vida é um sol estático/ não aquece nem ilumina”. Dessa forma, a poesia ocorre independentemente da vida diária. Na seguinte estrofe, temos:



Não faças poesia com o corpo,  
esse excelente, completo e confortável corpo, tão infenso  
[à efusão lírica.  
Tua gota de bile, tua careta de gozo ou de dor no escuro  
são indiferentes.  
Nem me reveles teus sentimentos,  
que se prevalecem do equívoco e tentam a longa viagem.  
O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia.  
(*ibid.* 1945, p. 11)

Nessa estrofe, o poeta sinaliza que o corpo é separado da poesia, pois o corpo, as sensações e os sentimentos não geram lirismo. E, então, conclui afirmando: " O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia".

Observemos a estrofe seguinte:

Não cantes tua cidade, deixa-a em paz.  
O canto não é o movimento das máquinas nem o segredo  
[das casas.  
Não é música ouvida de passagem; rumor do mar nas ruas  
[junto à linha de espuma.  
(*ibid.*1945, p. 11).

Como vimos acima, a poesia não está no homem; isto é, não está nos sentimentos e nem nos pensamentos do homem. Em outro verso, podemos ver que a poesia não está presente na rotina de trabalho e da casa: "O canto não é movimento das máquinas nem o segredo das casas."

Em seguida, ele diz:

O canto não é a natureza  
nem os homens em sociedade.  
Para ele, chuva e noite, fadiga e esperança nada significam.  
A poesia (não tires poesia das coisas)  
elide sujeito e objeto.  
(*ibid.*1945, p. 11)

O canto não é encontrado na natureza ou no tratamento de homens e as suas experiências. Em "A poesia (não tires poesia das coisas) / elide sujeito e objeto", entendemos que estes versos seriam um resumo de tudo o que o poeta afirmou em estrofes anteriores, sobre o que é necessário para fazer da poesia algo como: sentimentos, pensamentos, fenômeno natural, objeto ou som. Na poesia, não há sujeito ou objeto.

Em:

Não dramatizes, não invoques,  
não indagues. Não percas tempo em mentir.



Não te aborreças.  
Teu iate de marfim, teu sapato de diamante,  
vossas mazurcas e abusões, vossos esqueletos de família  
desaparecem na curva do tempo, é algo imprestável.  
(*ibid.*1945, p. 11)

Nesta estrofe, o poeta mostra que a poesia não é uma mentira, porque não está na imaginação fantasiosa. Isso está claro no verso: “Não dramatizes, não invoques / não indagues. Não percas tempo em mentir”.

Já, em:

Não recomponhas  
tua sepultada e merencória infância.  
Não osciles entre o espelho e a  
memória em dissipação.  
Que se dissipou, não era poesia.  
Que se partiu, cristal não era.  
(*ibid.*1945, p. 12)

Nessa estrofe, podemos observar que tudo que não é sólido e dissipa é rejeitado pela poesia: "Que se dissipou, não era poesia / Que se partiu, cristal não era". Na seguinte estrofe, o poeta traz mais orientações sobre o como do fazer poético:

Penetra surdamente no reino das palavras.  
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
Estão paralisados, mas não há desespero,  
há calma e frescura na superfície intata.  
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.  
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.  
Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.  
Espera que cada um se realize e consume  
com seu poder de palavra  
e seu poder de silêncio.  
Não forces o poema a desprender-se do limbo.  
Não colhas no chão o poema que se perdeu.  
Não adules o poema. Aceita-o  
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada no espaço.  
(*ibid.*1945, p. 12)

Até aqui, o poeta diz o que não se deve fazer; mas, a partir da estrofe acima, começa a mostrar sobre o que fazer para escrever um poema, "Penetra surdamente no reino das Palavras / Convive com teus poemas antes escrevê-los / Tem Paciência, se obscuros. Calma, se te provocam / Espera que cada um se realize e consume". Aqui é utilizada uma bela imagem para dar as instruções sobre o “como fazer” um poema. Podemos visualizar os poemas ali, sozinhos; mas, eles não estão desesperados porque eles não são afetados pelo tempo. O poeta, por sua vez, precisa ter cuidado para não



acordar os poemas antes do momento certo, uma vez que para encontrar os poemas, é preciso "Penetrar surdamente" no mundo das palavras. Esse é um processo de se fazer surdo, ignorar o sentido automatizado das palavras que nos cercam. É preciso ter paciência e não forçar o poema. Não forçar o poema a se desprender do limbo.

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?  
(*ibid.*1945, p. 12)

Existem várias possibilidades na face das palavras, vários sentidos e maneiras de interpretá-las. Para desvendar e interpretar as diferentes facetas das palavras, temos que ter a chavecitadana seguinte estrofe:

Repara:  
ermas de melodia e conceito,  
elas se refugiaram na noite, as palavras.  
Ainda úmidas e impregnadas de sono,  
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.  
(*ibid.*1945, p. 12)

Podemos ver nesta última estrofe que o poeta ressalta que as palavras estão esperando para serem colhidas, elas aspiram a poesia. Assim, o artista tem que fazer o poema sem pressa, na espera das facetas secretas que possuem as palavras.

### 3. Diálogos entre os dois poemas

Como já mencionado, os dois poemas foram publicados no mesmo ano e tanto Prévert, quanto Drummond discorrem sobre como ser um poeta, como fazer um poema. A diferença inicial entre os dois, sobre o tema, é que Prévert busca discutir a criação poética, descrevendo outra forma de arte, a pintura de um pássaro em um quadro, uma tela. Mas, como observamos, os conselhos de Prévert são, na verdade, para fazer um poema, enquanto os de Drummond são como se faz um poema, além de o que não deve ser feito. Mas, ele faz isso de forma mais "direta", ao contrário de Prévert.

No início de seu poema, ao falar sobre o que é preciso para fazer "*Le portrait d'un oiseau*": O poeta lembra que, primeiramente, deve-se « *Peindre d'abord une cage / Avec une porte ouverte* ». Ao contrário do poema do francês, o brasileiro inicia



destacando sobre o que não deve ser feito no processo da criação poética: « Não faça versos sobre acontecimentos ».

Em seu poema, Prévert ressalta a necessidade da descrição, porque para ele o homem não pode interferir na natureza, ou seja, no poema. Ele aconselha: « *se cacher derrière l'arbre, sans rien dire, sans bouger* ». Já Drummond ressalta algo semelhante, ao citar: “Não forces o poema a desprender-se do limbo”. Percebe-se, nesse sentido que Prévert lembra que pode demorar anos para a chegada do pássaro (a inspiração). Mas é preciso esperar por ele, em silêncio, em convivência com a natureza. Drummond, por sua vez, lembra de algo similar e que é necessário conviver com os poemas, refletir sobre eles, esperando pacientemente, calmamente, para que as palavras não acordem na hora errada: « Convive com teus poemas, antes de escrevê-los. ».

Prévert também traz à memória a necessidade de ter paciência para entender o propósito da arte. Isso fica evidente no seguinte verso: « *attendre s'il le faut pendant des années* ». A esse respeito, o poema drummondiano assemelha-se fortemente ao de Prévert: “Convive com teus poemas, antes de escrevê-los/ Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam. / Espera que cada um se realize e consume / com seu poder de palavra / e seu poder de silêncio. / Não forces o poema a desprender-se do limbo”. Ou seja, sob a ótica dos dois poetas, é necessário ter paciência, calma, não se preocupar com o tempo, esperar o momento certo para fazer o poema.

Outro ponto semelhante entre os dois poetas é a meditação. Prévert destaca que é necessário meditar em silêncio: “*observer le plus profond silence*” e Drummond faz o mesmo: « Penetra surdamente no reino das palavras ». Ou seja, os dois poetas lembram que às vezes, é preciso ser surdo para melhor conhecer esse processo, esperando, pacientemente, que as palavras desprendam-se do limbo, como diz Drummond.

O pássaro, para Prévert, representaria a inspiração do poeta e, assim, ressalta que é preciso ter paciência para esperar por esse pássaro. Percebemos que Drummond, por sua vez, apresenta uma chave que representaria, igualmente, a inspiração; ou, até mais que isso, talvez ela represente também a chave para a interpretação das muitas facetas existentes nas palavras. Nesse respeito, podemos dizer que o pássaro no poema de Prévert e a chave no poema de Drummond se completam, sendo essas peças necessárias para a criação do poema.



Outra semelhança entre os dois poetas é a ironia, já que ambos dão uma “receita”, uma fórmula pronta de como fazer um poema. Afirmamos isso, pois sabe-se que não existe fórmula, nem uma receita que ensine precisamente em como ser “um poeta”. Essa ironia é uma característica importante da poesia de Drummond (CORDEIRO, 2007).

Finalmente, pode-se observar um movimento poético tanto em Prévert como em Drummond; pois, ao lermos os poemas, podemos ver e sentir o movimento que os escritores permitem aos leitores. Este movimento poético está presente em ambos os poemas, especialmente no de Prévert: “*Quand l'oiseau arrive / s'il arrive*”, assim como no de Drummond: “Penetra surdamente no reino das palavras / Chega mais perto e contempla as palavras/ Repara”. É importante dizer que este “movimento poético” é uma característica marcante na poesia de Prévert.

### **Reflexões finais**

Após estas leituras, entendemos que o poema de Prévert dá instruções sobre como fazer um poema descrevendo uma outra arte, a pintura de um pássaro. Drummond, por sua vez, dá em seu poema instruções de como fazer um poema, mas de uma maneira mais direta do que Prévert, descrevendo a arte da escrita.

Tanto Prévert quanto Drummond dão instruções semelhantes de como fazer um poema e para dar essas instruções, ambos fazem uso da poética do movimento. Além disso, para eles, o poeta precisa ser paciente com as palavras, não forçá-las. Para tanto, é necessário “penetrar” no mundo das palavras “*sans rien dire/ sans bouger...*” para viver com eles. A discrição é necessária para que isso aconteça. O poeta deve ficar quieto e não interferir no processo de inspiração e da escrita. Assim, podemos concluir que existe uma relação entre os dois poetas a partir dos dois poemas analisados principalmente quando falamos do “fazer poético” dos dois poetas.

### **Referências**

ALMEIDA FILHO, Eclair Antonio. *Jacques Prévert e a poética do movimento*. São Paulo, 2006.

AMARAL Glória Carneiro do. *Aclimatando Baudelaire*. São Paulo: Annablume, 1996.



- ANDRADE, Carlos Drummond. *A rosa do povo*. In: [http://pt.wikipedia.org/wiki/A\\_Rosa\\_do\\_Povo](http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Rosa_do_Povo)
- BARBAS, Helena. *À « procura da poesia »: Carlos Drummond de Andrade*. FSCH, 2000.
- CHEVREL, Yves. *La littérature comparée*. 6<sup>a</sup> édition. PUF: 2009.
- CORDEIRO, Rogério. *O outro como si mesmo: subjetividade e alteridade em Carlos Drummond de Andrade*. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, pág. 99 - 112, jan/jun, 2007
- DURANT, André. *Recueil de quatre-vingt poèmes de Jacques PRÉVERT – cités et commentés*. Disponible en [www.comptoir litteraire.com](http://www.comptoir litteraire.com). Accès en: 8 set, 2014.
- RODRIGUES, Fábio Della Paschoa. *O fazer poético em Drummond*. Disponible en [http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/f00004.htm#\\_ftnref4](http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/f00004.htm#_ftnref4). Accès en: 7 set, 2014, 20:00
- SCARPARI, Zília Mara. *Recepção da literatura francesa em Mário de Andrade, Bandeira e Quintana*. UFSM: 2000.



## RELATO DE EXPERIÊNCIA: A PRODUÇÃO DO GÊNERO CRÔNICA E SEUS PRINCIPAIS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS: UMA PERSPECTIVA DE TEXTUALIZAÇÃO E INTERAÇÃO

CABRAL, Kênio Oliveira (UFCG)

RODRIGUES, Márcia Candeia (Orientadora - UFCG)

**RESUMO:** O presente trabalho surge de uma experiência de Estágio de Língua Portuguesa em um nono ano do Ensino Fundamental, em que a escrita foi trabalhada com base em teorias que propõem o uso de gênero textual no ensino de língua, os mecanismos de textualização e a interação. O intuito, então, é instigar uma reflexão entre os profissionais ou futuros profissionais, especialmente da área do ensino de Língua Portuguesa, acerca da real importância da aplicação dessas teorias para o desenvolvimento linguístico efetivo dos nossos alunos nessa etapa de escolarização o qual permite terem uma melhor formação cidadã em que aprendam a intervir na realidade em que vivem. Intentando-se promover tal reflexão, procedeu-se uma análise de duas versões de um texto de aluno assistido pelo estagiário, considerando-se também a escolha do gênero e atividades realizadas para a sua produção. Por se tratar do gênero literário crônica, observou-se os seus principais elementos composicionais, assim como a fidelidade à proposta temática. Como referenciais teóricos, foram usados Pimenta e Lima (2004); PCN (1998); Gancho (1991); Koch e Elias (2010); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Antunes (2003) e Marcuschi (2008) e chegou-se a resultados que confirmam ser um meio eficiente para uma real formação letrada a prática de atividades de língua pautada em gênero textual, a partir de que o aluno é estimulado à escrita, sendo-lhe expostas situações reais de comunicação que o façam analisar e elaborar estratégias de intervenção por conhecer as regularidades de determinados textos e saber o que, para que e para quem escreve.

**PALAVRAS-CHAVE:**Ensino de língua; Gênero textual; Interação.

### 1. INTRODUÇÃO

Nossos estudos acerca de prática escolar evidentemente não começam com o cumprimento do componente curricular *Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*; no entanto, nessa disciplina, fomos enviados à escola para pormos em prática os nossos conhecimentos, intervindo diretamente na formação dos alunos, e desenvolvermos nossas habilidades para o exercício de nossa futura profissão.

Então, cientes de nosso dever, partimos para a sala de aula de uma escola da rede pública estadual (um estabelecimento de Ensino Fundamental e Médio de um bairro periférico da cidade de Campina Grande). Em primeiro momento, entre os dias 22 de



abril a 10 de junho de 2014, buscamos conhecer (ou pelos menos ter noção) o contexto escolar daqueles que, dali a poucos dias, teriam aulas ministradas por nós e observar a ação docente presente em sala; depois, durante cinco encontros ainda no mês de julho, voltamos para colocar em prática o que tínhamos discutido na academia, considerando a realidade observada. Uma missão desafiadora.

Pretendemos, entretanto, neste trabalho, destacar o que diz respeito ao estudo da produção de texto, precisamente o uso dos principais elementos composicionais do gênero em estudo: a crônica literária (foi escolhido esse gênero especialmente em razão do concurso *Olimpíada de língua portuguesa – escrevendo o futuro* (doravante OLPEF)).

Sabemos que os textos têm suas regularidades, como se verá adiante, além de muitos fatores envolvidos em sua constituição. São as regularidades dos textos que os fazem diferentes uns dos outros quanto ao gênero, por exemplo. Os fatores que envolvem a sua produção podem ser desde “o ter o que dizer” a “para quem se diz”. Assim, os melhores textos são aqueles cujos autores, considerando os diversos fatores de produção, lançam mão das características essenciais ao gênero da melhor forma possível, propiciando, sem ou com o mínimo de obstáculo, a meta da escrita: a interação social.

Portanto, além de observarmos o desempenho do uso de elementos literários no texto produzido em sala, objetivamos, também, comprovar que o estudo de gênero textual tanto estimula o desenvolvimento da escrita do aluno, como o habilita para um melhor convívio em sociedade.

Para esse propósito ao qual nos voltamos, fundamentamo-nos nos seguintes referenciais teóricos: Pimenta e Lima (2004); PCN (1998); Dolz, *et al.* (2004); Antunes (2003); Marcuschi (2008); Gancho (1991); Koch e Elias (2010).

Quanto à estrutura, este trabalho está organizado da seguinte maneira: após a introdução está o item concernente à textualização e a interação; o terceiro refere-se à sequência didática e ao processo de didatização, o qual está dividido em três subitens: a escolha do gênero, as atividades com os alunos e as versões da produção textual; em seguida, estão as considerações finais, no quarto item; por fim, as referências.



## 2. A TEXTUALIZAÇÃO E A INTERAÇÃO

Uma das nossas primeiras experiências que tivemos na disciplina, por assim dizer, de preparação para o estágio supervisionado foi o contato com o texto de Pimenta e Lima (2004), especialmente com o capítulo *Estágio: diferentes concepções*. Nele, as autoras referem-se a concepções que definem prática como a imitação de modelos (em que os estagiários observam a atuação dos professores que estão na sala de aula e simplesmente os imitam) ou como a instrumentalização técnica (cujo objetivo é apenas desenvolver as habilidades técnicas profissionalizantes) como conceitos deficitários, pois não direcionam os futuros profissionais da sala de aula para o enfrentamento da realidade com subsídios críticos necessários para o aprimoramento da ação docente. Afirmam, por outro lado, baseadas em estudos, segundo elas, realizados a partir da década de 1990, que a dicotomia teoria X prática precisa ser superada. Para tanto, conforme esses estudos, o estágio deve ser entendido como “aproximação da realidade e atividade teórica”, assim, ele,

ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 45).

Tem-se, dessa forma, uma atividade de formação docente que vai do conhecimento teórico à sua aplicação.

Antes de ir-se à sala, porém, é basilar considerar o que afirma o PCN. Esse documento oficial de parâmetros para a educação em nosso país estabelece-se na compreensão de que o papel da educação é a formação de cidadãos. O conjunto de parâmetros dos *terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*, por exemplo, declara que os alunos devem ser capazes de “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais” (PCN, 1998, p.7).



Quanto à questão textual, propriamente dita, o PCN prioriza certos textos, que considera mais importantes para formação dos estudantes nessa etapa de escolarização, e estabelece:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCN, 1998, p.24).

Em outras palavras, e de modo mais específico, Antunes (2003, p.62-63), voltando-se à escrita, afirma: “As propostas para os alunos escreverem textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita – ou seja, devem corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade”.

Como afirmam KOCH e ELIAS (2010), citando Marcuschi (2002), “é impossível pensar em comunicação a não ser por meio de gêneros textuais (quer orais, quer escritos), entendidos como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas concretamente em textos” (KOCH e ELIAS, 2010, p.56).

A partir do que já foi posto, podemos referir a gêneros textuais (textos efetivos) tanto no que diz respeito a seu poder de promover interação, quanto a suas regularidades. No primeiro caso, nota-se que é desenvolvida nos alunos a habilidade de escolherem, em determinadas situações, *como dizer*, tendo em vista um referente, um interlocutor. Concernente a essas regularidades, destacamos colocações constantes no PCN (1998) e em estudo de Dolz, *et al.* (2004) sobre sequências didáticas. No PCN está declarado: “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.” (PCN, 1998, p.23); Dolz, *et al.* (2004), por sua vez, afirmam:

Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros textuais, conhecidos de e reconhecidos



por todos, e que, por isso, facilitam a comunicação... (DOLZ, *et al.*, 2004, p.97).

Ainda sobre a natureza dos gêneros textuais, Marcuschi afirma que eles “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p.155). Ele acrescenta que essas entidades empíricas formam listagens abertas designativas. Ou seja, não há um número total de gêneros estabelecido. E uma dessas designações de forma de expressões comunicativas é a crônica literária, que analisaremos neste trabalho.

Embora não seja nosso propósito ora trabalharmos literatura, observaremos os elementos principais do gênero em estudo, pelo fato de eles fazerem parte de suas regularidades. Segundo Gancho (1991, p.5), “A narrativa é estruturada sobre cinco elementos principais: o enredo, as personagens, o tempo, o espaço e o narrador”. Sendo esses elementos comuns a todas narrativas, não se limitando à crônica literária, importa que registremos as seguintes palavras: “as características distintivas da crônica são: texto curto, leve, que geralmente aborda temas do cotidiano” (GANCHO, 1991, p.8).

Para levarmos esse gênero à sala de aula, baseamo-nos no trabalho de Dolz, *et al* (2004), citado acima. Segundo eles,

uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. (...) Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, *et al.*, 2004, p.97).

Conforme a proposta de *sequência didática* desses autores, na apresentação da situação, os alunos são preparados para a produção inicial, sendo-lhes apresentados exemplos do gênero a ser produzido. É nesse momento, por exemplo, que são indicados o gênero a ser abordado, o(s) destinatário(s) da produção, o tema, a finalidade etc.



Depois dessa orientação, os alunos terão, pelo menos, as mínimas condições para a produção inicial, que será refeita quantas vezes forem necessárias até a produção final. O processo de reescrita será dividido em módulos, preferencialmente visando-se o estudo de um conteúdo específico em cada um deles: obediência ao tema, elementos composicionais, questões sintáticas, semânticas entre outros.

Como já foi dito, o gênero que trabalhamos nas aulas de estágio é da modalidade escrita, uma crônica literária. Por isso, entendemos ser válida uma referência a conceito de escrita apresentado por Antunes (2003, p.54), o qual se harmoniza com a proposta de Dolz, *et al.* (2004) referida acima. Segundo a professora, a escrita supõe várias etapas: em essência, três: o planejamento, a escrita e a revisão e reescrita.

O planejamento é etapa em que se escolhe o tema a ser tratado, o gênero por que se escreverá, elenca-se a finalidade, delimita-se a ordem das ideias e prevê-se o destinatário e forma linguística para a constituição do texto. Observando-se este último critério, a crônica prefere uma forma linguística mais leve, ou seja, menos formal. Ao tratar dessa etapa, Antunes (2003, p.55) acrescenta: “É o momento de delinear a planta do edifício que se vai construir”.

Concernente à segunda etapa, a autora afirma: “É a etapa da escrita propriamente dita, do registro, quando concretamente quem escreve vai seguir a planta esboçada e dar forma ao objeto projetado” (Idem). Ela ainda expressa que neste momento, todas as decisões do escrevente deverão pautar-se no planejamento, tendo em vista a situação de comunicação. Essas atitudes propiciarão um texto coerente e relevante.

A terceira etapa, que é a revisão e a reescrita, diz respeito ao momento do escrevente olhar para trás, por assim dizer, e analisar suas ações. É o tempo de decidir o que permanece e o que deverá ser melhorado ou descartado. É uma etapa que poderá ser feita “n vezes”.

Portanto, fundamentados nessas teorias de textualização e interação passamos à próxima etapa do nosso relato: analisar o processo da produção textual com o qual estamos envolvidos.



### 3. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO

Neste tópico de nosso trabalho, discorreremos, primeiramente, a fins de organização, acerca do processo de escolha do gênero trabalhado em sala de aula; depois, exporemos um pouco de nossa intervenção, por meio de referência a algumas questões; por fim, sinalizaremos, mediante análise de duas produções, a compreensão e progressão de um aluno no processo de apropriação do gênero estudado.

#### 3.1. A ESCOLHA DO GÊNERO

A escolha do gênero não foi um processo livre, embora ele esteja indicado no PCN e, por isso, possa ser ensinado nessa etapa de escolarização: no nono ano do Ensino Fundamental. Essa “escolha” deu-se pelo fato de a professora da turma que acompanhamos tê-la cadastrado no programa OLPEF, que propõe para esse ano letivo a produção do gênero crônica (crônica literária, especialmente). Por essa razão, como pela exigência de datas para a realização do nosso estágio supervisionado e para a escola enviar os textos selecionados para participação do concurso, tivemos de aderir ao ensino desse gênero específico.

#### 3.2. ATIVIDADES COM OS ALUNOS

Em nosso primeiro encontro para ministração de aulas, começamos apresentando a situação. Então, foi apresentado o programa que geriu o concurso. Para isso, falou-se das olimpíadas em sentido genérico e da associação desse programa com esses jogos; foi apresentado o tema e o gênero que seriam trabalhados. Além disso, a crônica foi apresentada como uma narrativa que trata de assuntos do cotidiano e que por isso torna-se um meio pelo qual podemos refletir acerca da realidade que nos cerca. Em seguida, abrimos uma breve discussão a partir do título de uma crônica que seria lida. Para tanto, foram feitas algumas perguntas para que os alunos, antes mesmo da leitura da narrativa, tentassem inferir, pelo título, o assunto de que o texto trataria; e que dissessem se e como esse título lhes havia chamado atenção.



Após essa parte da aula, a crônica foi dada para que os alunos a lessem em voz alta, em seguida eles tiveram oportunidade de falar livremente acerca do texto. Feitos os comentários, uma nova leitura do mesmo texto foi realizada, dessa vez, pelo estagiário. Feita essa nova leitura, foi entregue uma atividade para responderem por escrito. Nesta, eles foram questionados, por exemplo, acerca da confirmação, ou não, de suas inferências; se a situação já tinha sido vivida por si ou por algum conhecido seu. Também lhes foi pedido que destacassem, e compartilhassem com a turma, fragmentos que os surpreenderam.

Como se pode notar, com essas atividades intentou-se não só estimular a participação efetiva dos alunos como também os orientar acerca do que iriam escrever: promovendo uma reflexão acerca de situação do dia-a-dia vivida ou presenciada por eles. Desse modo, eles já foram sendo despertados sobre o que dizerem, ou seja, foram sendo introduzidos numa situação real de comunicação.

Referindo, agora, aos principais elementos composicionais do gênero textual, trataremos alguns quesitos de atividades que antecederam a produção inicial. O enredo não foi explorado nas atividades escritas. Observamos que foi trabalhado genericamente nas discussões orais após as leituras das crônicas na sala de aula.

Acerca das *personagens*, foram feitas algumas questões escritas, para que por meio delas um estudo sobre esse elemento composicional fosse realizado. Assim, os alunos puderam identificar a voz implícita em alguns fragmentos; compararam os personagens de crônicas diferentes, destacando suas possíveis semelhanças e diferenças, por exemplo.

Outro elemento é o *tempo*. Acerca dele, temos uma questão pertinente, aliás, essa questão tanto aborda o elemento tempo como o *espaço* (lugar do acontecimento): “Em que lugar ocorre um fato que chama a atenção do cronista para escrever e por quanto tempo durou a sua contemplação? Indique o(s) parágrafo(s) que justifiquem sua resposta”.

Além de questões acerca das personagens, do tempo e do espaço da crônica, foi trabalhado o papel do *narrador*. Nesse momento, ensinou-se que como faz parte de uma



narrativa os verbos geralmente empregados no passado, é-lhe imprescindível a presença de um narrador.

Ainda acerca do narrador, é muito importante um estudo do foco narrativo, o qual pode ser em primeira pessoa ou em terceira. Sobre esse assunto apontamos uma questão de uma de nossas atividades – as referidas crônicas foram lidas da coletânea fornecida pela OLPEF (Coletânea Crônicas, 2014, p.4,5,8):

O foco narrativo pode expressar subjetividade (autor-personagem) ou objetividade (autor-observador), ocorrendo em primeira ou em terceira pessoa. A partir das indicações fornecidas pelos verbos de dizer encontrados é possível afirmar que em “A Última crônica”, de Fernando Sabino, e em “Cobrança”, de Moacir Seliar, o foco narrativo é o mesmo? Justifique.<sup>6</sup>

Como foi exposto acima, esse foi o modo como trabalhamos os principais elementos composicionais da crônica literária, que, aliás, em certo sentido, são comuns a todas as narrativas. O que diferencia a crônica de outra narrativa, ressaltamos, é principalmente a leveza do texto, o tempo da narrativa curto e uma abordagem de acontecimentos do cotidiano.

Ainda para a produção inicial, apresentamos uma orientação para esboço do gênero. Esta orientação para esboço foi extraída do Caderno do professor da OLPEF:

**Foco narrativo:** autor-observador ou autor-personagem.

**Personagens:**

**Tom da narrativa:** humorístico, irônico, lírico, crítico.

**Enredo:** o elemento surpresa, que pode ser tanto uma personagem quanto a descoberta de uma situação inusitada.

**Espaço:** em que parte da cidade, em que cenário, ocorreu a situação.

**Tempo:** lembre-se de que a crônica se passa em um curto espaço de tempo – minutos, horas.

**Desfecho:** pode ser aberto, conclusivo, surpreendente. No desfecho aberto o leitor é instigado a pensar, criar, dar continuidade à narrativa, os leitores viram coautores da história (LAGINESTRA e PEREIRA, 2014, p.102).

---

<sup>6</sup> Esta foi uma das questões da segunda atividade para respostas escritas realizada no nosso segundo encontro com a turma, no dia 15 de julho de 2014.



Após a escrita da versão inicial, foram realizadas algumas perguntas norteadoras para os alunos revisarem seus textos. Além disso, foi elaborado um comando para reescrita da seguinte maneira:

Sabemos que a crônica é um texto de linguagem leve, semelhante às conversas do dia a dia entre amigos. Tendo esse conhecimento, reescreva o seu texto ajustando os elementos literários, mantendo o foco narrativo por todo o texto, seja primeira ou em terceira pessoa, e acrescente palavras ou expressões no sentido conotativo. Lembre-se das figuras de linguagem que estudamos.<sup>7</sup>

Analisaremos adiante produções textuais de um aluno, duas versões dos textos, para observação de seu desempenho.

### 3.3. AS VERSÕES DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Analizamos, então, a progressão de textos do aluno (que chamaremos de aluno A), levando em consideração, sobretudo, os elementos referidos acima. Serão considerados I e II, em que o texto I corresponde à produção inicial (a escrita) e o texto II, à reescrita. Os fragmentos dos textos serão transcritos respeitando-se a forma como o aluno o escreveu. Tais produções não serão exibidas na íntegra, devido à limitação espacial a que este trabalho está submetido.

O texto I do aluno A é intitulado de Rua da Bosta. O seu *enredo* diz respeito a alguém que vai comprar pão em uma padaria numa rua atrás de sua casa e vê um homem de uma casa vizinha à padaria canalizando o esgoto de sua residência para a rua e provocando desconforto na vizinhança pelo mau cheiro, diante de que esse alguém se revolta e aconselha aquele homem a fazer uma fossa, este, porém, não aceita e culpa o governo. Sem êxito no aconselhamento, aquele alguém se afasta do homem e fica a pensar sobre a atitude irrefletida daquele homem.

Quantos às *personagens*, o texto apresenta duas: esse alguém e o Adriano:

---

<sup>7</sup> Este comando para reescrita da crônica, considerando-se as atividades anteriores a favor do gênero em estudo, foi dado à turma ao final do nosso quarto encontro, após realização de atividade de análise da estruturação e obediência ao tema na primeira versão.



(...) Um dia quando **fui** comprar pão observei **Adriano** que mora acima nessa rua colocando um cano na calçada então perguntei:

- Adriano o que estás fazendo?

- Oi estou ajeitando o cano do esgoto porque nessa rua não há tratamento de esgoto.<sup>8</sup>

Um personagem é subtendido pelo verbo em primeira pessoa, o outro é reconhecido pelo nome de Adriano.

O *tempo* é um dia quando esse alguém que narra foi comprar pão: “Um dia **quando fui comprar pão**”.

O *espaço* corresponde a uma rua que fica atrás da casa de quem fala: “Atrás da minha casa há **uma rua principal** (...)”.

O *narrador* é construído em primeira pessoa, portanto, autor personagem, pronome e verbos em primeira pessoa confirmam isso:

Atrás da **minha** casa há uma rua principal, que liga as duas ramadas, nessa rua tem uma padaria. Um dia quando **fui** comprar pão **observei** Adriano que mora acima nessa rua colocando um cano na calçada então **perguntei**: [...].

Não **quis** debater com ele, mais **fiquei** pensando que culpa tem os seus vizinhos do governo não ter feito o que deveria.

O texto II do aluno A tem um *enredo* que corresponde a um filho que recebe uma ordem de sua mãe para comprar pão e vai, mesmo sem querer ir. Chegando à padaria, vê que o padeiro está reclamando de um vizinho que canaliza o seu esgoto para a rua e chega a pedir-lhe que não fizesse aquilo, mas o homem não atende e começa a cavar. Voltando para a sua casa, aquele filho vê aquele homem entrando em sua casa depois de ter colocado o cano em direção à rua. O filho então faz um questionamento retórico acerca da razão do nome da rua.

Concernente às *personagens*, identificamos um filho, um padeiro e o vizinho do padeiro, eis os fragmentos para comprovação: “minha mãe me mandou ir comprar pão

<sup>8</sup> Esta citação e todas as outras a seguir foram extraídas de uma das duas versões da crônica em apreço. Os fragmentos expostos sob o texto I são da primeira versão, os que estão sob o texto II são da segunda. O negrito das palavras ou expressões, por sua vez, assim como a parte entre colchetes, é grifo nosso.



(...) coloquei o casaco e **fui** pelo terreno baldio para chegar mais rápido”, pela expressão minha mãe e pelo verbo se reconhece que quem fala é um filho; os outros dois personagens são vistos no fragmento que segue: “percebi que **o padeiro** reclamava com **o visinho** que colocava um cano na calçada da sua casa”.

O *tempo* refere-se à ida e à volta da padaria para comprar pão. Eis o próprio texto: “**quando minha mãe me mandou ir comprar pão (...). Sai da padaria** em direção a minha casa e **rapidamente olhei o visinho entrando em sua casa** depois de ter colocado um canal do esgoto da sua casa para ir para a rua”.

Quanto ao *espaço*, trata-se de uma rua: “colocava um cano **na calçada da sua casa** (...). Um canal do esgoto da sua casa para ir para a **rua**”.

O *narrador* desse texto é em primeira pessoa, embora não haja nenhum discurso direto em sua voz. O foco narrativo é identificado por pronomes e verbos em primeira pessoa. Confiramos o primeiro e os últimos parágrafos:

Estava chovendo quando **minha mãe me mandou ir comprar** pão, na única padaria da redondeza atrás da **minha casa**, não queria ir, pois estava muito frio e úmido mais **coloquei** o casaco e **fui** pelo terreno baldio para chegar mais rápido. Quando estava chegando perto da padaria **percebi** que o padeiro reclamava com o visinho que colocava um cano na calçada da sua casa [...].

**Sai**[í] da padaria em direção a minha casa e rapidamente **olhei** o visinho entrando em sua casa depois de ter colocado um canal do esgoto da sua casa para ir para a rua.

Quem sabe por atitudes assim a rua não tenha sido batizada com esse nome tão estranho e baixo.

Comparando as duas versões do aluno A, nota-se que ele, mesmo já tendo elaborado um texto com os principais elementos composicionais próprios do gênero, houve, nesse sentido uma nítida progressão. Por exemplo, na primeira versão, cujo enredo foi semelhante ao da segunda, o autor personagem não era em nada identificado a não ser como alguém que se apresentava em primeira pessoa; com a reescrita do texto esse personagem ganhou o *status* de filho. Na primeira versão, existiam apenas dois



personagens; na segunda, o padeiro, que era apenas figurante, passou a ser personagem que se pronunciou.

Além da utilização dos principais elementos composicionais da crônica, esse aluno demonstrou compreensão satisfatória da proposta temática e buscou refletir acerca de problemas existentes no lugar onde vive.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final deste trabalho, estamos cientes, mais do que antes, de que a missão de pormos a teoria em prática é indubitavelmente desafiadora. Gostaríamos de chegar a este ponto e dizermos que tudo foi perfeitamente realizado, que o estudado na disciplina acadêmica nos livrou de todos os problemas que já questionamos. No entanto, aproveitamos o ensejo para confessarmos que, embora haja a aprender e a aprimorar, a lição já valeu à pena.

Uma das maiores dificuldades foi prever o tempo de realização das atividades que havíamos preparado, talvez pelo fato de pretendermos realizar muito em pouco tempo. Outra coisa que nos deixou certamente mais entendidos, foi fazer que os alunos fossem interessados e dedicados. Certamente sabemos, mais que antes, que não é fácil.

Entretanto, ficamos contentes, pois o mínimo do que propusemos fazer conseguimos. Como foi sinteticamente mostrado ao longo deste trabalho, o gênero textual proposto pela OLPEF foi consideravelmente apreendido, pelo menos no que concerne a seus elementos essenciais, como vimos na produção analisada. Entendemos isso como uma comprovação prática de que a produção de textos efetivos, ou seja, não fragmentos criados aleatoriamente, estimulam o aluno à escrita.

Também é importante que se destaque as orientações teóricas acerca das etapas que envolvem o processo da escrita. O planejamento com uma apresentação de situação de comunicação relevante, e posterior revisão e reescrita auxiliam a produção de textos surpreendentes, mesmo em se tratando de gênero que o aluno nunca tenha escrito e com o qual tenha tido pouco ou nenhum contato. Obedecendo a essas etapas necessárias do processo de escrever, os alunos saberão o que e para quem escrever e como fazê-lo, e



chegarão, em sua maioria, a perceber esse processo como um meio para questionarem e intervirem efetivamente na realidade em que vivem. E sendo despertados para essa realidade, entendemos que escreverão com mais disposição e serão preparados para usufruírem melhor sua cidadania.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Maria Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília, Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Trad. Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio: diferentes concepções*. In: \_\_\_\_\_. *Estágio e docência. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos*. São Paulo: Cortez, 2004.



## O USO DE TECNOLOGIA(S) NA SALA DE AULA DE LI: DIFICULDADES E SUGESTÕES

ARAÚJO, Laryssa Barros (UFCG)  
(araujo.laryssa94@gmail.com)

BARROS, Dra. Adriana Sales (UEPB/CAMPUS III)  
(anaidra@ig.com.br)

**RESUMO:** Atualmente, com a globalização as distâncias estão se tornando cada vez menores. Isso vem ocorrendo desde meados da década de 90, pois a tecnologia, sobretudo a internet e os aplicativos, vem se fazendo presente na vida de grande parte da população mundial. Esta ferramenta auxilia a troca e o fornecimento de informações de forma interativa, como também a aproximação das pessoas. A título de exemplo: é possível manter contato com pessoas que moram na China de forma simultânea. Esse contato ocorre por meio de redes sociais e aplicativos, e através destes praticam a leitura, a escrita e, em alguns casos, a oralidade, tornando-se sujeitos da informação. Portanto, existe a necessidade do conhecimento de um idioma em comum por partes dos envolvidos na interação. Xavier (2007), afirma que para ser um letrado digital, é necessário que o indivíduo seja letrado alfabetizado, já que letramento digital é a capacidade de adequação dos recursos digitais utilizando a oralidade e a escrita. As escolas regulares e de idiomas que são responsáveis pelo ensino da língua, não estão conseguindo acompanhar a evolução do mundo tecnológico. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar as dificuldades recorrentes do uso de tecnologias no ensino de LE, como também apresentar sugestões que podem auxiliar essa prática. Para tal, será realizado um estudo de caráter bibliográfico, lançando mão de autores como Xavier (2007), Pereira (2011), Lima (2011), e entre outros.

### *1. Considerações Iniciais*

Desde os primórdios da humanidade, o homem utiliza recursos tecnológicos que o auxiliem com suas necessidades diárias. Porém, atualmente, o intenso crescimento e evolução dos recursos tecnológicos, influenciam cada vez mais o modo como as pessoas estabelecem suas relações sociais.

Apesar da tecnologia está integrada na vida de boa parte da população mundial, é urgente a implantação delas na sala de aula. Entretanto, existem inúmeras dificuldades



que impedem esta nova prática, acarretando em um ensino que não aproveita as ferramentas que tornam interativo o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, especialmente em relação ao ensino de língua inglesa, essas ferramentas auxiliam o professor a desenvolver o pensamento crítico nos alunos.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo comentar as dificuldades e oferecer sugestões relacionadas ao uso da tecnologia (*Youtube, Skype, Whatsapp e Facebook*) na sala de aula que será dividido em três tópicos. Sendo o primeiro que retrata a evolução dos recursos tecnológicos no âmbito educacional. Em seguida, o segundo tópico trabalha com os conceitos que o letramento digital nos oferece em relação ao uso da de meios tecnológicos na sala de aula. E por fim, o último tópico comenta as dificuldades presentes sobre tecnologia em sala de aula, como também sugere algumas formas de tornar a tecnologia um ferramenta que auxilie na prática educativa.

## ***2. O uso de tecnologia na sala de aula de LI***

Em um mundo cada vez mais globalizado, o uso da tecnologia é cada vez mais comum na rotina da população mundial. Dessa forma, as crianças já nascem e crescem inseridas no mundo virtual, e estas, principalmente na adolescência, utilizam a tecnologia de forma constante para obrigações e lazer.

Segundo Ramos (2012), a palavra tecnologia vem do grego e significa técnica ou ofício de um conjunto de saberes, em outras palavras, são os conhecimentos que permitem produzir objetos, modificar o meio em que se vive e estabelecer novas situações para a resolução de problemas, como podemos observar na seguinte citação:

Se pensarmos a tecnologia como modificadora do meio onde vivem os homens, devemos pensar que tudo é tecnologia, desde uma pedra (Idade das pedras ou pré-história) usada para utensílios e armas, até os mais modernos computadores da idade contemporânea... Assim, a sociedade cada vez mais se torna tecnológica, inclusive na



educação que necessita de especialização de suas ciências. (RAMOS, 2012, p. 5 e 6)

Desde o início da revolução técnico científica, a internet vem ganhando destaque e se tornou indispensável para sociedade, pois esta, no âmbito mundial, apresenta novas formas de comunicação, descentraliza a informação, promove a inclusão social, promove relações empresariais, implicando em um desenvolvimento sócio-econômico e cultural.

Nas idades média e moderna, em relação ao ensino de língua, Paiva (2012) comenta que o ensino de línguas equivalia a descrição lingüística, ou seja, aprender a sintaxe da língua. Para auxiliar este processo, os professores utilizavam os livros didáticos, sendo estes um recurso tecnológico para as necessidades da época.

Os usos de recursos tecnológicos revolucionários, precisamente a gravação de áudio, começaram a ser utilizados em 1878, quando Thomas Edson inventou o fonógrafo. De acordo com Gonçalves (2008 apud Paiva, 2012), com o auxílio do fonógrafo, os professores podiam levar para a sala de aula materiais que reproduziam amostras de falantes nativos, com o intuito de ajudar a melhorar a pronúncia dos estudantes.

Depois de quase um século, após a criação de filmes educativos e laboratórios de línguas, outro recurso tecnológico que marca o processo de ensino em língua inglesa é a criação de canais educativos, porém estes não atingem o ambiente escolar devido ao sistema tradicional de ensino. No final da década 80 e início da década de 90, “a televisão toma uma nova dimensão quando é usada para a visualização de vídeos gravados que passaram a fazer parte dos materiais didáticos das grandes editoras” (PAIVA, 2012 p. 7).

No final da década de 90, com o boom da internet, os computadores integraram recursos auditivos e audiovisuais, compilando as funções de diversas máquinas, como exemplos: máquina de escrever, gravador de áudio, retroprojeter, rádio, televisão, telefone, fax e entre outros. No início dos anos 2000, a internet entra na fase Web 2.0, e



nessa nova etapa os usuários deixam de ser receptores e passam a serem produtores, ou seja, as pessoas passam a interagir, mundialmente, uma com as outras.

Dessa forma, percebemos que a tecnologia sempre esteve presente no processo de ensino/aprendizagem. Assim sendo, é possível usar a internet como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem, sobretudo de língua inglesa? Quais são as dificuldades? Quais são as vantagens? Segundo Rodrigues (ano), os recursos digitais e tecnológicos podem atuar como objetos de aprendizagem, uma vez que vão motivar os alunos, fazendo com que estes participem de forma efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, para que este processo ocorra de forma correta e coerente, é imprescindível que o professor saiba como trabalhar com as essas novas mídias, adequando-as a contextos específicos e, principalmente, a realidade social e cultural dos alunos. Portanto, o tópico seguinte irá apresentar algumas sugestões de como trabalhar com a internet e seus aplicativos em prol de um eficaz processo ensino-aprendizagem, lançando mão das concepções de letramento digital.

### ***3. Letramento digital***

As instituições de ensino têm, por obrigação, formar alunos alfabetizados e letrados, em outras palavras, a escola planeja o que os alunos precisam aprender de acordo com sua faixa etária, para que estes se encaixem no atual contexto social. Dessa forma, torna-se imprescindível que tais instituições formem pessoas letradas alfabéticas.

Porém, o crescente uso dos novos recursos tecnológicos tem exigido que os cidadãos aprendam a trabalhar com os mesmos. A partir dessa nova necessidade, surgiu o conceito de letramento digital. Xavier afirma que:

esse novo tipo de letramento, segundo eles, considera a necessidade de indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a



fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. (XAVIER, 2007, p. 1)

As abordagens que se baseiam no letramento digital visam desenvolver nos estudantes a capacidade de executar práticas de leitura e escrita diferentes dos modelos tradicionais. Esse novo conceito vai de oposição a idéia de que os alunos são recipientes vazios esperando ser preenchidos pelos conhecimentos transmitidos pelos professores. Com essa abordagem, o fator fundamental para o processo de ensino/aprendizagem é interação, a qual faz com que professores e alunos trabalhem de mãos dadas para a formação de cidadãos que consigam ocupar um lugar na sociedade, através do pensamento crítico.

Sabemos que as práticas sociais ocorrem por meio de gêneros orais, escritos e digitais, assumindo características específicas. A internet, por exemplo, através de sua constante evolução, é fonte de práticas sócias inéditas implicando em gêneros também inéditos.

Assim sendo, lembramos que é necessário trabalhar com o letramento alfabético para que seja possível trabalhar com o letramento digital. Para ser um letrado digital “é necessário muito mais que dominar a escrita alfabética e utilizar as vantagens de suas potencialidades sociais e econômicas.” (XAVIER, 2007 P. 5), pois precisamos entender como funciona o mecanismo dos dados de navegação para que sejamos capazes de utilizá-las de forma coerente.

Todavia, a discussão acima nos faz refletir sobre a necessidade de o professor ser um letrado digital para que estes possam auxiliar na formação de seus alunos. Entretanto, lembramos que parte dos professores que estão atuando, são frutos de formações que não abordavam essa nova modalidade letramento. Sendo assim, no tópico seguinte abordaremos as dificuldades pertinentes em relação ao uso dessas novas tecnologias na sala de aula, como também algumas sugestões que podem auxiliar essa prática de ensino.



## 5. *Dificuldades e Sugestões*

A popularização da internet e suas ferramentas podem ser consideradas como forte característica da era que vivemos. Como discutido no tópico acima, as instituições de ensino devem alfabetizar e letrar os alunos, para que no futuro estes consigam desenvolver papéis efetivos na sociedade. Entretanto, para que isto ocorra, tais instituições devem abordar, em suas práticas pedagógicas, as linguagens que permeiam esses recursos tecnológicos.

Contudo, Rojo (2009) descreve uma pesquisa realizada pelo INAF, a qual afirma que em 2005 apenas 26% da população brasileira têm domínio das habilidades de leitura e escrita. Ao analisar essas informações, a seguinte indagação veio à tona: Se apenas 26% da população é alfabetizada, como formar uma sociedade letrada digital, tendo em mente que para que esta formação ocorra é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas?

Para responder a indagação acima, devemos levar em consideração fatores político-sociais e educacionais. No que tange o primeiro fator, podemos afirmar que grande parte da porcentagem restante mora em zonas rurais e não possui recursos financeiros para investir em uma educação de qualidade, entretanto, não nos cabe refletir sobre este fato, uma vez que não é o objetivo do trabalho. Dessa forma, voltaremos nossa atenção para o porquê de boa parte da população inserida nesses 26% ainda não são letrados digitalmente.

No que diz respeito ao segundo fator, podemos destacar que, em pleno século XXI, ainda existem escolas que não são tecnologicamente equipadas, e quando são, os professores e alunos não têm acesso a este ambiente devido a restrições e regras escolares. Outro ponto que podemos destacar, é que existem professores que não possuem o conhecimento sobre a teoria do letramento e gêneros digitais, como também não possuem sobre o conhecimento básico em relação às novas tecnologias presentes na sociedade.

Para reforçar o discurso acima, Freitas (2010) afirma que escolas equipadas com computadores e internet, como também, professores que tenham formação em



informática básica, não são suficientes para abordar recursos digitais em suas práticas pedagógicas. A autora também afirma que:

Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. (FREITAS, 2010 p. 6)

Direcionando nossa atenção para o uso destas novas tecnologias e linguagens no ensino de língua estrangeira, Singhal (1997 apud Silva, 2012) aponta que os professores de línguas estrangeiras precisam trabalhar com a internet em suas aulas como forma de aprendizado próprio, ou seja, a atual formação docente deve basear-se na idéia de que os recursos tecnológicos quebrem as barreiras entre os muros da escola com mundo exterior, para que ocorra uma interação, de fato, enriquecedora.

Em relação ao ensino de língua inglesa, existem inúmeras formas de implantar o uso de recursos tecnológicos da sala de aula. Em uma pesquisa informal, realizada com estudantes do curso superior de Letras com habilitação em língua inglesa, a maioria dos entrevistados afirmou que aprendeu a língua inglesa conciliando aos estudos teóricos, ferramentas tecnológicas.

A forma mais simples de integrar a internet no ensino de LI é trabalhar a compreensão oral através do site *Youtube*. Ao lançar mão dessa ferramenta, o professor não precisa ser um *expert* para trabalhar com a mesma, ele precisa apenas do conhecimento básico para que consiga acessar o site e procurar um vídeo que seja adequado ao contexto da sala de aula.

Através do *facebook*, o professor pode trabalhar com as habilidades de leitura e escrita. Para tal, o mesmo teria que criar uma comunidade na página mencionada, e



nela fornecer material na língua alvo, com intuito de os alunos interagirem uns com os outros e levar a discussão para a sala de aula, tornando proveitosa uma ferramenta que faz parte do cotidiano dos estudantes.

Outra forma de adotar essa nova prática no ensino de inglês pode ser através do programa ou aplicativo (dependendo da mídia utilizada) *skype*. Com essa ferramenta, o professor trabalha com as quatro habilidades (escuta, fala, leitura e escrita). Entretanto, para que isto ocorra de forma coerente, o mesmo precisa ter um conhecimento maior sobre a internet, como também precisa conhecer estrangeiros para que os alunos estejam inseridos em um ambiente seguro e coerente.

Apesar de possuir uma dificuldade maior, por conta da necessidade de cada aluno ter que possuir um *smartphone* com *android*, o *whatsapp* é uma excelente ferramenta para trabalhar as quatro habilidades, uma vez que é possível enviar áudios. Contudo, para trabalhar com este aplicativo, o professor tem que possuir um grande domínio de como usar o aplicativo, e principalmente, um ótimo domínio de sala, uma vez que a facilidade de dispersão por parte dos alunos é maior, uma vez que os mesmos terão ferramentas próprias para a realização da atividade.

Todas as sugestões apresentadas acima se baseiam nos documentos oficiais, os parâmetros curriculares nacionais (PCNs, 1998) e as orientações curriculares do ensino médio (OCEM, 2006), os quais afirmam que o ensino de língua estrangeira tem como requisito básico fazer com que os alunos desenvolvam um pensamento crítico. Além disso, as sugestões acima trabalham com a autenticidade da língua em questão, uma vez que as adaptações realizadas serão em relação ao contexto de ensino, e não ao conteúdo do material propriamente. No que tange à materiais autênticos, uma pesquisa realizada por Oliveira et al. (2014), os dados apresentados comprovaram que os envolvidos na pesquisa tiveram maior êxito quando trabalharam com materiais autênticos em relação aos materiais editados.

## **6. Considerações Finais**

Se avaliarmos os últimos cem anos do panorama educacional, o mundo é outro, os alunos são outros, porém a escola é a mesma. O quadro negro e o livro



deixaram de ser a fonte de obtenção de conhecimento, e o professor não ocupa mais o lugar principal no processo da aprendizagem e os alunos dessa geração nasceram na era digital e são multitarefas.

Portanto, ao considerar que a tecnologia implica em um conjunto de saberes que auxiliam o ser humano em suas atividades, conseqüentemente, temos que considerar que os atuais recursos tecnológicos podem auxiliar o professor, tornando interativo e prazeroso o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, implantar as ferramentas tecnológicas no campo educacional possui muitas dificuldades e requer um professor atualizado em relação às novas tecnologias.

Dentre as dificuldades mais gritantes, podemos destacar a falta de infraestrutura oferecida por boa parte das escolas e a falta de professores incapacitados a lançar mãos da tecnologia em suas salas de aula, com o intuito de trabalhar temas que sejam relevantes para a formação do pensamento crítico dos estudantes, e não apenas continuar o sistema de reprodução de conhecimento por meio de conteúdos que auxiliam o estudante a apenas conseguir a aprovação nos exames classificatórios.

Algumas das sugestões apresentadas neste trabalho levam em consideração as dificuldades mostradas acima, a título de exemplo o *Youtube*. Entretanto, outras sugestões também foram apresentadas: *Facebook*, *Skype* e *Whatsapp*. Destacamos que estes últimos precisam de uma infraestrutura planejada e um conhecimento mais específico sobre essas ferramentas.

Dessa forma, concluímos que, apesar das dificuldades apresentadas, ainda existe a possibilidade de trabalhar com os recursos tecnológicos nas aulas de língua inglesa, como também apresentamos algumas maneiras de utilizar os mesmos, para que o professor consiga desenvolver o pensamento crítico nos estudantes, tornando interativo o processo de ensino-aprendizagem.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREITAS, M. T. *Letramento digital e formação de professores*. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.03 | p.335-352 | dez. 2010

MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Inglês*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006

OLIVEIRA et al. *O gênero entrevista no livro didático e nas práticas de comunicação oral: contribuições para a aula de língua inglês*. <Disponível em: <http://anaiselimelesiel.webnode.com/edicaoatual/>> ANAIS SELIMEL-SIEL. Ano 2014.

PAIVA, V. L. M. *O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: breve retrospectivo histórico*. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>> Acesso em: Outubro, 2014

RAMOS, M. R. V. *O uso de tecnologia em sala de aula*. Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais da UEL. Edição Nº. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: parábola editorial, 2009

SILVA, J. H. *O uso da tecnologia no Ensino de Língua Estrangeira*. Revista HELB. Ano 6 – N 6 – 1/2012.

XAVIER, A. C. dos S. *O letramento digital e ensino* <<https://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>> Acesso em 02 de Agosto.



## IMAGENS DO SUJEITO PROFESSOR EM *ESCRITORES DA LIBERDADE E AO MESTRE COM CARINHO*

PEREIRA, Louise Medeiros (UFCG)

**RESUMO:** Neste trabalho, pretendeu-se trabalhar sobre a materialidade discursiva de dois filmes que tratam da realidade cotidiana escolar: “*Escritores da liberdade*” e “*Ao mestre com carinho*”. Compreendemos que os filmes, por apresentarem uma materialidade simbólica própria e significativa, possuem espessura semântica e neles se encontram a ponte de acesso ao discurso. Assim, têm sua importância enquanto objeto de análise na medida em que este constrói discursivamente a realidade, sendo um reflexo da sociedade e sendo lugar de observatório da memória de determinada época. Através de sua relação com o cotidiano, com o ordinário do sentido, tivemos como objetivo investigar a(s) identidade(s) de professor construídas, tendo em vista o discurso escolar predominante da época. Inicialmente, tratou-se de transformar a superfície linguística em um objeto discursivo, sendo assim, configurou-se o corpus delineando-se seus limites, fazendo recortes que enfatizassem as representações do sujeito professor dos dois filmes. O estudo de corpus dessa natureza pauta-se na necessidade de estudar os discursos da/sobre a escola como forma de mostrar o que tem sido dito nessa formação discursiva, sendo assim, consideramos estes filmes um excelente espaço discursivo que oportuniza uma análise da sociedade da época – representada por diferentes personagens, que se constroem discursivamente e que se assemelham em muitos sentidos dos “sujeitos-personagens-de-ensino” da vida real. A análise demonstrou que muitos estereótipos são produzidos, os quais enquadram o sujeito professor em identidades fixas, condicionando um comportamento linear dos personagens do começo ao fim. Todavia, de acordo com Hall (2006), a identidade unificada e estável está se tornando fragmentada. O sujeito não é composto de uma única identidade, mas de várias, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas, fato que não é demonstrado nos filmes.

**PALAVRAS-CHAVE:**Discurso escolar; Sujeito; Identidade.

### INTRODUÇÃO

Os estudos em Análise do Discurso de linha francesa, perspectiva adotada no presente trabalho, passam por entrelaçamentos teóricos que oportunizam discutir a produção e circulação de diferentes discursos que estão na esfera social cotidiana sempre em busca da interpretação dos efeitos de sentidos construídos nos enunciados discursivos que transitam em diferentes materialidades.



Compreendemos que os filmes, por apresentarem uma materialidade simbólica própria e significativa, possuem espessura semântica e neles se encontram a ponte de acesso ao discurso. Assim, tomado como materialidade discursiva, tem sua importância enquanto objeto de análise na medida em que este constrói discursivamente a realidade, sendo um reflexo da sociedade e sendo lugar de observatório da memória de determinada época.

Sendo assim, pretendeu-se neste artigo trabalhar sobre a materialidade discursiva de dois filmes que tratam da realidade cotidiana escolar: *“Escritores da liberdade”* e *“Ao mestre com carinho”*. O primeiro, conta uma história que se passa por volta do ano de 1992, onde a cidade de Los Angeles vive uma verdadeira guerra nos seus bairros mais pobres, causados por gangues que são movidos pelas tensões raciais. Em meio a esta situação, vivida por adolescentes na faixa etária entre 14 e 15 anos, a professora Erin Gruwell, que está desiludida em relação à vida profissional e muda radicalmente de profissão dedicando-se a educação, assume a sala de aula com grandes expectativas, imaginando que todos os alunos iriam corresponder ao seu modelo educacional. No entanto, suas expectativas são frustradas nos primeiros encontros e a relação com os alunos tornam-se muito difíceis. Apesar de muitas vezes apresentar desânimos nas chances de um resultado positivo no trabalho com aquele grupo, e mesmo não tendo o apoio da direção da escola e das demais professoras, Erin não desiste das possibilidades de superar as mazelas sociais e étnicas ali existentes. Para isso, cria um projeto de leitura e escrita, iniciada com o livro "O diário de Anne Frank" em que os alunos poderão registrar em cadernos personalizados o que quiserem sobre suas vidas, o que contribui para uma relação amigável e proveitosa entre a professora e sua turma.

O filme *Ao mestre com carinho* também relata a história de um engenheiro desempregado que no momento difícil de sua vida resolve dar aulas em uma escola problemática, cheia de maus hábitos, em meio a uma turma de adolescentes indisciplinados, rebeldes, desajustados, fora dos padrões normais de comportamentos. Percebe que a carência de afeto, de apoio moral, de apoio familiar são os maiores problemas dos alunos, então cria condições para suprir essas faltas, tornando-se não apenas o professor da turma, mas também amigo conselheiro.



Através de sua relação com o cotidiano, com o ordinário do sentido, tivemos como objetivo investigar a(s) identidade(s) de professor construídas, tendo em vista o discurso escolar predominante da época. Inicialmente, tratou-se de transformar a superfície linguística em um objeto discursivo, sendo assim, configurou-se o corpus delineando-se seus limites, fazendo recortes que enfatizassem as representações do sujeito professor dos dois filmes.

O estudo de corpus dessa natureza pauta-se na necessidade de estudar os discursos da/sobre a escola como forma de mostrar o que tem sido dito nessa formação discursiva, sendo assim, consideramos estes filmes um excelente espaço discursivo que oportuniza uma análise da sociedade da época – representada por diferentes personagens, que se constroem discursivamente e que se assemelham em muitos sentidos dos “sujeitos-personagens-de-ensino” da vida real.

## **2. Sujeito na Análise do discurso: um ser em falta**

Surgida como uma teoria da leitura, a Análise do Discurso de linha francesa conheceu ao longo dos anos 1980 significativa difusão e institucionalização no Brasil, considerando as ideias de Michel Pêcheux como contribuições fundamentais para tal consolidação. Pêcheux formula o quadro epistemológico da AD a partir da articulação de três regiões do conhecimento: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do sujeito. Regiões essas atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. (CAZARIN, 2013.) Dessa forma, a AD tem seu campo conceitual situado entre a Linguística, as Ciências Sociais e a Psicanálise, que forma a “tríplice aliança” (leituras de Saussure, Marx, Freud), constitutiva do projeto da AD que prima pela heterogeneidade teórica. O projeto teórico formulado por Pêcheux, que visava à construção de uma teoria materialista do discurso aliada a um projeto político de intervenção na luta de classes, passou por refações constantes a partir de seu diálogo com vários interlocutores, entre os quais Bakhtin, Lacan, Foucault, e os historiadores da Nova História. Esses diálogos teóricos que estão na sua base francesa desenham a construção histórica da teoria, sendo fundamentais para que se possa entender a constituição das três épocas da teoria.



O conceito de sujeito na AD sofreu alterações conforme as revisões teóricas e os arcabouços de cada época. Contudo, vale salientar que, apesar dessas alterações, a AD sempre considerou a relação da língua com a história na constituição dos sentidos e dos sujeitos, o que descarta a noção de sujeito empírico, individual, estrategista, intencional.

Na 1ª fase da AD, sustentada pelas idéias de Althusser, o sujeito era visto como *assujeitado*, interpelado pela instância lingüística e ideológica, o que faz ser compreendido determinado pela ideologia de classe social. Já na 2ª fase, o sujeito é determinado pela interferência do *interdiscurso*, e como este é dependente da memória e da história, faz com que o sujeito seja constituído de fragmentos dos discursos previamente existentes, mas clivado pelo inconsciente, conforme Lacan, o sujeito tem a ilusão de ser dono do seu dizer, mas, na verdade, ele articula o lingüístico ao tecido sócio-históricos, o que o faz caracterizar-se conforme o seu entorno social, fato que leva Pêcheux a concebê-lo como lugar-sujeito. Por ser a 3ª época marcada pela heterogeneidade, a alteridade é constitutiva, um e outro são inseparáveis, logo o sujeito é também heterogêneo, descentrado, dividido, incompleto, cindido que se desloca para além dos limites da sua FD na busca de completude e afirmação da sua identidade. Ou seja, ele existe sob a forma de dispersão, como afirma Foucault (2005, p. 105): “um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos”.

Enfim, o sujeito da AD é o resultado da história, da ideologia, da sociedade, da alteridade, como enfatiza Leandro Ferreira (2000) a incompletude é uma propriedade do sujeito e a afirmação de sua identidade resultará da constante necessidade de completude, daí a sua relação direta com a noção de FD e História.

Portanto, o sujeito concebido pela Análise do discurso carrega consigo marcas do social, do ideológico e do histórico, tendo a ilusão (necessária) de ser dono e fonte do sentido quando, na verdade, seu dizer está sempre envolvido pelo tecido sócio-histórico que se articula ao lingüístico.

De acordo com Leandro Ferreira (2007) a noção de sujeito na AD é saturada de sentido. Sempre que se pretende falar de sujeito, convocam-se “cascatas” de palavras ou de termos de sentidos equivalentes a fim de caracterizá-lo como se não parecesse



suficiente falar do sujeito usando uma predicação simples. (O sujeito *não é livre, não é centrado, não é dono de sua morada, nem tampouco pleno, é heterogêneo, dividido, incompleto...*) Para ela, o cerne desta questão é a falta que é constitutiva do sujeito, deste modo, falar de sujeito é falar desta falta, que o faz viver em constante busca da completude, vindo a funcionar como verdadeiro motor da estrutura.

Se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva. (LEANDRO FERREIRA, 2007, p. 104)

É precisamente essa falta que vai acabar tornando-se o lugar do possível para o sujeito desejante e para o sujeito interpelado ideologicamente da análise do discurso, que está sempre em busca da completude. O sujeito é então afetado pela linguagem, pela ideologia e pelo inconsciente, deixando em cada um deles um furo e é em torno desse furo que irá se travar o embate pela completude. Neste contexto, influenciada por leituras lacanianas, a AD passa a descartar a ideia de um sujeito centrado no seu próprio eixo, senhor de seus atos e de suas vontades e incorpora a concepção de sujeito formulada por Lacan, na qual o sujeito é clivado, assujeitado, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às circunstâncias histórico-sociais que o moldam.

Portanto, a partir desta dimensão discursiva da subjetividade consideramos o sujeito como decorrência de práticas sociais e de um processo histórico, levando em conta sua falta constitutiva.

## **2.1 Sujeito e identidade do sujeito-professor: algumas representações**

No decorrer da História, a partir de uma regressão espaço-temporal, Hall (2006) esclarece que diferentes tonalidades sociais evidenciam diferentes identidades dos sujeitos. Dessa forma, mostra que as considerações a respeito das identidades do sujeito não poderiam ser feitas senão atreladas aos aspectos histórico-culturais que embasam a



filosofia e os discursos vigentes em uma sociedade. Conforme o autor, a identidade do sujeito iluminista é diferente da identidade do sujeito sociológico, que também é diferente da identidade do sujeito pós-moderno.

Na Idade Média, o ser humano empenhava-se em viver conforme as delegações divinas: Deus era o centro do Universo e d’Ele irradiava a “verdade absoluta”. Entretanto, com as modificações sócio-econômico-religiosas observadas a partir de meados do século XV, iniciou-se a Idade Moderna e, concomitantemente, a concepção do antropocentrismo, da qual advém, a partir da localização da humanidade no centro do entendimento dos humanos, o sujeito Humano.

O nascimento do “indivíduo soberano” (HALL, 2006), então, apresentou-se como a libertação da instituição divina e a introdução de uma visão racional, iluminista do sujeito, segundo a qual este, constituído pelas capacidades de raciocinar e de pensar, era construtor do conhecimento, foco da prática do saber.

Na segunda metade do século XX, período denominado “modernidade tardia”, intensificou-se o deslocamento deste “sujeito-da-razão”, culminando, como referido acima, em seu “sepultamento”. A partir deste período, a problemática em torno da identidade tornou-se mais enfática, já que, com as modificações sócio-econômico-culturais oriundas de um intenso processo de globalização mundial, as identidades, ilusoriamente concebidas até então como “unificadas”, foram claramente fragilizadas: a noção de ciclo de vida imutável foi tornando-se cada vez mais utópica e imprópria para o sujeito pós-moderno.

Este, imerso nos discursos sociais, tem flexibilidade para cambiar de concepções, comportamentos, hábitos, sendo constantemente impelido a estas ações. As identidades, portanto, não são “naturais”, antes resultam de construções simbólicas, com as quais os sujeitos mantêm um contato dinâmico. Segundo Hall (2006, p. 13),

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis,



com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

A partir dessas considerações voltaremos nossa atenção para a(s) identidade(s) do sujeito-professor, a partir de recortes discursivos de dois filmes, objetivando capturar pontos emergentes de seus processos de identificação. Conforme Eckert-Hohh (2008, p. 65), “a identificação é compreendida como uma construção, como um processo nunca completado, o que implica dizer que há sempre uma falta e nunca um ajuste completo, uma totalidade”.

Nos filmes contemplados neste trabalho – *Ao mestre com carinho* e *Escritores da liberdade* – o sujeito professor de ambos (os protagonistas) é o sujeito bom-caráter, o bonzinho, o “professor-salvador” (ECKERT-HOHH, 2008) que entra na vida de adolescentes problemáticos, de comunidades problemáticas e consegue promover mudanças positivas na vida desses alunos. Em contrapartida, esses professores, por tentarem agir diferente, fugindo do tradicional método de ensino, são impedidos, interrompidos pela administração da escola como também pelos próprios professores mais antigos.

Os discursos produzidos nos dois filmes trazem a carga de estereótipos que enquadram o sujeito professor em identidades fixas, condicionando um comportamento linear dos personagens do começo ao fim. A fim de exemplificar, elencarei alguns estereótipos reproduzidos nos dois filmes:

O professor jovem consegue entender e estabelecer uma relação mais próxima da realidade do aluno; procura formas de trazer o aluno para sala de aula; se importa com a educação dos alunos; procura ultrapassar os muros da escola fazendo atividades externas, etc.

O professor mais antigo da escola é bitolado; não consegue sair do tradicional (e “cansativo”) método de ensino; desencoraja os novos professores; não conhece a realidade dos alunos; não se importa com a educação, apenas cumpre horário; não experimenta o novo e reprime quem o faz, etc



Tanto em um filme como em outro essas imagens foram construídas de modo muito característico e semelhante.

Segundo Coracini (2003, p. 245),

Dentre as imagens idealizadas do professor, destaca-se a de herói, batalhador, sempre disposto a salvar o aluno não apenas das doenças do intelecto, isto é, da ignorância, mas também das doenças da alma. [...] nesse sentido, o professor atribui-se a função de modificador de destinos.

Vejamos a seguir outras representações de sujeito professor que vão sendo construídas nos discursos dos filmes:

SD1

–Excelentes qualificações você tem. Experiência profissional na América do Sul. Porque quer ser professor? Já tentou conseguir um cargo de dinheiro?

-Sim. Durante 18 meses. (diálogo entre o diretor e o professor protagonista)

Nesta sequência discursiva se pode constatar um gesto de interpretação sobre o sujeito professor sustentando uma imagem de que este ganha pouco e que esta profissão não constitui um cargo de dinheiro. Isso é reiterado explicitado logo no começo do filme “Ao mestre com carinho”, em que a cena inicial mostra o professor indo para a escola de ônibus. Além disso, o discurso construído nesta sequência, o qual tivemos acesso por meio da materialidade linguística: “Excelentes qualificações você tem. Experiência profissional na América do Sul. Por que quer ser professor?” faz emergir a imagem de que para ser professor não é preciso ser um profissional qualificado, ou seja, qualquer pessoa, mesmo que não tenha formação para isso, pode dar aula.



Isso é reiterado nas sequências discursivas que seguem:

SD2

–Por que você quis ensinar?

–É bom ter um emprego qualquer. (diálogo entre uma professora e o professor protagonista)

SD3

–Parece até que ganhou na loteria.

–Muito melhor, eu ganhei um emprego de verdade como 3º engenheiro assistente de uma fábrica e mandaram até a passagem.

Conforme sugere Orlandi (2001, p. 34), cabe ao analista de discurso “escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária”. A questão que reverbera nestas sequências discursivas não é propriamente o que está sendo dito, mas o que não foi dito em relação à profissão de professor. Através do termo “qualquer” empregado posposto ao substantivo “emprego”, em SD2, o próprio personagem do professor caracteriza este emprego como algo que não possui especificação nem determinação. Para ele, ensinar é algo medíocre, “um emprego qualquer”.

Na SD1 o diretor, ao perguntar se ele tentou conseguir um cargo de dinheiro, deixa subentendido que a profissão professor não gera renda e ele, ao responder, concorda com o diretor. No próprio ambiente de trabalho, na escola, ele procura, nos jornais, empregos para engenheiros assistentes, isto significa dizer que ele não é professor, ele *está* professor até arranjar um emprego *de verdade*, o que implica que o emprego de professor é de mentira, é apenas um passatempo.



Do mesmo modo, em “Escritores da liberdade”, a professora protagonista, que não é professora, mas “está” professora, passa a vender sutiã em uma loja de departamento para conseguir dinheiro para comprar livros para os alunos. Nos finais de semana, trabalha como recepcionista para aumentar a renda, pois dar aulas e vender sutiã não era suficiente. “Arrumou um trabalho para pagar seu trabalho”, afirmou o seu marido. Em conversa com o pai ele afirma que ela vai desperdiçar o seu trabalho com pessoas que não estão nem aí para educação e isso não trará nem mesmo retorno financeiro. O que emerge nos dois filmes, nos quais os protagonistas não possuem licenciatura nem bacharelado, isto é, não são habilitados a serem professores, é a negação do estatuto epistemológico de ciência à educação, reduzindo-a a mera tecnologia. Em consequência, reduz-se o professor a um cumpridor de tarefas, isto é, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção realçada nos filmes, qualquer um pode ser professor, desde que domine algumas técnicas pedagógicas, sendo assim, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência.

Como se percebe muitos estereótipos de professor são reproduzidos nestes filmes e estes estereótipos, por efeito, enclausuram uma identidade de professor como se esta fosse fixa. Todavia, de acordo com Hall (2006), a identidade unificada e estável está se tornando fragmentada. O sujeito não é composto de uma única identidade, mas de várias, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas, fato que não é demonstrado nos filmes.

## REFERÊNCIAS

CAZARIN, E. A. A análise do discurso e sua interface com o político. In: Indursky, F.; Ferreira, M. C. L.; Mittmann, S.. (Org.). *O acontecimento do discurso no Brasil*. 1ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013, v. 01, p. 165-182.



CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003

ECKERT-HOFF, Beatriz. *Escritura de si e identidade; o sujeito professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FERREIRA, M. C. L. Análise do Discurso no Brasil: notas à sua história. In: FERNANDES, Cleudemar Alves & SANTOS, João Bosco dos (orgs) *Percursos da análise do discurso no Brasil*. São Carlos: Editora Claraluz, 2007, p. 11-22.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ORLANDI, Eni. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.



## O GÊNERO MEMORANDO: DISCURSO E ENSINO

SILVA, Núbia Correia Sobral Martins da Silva (UEPB/CH – Campus III)

BARROS, Profa. Dra. Adriana Sales Barros (UEPB/CH – Campus III)

### INTRODUÇÃO

O presente estudo vem abordar o Gênero Memorando que tem função social e características específicas, tratando-se de uma comunicação interna breve, precisa e direta entre as unidades administrativas de um mesmo órgão, de níveis hierárquicos iguais ou distintos inerente a toda e qualquer instituição organizada. Sendo assim temos como objetivo proporcionar aos aprendizes a capacidade de identificar as características presentes no Gênero Memorando. Para que eles serem capazes de produzi-los e usá-los no decorrer da sua vida acadêmica e profissional. E para que o objetivo seja alcançado é preciso identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção. E também aprimorar o conhecimento a respeito da estrutura e funcionamento do gênero memorando. Vindo a esclarecer sobre o gênero memorando nas suas dimensões sociais e linguísticas contribuindo assim para o ensino aprendizagem contextualizado.

### 1. A CONCEPÇÃO DE GÊNERO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Segundo (BAKHTIN, 1997, p. 280), “A utilização da língua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana”. Podemos averiguar que o gênero acima de tudo é algo intrínseco da sociedade, ou seja, faz parte dela, para que aconteça o fenômeno da comunicação. Ele é extremamente relevante, pois o indivíduo ao “aprender a falar ele está se apropriando do gênero” (DOLZ 2004, p. 171) e assim fazendo, ele conseguirá realizar uma ação em determinada situação de comunicação. O indivíduo nem aprendeu



a ler e escrever, mas ao aprender a falar ele já está fazendo uso de um instrumento tão importante, que é o gênero. “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, P.280). Segundo a fala de Bakhtin podemos compreender que cada gênero apesar de sua particularidade ele possui como que um “modelo” a ser seguido que passa historicamente pela sociedade e que por vezes pode ser transformado pelo indivíduo ou adaptado a determinadas situações comunicativas.

Segundo a perspectiva Bakhtiniana todo gênero se define por três dimensões essenciais *os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações das unidades linguísticas*. Podemos averiguar, segundo os textos dispostos anteriormente que o gênero de acordo com Bakhtin é um instrumento de comunicação em sociedade, que independente da sua individualidade são “modelos” que podem ser moldados e adaptados de acordo com uma situação de comunicação e que ele apesar de ser esse instrumento complexo, ele compreende diferentes níveis, que estão envolvidos nos leques de assuntos propostos em cada um deles, a maneira de como ele é apresentado e linguagem que esta proposto em cada situação comunicativa.

## 2. AS DIMENSÕES DO GÊNERO

Quando Dolz , Noverraz e Schneuwely (2001, p. 96) afirmam que “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares.”, eles estão nos sinalizando que isso é possível através do gênero, mas em um ambiente escolar propício, ou seja, em um ambiente onde a diversidade de atividades possam levar o aprendizado concreto ao alunado. Isso nos revela a dimensão do gênero e podemos constatar a sua magnitude diante do ensino aprendizagem, onde ele se torna um instrumento múltiplo do saber, abrangendo várias áreas do conhecimento entre elas a gramática, ortografia, estruturas dos textos, reescrita, a auto análise entre tantas outras que podem ser aprendidas através ou por meio dele.

Dolz , Noverraz e Schneuwely (2001, p. 96):

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitira os alunos apropriarem-se



das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem (Schneuwly e Dolz, 1997, p.179). E é dentro de uma “sequência didática” bem planejada onde existe a possibilidade de experimentar na prática as diversas facetas que os gêneros nos reserva, evidenciando através das experiências vividas em sala de aula a sua eficácia como um instrumento poderoso de ensino. Partindo desse conhecimento podemos ressaltar na fala de MARCUSCHI (2007) que diz que: “partindo do pressuposto básico de que não é possível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero”, isso nos reforça a importância do gênero e a necessidade que os aprendizes venham entrar em contato direto com o maior número possível deles no âmbito escolar, para que ocorra uma transformação devido a diversos instrumentos de linguagem a que eles serão expostos através ou por meio do gênero.

### 3. GÊNERO CONCEPÇÃO E FUNCIONALIDADE

Neste tópico será abordado a relevância do gênero. Antes, porém trataremos sobre a concepção segundo o autor russo Marcuschi *apud* Bakhtin (1997, p.29) para quem a concepção de gênero é:

Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivo específico”. Na sequência, uma breve retrospectiva histórica sobre o surgimento do gênero. Povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. ...os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização no século XVIII, dar início a uma grande ampliação.

Podemos constatar que a ampliação do gênero teve influência de diversos fatores que ajudaram na sua multiplicação e expansão, colaborando também até para o surgimento dos tipicamente usados na escrita. E hoje podemos verificar que eles são inúmeros, e que outros fatores tem contribuído para o seu surgimento, em especial à intensidade do uso das tecnologias, que devido ao imediatismo tem se multiplicado,



porém temos que ressaltar que da maneira que eles surgem, eles também podem desaparecer. “Por certo, não são propriamente as tecnologias per se que originam os gêneros e sim a intensidades dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias.” (MARCUSCHI 2007, p.20).

Apesar do surgimento de novos gêneros eles não são tidos como inovações absolutas, como frisou Bakhtin (1997 apud Marcuschi 1997) sobre a ‘transmutação’ dos gêneros e da assimilação de um gênero por outro gerando assim novos gêneros. Como se sabe, os gêneros estão ligados diretamente à vida cultural e social de toda uma comunidade, sendo ele de uso coletivo, que serve para por ordem e equilíbrio nas atividades comunicativas do dia a dia. Caracterizando-se por sua flexibilidade, criatividade e capacidade de se moldar de acordo com a forma, função ou ambiente ao qual é exposto.

Os gêneros surgem em determinada cultura se desenvolvendo e passam a fazer parte daquele contexto devido a sua funcionalidade comunicativa, cognitiva ou institucional. Como os gêneros não são estruturas estáticas totalmente acabadas, mas atividades “relativamente estáveis”. Como Marcuschi (2007, p.25) diz que: Os gêneros eram tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. É nítido constatar sua flexibilidade e poder de adaptação às inúmeras situações cotidianas, podendo se transformar e se aperfeiçoar no decorrer do tempo. Ao apreendermos um gênero textual nos tornamos capazes de atuar em esferas sociais particulares, como podemos averiguar na fala de Marcuschi (2007, p. 29) “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. No que diz respeito à produção textual no âmbito escolar percebemos que é de grande importância o conhecimento sobre o funcionamento dos gêneros textuais, uma vez que os textos se manifestam sempre através deles. Desse modo os documentos oficiais que legislam o ensino de língua portuguesa, dentre eles os PCNs (2004) e a OCEM (2006) que no eixo de ensino intitulado produção textual, a base é o ensino por meio dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

É nos PCNs (2004 p. 22) que:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das



práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Como o sujeito é um todo indivisível, pressupõe que no momento da aprendizagem o ensino seja de certa forma um todo que proporcione o direcionamento para as diversidades pessoais e culturais, proporcionando uma fácil compreensão do que está sendo ensinado, sem que se perca a essência do conteúdo curricular proposto. Trazendo assim um aprendizado eficaz dentro da realidade do alunado. Ainda de acordo com os PCNs (2004,p. 23):

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Sendo os textos indispensáveis na construção do gênero, mostra-nos a sua relevância e a necessidade de que sejam estudados em sala de aula, para que o aluno possa perceber as diferenças dos textos e possa identificar qual predomina em determinado gênero. Trazendo desta forma o conhecimento das diferenças entre os textos, já eles os gêneros podem ser compostos por vários deles. É na OCEM ( 2006, p. 24) que:

Além disso, tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita.



Levando em conta o pressuposto que a prática é o caminho que leva a perfeição, podemos dizer que a partir do momento que o sujeito é submetido, durante toda a sua vida estudantil, a várias produções textuais e leituras para que possa compreender o que foi lido, ele chegará ao aprendizado ou estará condicionado a fazê-lo quando proposto. De acordo com o OCEM (2006, p. 27):

Sabemos que a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais.

A escola precisa ser o lugar de formação de pessoas críticas, pensantes e questionadoras. Possibilitando a elas a necessidade de reflexão do que se tem sido ensinado e aprendido em sala de aula, para que elas possam ser capazes de usar essas ferramentas fora da escola em meio a sua realidade cotidiana. É Marcushi ( p.34) *apud* Douglas Biber (1988):

nos mostra que os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma. Em suma, pode-se dizer que os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais).

Mostra que ao se fazer uso de um gênero em determinado momento social, não se está preocupado como ele se constitui estruturalmente, nem muito menos linguisticamente. Pois fazer o uso de gêneros é muito natural e inerente ao ser humano nas relações comunicativas, por isso sobressai mais sua praticidade e funcionalidade, sem deixar de levar em conta a sua forma, por que ela é parte integrante na construção dos mesmos.

Na sequência a abordagem pontua sobre a funcionalidade que mostraremos a seguir, conforme propõe Bakhtin (1997), para quem “A linguagem é dialógica”, ou seja, só se constitui no processo de interação verbal. De forma que a comunicação verbal só é



possível por algum gênero textual, devido à necessidade humana de fazer uso da língua em todas as esferas comunicativas, independente do povo que a usa e sua complexidade. Como nos mostra Bakhtin (1997, p. 280), “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. E para entendermos a funcionalidade do gênero é indispensável que abordemos, porém de maneira sucinta, os elementos que o constituem. O estilo, o conteúdo temático e a construção composicional são parte integrante de um todo com suas características próprias, mas que se fundem para dá forma a determinado gênero como podemos averiguar na fala de Bakhtin (1997, p. 280). Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Especificaremos a princípio sobre o estilo linguístico mediante a fala de Bakhtin (1997,p.284):

O vínculo indissolúvel, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo linguístico ou funcional. De fato, o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos.

É nitidamente perceptível que o estilo está ligado à forma como o gênero se constitui linguisticamente e como ele se estrutura para funcionar em determinada área de atuação da comunicação. O estilo mostra a que tipo de público determinado gênero será utilizado e de que esfera de comunicação ele se origina. Sendo o estilo linguístico parte integrante do gênero em sua diversidade, podendo trazer traços da individualidade de quem fala ou escreve. Bakhtin (1997, p. 302):

Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.



Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não escolhemos somente uma determinada oração em função do que queremos expressar com a ajuda dessa oração, selecionamos um tipo de oração em função do todo do enunciado completo que se apresenta à nossa imaginação verbal e determina nossa opção. O intuito de nosso enunciado, em seu todo, pode não necessitar, para sua realização, senão de uma oração, mas pode também necessitar de um grande número delas e o gênero escolhido dita-nos o seu tipo com suas articulações composicionais.

Uma das razões para que a linguística ignore as formas de enunciados deve-se à extrema heterogeneidade da estrutura composicional delas e às particularidades de seu volume (a extensão do discurso): que vai da réplica monolexêmica ao romance em vários tomos. A grande variabilidade do volume é válida também para os gêneros discursivos orais. Por isso, os gêneros do discurso parecem incomensuráveis e inoperantes enquanto unidades do discurso. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (1997, p. 280). Bakhtin (1997, p. 280):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Ele enfatiza a estrutura composicional por se tratar de como o texto é reconhecido, como se estrutura internamente e como se organiza na sociedade. Correspondendo as características do gênero em determinada área da comunicação de como ele é reconhecido. São procedimentos, relações, organização, participações que se referem à estruturação e acabamento do texto, levando em conta os participantes.

Após abordagem sobre a importância do gênero é relevante fazer uma breve abordagem a respeito das diferenças existentes entre *tipo textual* e *gênero textual*. Os tipos textuais, conforme defende Marcushi (2002, p.22):

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua



composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção). Enquanto que gêneros textuais dão noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Fica claro que uma das diferenças está ligada ao número de categorias que cada um possui, mostrando também que os gêneros podem incorporar um ou mais tipos textuais e que o texto é a forma de expressar ideias ou pensamentos seguindo os padrões e as normas de uma determinada língua e os gêneros está ligado as diferentes formas de expressões, com suas diversas manifestações culturais, conhecimentos e ideias (formas de comunicação tanto escrita quanto falada). Isto ressalta que as diferenças que poderiam separá-los, são as que apenas, as distingue e os complementam, ou seja, eles fazem parte um do outro, são indivisíveis, mas com características próprias.

#### 4. GÊNERO TEXTUAL MEMORANDO

O Gênero Memorando tem como função social a comunicação interna objetiva. Essa comunicação ocorre entre as unidades administrativas de um mesmo órgão, de níveis hierárquicos iguais ou distintos, ou seja, ele trás um dinamismo e uma funcionalidade dentro da instituição, proporcionando ordem e entendimento entre as partes. Segundo KOCH e VILELA (2001p. 534) nos mostra que o falante possui a “Competência sócio comunicativa” e a “Competência textual” que o ajuda na seleção do texto adequado e a distinguir que sequência textual predomina em determinada situação comunicativa, mostrando que existe uma base de seleção pré-estabelecida que é de real importância no desenvolvimento dos gêneros. E o que podemos constatar é que o gênero em questão tem como predominância a sequência de caráter informativo-explicativo, pois trás conhecimento de determinado tema de maneira breve, apresentando dados e referências, sem interferência de subjetividade, isento de duplas interpretações. É bastante objetivo e capaz de apresentar e explicar assuntos, situações



e ideias. Faz-se uso dos verbos no tempo futuro, trazendo ao conhecimento do leitor uma decisão já pré-estabelecida.

## 5. ANÁLISE: GÊNERO TEXTUAL MEMORANDO

Na análise das três dimensões do gênero, a temática é as avaliações bimestrais. Quanto ao estilo a linguagem formal e a construção composicional é formada por: introdução, desenvolvimento e conclusão, tratados a seguir.



1. CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação / Maracanaú - Ceará  
Escola Estadual de Educação Profissional Maria Carmen Vieira  
Endereço: Rua Maria Ferreira, 150, Pajuçara – CEP 61.932 – 810 – Maracanaú – Ceará.  
Fone: (85) 3215-2115 – E-mail: [eeepmariacarmem@gmail.com](mailto:eeepmariacarmem@gmail.com) ou [mcarmemvm@escola.ce.gov.br](mailto:mcarmemvm@escola.ce.gov.br)

**MEMORANDO INTERNO**

**De:** Direção Escolar  
**Para:** Alunos (as)  
**Assunto:** Horário das Avaliações Bimestrais  
**Data:** 28/01 a 30/01

**Horário das Avaliações Bimestrais**

Realizaremos nos dias 28, 29 e 30 de janeiro, as avaliações bimestrais, onde serão realizadas nos horários da manhã, com a primeira bateria antes da merenda e a segunda depois da merenda, havendo assim um intervalo de 20 minutos entre as baterias de prova.

Nessa ocasião, durante estes três dias não haverá aulas no período da tarde. Dedicaremos este tempo para o estudo em casa, para as provas dos dias seguintes.

Atenciosamente,

---

**Diretor(a)**

De acordo com Vilela (2001) podemos constatar que a introdução trata-se de uma breve explanação do assunto a ser abordado, como possível perceber no seguinte trecho ‘*Realizaremos nos dias 28, 29 e 30 de janeiro, as avaliações bimestrais,*’ (introdução).

Seguido do desenvolvimento que é uma abordagem mais detalhada do assunto em pauta; sendo encerrado com o desfecho, ou seja, termino do assunto como podemos



certificar nos trechos retirados do gênero memorando mostrado a seguir: *‘onde serão realizadas nos horários da manhã, com a primeira bateria antes da merenda e a segunda depois da merenda, havendo assim um intervalo de 20 minutos entre as baterias de prova.’* (desenvolvimento); *‘Nesta ocasião, durante estes três dias não haverá aulas no período da tarde.’*

Na conclusão, o trecho *‘Dedicaremos este tempo para o estudo em casa, para as provas dos dias seguintes.’* (conclusão), finaliza a intenção do autor do memorando, concluindo as informações acerca da temática abordada, ou seja, as informações a respeito do calendário de provas.

Já na análise sintática do memorando, podemos verificar na introdução que na primeira parte do primeiro parágrafo temos uma frase, pois tem sentindo completo, sendo a mesma uma oração, por possuir um verbo que por conseguinte é um período simples, como percebemos no trecho *‘Realizaremos nos dias 28, 29 e 30 de janeiro, as avaliações bimestrais.’*

Sendo o desenvolvimento a segunda parte do primeiro parágrafo, podemos constatar que possui três frases, sendo duas delas orações, pela presença dos verbos e por essa razão temos um período composto por coordenação assindética que indica que não existe a presença de uma conjunção entre elas, como mostra o seguinte trecho: *“merenda e a segunda depois da merenda, havendo assim um intervalo de 20 minutos entre as baterias de prova.”*

E por fim, no segundo parágrafo podemos certificar que na conclusão temos duas frases que são também duas orações e por consequência dois períodos simples: *‘Nesta ocasião, durante estes três dias não haverá aulas no período da tarde. Dedicaremos este tempo para o estudo em casa, para as provas dos dias seguintes.’*

Podemos ainda atestar que o gênero memorando estudado é estruturado a partir da identificação da instituição tendo no cabeçalho um brasão, seguido do nome da escola, do seu endereço, telefones e e-mails para contato; vemos também claramente a identificação das partes envolvidas (de quem para quem) e o assunto em pauta (mostrando qual o assunto será tratado) e datas; em seguida há um esclarecimento do assunto (que é o corpo do texto) onde se fala com mais precisão e detalhes e por fim ele trás uma despedida (onde aquele fez o referido texto mostra que tudo já foi dito), com local para assinatura do responsável com sua identificação (mostrando a seriedade do



documento). O texto inserido no gênero é misto por conter letras, símbolos e números tendo uma linguagem formal e sendo direcionado as instituições de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este estudo tive a intenção preliminar de trazer ao leitor o conhecimento mais aprofundado do gênero memorando e de como ele funciona e como se estrutura, mostrando noções básicas para o uso cotidiano. Mas com esse conhecimento poder não só ajudar o aluno a desenvolver a habilidade de identificação e construção de um memorando, como também ajudá-lo a ter um conhecimento prévio de como construir outros gêneros a partir do conhecimento de teorias abordadas nesse artigo. Acredito ter contribuído significativamente para com os aprendizes nesta arte tão complexa de construções textuais que estão inseridas nas diversas áreas da comunicação, que visam orientar e introduzir o sujeito no meio social em que vive.

## REFERÊNCIAS

SCHNEUWLS, B; DOLSZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2004. 4. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento, 6. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. [Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Maria Appenzeller.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade*. IN: BEZERRA, A. MACHADO, A. R., DIONÍSIO, A (org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. RJ: Lucerna, 2007. p. 19-36.

KOCH. J. VILELA, M. Gramática da Língua Portuguesa. Globo: Almedina- Coimbra, 2001.



## ENSINO DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS EM PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

ALVES, Nathalia Niely Tavares (UFCG)

RODRIGUES, Márcia Candeia (UFCG)

**RESUMO:** A prática docente é parte essencial da formação de profissionais da educação, esta é um momento de concílio entre teoria e prática, e oferece ao aluno de graduação um campo de atuação e realização efetiva dos conhecimentos apreendidos em sala de aula. O ensino de língua materna está pautado em três eixos: leitura, escrita e análise linguística, para elaboração deste trabalho, direcionaremos nosso foco ao ensino da escrita. Conforme proposto pela grade curricular do curso de Letras, realizamos o estágio de língua portuguesa em uma escola de Campina Grande, em turmas de ensino fundamental, e tendo em vista que a referida escola encontrava-se em meio ao concurso bianual de língua portuguesa, nos competiu trabalhar a produção escrita do gênero Memórias Literárias, este pouco usual e pouco trabalhado em livros didáticos. Nos deteremos à produção escrita em uma turma de sétimo ano, analisando os textos escritos de três alunos em relação às orientações apresentadas em sala de aula, constatando se o aluno produziu uma memória literária, produziu parcialmente uma memória literária ou produziu um gênero diferente do estabelecido. Ao mesmo tempo, faremos uma reflexão sobre a importância do estágio na formação do profissional de letras e traremos considerações sobre nossa prática docente. Utilizaremos para tais feitos, os seguintes aportes teóricos: os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) abordando o ensino de língua materna em sala de aula. Acerca do estágio e prática docente em PIMENTA&LIMA(2005/2006). Em KOCH (2011) e GERALDI (1997) em relação à produção escrita em sala de aula. E em parte mais específica, utilizaremos o Caderno do professor- memórias literárias (2014) para tratar acerca do gênero memórias literárias.

**PALAVRAS-CHAVE:**Ensino; Memórias literárias; Prática docente;

### INTRODUÇÃO

No curso de letras, temos como componente curricular o “Estágio de língua portuguesa no ensino fundamental”. Trata-se do primeiro momento de prática docente, propiciando uma importante etapa na formação do professor de língua materna. Etapa esta, cuja realização está totalmente atrelada aos conhecimentos teóricos adquiridos no ambiente acadêmico, que foram de grande valia para elaboração do material necessário para as aulas: sequência didática, planejamento, avaliação e métodos de ensino de língua.



Para realização do estágio, ministramos 20h/aulas em uma turma de 7º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso da Silveira, localizada no município de Campina Grande, especificamente no bairro do Bodocongó. A turma de 7º ano que ministramos as aulas contava com 33 alunos, de mesma faixa etária, já que se tratava de uma turma “A”, na qual comporta os alunos novatos na série.

Buscaremos ao longo deste trabalho, abordar a produção escrita em sala de aula, mais especificamente em relação à produção do gênero Memórias Literárias (ML), ao mesmo tempo em que atentaremos para a compreensão e atendimento dos alunos às orientação e propostas de produção, através de atividade analítica dos textos produzidos em sala de aula. Buscaremos responder ao seguinte questionamento. “Os alunos produziram uma ML?”, para resposta, utilizaremos como *corpus* de nosso trabalho produções textuais dos alunos, analisando-as a partir de reflexões acerca da produção escrita em sala de aula, o ensino de língua portuguesa e as especificidades do gênero ML.

Para embasamento teórico, nos fundamentaremos nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1997) abordando o ensino de língua materna em sala de aula. Acerca do estágio e prática docente em PIMENTA e LIMA (2005/2006). Em KOCH (2011) e GERALDI (1997) em relação à produção escrita em sala de aula. E em parte mais específica, utilizaremos o Caderno do professor – Memórias literárias (2014) para tratar acerca do gênero memórias literárias.

Para fins de organização, dividiremos o nosso trabalho em três importantes sessões: “*Prática docente e a escrita do gênero Memórias Literárias no ensino fundamental II*”, em que estará contida a parte teórica. *Análise de dados*, com análise de três produções textuais. E por fim, apresentaremos em síntese nossas *considerações finais*.

## **PRÁTICA DOCENTE E A ESCRITA DO GÊNERO MEMÓRIAS LETERÁRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino de língua portuguesa é pautado em três eixos de conhecimentos: leitura, escrita e análise



linguística, funções as quais o professor deve dominar e através de estratégias metodológicas desempenhá-las em sala de aula visando no aluno o desenvolvimento e aperfeiçoamento de uma língua social, capaz de influenciar e intervir no meio social em que se insere. Desta forma, o estágio é um momento de o aluno de licenciatura considerar a realidade do ensino de língua portuguesa, adquirindo experiências e vivência entre aluno e professor, para que a partir do conhecimento dos já citados eixos de ensino, possa também adquirir experiências. De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio é um momento de pesquisa e averiguação de uma realidade, como também é um espaço de utilização de teorias e metodologias apreendidas em ambiente acadêmico, o que contribuiu na elaboração de material e estratégias eficientes à promoção do aprendizado no ambiente escolar.

A prática realizada através da atividade de estágio, além de ser importante para adquirir vivências em sala de aula, é também uma oportunidade de organização dessas concepções em adaptação a cada necessidade no processo de ensino-aprendizagem. Paraphrasing Pimenta e Lima (2005/2006), se não atentarmos para os alunos e todas as necessidades que estão junto a eles, estaríamos considerando a sala de aula imutável e contida em um contexto estático. O professor deve estar inteirado com a situação social, o contexto histórico e ideológico da sociedade a qual seu aluno é parte, esses fatores, de acordo com os PCN, são determinantes para o aprendizado, principalmente no eixo ao qual trataremos aqui: a escrita.

É viável, antes de tudo, reconhecer que a escrita é onipresente em nossa vida, pois se encontra envolvida em diversos aspectos do nosso cotidiano, e não somente atrelada ao ambiente escolar. Para tal, é necessário que o aluno conheça o gênero, para posteriormente, desenvolver sua produção escrita. Vê-se que:

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe ensinar. (PCN, p.48. 1997)

Essa diversidade de textos, a qual os PCN (1997) se referem, é o que proporciona ao aluno o desenvolvimento de sua competência enquanto escritor. A partir do momento que o aluno é motivado à essa interação com outros textos, ele poderá reconhecer os



diversos usos da escrita em muitas situações, além de perceber seus elementos composicionais, o que fará melhorar seu desempenho ao escrever. Fundamentado no PCN (1997), pode-se então compreender que o acesso à diversidade de textos escritos facilita o agir docente, no momento em que o professor será importante para ajudar seu aluno, e contribui para melhores resultados na aprendizagem do aluno.

Das três concepções de escritas apresentadas por Koch e Elias (2011), que focam na língua, no escritor e na interação, apenas a última destas terá ênfase no objetivo deste trabalho. Centrando-se na concepção interacional da escrita, cujo foco está nas intenções daquele que escreve, sem ignorar o leitor e seus conhecimentos, que são partes constitutivas desta interação, pois, é a aproximação máxima e interação entre o escritor, o texto e o leitor que faz com que haja a eficácia da escrita. É nesta concepção interacional que “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistor como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2011, p.34)

A influência do leitor é um fator indispensável para melhor desenvolvimento da escrita, principalmente quando referindo-se ao gênero Memórias Literárias. Pensar no leitor que terá contato com seu texto é um ponto crucial para que haja a interação. Não se pode esquecer a importância do leitor nesta concepção, já que o foco no leitor nesta concepção é uma das características principais das ML, que buscam despertar no receptor as emoções e lembranças de um tempo passado, como veremos a diante.

Para que o aluno possa desenvolver um texto de um determinado gênero, além de atividade de escrita, é preciso que este faça uso de uma concepção deste processo. O conhecimento de textos faz com que o aluno reconheça o gênero textual, proporcionando, assim, o melhor desenvolvimento da produção. Reconhecer o suporte de veiculação de determinado gênero é outro fator imprescindível para que se obtenha êxito ao produzir o texto. Tem sido frequente o professor utilizar com estratégia nas suas aulas a leitura de alguns textos do gênero que se esteja ensinando, o que é eficaz para que o aluno se “familiarize” com o conteúdo. Além disso, é através desse contato com “modelos” que o aluno consegue reconhecer os aspectos estruturais e composicionais do gênero textual estudado. Como nos afirma Koch:



Para a atividade de escrita, o produtor precisa ativar “modelos” que possui ' sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição (modos de organização), além de aspectos de conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação (KOCH, p. 43, 2011).

Como já foi mencionado anteriormente, o gênero textual em questão neste trabalho são as Memórias Literárias. Centrando na questão do texto literário, no que diz respeito à sua importância na sala de aula, os PCN (1997) apontam que “é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento”. De antemão é importante saber que os PCN (1997) especificam o texto literário como um modo alegórico de representação e estilo, no qual prepondera a força criativa do pensamento e a intenção estética.

As memórias literárias tratam-se de um gênero textual que relatam fatos vividos no passado, e se encontram ligados às lembranças pessoais que podem vir acompanhadas de situações vindas da imaginação de quem escreve. Segundo Clara e Altenfelder (2014), as memórias literárias “são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado” (p. 19). O gênero é literário por buscar despertar as emoções do leitor por meio da beleza e da profundidade de momentos passados ao serem recordados. É importante saber que essas memórias podem ser escritas com base na vivência pessoal do sujeito que a produziu, como também a partir de depoimentos de outras pessoas, e nestes casos o autor costuma se colocar no lugar de quem foi entrevistado, fazendo com que o texto tenha como foco narrativo, o narrador personagem em primeira pessoa. É importante trabalhar os gêneros textuais em sala de aula, ainda mais quando este gênero permite que o professor desenvolva, junto aos alunos, um leque de atividades diferentes, seja quanto à composição do gênero, análise linguística, entre outros.

Vale salientar que as memórias não são textos de caráter histórico, mas literários. É preciso ressaltar esse aspecto do gênero, já que a beleza poética explícita no gênero é o que está em destaque.

A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é meio sutil no qual as antigas cidades estão soterradas. [...] (BENJAMIN, 2004. In Caderno de Memórias Literárias da OLP).



## ANÁLISE DE DADOS

Como já explicitado, trabalhamos Memórias Literárias (ML) em uma turma de 7º ano e a partir da aplicação da sequência didática e de orientações quanto ao gênero, os alunos deveriam produzir um texto, conforme solicitado.

Os objetivos gerais e específicos de nossa prática de ensino foram estabelecidos com base no manual da Olimpíada de Língua Portuguesa 2014. Nele estão contidas dezesseis oficinas, as quais nós utilizamos de maneira mais adequada às necessidades e as condições de nossa sala de aula: tempo reduzido, turma numerosa e impossibilidade na realização de algumas entrevistas e exposições. Em um total de dez módulos, cada um com duração de 2h/a, realizamos orientações quanto ao gênero e sua utilidade social através de textos-modelo, identificando junto aos alunos as especificidades do gênero. Iniciamos com uma aproximação com o gênero a ser trabalhado, que se deu através de exposição de fotos, medalhas e depoimentos de alunos de escolas públicas, que foram conhecidos nacionalmente e/ou conseguiram melhorias em sua cidade através dos textos escritos. Desta forma, os alunos pareciam se achar capazes de produzir textos que fossem além da sala de aula.

Iniciamos as orientações mais específicas à produção textual do referido gênero em relação à proposta de produção, as quais, para auxílio da análise a ser desenvolvida foram entregues aos alunos e estarão listadas abaixo. O mesmo quadro servirá de base para posterior análise.

**Figura 1**

<b>Gênero memórias literárias na OLP</b>	<b>Função social do gênero</b>
a) <b>Presença de título</b>	O gênero MEMÓRIAS LITERÁRIAS, apesar de não ser tão usual quanto notícias, relatos e narrativas, tem uma grandiosa importância social, pois é ele quem narra de maneira poética as memórias e elementos de um tempo passado de modo a despertar outras memórias e emoção no leitor alvo. Outra função importante é REGISTRAR poeticamente fatos importantes que marcaram uma determinada época e virão a ser de conhecimento no
b) <b>Linguagem literária (conotação)</b>	
c) <b>Retratar um acontecimento passado</b>	
d) <b>Seguir a temática “O lugar onde vivo”</b>	
e) <b>Advém de conversa com pessoas mais idôneas.</b>	
f) <b>É um gênero formal</b>	
g) <b>Busca despertar emoções no leitor</b>	
h) <b>Necessita de expressões que remetem ao passado, como advérbios ou locuções.</b>	



futuro quando lidas por outras pessoas.

Para melhor desenvolvermos nosso trabalho, dividiremos as análises das produções textuais em três sessões, considerando a produção e as orientações dadas, comprovando em que quesitos os alunos conseguiram atender ou não a proposta e as orientações. Dispostemos abaixo a proposta:

## Figura 2

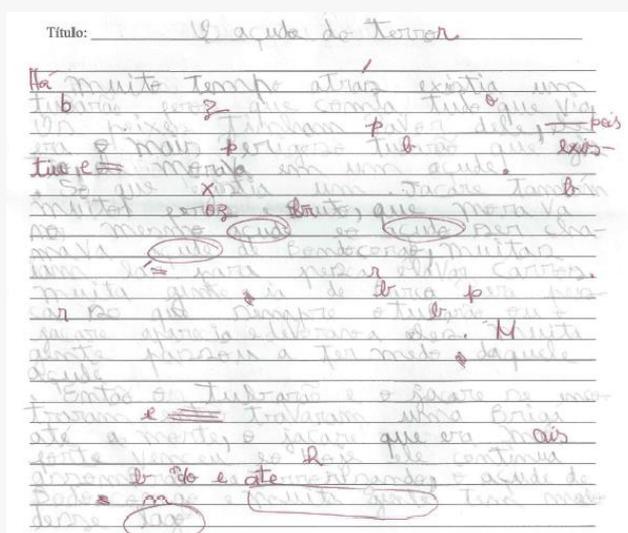
- As memórias se tratam de lembranças de algo que se passaram e a escrita literária é uma das formas de registro desses fatos, de modo a torná-los históricos. Considerando as informações acima, desenvolva sua primeira produção, levando em consideração o tema “O lugar onde vivo”. Lembre-se que seu texto deve estar de acordo com as características do gênero memórias literárias.

A partir da proposta acima, iremos analisar produções textuais de três alunos, de modo a considerar se (não) foi produzida uma ML. Apresentaremos a seguir, três tópicos:

### 1. O aluno produziu um gênero diferente de uma ML;

Chamaremos aqui de *Aluno 1* aquele cuja produção textual não atendeu as orientações à produção de uma ML em pelo menos quatro dos critérios específicos ao gênero apresentados na **Figura 1**. Observemos o texto abaixo:

## Figura 3



Na proposta de produção apresentada na **Figura 2** pedíamos a produção da primeira produção, que deveria seguir a temática e as orientações apresentadas, O aluno produziu um texto, como vemos na **Figura 3**. De acordo com as orientações apresentadas na **Figura 1**, o *Aluno I* deu um título a sua produção (O açude do terror), como proposto no item *a*, porém não expôs suas ideias e considerações de forma poética, apesar de ficcional, sua produção não tem um caráter poético e emotivo, descumprindo as orientações *b* e *g* (linguagem literária e caráter emotivo). De acordo com o item *c*, o aluno deveria retratar um fato do passado, como de fato relatou se atentarmos para as formas verbais utilizadas (existia, morava, chamava, etc.). Observamos o uso de expressões remeteram ao passado (item *h*) como em “Há muito tempo atrás”.

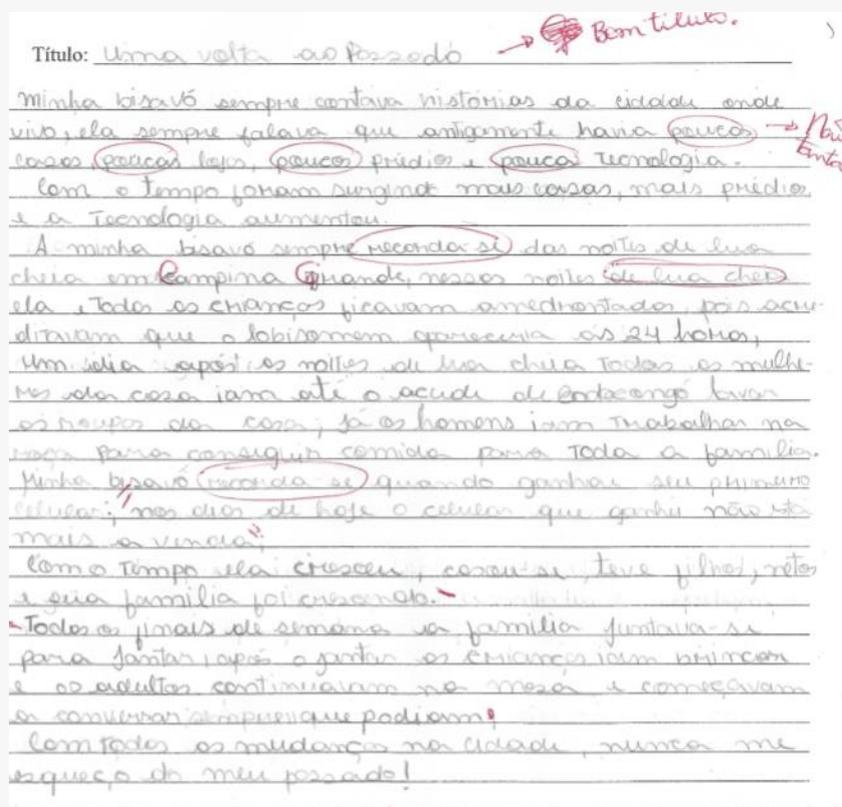
O texto ficcional tratou de um tubarão muito temido e que morava em um açude, havendo uma total fuga à temática proposta (o lugar onde vive) apresentada em *d*. O *Aluno I* utilizou um elemento do lugar onde vive: o açude de Bodocongó, porém utilizou fatos ficcionais e ecologicamente impossíveis (jacarés e tubarões em confronto em um açude), o que tomou o texto do aluno totalmente incompatível com a proposta elaborada e apresentada na **Figura 2**. Quanto ao quesito *e* (as memórias devem advir de conversas com pessoas mais velhas), possivelmente não houve uma conversa ou entrevista com uma pessoa mais velha. O texto foi escrito em linguagem formal, sem a presença de palavras de uso popular ou gírias, organizado em parágrafos e sem marcas de oralidade, atendendo a *f* (uma ML deve apresentar linguagem formal). Desta forma, o aluno atendeu a três itens (presença de título, gênero formal, necessita de expressões que remetem ao passado), descumprindo a cinco (linguagem literária, temática, acontecimento passado, conversa com os mais velhos e despertar emoções e memórias no leitor).

## 2. O aluno produziu parcialmente uma ML;

Denominaremos *Aluno II* aquele que conseguiu atender a mais de quatro itens de orientação a produção de uma ML, mas não conseguiu desenvolvê-la em sua totalidade. Vide **Figura 4**:



Figura 4



O *aluno II* desenvolveu de forma parcial um texto do gênero ML. Ao realizarmos uma primeira leitura do texto, desconsiderando os erros ortográficos e as repetições, poderíamos classificá-lo como um texto bom. Em atividade de análise do texto produzido, em comparação aos já utilizados critérios para desenvolvimento da produção textual, observemos o item *a* (Presença de título).

O *Aluno II* atribuiu um título ao texto (Uma volta ao passado) como determinava o item *a*, ao mesmo tempo em que está em conformidade com as informações expressas no texto, sendo assim um título válido para a produção em análise. O texto não apresenta linguagem poética, especificidade que poderia estar presente no texto por meio da conotação, construção de imagens e algumas figuras de linguagem. Não atendendo ao item *b* (ser gênero literário). Quanto a *c* (fazer referência a um acontecimento passado) o texto refere-se ao passado, o que percebemos pelo emprego correto dos verbos conjugados no pretérito, quanto às expressões no passado,



encontramos em abundância marcando a época expressa no texto e os momentos de cada acontecimento, como por exemplo em “volta ao passado” “minha bisavó recordava-se”, antigamente”. Os itens *c* e *h* (Referência a um acontecimento passado e uso de expressões que remetam ao passado) estão presentes na produção.

Quanto a *d*, *Aluno II* seguiu a temática proposta, desenvolvendo seu texto sobre lugar onde vive, mais especificamente em relação a Campina Grande e o bairro do Bodocongó, contando o modo de vida de sua vó em uma época diferente, abarcando a temática exigida: “Minha bisavó recordava-se das noites de lua cheia em Campina Grande [...] as mulheres iam até o açude de Bodocongó lavar as roupas de casa”. No decorrer das aulas, dedicamos alguns momentos a discussões sobre nosso município motivadas por comparações entre imagens e informações de jornais do presente e passado. Após estas discussões, pudemos perceber o interesse dos alunos em buscar mais informações e curiosidades sobre esse “passado desconhecido”, enriquecendo diálogos posteriores com histórias ouvidas dos pais e avós trazidas apenas oralmente para sala de aula. Observamos no texto do *Aluno II* a presença de elementos destes momentos, tomando a produção mais rica. O aluno apresenta elementos que fizeram parte da vida de alguém que conheceu o passado de um lugar, e que foi descrito pelo alunos. Desta forma, o aluno atendeu à orientação *e*.

Uma ML é um gênero formal, conforme determinamos em *f Aluno II* escreveu formalmente, adaptando sua escrita à situação comunicativa em questão. A escrita que prevalece no texto segue a variedade padrão da língua e não possui marcas de informalidade. Em relação a possibilidade de a produção escrita despertar emoções no seu leitor (*item g*), podemos considerar as lembranças e emoções expressas pela pessoa que viveu a memória e, a do sujeito que a escreveu, como elementos que despertam no público alvo uma certa emotividade advinda de um passado diferente: “Com todas as mudanças na cidade, nunca vou me esquecer do meu passado”.

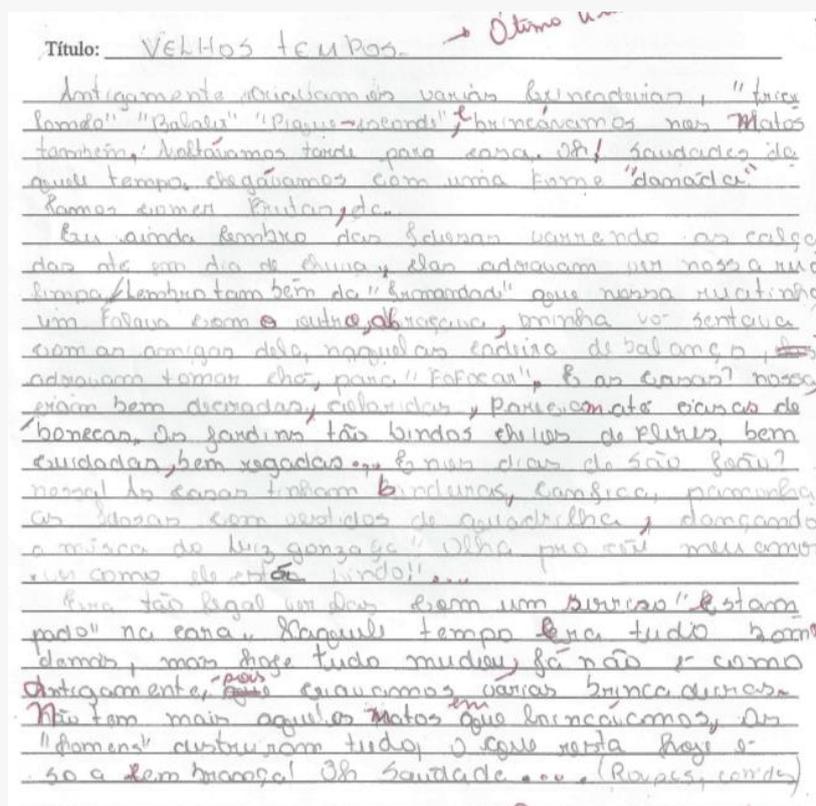
O *Aluno II* conseguiu produzir quase em sua totalidade uma ML, atendendo a *a*, *c*, *d*, *e*, *f*, *g*, e *h* Não atendendo ao item *b* (presença de linguagem literária). A produção textual poderia ter atendido em sua totalidade aos critérios exigidos em atividade de reescrita, porém, o aluno a não realizou. Desta forma, consideramos a ML produzida de forma parcial.



### 3. O aluno produziu uma ML seguindo a temática proposta;

Para esta última sessão, resguardamos o *Aluno III* cujo texto atingiu todos os requisitos para a produção de um ML, produzindo da forma esperada sua produção textual.

**Figura 5**



Podemos diagnosticar, como nos demais a presença de um título (Velhos tempos) relacionado à temática em questão. Em sua primeira produção, *Aluno III* conseguiu utilizar-se de “formas diferentes” para descrever o passado, através de palavras em sentido figurado, conjunções como “Ah”, “Oh” e “Nossa!”, que acabam atribuindo à memória um caráter mais literário. Em contraposição aos textos anteriormente apresentados, o texto apresentado na **Figura 5** é o único que apresenta caráter literário (item *b*) através do uso de figuras de linguagem e interjeições (fome danada, sorriso estampado na cara, ah, oh, nossa). O texto descreve um tempo passado (item *c*), conforme observamos em: “ainda lembro das idosas varrendo as calçadas [...]casas bem decoradas, coloridas”, e para tal faz uso de verbos expressões que remetem ao passado (naquele tempo, antigamente, etc.) conforme as orientações. A temática foi seguida,



conforme observamos: a rua onde morou é descrita com uma riqueza de detalhes advindos do diálogo com pessoas mais velhas, assim como sugerido, como por exemplo citar a irmandade que era dedicada às pessoas mais velhas, descrição de um lugar não urbanizado, etc.

Em relação ao item g (deve despertar emoções no leitor), observamos que o texto foi escrito de acordo com a perspectiva de escrita adotada: foco no leitor. Através de memórias e descrições detalhadas do local de sua infância, o *Aluno IV*, conseguiu desenvolver sua produção textual de modo a despertar emoções no seu leitor. Assim, em resumo, podemos afirmar que o aluno em questão atendeu a todos os critérios para a produção de uma ML: título, linguagem literária, retratar um acontecimento passado, seguir à temática da OLP, advir de diálogo com os mais velhos, gênero formal, despertar emoções no leitor e utilizar expressões que remetam ao passado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de aproximação do aluno ao gênero e a utilização de textos-modelo mais comuns à realidade dos alunos e correlacionados à sua vivência em sociedade, foram de fundamental importância para complementar as entrevistas realizadas pelos próprios discentes para a produção de textos considerados bons.

Em relação às três produções analisadas, concluímos que as orientações foram válidas e se constituíram de uma boa base para produção de Memórias Literárias. Porém, por apresentarem ritmos e necessidades de aprendizagem diferentes, nem todos os alunos alcançaram as metas pré-estabelecidas, como por exemplo os alunos I e II apresentados anteriormente. Em síntese, afirmamos que os nossos objetivos foram cumpridos e as nossas expectativas enquanto regentes de uma sala de aula foram atendidas, possivelmente através da escolha de metodologias e orientações direcionadas às especificidades da turma, que nem sempre funcionaram como esperado, mas conseguimos obter ótimos resultados. Concomitante ao ensino do gênero, incluímos em nossas atividades conteúdos gramaticais como acentuação, tempos verbais, advérbios, locuções adverbiais, figuras de linguagem e outros conteúdos que direta ou indiretamente nortearam os alunos em relação à proposta de produção escrita e as



orientações ao gênero, capacitando-os a desenvolver memórias literárias.

Por fim, podemos afirmar ainda, que o ambiente escolar é um espaço de crescimento e aprendizado, cujos alunos também fazem parte de nosso processo de formação. Ao conciliarmos teoria e prática em um momento de interação e desenvolvimento, realizamos também uma reflexão a respeito de nossas expectativas e objetivos enquanto professores, esperando assim, aperfeiçoar-nos através de um aprendizado mútuo entre estagiários e alunos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cadernos do professor - Memórias Literárias. Disponível em <[https://www.escrevendofuturo.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1593&Itemid=20](https://www.escrevendofuturo.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1593&Itemid=20)> acesso em 18ago14.

GERALDI, J.W. *Da redação à produção de textos*. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KOCH, I.V.. ELIAS, V.M.. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em 18 ago 14.



## A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AGUIAR, Solanielly da Cruz (UFMG)

**RESUMO:** A formação do professor deve ser entendida como um processo contínuo, sujeito a mudanças e reformulações ao longo do percurso, sempre que for necessário adaptar-se às “realidades” mutáveis. Conscientizar e mostrar aos professores em formação que eles são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento já é uma forma de conduzir e orientá-los para que sejam responsáveis e sabedores de que a reflexão é um processo contínuo, que deve estar presente em sua prática pedagógica. Assim, nesta pesquisa qualitativa de cunho descritivo-interpretativista de base etnográfica, (MOREIRA e CALEFFE, 2008), temos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar em quais situações da prática de ensino a reflexão se manifesta e (2) avaliar como as marcas reflexivas identificadas contribuem para a prática pedagógica futura dos professores em formação. Neste estudo, utilizamos os pressupostos de Kuhn (2009) ao que tange à constituição de um paradigma, Zeichner (1993); Nóvoa (1995); Schön (2000) e Imbernón (2011) para embasarmos a prática reflexiva, além de apresentarmos um panorama dos trabalhos na área de formação de professores que abordam a prática reflexiva. O contexto da pesquisa é a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa I, do curso de Letras, de uma universidade pública da cidade de Campina Grande (PB), e os participantes são três professores em formação inicial que cursavam a disciplina no primeiro semestre de 2011. Como instrumento de coleta de dados utilizamos o relatório da disciplina de PELI-I, entrevistas semi-estruturadas, questionários e notas de campo. Duas formas de reflexão foram encontradas, reflexão em momentos de avaliação e reflexão diante de situações inesperadas. Como resultados, constatamos que, por meio da prática pedagógica, os professores em formação inicial conseguiram refletir em momentos de avaliação, sobre a *performance* que desempenhavam ao exercer a docência, como também avaliar um ao outro por meio dos aspectos supracitados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Reflexão; Professores em formação inicial

### 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores vem ganhando espaço, julgando pelo aumento de pesquisas realizadas nessa área. Por meio das contribuições de diversos teóricos, é possível analisar/intervir em contextos e realidades distintas que o professor vivencia, oportunizando a ele novas perspectivas e direcionamentos a sua prática de ensino.

A partir de 1990, os estudos nessa área começaram a ganhar importância nas discussões acadêmicas e a ser objeto de pesquisa. Discutir sobre a formação tem sido uma temática abordada por diversos teóricos. A discussão também começou a ganhar fôlego, quando a preocupação voltou-se para o tipo de profissional que estava sendo formado e como ele deveria se relacionar entre a dicotomia teoria e prática (PIMENTA, 2002).

A partir disso, a área de formação de professores passou a fazer parte de estudos na área da Linguística Aplicada, que buscavam compreender a realidade vivida pelo



professor em seus múltiplos contextos procurando encontrar meios que possam auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem.

Ao fazermos um percurso sobre as pesquisas desenvolvidas por teóricos que representam a área, veremos que teorizações foram e ainda continuam sendo realizadas nesse campo de estudo. Todavia, devemos ser conscientes de que ainda é preciso nos debruçar e fazer novas reflexões para que possamos, também, dar a nossa contribuição, tornando, assim, a pesquisa significativa no que tange ao seu contínuo.

Uma perspectiva que contribui significativamente na área de formação de professores tem sido as pesquisas que abordam à prática reflexiva. Os estudos reflexivos incentivam o professor a analisar criticamente a sua prática pedagógica com o intuito de fazê-lo refletir na/sobre as suas ações em sala de aula.

Nessa área, mencionamos os estudos de Schön (1987, 2000), como sendo um dos principais teóricos que contribuíram com os estudos reflexivos. Partindo dos pressupostos de Dewey (1933), Schön explorou essa temática no curso de Arquitetura e as contribuições difundidas por ele deu uma nova visão e um novo sentido à formação de professores.

A resignação de Dewey acerca do modelo formalista o fez repensar sobre o processo de ensino fazendo-o questionar a passividade dos alunos mediante os conflitos do cotidiano, incentivando-os a resolver os problemas que surgiam em seu contexto social. Para ele, a reflexão é o pensamento que examina um assunto, atribuindo a este pensamento significado e sequência.

A partir de Schön, Zeichner (1993) propõe ao professor questionar suas ações e também sobre os resultados que devem ser alcançados com a prática pedagógica, pois essas práticas já seriam o primeiro passo rumo à reflexão, em que refletir requer um planejamento prévio.

Os estudos de Nóvoa (1995) também fazem parte do compêndio de contribuições que o trabalho de Schön (2000) influenciou. Para ele, refletir vai além de pensar e repensar a prática pedagógica, pois significa posicionar-se criticamente sobre as ações.

A partir dos referidos teóricos, as pesquisas no campo de formação de professores foram se difundindo e ganhando novas discussões. Podemos ver uma parcela significativa de estudiosos que enfatizam essa área também no Brasil, onde



destacamos o trabalho de Pimenta (2002), que difundiu os fundamentos reflexivos, ampliando o campo de pesquisa com temáticas que valorizam, no processo de formação, a prática de ensino mediada por uma perspectiva crítica.

Portanto, faz-se necessário repensar a prática pedagógica, bem como investigar a preparação que o professor recebe para exercer a sua função, e a necessidade da reflexão ganhar um novo significado para aqueles que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

Muitas pesquisas são realizadas acerca do paradigma reflexivo, todavia, percebemos que os trabalhos desenvolvidos não apontavam efetivamente as marcas de reflexão que, neste trabalho, foram chamadas de reflexão em momentos de avaliação e reflexão diante de situações inesperadas. Por isso, esta pesquisa foi iniciada com o intuito de identificar em que momentos essas marcas se fazem presentes.

Como a formação de professores é uma temática que merece maior atenção, visto que o professor é um profissional responsável por formar outros indivíduos, neste estudo nos propusemos a responder às seguintes perguntas: é possível reconhecer a reflexão na formação inicial, e como ela se manifesta? E em que medida os momentos de reflexão contribuem no processo de formação de professores?

Para isso tivemos como objetivo geral desta pesquisa: analisar como a prática reflexiva se faz presente na formação inicial de professores de Língua Inglesa de uma Universidade pública da cidade de Campina Grande-PB, e como objetivos específicos: identificar em quais situações da prática pedagógica a reflexão se manifesta e avaliar como as marcas reflexivas identificadas contribuem para a prática pedagógica dos professores em formação.

## **2 UM NOVO OLHAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O interesse em desvendar os caminhos trilhados pela ciência fez Thomas Kuhn, físico e professor da Universidade de Harvard, pesquisar as evoluções e revoluções pelas quais a ciência passa, com o intuito de tentar explicar o que acontece no mundo científico quando um paradigma que antes era aceito por uma comunidade perde a sua credibilidade, e um novo paradigma é construído para responder aos questionamentos que estão surgindo.



O papel do pesquisador é encontrar esses caminhos e decifrá-los, no intuito de conhecer melhor o seu objeto, e tornar a pesquisa um ato constante de transformação. Os indivíduos envolvidos no âmbito da pesquisa são pessoas que se empenham em contribuir com novas perspectivas, podendo adicionar significativamente em sua área de pesquisa, e como diz Kuhn (2009, p. 20), ‘os cientistas são homens que, com ou sem sucesso, empenham-se em contribuir com um ou outro elemento para essa constelação específica’.

Refletindo sobre as transformações que ocorrem constantemente no mundo científico, podemos dizer, que toda evolução científica acontece de forma não linear, e que para muitos, por trás de toda transformação há algo bem maior do que simples mudanças.

Para acompanhar as mudanças que vêm com os paradigmas, o professor começa a fazer parte desse compêndio de transformações, e cada vez mais, ele vai ocupando um lugar que antes pertencia apenas ao cientista, e hoje, por as ciências humanas ter outro *status*, o professor também passa a fazer parte do mundo científico tornando-se um pesquisador a fim de interpretar a sua realidade e, conseqüentemente, modificá-la dando as suas próprias contribuições.

Para que uma perspectiva teórica seja reconhecida como ciência, ela precisa estar vinculada a processos que muitas vezes não são conhecidos por aqueles que não fazem parte do mundo científico, e que não estão agrupados no âmbito do que se denomina ciência.

Contudo, não podemos desconsiderar nenhum conhecimento advindo de uma ciência já reconhecida em detrimento de contribuições advindas de uma ciência que é considerada contemporânea. Para Kuhn (2009, p. 21), ‘em vez de procurar as contribuições permanentes de uma ciência mais antiga para nossa perspectiva privilegiada, [procura-se] apresentar a integridade histórica daquela ciência, a partir de sua própria época’.

## 2.1 Como Refletimos

Em um determinado momento podemos nos questionar se há diferença entre pensar e refletir. Todavia, devemos entender, que ambas as ações fazem parte de um



processo racional, natural e espontâneo que o ser humano desenvolve e que o distingue de outros seres.

Para Dewey (1959, p.14), ‘pensar chama-se, às vezes, a esse curso desordenado de ideias que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente’. Pensar estaria interligado ao ato de compreender e perceber as coisas que não são vistas e sentidas, porém, refletir, vai mais além que esta ação involuntária.

O pensamento é um conjunto de ideias, ordenadas ou não, que se manifestam em grande fluxo, ou em menos intensidade, que nos momentos o qual necessitamos colocar o pensamento em prática, dando-nos a possibilidade de planejar e prever as ações. De acordo com Dewey (1959, p. 43), ‘não podemos aprender ou ser ensinados a pensar, temos de aprender *como* pensar bem, especialmente *como* adquirir o hábito geral de refletir.

O pensar pode ser compreendido por meio de duas esferas, uma como produto e outra como processo. Como produto, o pensar seria psicológico, sem finalidade, apresentando contradições, já o pensar como processo, segue uma linearidade, é lógico, tem objetividade, e sempre procura testar as hipóteses formuladas a fim de chegar às conclusões. Sendo assim, o ser que pensa é considerado lógico e está preparado para questionar e verificar as hipóteses, desde que esteja exposto a situações reais em que possa colocar em prática o que fora apreendido, experimentado (DEWEY, 1959).

Logo, refletir se configuraria como um processo que obedece a etapas, a uma sequência de ações, uma cadeia de ideias que ganha sentido ao longo da sua construção, intercalando-se uma com as outras. A reflexão tem objetividade, e as ideias que a compõe precisam estar conectadas, bem encadeadas para ter sentido, pois refletir significa sugerir, fazer inferências, atribuir/construir significados, tendo a curiosidade de investigar, pois a reflexão prioriza a criação de novas ações.

O primeiro passo rumo à reflexão é a observação, pois quando observamos, conseguimos estabelecer relações de sentido, criar ligações com as informações internalizadas, construir novos pensamentos, reflexões. Como evidenciado, sobre a formação do pensamento, as ideias são cruciais para o seu desenvolvimento, já para a reflexão, os fatos observados por meio da reflexão passam a serem chamados de dados.



## 2.2 Prática Reflexiva

O cenário educacional, não diferentemente de outros extratos da sociedade, é guiado pelos acontecimentos que o rodeiam, e isso, de certa forma, influencia a maneira como o ensino será conduzido posteriormente.

No século XIX, o modelo educacional vigente preconizava por um tipo de educação que não procurava construir indivíduos críticos, pois o único intuito era condicioná-los para que eles apenas respondessem a estímulos. Por muito tempo, a educação ficou restrita ao ensino de normas, que fazia do ato de ensinar uma prática mecânica e repetitiva em que o modelo tradicional de ensino, assim como é chamado, fez parte do nosso cenário educacional e ainda hoje, podemos dizer que em muitos contextos ele ainda se faz presente (FREIRE, 2000).

Repugnar, o que em longos anos, para muitos, foi o método adequado pode ser que seja algo audacioso demais. No entanto, a sociedade de hoje, com a multiplicidade de informações que a rodeia, necessita de um modelo de educação que atenda à realidade caleidoscópica.

Formar indivíduos críticos passou a ser dever da escola, e o professor ficou destinado a cumprir tal ação. Não diferentemente do modelo tradicional de ensino, o professor, por estar inserido nesse modelo educacional, também, absorveu algumas características do ensino normativo, e coube a ele reproduzir isso em sua sala de aula.

Durante longos anos, o professor ficou relacionado a um ser detentor do saber, que estava em sua função apenas para certificar-se de que regras deveriam ser cumpridas, e essa imagem, por muito tempo, foi considerada ideal, por ela representar tão bem o modelo tradicional de ensino.

Todavia, o referido modelo vem sendo considerado como inadequado para os dias atuais e a figura do professor também acompanha essa mudança, em que os papéis se transformaram. As exigências do mundo globalizado divergem arduamente com as perspectivas que eram propagadas no século passado e, por isso, novas *performances* são requeridas.

Os personagens que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem adquiriram uma nova roupagem, e o aluno da ‘educação bancária’ era considerado uma tabula rasa, em que o seu papel era apenas de servir como um depósito de



informações sem ter abertura para relacionar, expor e discutir as suas ideias em sala de aula (FREIRE, 2000).

A escola, por sua vez, tem novos compromissos ao que tange a inserção do aluno em sociedade. As normas que regem a educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Base (LDB/96), responsabilizam a escola a formar indivíduos que estejam aptos para o mundo do trabalho, e que saibam articular as diversas esferas do saber nas mais distintas áreas do conhecimento.

Para tanto, qual o profissional que está diretamente ligado ou podemos dizer responsável para formar tais indivíduos? Como se configura a formação do professor para que ele consiga formar cidadãos críticos que consigam ver além da sua realidade?

Sendo assim, podemos dizer que através de novas práticas pedagógicas o professor poderá conduzir em melhores condições o processo de ensino-aprendizagem com o intuito de construir em parceria com o aluno saberes considerados cruciais para que ambos adentrem no mundo da prática como é bastante enfatizado pela LDB/96.

Para chegarmos à concepção do fazer docente, faz-se necessário entender o professor como um sujeito social constituído/construído ao longo de sua formação, que é sempre passível de inovações teórico-metodológicas. No arcabouço dessa proposta, subjaz a ideia de que o fazer docente se efetiva por meio da relação entre a natureza teórica e experiencial das interações pedagógicas.

Em outras palavras, o desenvolvimento dos saberes docente é alicerçado nas e pelas interações pedagógicas, e pelos trabalhos de pesquisa que devem ser fundamentalmente organizados e articulados por meio de reflexões que sistematizem teoria e a prática.

A partir de tais considerações, é inequívoca a noção de “percurso de formação”, não havendo, portanto, método perfeito, modelos prontos e acabados para o ensino-aprendizagem, se não resultantes da reflexão contínua e sistemática do agir docente. É válido enfatizar que a prática efetiva o *habitus* do professor, a interação/negociação que são resultado e resultam em um processo de “reflexão/ação/reflexão/ação”.

A formação do professor deve ser entendida como um processo contínuo, sujeito a mudanças e reformulações ao longo do percurso, sempre que for necessário adaptar-se às “realidades” mutáveis.



### 3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que realizamos para a efetivação do presente estudo é qualitativa de cunho descritivo-interpretativista de base etnográfica, pois objetivamos “a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p. 28).

Descrever os dados e interpretá-los faz parte da abordagem qualitativa, pois ela procurar analisar e interpretar os acontecimentos de forma clara e detalhada, levando em consideração “o papel das variáveis que, de certa forma, influenciam ou causam o aparecimento dos fenômenos” estabelecendo assim, a relação entre causa e efeito (OLIVEIRA, 2010, p. 68).

Na abordagem qualitativa, alguns instrumentos são necessários para que os dados possam ser coletados e posteriormente interpretados, sendo assim, coletamos os dados desta pesquisa a partir de observações sistemáticas, entrevistas semi-estruturadas, análise do relatório da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa I e questionários abertos.

### 4. REFLEXÃO EM MOMENTOS DE AVALIAÇÃO

Na categoria reflexão em momentos de avaliação, analisamos como a reflexão se tornou essencial para que possamos compreender os problemas que envolvem a prática pedagógica. A reflexão oportuniza ao professor avaliar a sua postura em sala de aula, questionar a sua prática pedagógica, reavaliar os métodos utilizados e, a partir disso, dar um novo significado a sua profissão.

Portanto, nas sequências abaixo, veremos como a reflexão em grupo realizada entre os professores em formação inicial e o professor da disciplina, proporcionou uma avaliação sobre a prática de ensino dos professores em formação inicial, respectivamente P2 e P3.

**SR1-P2:** Seguindo as orientações do companheiro de licenciatura e do professor [...], eu acredito ter melhorado minha aula e ter entrado em sintonia com o grupo supracitado. Por isso, acredito que esse momento de preparação foi essencial para mim que ainda não possuía experiência com alunos do Ensino Fundamental II.



**SR2-P3:** Acredito que os procedimentos ocorreram como havia sido previsto porque havia planejado a aula com uma relativa antecedência o que possibilitou que o professor da disciplina PELI-I e minhas companheiras de licenciatura [...] sugerissem mudanças em tempo hábil. Outro motivo que ajudou consideravelmente no meu planejamento foi o fato de eu ser o último a ministrar aulas no curso *EMW*.

Evidenciados em SR1 e SR2, os pontos observados mostram que os participantes refletiam sobre os passos que deveriam ser seguidos durante a aula. Por meio da entrevista, P2 disse que sempre questionava o professor da disciplina acerca da funcionalidade das aulas e, com isso, ela tentava melhorar o planejamento das aulas posteriores.

Os argumentos de P2 e P3, durante os momentos de avaliação sobre a prática pedagógica, fizeram os professores em formação construir o que Schön (2000) denomina de diálogo entre o instrutor e o estudante. Para ele, nesse tipo de interação “ [os estudantes tentam] decifrar as demonstrações e as descrições do instrutor, testando o significado que construiu ao aplicá-las, revelando, assim, o que fez das coisas vistas ou ouvidas” (p. 86).

Desta forma, o momento da interação entre os participantes e o professor da disciplina teve uma funcionalidade primordial ao que tange a realização das reflexões e ao reconhecimento das avaliações que cada professor em formação inicial faz sobre a sua prática pedagógica e a do outro, oportunizando, nessa situação, a P2 e P3 testarem as possibilidades sugeridas pelo professor da disciplina nas aulas seguintes.

O reconhecimento da contribuição que cada participante pode dar, nos momentos em que a reflexão acontece em grupo, mostra-nos que, para eles, a reflexão os leva a aceitar o olhar e a avaliação do outro sobre a sua prática pedagógica, corroborando assim, com as palavras de Schön (2000, p. 25) quando o autor argumenta que “não se pode ensinar o que precisa saber, mas se pode instruir”, pois é instruindo um ao outro que os professores em formação inicial aprendem em conjunto.

O papel dos professores em formação, no momento das reflexões em grupo, foi mostrar para cada um as ferramentas existentes que poderiam ser utilizadas na aula. De acordo com P2, na entrevista, as reflexões:



**SE1-P2:** contribuíram para eu me perceber melhor como docente. Reconhecer que a prática docente é um constante exercício de estudo, que as falhas podem acontecer, mas o que nos torna diferentes é a forma como encaramos os erros.

Percebemos, na SE-1-P2, que as reflexões dos outros professores oportunizaram a P2 refletir acerca da sua formação sobre a prática pedagógica, bem como sobre as adversidades que surgem ao longo do percurso. Refletir sobre a formação docente deve ser uma constante para aqueles que estão em sala de aula.

Para Nóvoa (1995, p. 25) ‘‘ a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa’’. Para isso, o professor deve investir na sua formação, tornando-se autônomo e crítico em sua prática de ensino, visando um caráter profissional em sala de aula.

#### **4.1 Reflexão diante de situações inesperadas**

Em SR15, veremos um dos momentos em que P1 se vê diante de uma dessas situações.

**SR15-P1:** Na preparação para essa aula, enfrentei alguns desafios, pois como ainda não tinha selecionado todo o material didático como textos e atividades a serem ministrados nesse Módulo I, apresentei o material que havia selecionado para essa primeira aula aos companheiros e ao professor e juntos decidimos pelo foco multicultural [...].

Na preparação da aula, P1 se vê diante de uma situação de conflito e de incerteza em que uma decisão deve ser tomada, pois a aula deverá ser ministrada e sabe-se que é de sua responsabilidade, prepará-la, bem como ministrá-la.

Todavia, P1 estava consciente das dificuldades existentes e, diante dessa situação inesperada, ela reflete sobre o que estava acontecendo naquele determinado momento. Para compreendermos melhor o que foi vivenciado por P1, é válido retomar a sequência SR5 para entendermos o seu contexto.

**SR16-P1:** [...] não se pode deixar de não apresentar determinado conteúdo/tipo textual para o aluno por causa de fatores pré-concebidos [...]. Por essas razões, acho que o professor deve ‘mergulhar’ nessa



nova fonte de aprendizagem para então poder ser, antes de tudo, um apreciador detalhista desse conhecimento [...]. A atividade do professor em selecionar textos autênticos e realizar atividades sobre esses textos se caracterizou para mim como algo que exigiu um estudo mais aprofundado [...]

Em SR16, P1 afirma que a tarefa de selecionar os textos (autênticos), se caracterizou como um desafio, como ela mesma reafirma na SR15, ao dizer que “na preparação para essa aula, enfrentei alguns desafios”.

Como enfatizado na sequência SR16, a formação tem a função de preparar o professor para se desenvolver profissionalmente, tanto linguístico quanto pedagogicamente tendo a capacidade de questionar os padrões que o circunda, a fim de contribuir para uma mudança da sua realidade (DUTRA e MELLO, 2004).

As reflexões dos demais professores em formação inicial, bem como do professor da disciplina de PELI-I foram essenciais para que P1 pudesse refletir sobre a escolha dos textos que seriam trabalhados em sala de aula.

Podemos dizer que a cooperação entre eles foi fundamental para P1, pois, ao refletir em grupo, faz-se necessário desenvolver habilidades como ouvir o que o outro tem a dizer, relacionar as possibilidades existentes, para que assim, se chegue a um consenso.

Refletindo sobre os seus questionamentos e sobre a situação inesperada a qual se deparou, P1 “[reflete] sobre a ação, pensando retrospectivamente” sobre o que foi realizado, analisando o que aconteceu anteriormente conseguindo compreender o que foi vivenciado, dando um novo sentido àquela situação antes não compreendida (SCHÖN, 2000, p. 32).

Portanto, ao refletir, P1 reconhece as suas limitações quanto à preparação do material e, acolhe os comentários dos outros professores, direcionando o foco das aulas de acordo com a reflexão realizada entre eles, planejando melhor as próximas aulas com o intuito de ter um melhor desempenho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das situações caracterizadas como inesperadas foi à utilização de textos autênticos, que para P2 se configurou como um desafio, fazendo-a refletir sobre os



saberes linguísticos que deveriam ter sido apreendidos durante o seu percurso de formação.

Por meio das situações inesperadas, os professores em formação inicial puderam refletir sobre as estratégias de ensino, que são requeridas diante de tais situações, manifestando assim, um posicionamento crítico em relação ao seu desempenho como professores, tendo a oportunidade de refletir sobre o problema, intervindo na ação.

É válido ressaltar a concepção de reflexão adotada nessa pesquisa, que para nós, é uma prática que orienta o professor a refletir sobre as suas ações pedagógicas, seja durante o seu percurso ou em um momento posterior (SCHÖN, 2000).

Concluimos essa pesquisa, sugerindo que a reflexão possa ser estudada/analizada visando outros aspectos relacionados à prática pedagógica que envolvam o seu uso em sala de aula, com o intuito de auxiliar o professor a compreender/intervir sobre/os problemas que surgem durante a prática docente, ampliando assim, os estudos acerca da formação de professores, expandindo os estudos da reflexão para outros contextos, como a escola regular ou a escola de idiomas.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARCELOS, A.M. et.al. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p. 54-70.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUENO, Sirlei da Silva; MACIEL, Lizete Shizue B.; SILVA, Eliana Maria C. Higino. A pesquisa na formação do professor: um olhar sobre a leitura no ensino fundamental. In SHIGUNOV NETO e MACIEL (orgs). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002, p. 173-192.

DEWEY, J. *Como pensamos*. 3.ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1959.

DUTRA, D.P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004(a). p. 31-43.



FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2009. Título do original: The structure of scientific revolutions.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Título do original: Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.



## O PROCESSO AVALIATIVO EM SALA DE AULA: UMA PERSPECTIVA QUE ABRANGE PROFESSOR E ALUNO

SILVA, V. L. P. da (UFCG)

RODRIGUES, M. C. (Orientadora/UFCG)

**RESUMO:** Considerando que, na sala de aula, boa parte das atividades realizadas tende a gerar avaliações sobre o que se ensina e se aprende, por parte de professores e alunos, o presente trabalho objetiva refletir sobre o processo de avaliação escolar, a partir de duas perspectivas: somativa e formativa que tem como embasamento as contribuições de Domingos Fernandes (2009), Jussara Hoffmann (2010), Luckesi (2011), entre outros. Para tanto, descreveremos o processo avaliativo de ensino e de aprendizagem de alunos de 9º ano, turno manhã, de uma escola pública em Campina Grande – PB. Esse processo fora observado e vivenciado por meio de ações conduzidas no âmbito do subprojeto PIBID/CAPES (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência). A sala de aula é um espaço que nos proporciona a oportunidade de compreender o processo avaliativo como uma atividade que orienta o aluno e o professor para o futuro. Avalia-se para tentar melhorar, não apenas o processo ensino-aprendizagem, mas para refletir sobre o desenvolvimento humano, as melhores estratégias de planejamento, bem como despertar para novas e possíveis práticas na avaliação escolar. A avaliação, portanto, deve ser utilizada tanto para acompanhar o desenvolvimento do estudante, como para uma apreciação final sobre os objetivos alcançados e habilidades construídas em um determinado período. Abordaremos, inicialmente, a conceituação dos critérios de avaliação; a avaliação proposta nas LDB e nos PCN; o professor e a avaliação; e reflexões acerca do processo avaliativo em sala de aula. Logo em seguida, faremos uma descrição dos momentos avaliativos mais recorrentes na prática educativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação somativa e formativa; Avaliação escolar; Avaliação discente.

### Considerações iniciais

A avaliação é uma ação intrínseca aos processos cotidianos e de aprendizagem no âmbito escolar. Ela faz parte das estratégias pedagógicas que contribuem com a construção do aluno como sujeito autônomo e cidadão. Sendo assim, as ações avaliativas, em sala de aula, despertam para reflexões a cerca de novas e possíveis práticas educacionais. E, para que o processo avaliativo se desenvolva de forma significativa, é necessário o envolvimento entre os sujeitos tanto ao longo do processo quanto em sua conclusão. Por essa razão, o presente trabalho objetiva refletir sobre o processo de avaliação escolar, a partir de duas perspectivas: somativa e formativa, como também descrever o processo avaliativo de ensino e de aprendizagem de alunos de 9º ano, turno manhã, numa escola pública em Campina Grande – PB. Esse processo fora



observado e vivenciado por meio de ações conduzidas no âmbito do subprojeto Letras PIBID/CAPES. Nosso intuito é compartilhar como vem sendo promovida a prática avaliativa em sala de aula.

## 1. Conceituação dos critérios de avaliação

Em nosso dia-a-dia somos conduzidos a utilizar o termo avaliação a todo instante, seja ao tomar decisões importantes, optar qual carreira profissional seguir ou, até mesmo as mais simples, como por exemplo, vestir esta ou aquela roupa, cozinhar este ou aquele alimento, entre outros. Sendo assim, podemos dizer que o mesmo acontece no ambiente escolar, porém de uma maneira um pouco mais criteriosa e, que incorpora a participação do corpo docente, pais e alunos. Por isso, antes de conceituarmos as perspectivas de avaliação formativa e somativa, faz-se necessário apresentarmos um pouco da trajetória do termo avaliação, termo este que hoje norteia e subsidia o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

O autor Domingos Fernandes (apud, Guba e Lincoln, 1989), ressalta que a avaliação sofreu, com o passar do tempo, inúmeras alterações em seu significado e, que essas modificações, estão intrinsecamente relacionadas ao contexto histórico e social no qual vivem os envolvidos, onde estão as escolas, por exemplo. Para caracterizar todo esse processo, o autor distingue quatro gerações de avaliação: Avaliação como medida; Avaliação como descrição; Avaliação como juízo de valor e; Avaliação como negociação e construção.

A primeira é a *Avaliação como medida*. Esta concepção teve como inspiração testes realizados, na França, por Alfred Binet e Théodore Simon, em 1905. Esses testes tinham por objetivo medir a inteligência e aptidão de pessoas. A técnica ocorria no recrutamento de jovens para as forças armadas e, por conseguinte, passou-se a incorporá-los nos sistemas educacionais no início do século XX. A ideia que se tinha era de uma avaliação que se restringia a uma técnica de aprendizagem escolar com o uso da medição, levando em consideração a quantificação, comparação ou ordenação em escalas. Pensando em termos práticos, essa perspectiva visa categorizar as funções da avaliação; tem o conhecimento como alvo singular; não tem inserida a participação



dos discentes no processo avaliativo; a avaliação não leva em consideração o contexto; prioriza a quantificação e; a avaliação é referida de forma estandardizada (FERNANDES, 2009).

A segunda é a *Avaliação como descrição*. Esta geração teve como influenciador o pesquisador e avaliador norte-americano Ralph Tyler e foi através de suas ideias que surgiu a projeção de metas para definição concreta do que se avalia. Dessa maneira, essa geração buscou ampliar algumas das restrições existentes nas avaliações da primeira geração. Para ela, um foco importante seria a descrição de pontos fortes e fracos dominados por alunos no âmbito educacional. Sendo assim, a avaliação como descrição, além de medir, também descreve o ponto em que os alunos atingem os objetivos definidos.

A terceira geração chamada *Avaliação como juízo de valor* nasce para complementar as anteriores. Nessa perspectiva, os avaliadores, além de conservar as funções técnicas e descritivas, se tornariam também juízes, implicando assim, na emissão de juízos de valor. Essa geração surgiu por conta do temor que os países da Europa e Estados Unidos passaram durante o lançamento do Sputnik, pela então, União Soviética, em 1957. Com isso, resolveram investir na avaliação dos currículos, projetos e aprendizagens dos alunos, pois queriam se certificar da qualidade destes quanto ao que pretendiam alcançar. É nesse período que a avaliação tem, teoricamente, suas esferas desenvolvidas, surgindo assim, por intermédio de Michael Scriven, a diferenciação entre os conceitos de avaliação somativa e avaliação formativa, esta associada ao desenvolvimento e melhoria das aprendizagens e aquela associada à prestação de contas. Nessa concepção surgem princípios que induzem a avaliação.

A quarta geração chamada *Avaliação como negociação e construção* trata-se de uma geração que tem como missão responder as limitações atribuídas às gerações anteriores. Por esse viés, esta concepção visa incluir a participação, de alguma maneira, de todos que fazem parte do processo avaliativo. É um método voltado para a referência construtivista, conduzindo os atores desse processo a entrarem em cena. Desse modo, o professor deve compartilhar o ato avaliativo com os alunos; a avaliação deve estar em consonância com os procedimentos de ensino e aprendizagem; a avaliação formativa deve ser vista como o modelo para formulação e melhoria da construção do



conhecimento; o *feedback* é um método importante para o processo avaliativo; a avaliação deve levar em consideração o contexto e seus participantes e; deve utilizar meios qualitativos, sem eliminar o uso quantitativo (Fernandes, 2009).

Diante disso, é possível perceber que cada uma das gerações descritas tiveram sua participação na construção do termo avaliação. As que surgiram depois da *avaliação como medida*, além de apresentarem as suas ideias, conservavam a das gerações anteriores, representando assim, a sua contribuição com a formulação do termo ao longo tempo. Em se tratando das perspectivas formativa e somativa, é perceptível que o advento de sua diferenciação conceitual ocorreu na geração chamada *Avaliação como juízo de valor*. Ainda segundo Fernandes (2009), quando um professor pensa em utilizar critérios que visam acompanhar o processo de ensino aprendizagem, com o intuito de observar o desenvolvimento e envolvimento do discente estamos nos referindo à avaliação formativa “Isso significa que a avaliação é planejada, integrada e vivida para que os alunos aprendam” (Fernandes, 2009). Já quando o professor tem que testificar seus educandos perante a sociedade, com o uso de estratégias classificatórias ou seletivas, estamos diante de uma avaliação somativa.

## 2. A avaliação proposta nas LDB e nos PCN

Na LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20/12/1996), o processo avaliativo é apresentado nos itens V, VI e VII, do art. 24 e no Art. 13 itens III e V com ênfase nas responsabilidades dos docentes, como podemos perceber em:

Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de:

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Art. 24

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:



- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI – o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII – cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Dessa maneira, em se tratando dos critérios avaliativos, a LDB evidencia no Art. 13 a responsabilidade e o zelo que o professor deve ter com o aluno para que a avaliação ocorra de forma satisfatória. Quanto ao Art. 24, podemos visualizar que a escola também tem o seu papel de averiguar o rendimento do aluno, não apenas com registros ou documentos escolares (Itens VI e VII), mas com acompanhamentos contínuos com predominância de aspectos qualitativos sobre os quantitativos (Item V), significa dizer que a lei defende o acompanhamento processual e sua avaliação final com o intuito de compor objetivos e habilidades alcançadas pelos discentes.

Nos PCN (Brasil, MEC:1998), a avaliação é vista como dialógica, abrange a posição do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação não é, portanto, unilateral ou monológica, mas dialógica. Deve realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado. Portanto, não se aplica apenas ao aluno, considerando unicamente as expectativas de aprendizagem, mas aplica-se às condições oferecidas para que isso ocorra: avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido. (BRASIL, 1998, p.93)

Diante disso, o documento sugere que a avaliação deve ter o objetivo de funcionar como um instrumento que inclui todos os integrantes do processo de



aprendizagem. Significa dizer, que a avaliação não cabe apenas ao professor, contudo envolve também o aluno, comportando assim, uma relação dialógica entre os participantes.

Ainda segundo os PCN (Brasil, MEC:1998), o docente deve refletir sobre a sua prática em sala de aula, reflexão esta que o conduz a organizar suas ações da maneira mais adequada “Deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa [...]” (BRASIL, MEC:1998. p. 93). Neste sentido, avalia-se para tentar melhorar, não apenas o ensino, mas para refletir sobre o desenvolvimento humano, as melhores estratégias de planejamento, bem como despertar para novas e possíveis práticas na avaliação escolar.

Já em relação aos discentes, os PCN (Brasil, MEC:1998) apresentam a avaliação como um instrumento que destaque os seus progressos e dificuldades “[...] como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades [...]” (BRASIL, MEC:1998. p. 93), o que significa dizer que os alunos terão participação ativa no processo avaliativo. Dessa maneira, durante o processo de ensino-aprendizagem é importante que o aluno tenha conhecimento das práticas avaliativas. O professor ao avaliar um aluno deve mantê-lo informado de maneira qualitativa das suas evoluções e dificuldades. Todos esses procedimentos contribuirão com aspectos reflexivos e autonomizadores de ambos.

### **3. O professor e a avaliação**

Ao observar o processo avaliativo em sala de aula, percebe-se que ele não ocorre de modo individual. Na verdade, é perceptível a presença e relação entre professor e aluno nesse procedimento avaliativo. E, em se tratando disso, a participação e envolvimento do professor nesta contribuição para a construção do aluno como um cidadão e um ser atuante é demasiadamente imprescindível. Assim como descrito nas palavras de Hoffmann,

Uma prática avaliativa coerente [...] exige do professor o aprofundamento em teorias do conhecimento. Exige uma visão, ao mesmo tempo, ampla e detalhada de sua disciplina. Fundamentos teóricos que lhe permitam estabelecer conexões entre as hipóteses formuladas pelo aluno e a base científica do conhecimento. Visão essa que lhe permita vislumbrar novas questões e possibilidades de investigação a serem sugeridas para o educando e a partir das quais se dará a



continuidade e o aprofundamento de cada área do conhecimento. (HOFFMANN, 2010, p. 19).

Sendo assim, o professor, antes de mais nada, precisa estar preparado para assumir de forma coerente essa posição de avaliador e, também, acompanhar os passos do educando, para que a interação entre ambos contribua com o aprendizado de algo sobre si mesmo e sobre a realidade em sala de aula no próprio processo avaliativo. Ainda segundo Hoffmann (2010), existe uma relação de mediação entre professor e aluno na ação avaliativa, esse movimento refere-se à troca de ideias, de modo que os sujeitos envolvidos busquem coordenar e organizar seus conhecimentos de forma reflexiva.

Nas palavras de Luckesi (2011), a avaliação é um instrumento que dá suporte para que o professor possa fundamentar decisões para futuras mudanças no processo de aprendizagem. Fernandes (2009), ressalta que o professor tem a liberdade de assumir papéis diferentes com relação ao uso de critérios avaliativos. Ainda segundo o autor, os docentes podem utilizar a avaliação formativa com o objetivo de aperfeiçoar as aprendizagens dos alunos. E, quando tiver que legitimar seus alunos socialmente, utilizar a avaliação pontual, isto é, somativa.

#### **4. Reflexões acerca do processo avaliativo em sala de aula**

Com base nas ressalvas anteriores, a avaliação é um instrumento que não deve ser conduzido de qualquer maneira, sem objetivos a serem alcançados ou sem intervenções significativas para o crescimento e desenvolvimento do aluno. É notório que tanto o professor quanto a escola têm intrínseca relação e responsabilidade com o progresso e crescimento do educando, relação esta que abrange consideravelmente a atuação do aluno como cidadão. Nesse processo, também temos a inserção e atuação do aluno no ato avaliativo, o que significa dizer que o professor não se restringirá apenas a sua própria avaliação, mas contará com a do aluno para que a formulação de novas estratégias de planejamento e práticas nos procedimentos de ensino-aprendizagem sejam realizadas com êxito.



Em se tratando da avaliação quantitativa e qualitativa, o aluno tem a oportunidade de ser avaliado partindo, não apenas, de métodos que se limitem ao classificar, atribuir notas ou conceituar, porém amplia-se para o processual, ou seja, o educando envolvido em ações que visem o seu aprendizado e evolução na prática educativa.

## **5. Descrição dos momentos avaliativos mais recorrentes na prática educativa**

Considerando que o processo avaliativo, no âmbito educacional, é um desafio que vem sendo reformulado para contribuir com os procedimentos de ensino-aprendizagem do educando, a nossa participação em sala, seja observando ou atuando, têm gerado reflexões concernentes as intervenções realizadas, por parte do professor, no ato avaliativo. Sendo assim, podemos descrever momentos avaliativos em uma turma de 9º ano, turno manhã, 34 alunos, no período de maio a outubro do ano recorrente, em uma escola pública em Campina Grande - PB.

O primeiro deles é o processo de formulação do planejamento de aulas. Durante esses meses, em sala de aula, o nosso convívio com o ambiente escolar nos fez perceber que fomos conduzidos a pensar em como levaríamos para os alunos um plano que pudesse contribuir com a construção do conhecimento deles. E, em se tratando de planejamento, o grupo destinado a preparar as aulas dos 9º anos passou a se reunir no decorrer dos meses para formular estratégias que atendessem as necessidades da turma. Para tanto, estabelecíamos em sua formulação o que esperávamos atingir ou o que queríamos que os alunos atingissem, significa dizer que ao aplicarmos algum conteúdo desejamos alcançar objetivos e, esse objetivo, só pode ser alcançado por meio de ações avaliativas. Dessa maneira, nos encontrávamos para pensar em como levaríamos o conteúdo a ser abordado e montávamos a ordem de apresentação que iríamos seguir. Como exemplo, temos o momento em que começamos a trabalhar o gênero crônica, em sala de aula, para as Olimpíadas de Língua Portuguesa. Para o trabalho com o gênero, planejamos levar leituras de crônicas, a estrutura do gênero e a fase da escrita e reescrita. Essa experiência nos fez observar que não estávamos, apenas, planejando e executando, mas também avaliando de modo qualitativo. A avaliação ocorreu no dia-a-dia com os



alunos, por meio de conversas, correções e tentando sanar problemas durante a escrita e reescrita do gênero.

Um segundo momento avaliativo que também está dentro da fase de planejamento foi observar que a professora da turma costumava, antes de trabalhar um novo conteúdo, fazer uma espécie de sondagem, utilizando o diálogo, para que os alunos pudessem expor seus conhecimentos e dúvidas acerca do que iria ser abordado. Em um desses momentos, presenciamos que, antes do trabalho com as orações subordinadas substantivas, os alunos apresentaram muitas dúvidas com relação aos termos essenciais, integrantes e acessórios da oração. Logo, tivemos a oportunidade de observar e atuar em revisões que contribuíssem com o entendimento da turma. Essa estratégia de avaliar os alunos, antes da abordagem de um conteúdo, nos fez perceber uma contribuição com a formação e crescimento destes, fazendo com que as lacunas existentes fossem sanadas a partir da realidade da turma.

Um terceiro processo avaliativo que presenciamos enquadra-se na posição do professor. Conseguimos perceber que no decorrer das aulas ministradas a professora também se auto-avaliava, principalmente, nos momentos em que a metodologia escolhida não atingia os objetivos esperados e surgia a necessidade de modificar o plano de aula. Essa inserção do professor no ato avaliativo pode ser vista nos momentos em que os alunos não estavam conseguindo utilizar a temática exigida pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa. Diante da situação, a professora percebeu que precisávamos atingir este hiato e, foi a partir disso, que nos reunimos para selecionar crônicas de alunos vencedores em olimpíadas passadas e contribuir com o processo de escrita dos alunos. Essa metodologia nos fez identificar que a avaliação não ocorre apenas no final do processo, mas durante. Tentando sempre atender as necessidades dos discentes.

Em se tratando de um quarto processo avaliativo, podemos nos referir as provas realizadas em sala. Ao longo do tempo, vimos que a professora depois que corrigia as provas, incluía os alunos no papel de auto-avaliação, uma vez que, as atividades de correção e as respostas dos alunos não eram sentenciadas ou medidas, mas consideradas e conduzidas à reflexão e acompanhamento. Em alguns momentos de entrega de provas corrigidas em sala de aula, observamos que os alunos receberam as provas e foram conduzidos a pararem um pouco para pensar e analisar em como eles poderiam



melhorar as respostas. Também percebemos que os alunos ao receberem estas provas conversavam entre si e comentavam que erraram ou não atingiram a resposta correta por simples falta de atenção ou porque haviam esquecido algum termo do conteúdo trabalhado. Essa metodologia demonstra que o aluno tem uma importante participação no ato avaliativo e, que essa estratégia, o leva a reflexão das etapas educacionais.

Ainda pensando nas ações avaliativas, Fernandes (2009) aborda que foi durante a *geração da avaliação como juízo de valor* que começou a surgir o ideal da presença e envolvimento de professores, alunos, pais e outros atores no processo avaliativo. E, isso pôde ser verificado no decorrer das nossas intervenções em sala de aula. Um dos pontos que consideramos primordiais e, que foi perceptível no âmbito escolar, é o Platão pedagógico, ocasião em que os pais, no encerramento de cada bimestre, são convidados a comparecerem à escola para terem acesso aos procedimentos avaliativos desenvolvidos e saberem como está o andamento de ensino-aprendizagem do filho. Significa dizer, que a escola incentiva a descentralização do ato avaliativo, o processo deixa de concentrar-se apenas na responsabilidade do professor e, passa a ser um processo de reflexão para outros sujeitos que participam do crescimento educacional do aluno.

Diante dessas ações avaliativas em sala de aula, nos certificamos de que a escola tem procurado integrar professores, alunos e pais nessa busca em promover um processo dialógico e cooperativo. Esses procedimentos englobam-se em uma tomada de consciência em conjunto, de modo que, a prática avaliativa é direcionada a um compromisso e acompanhamento da construção de conhecimento do educando.

### **Considerações finais**

A experiência vivenciada, em sala de aula, durante o ano recorrente, nos conduziu a reflexões sobre as ações avaliativas realizadas com os alunos. Concordamos que a escola tem procurado diversificar as estratégias avaliativas para que a posição do avaliador não recaia apenas sobre o professor, mas que seja descentralizada entre alunos, pais e demais sujeitos envolvidos neste processo.



Entendemos assim, que a avaliação proporciona tanto o despertar para novas e possíveis práticas avaliativas, como também deixa de ser, apenas, um instante final e passa a ser também um auxílio processual nas dificuldades enfrentadas na construção do conhecimento, auxílio este que incorpora uma ação avaliativa reflexiva e autonomizadora. Portanto, é possível acompanhar o aluno utilizando as duas perspectivas: formativa e somativa e, tentando por meio dessas perspectivas, contribuir com o desenvolvimento do aluno como um ser crítico e reflexivo, estando apto para sua atuação como cidadão e conhecedor de seus direitos.

## Referências

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERNADES, Domingos. Avaliação interna: dos fundamentos e das práticas. In: \_\_\_\_\_. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. – São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 43-109.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. FREITAS, Luiz Carlos de. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-36.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. – Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. – 22 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. p. 119-185.



## FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA

NEVES, Emily Thaís Barbosa (UFCG)  
PESSOA, Tatianna Issa Arruda (UFCG)  
Márcia Candeia Rodrigues (Orientadora UFCG)

**RESUMO:** A formação dos docentes de línguas têm sido um dos pontos principais de discussão da educação nos últimos anos. Diante disso, a preparação do docente deve estar fundamentada na construção de um profissional competente, crítico e comprometido com a educação (PERRENOUD, 2002), porém essa é uma tarefa extremamente complexa e difícil de ser suprida. Com essa preocupação objetivamos através deste trabalho discutir e refletir acerca da formação, inicial e continuada do ser docente. Para tanto, partimos de uma pesquisa feita durante a disciplina “Paradigmas de Ensino” do curso de Letras da UFCG, na qual um questionário foi aplicado a alunos do curso de Letras e a professores em exercício que já passaram pelo processo de formação inicial. Empregamos na pesquisa de campo três categorias: ser docente; ensino de língua; e inovação no ensino. Apoiamo-nos nas contribuições de Perrenoud (2002), Diniz (2007), Moysés (2012), Penin (2009) e Libâneo (2011) para, posteriormente, fazermos a análise dos questionários, já citados. Os resultados corroboraram que o ponto de vista do aluno e do professor diverge, tendo em vista que a reflexão em e sobre sua ação docente se dá por meio da experiência que o professor adquire em sala de aula e que, neste caso, o professor em formação inicial ainda não tem, na qual o formando passa a construir conceitos e experiências que o tornará um professor reflexivo, que se distancia de suas ações para ver suas atividades pedagógicas com outros olhos, tratando de querer compreender o processo educacional no qual se incluem professor e aluno. Reconhecemos, a partir da análise das respostas dadas ao questionário que é imprescindível que haja uma maior associação entre teoria e prática na grade curricular dos cursos de letras, pois o que acarreta como a falta dela pode prejudicar no processo de desenvolvimento profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial e continuada; Ensino de língua; Inovação no ensino.

### INTRODUÇÃO

Apesar da informalidade do surgimento pela dispensável formação acadêmica para atuar o ser docente é considerado base para todas as profissões.

Somente na década de 30 foram criados os cursos de licenciatura nas Faculdades de Filosofia. A partir dessa década, os estudiosos perceberam que para uma pessoa assumir a profissão docente, era necessário ter uma bom embasamento teórico em sua formação. Com o passar do tempo, os cursos de licenciatura foram ganhando espaço.



Ultimamente, tem surgido a preocupação não apenas com a formação inicial, isto é, a graduação, mas com a formação continuada, o como os profissionais do magistério estão atuando mesmo depois de sua formação inicial, surgem indagações de como esses profissionais estão “atualizando” seus conhecimentos, se possuem cursos preparatórios que ajudam no dia-a-dia de sala de aula e como eles estão trabalhando com os meios tecnológicos que estão cada vez mais presentes na vida de seu alunado.

Tomamos por objetivo apresentar como a formação inicial e a formação continuada podem contribuir para o trabalho docente. Desse modo, analisaremos como a profissão docente é vista sob o ponto de vista de um aluno do curso de Letras, que ainda está em sua formação, e por um professor que está em atuação em sala de aula a um certo tempo.

Apoiarmo-nos em teóricos como Perrenoud (2002), Moysés (2012), Penin (2009) e Libâneo (2011), com o intuito de analisarmos questionários respondidos por um aluno do curso de Letras e por um profissional de línguas que está em sala de aula. Como critério de nossa análise utilizaremos três categorias: ser docente; ensino de língua; e inovação no ensino.

## **2. SER DOCENTE: FORMAÇÃO, PROFISSÃO E PRÁTICA**

### **2.1 Ofício e formação docente**

O exercício de um profissional docente é conduzido pela prática reflexiva, uma vez que para se tornar um ser docente se faz necessário que se submeta a um processo de qualificação que o leve a construir e atualizar as capacidades indispensáveis para o ofício, compreendendo a autonomia e a aptidão de refletir *em* e *sobre* sua ação. Segundo Perrenoud (2002), não poderá haver profissionalização do ofício de docente se essa evolução não for almejada, desenvolvida ou sustentada continuamente, uma vez que se faz necessário refletir, concebendo a importância do ensino/aprendizagem.

Para o autor, o ofício do professor começa quando ele passa a ter acesso ao paradigma reflexivo, quando o mesmo induz a tomada de consciência com o desígnio de acompanhar as suas práticas. Neste sentido, o ensino de línguas implica no



desenvolvimento de habilidades que regem o trabalho do professor, colaborando para que haja a inovação no ensino, transformando a prática em vigência através de uma elaboração de projetos alternativos. Assim, a ampliação das bases da mudança é uma razão suplementar para desenvolver a postura e as competências reflexivas no âmbito da formação inicial e contínua.

É imprescindível compreender que para saber ensinar é necessário que se tenha mais que uma simples habilidade expressa pela competência do professor diante do processo de ensino/aprendizagem. Quando Moysés (2012), afirma que “competente é o professor que tudo faz para tornar seu aluno um cidadão crítico e bem informado, em condições de compreender e atuar no mundo em que vive” (MOYSÉS, 2012, p. 14), percebemos que o ato de ensinar requer além de preparo e compromisso, envolvimento e responsabilidade, pois, é sem dúvida um dos fatores de maior peso quando se pensa na melhoria da qualidade do ensino, cabendo ao professor à tarefa de conceber, planejar e avaliar o processo pedagógico.

O contato direto com a sala de aula exige que o docente, explique seus conteúdos de forma clara e se adeque a situação em que se encontra, levando em consideração a realidade de cada um. Assim, não se pode esperar que uma formação inicial por mais completa que seja, antecipe todas as situações que um professor encontra no decorrer do seu ofício, além de oferecer-lhes todos os conhecimentos e competências que possam ser úteis a ele.

### **3. METODOLOGIA**

Através da disciplina Paradigmas de Ensino, ofertada no 3º período do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo para registramos e analisamos a formação inicial e continuada de professores de língua. Os dados obtidos em um questionário aberto foram fornecidos por aluno de graduação e por professor em exercício.

O questionário continha três perguntas, sendo elas: a) Que práticas têm consolidado sua formação docente? b) Que representações você tem do ser docente? E, c) O que você considera inovação no ensino de língua em nosso país? Embora o questionário tivesse sido aplicado aos próprios alunos da turma, foi preservada a



identidade dos informantes para evitar constrangimentos éticos. Em um segundo momento o mesmo questionário foi aplicado aos docentes em atuação.

#### 4. ANÁLISE DE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com a finalidade de analisar os dados obtidos por nossos colaboradores, utilizamos três categorias que nos auxiliaram a observar como eles observam a relação da formação inicial e a formação continuada, são elas: ser docente, ensino de língua e inovação no ensino. Nossa análise está marcada em dois momentos: o primeiro consiste nas respostas dadas pelo aluno do curso de letras e o segundo consiste nas respostas dadas pelo professor em execução de suas atividades profissionais.

Em nosso primeiro momento, analisaremos a primeira categoria apresentada pelo aluno do curso de Letras, para mantermos sua identidade em sigilo o chamaremos de A-10. Observamos que A-10 em nenhuma das respostas deixa claro qual seria sua visão sobre o ser docente e em relação ao ensino de língua ao abordar o tema inovação, ele acredita que as mesmas são de extrema importância para o ensino. O mesmo ainda enfatiza que as inovações “vão desde professores mais conectados, aulas interativas, livros e materiais didáticos mais utilizados” e ao mesmo tempo o ele ressalta que às vezes esses materiais não são utilizados de forma didática. A-10 nos revela que em escolas particulares são mais perceptíveis à visualização e utilização desses materiais, principalmente no ensino de línguas estrangeiras.

A partir de nossa compreensão acerca das respostas dadas pelo aluno A-10, percebemos que a prática de um professor reflexivo está totalmente veiculada a identidade que o mesmo assume frente à sala de aula, Perrenoud (2002) enfatiza essa postura ao afirmar:

Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2002, p. 13).



Vemos que o aluno A-10 apresenta dificuldades em relação a identificar a identidade do professor, pois sua visão está muito próxima ao do senso comum, em que o professor é o detentor único do conhecimento e que seu papel na sociedade está veiculada apenas a transmissão deste conhecimento.

Perrenoud (2002) expõe dez (10) características do professor iniciante, o que contribui para compreender melhor a posição dos alunos frente ao sujeito professor. Nas características são citadas diversas dificuldades deparadas pelo professor iniciante. Os alunos analisados ainda não possuem experiência (longa) em sala de aula e por isso ainda estão descobrindo a identidade, ou seja, o papel do ser docente.

Em nosso segundo momento, analisamos as respostas do professor que já passou por sua formação inicial, buscando compreender como ele posiciona-se frente ao mesmo questionário feito para o aluno em formação inicial. Para melhor compreensão e também para manter a identidade do professor, o chamaremos de P1. Vale salientar que P1 encontra-se no doutorado e atua como docente em uma universidade pública na cidade de Campina Grande, Paraíba.

Em relação à primeira categoria, ser docente, P1 afirma que sua visão acerca do ser docente é vista a partir de dois ângulos. Um negativo e um positivo, no primeiro, o docente é um ser que não prioriza a interação em sala de aula e não articula os conhecimentos expostos com a vida cotidiana de seus alunos. No segundo ângulo, o docente humaniza a atividade do saber ensinar e apresenta aos alunos situações problema, ouvindo-os e estabelecendo parcerias. O mesmo expõe ainda que foram essas representações positivas que o fizeram escolher a profissão de professor.

No que diz respeito à segunda categoria, o Ensino de Língua, P1 trata das contribuições teóricas em sua formação, citando alguns autores que o fizeram compreender o ensino de língua como práticas sociais, tais como Perrenoud, Tardiff, Lessard, Giger, Paulo Freire, Bakhtin, Bronckart, Marcuschi, Kleiman, dentre outros.

No que se refere à terceira categoria de análise, Inovação no Ensino, P1 considera a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação como recurso didático, sendo, portanto, a principal inovação no ensino de línguas.



A partir das reflexões frente as três categorias de análise, observamos que P1 compreende de forma crítica o papel do docente e as questões que envolvem as práticas docentes.

Sob esse aspecto, observamos que a reflexão *em* e *sobre* a ação do ser docente advém por meio da experiência que o professor adquire em sala de aula. Desse modo, é possível se dizer que a resposta do professor analisado nesta segunda etapa da pesquisa difere da primeira, uma vez que, na primeira etapa lidamos com respostas de um aluno iniciante de um curso de licenciatura e, na segunda, nos relacionamos com respostas de um professor já formado e com experiência na sua área de atuação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras e análises aqui realizadas nos admitiram perceber que as questões que norteiam a formação docente são complexas, tendo em vista que a maioria das respostas comparadas nos revelam divergências entre as ideias dos informantes. Confiamos que isso ocorre devido ao fato de os sujeitos entrevistados estarem em estágios de formação diferente. Assim, as respostas por eles disponibilizadas apresentam características que evidenciam o grau de reflexão (ou não) acerca da profissão docente.

Contudo, cabe lembrar que, no que se refere à categoria “Inovação no ensino”, evidenciamos, nas respostas dos participantes, uma convergência metodológica. A maior parte dos sujeitos descrevem que uma das ferramentas imprescindíveis para a inovação no ensino seja o uso de aparatos tecnológicos que contribuam para o ensino/aprendizagem. Dessa maneira, é importante destacar que mesmo os respondentes tendo como objeto de estudo/ensino línguas variadas, em se tratando do item citado anteriormente, eles partem de um mesmo ponto de vista.

Notamos que os entraves que abrangem a área da Educação são muitos e que eles merecem ser analisados à luz de uma perspectiva reflexiva. Nesse sentido, acreditamos que é imprescindível diminuir a distância existente entre a Licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar, uma vez que na formação inicial os estudantes, muitas vezes, vivenciam a separação entre a teoria e a prática existente nos



cursos de Licenciatura. Sob essa visão, para enfrentar os problemas dos cursos de formação é importante não apenas mudanças curriculares, mas que seja feita uma mudança através de um novo processo, de uma nova dinâmica de vida universitária.

## REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. In: \_\_\_\_\_. *Profissão professor ou adeus professor, adeus professora?* Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.

MOYSÉS, Lúcia Maria. *O desafio de saber ensinar*. 16ª ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2012.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: \_\_\_\_\_. *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009.

PERRENOUD, Philippe. Prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: \_\_\_\_\_. *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 9-28.

\_\_\_\_\_. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? In: \_\_\_\_\_. *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 47-70.



## ESTUDANDO O SEMINÁRIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

FREITAS, Diana Barbosa de (PET-Letras/ UFCG)<sup>9</sup>

SILVA, Williany Miranda da (UFCG/Orientadora)<sup>10</sup>

**RESUMO:** Em se tratando de língua, estamos expostos a duas imprescindíveis modalidades: a oral e a escrita. Todavia, no contexto escolar/acadêmico o que na maioria das vezes ocorre é o favorecimento de uma das modalidades em detrimento da outra, cabendo, por vezes uma hegemonia da escrita em relação à oralidade. Em nosso caso, compartilhamos da ideia do ensino da língua através de uma perspectiva que inter-relacione o oral e o escrito, pois, acreditamos que tais modalidades se instituem enquanto práticas sociais e, por esta razão podem/devem ser ensinadas levando em consideração o fato de que a língua é essencialmente comunicativa e dialética; por isso o estudo da oralidade em contextos formais não deixa de ser também um estudo da língua. Neste relato, objetivamos, discorrer acerca de um estudo aprofundando um dos gêneros orais mais utilizados nas instituições escolares/acadêmicas –em específico o seminário – proposto na disciplina *Estudos de Oralidade e Escrita* do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande no período 2013.2. Para tanto, descrevemos e avaliamos as atividades realizadas na referida disciplina, destacando o aporte teórico que subsidiou tais estudos como, Marchuschi (2001) e Araújo e Silva (2013) bem como Schnnewly, Noverraz e Dolz (2001) dentre outros. Estes oportunizam reflexões relevantes acerca do seminário enquanto objeto de estudo e de ensino, e a sequência didática proposta, com fins de aplicação em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:**Seminário. Sequência didática. Ensino.

### 1. INTRODUÇÃO

Nos meios sociais, sejam eles institucionais ou não, se faz imprescindível a utilização da oralidade como via de comunicação. Talvez, por se confundir o caráter espontaneísta entre gêneros orais formais e informais, os gêneros que se utilizam dessa modalidade da língua não apresentam um espaço amplo para ser ensinado tanto no meio escolar como no meio acadêmico, a exemplo de seminários, debates, entrevistas etc. Na maioria das vezes, parte-se do pressuposto de que, tendo o ser humano um contato a priori com a oralidade, focar nesse ponto é uma atividade desnecessária. Todavia, pensamentos arcaicos como esses estão sendo reformulados, pois, tem-se percebido que o ensino e a prática de tais gêneros originam saberes necessários à vida em sociedade.

<sup>9</sup> Graduanda no curso de Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e bolsista do PET-Letras (Programa de Educação Tutorial) pela mesma instituição.

<sup>10</sup> Professora Doutora da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande.



Nesse sentido, as modalidades oral e escrita passam a ser concebidas enquanto práticas sociais, Marcuschi (2001).

Tomar como objeto de ensino os aspectos da oralidade para a apreensão dos gêneros e eventos comunicativos é uma inovação pedagógica sugerida pelos PCN desde 1998. Em vista dessas considerações, foi proposto na disciplina *Estudos de Oralidade e Escrita* do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, um estudo aprofundando os gêneros orais mais utilizados nas instituições escolares/acadêmicas, a saber: Entrevista, Debate e Seminário. A turma foi dividida em três grandes grupos responsabilizando-se por cada gênero já mencionado. Estes, por sua vez, subdividiram-se em três subgrupos, pois, havia cerca de 15 pessoas em cada equipe. Assim, houve componentes da equipe que ficou encarregado de fazer os slides e roteiros da apresentação, outros se responsabilizaram em fazer a exposição oral dos aportes teóricos e os demais se ocuparam de elaborar uma atividade prática do gênero concebido, ou seja, pensar no gênero enquanto objeto de ensino, produzindo uma proposta de ensino relatada adiante. Para tanto, foi necessário abordar o gênero seminário, contemplando os estudos teóricos a respeito do mesmo.

O que ocorre constantemente nos seminários é a oralização da escrita, uma vez que pouco ou nada se fala a respeito de como se dá a construção desse gênero e qual é a sua real funcionalidade. Esta oralização, através dos estudos realizados, percebemos que não se enquadra às especificidades do gênero; pois, há muito a ser explorado no tocante ao planejamento, execução e avaliação da referida modalidade.

Por meio da elaboração de uma proposta de ensino do seminário pudemos organizar uma forma sistemática e construtiva de ensinar aos discentes o “o quê” e o “como” se fazer seminário. A disciplina se constituiu num movimento de mão dupla em que à medida que aprendemos sobre o gênero também refletimos sobre sua aplicação na educação básica. Assim, neste relato, objetivamos, portanto, divulgar a discussão acerca da importância do ensino dos gêneros orais – em específico o seminário – no âmbito das instituições escolares/acadêmicas. Descrevemos e avaliamos as atividades realizadas sob a influência dos estudiosos sob o tema.



O nosso relato está organizado da seguinte forma: 1) exposição sobre o gênero seminário atentando para sua especificidade ao abordar a literatura encontrada sobre o assunto; 2) elaboração da proposta de ensino do já mencionado gênero, e, 3) execução do planejamento sobre o gênero. Neste último, destacamos dois aspectos: um relacionado à comportamento (postura da audiência, interação entre professor/alunos-especialistas/alunos-ouvinte e constatação da didatização do saber), e outro relacionado à avaliação da tarefa: as dificuldades encontradas nos bastidores para a elaboração/prática do estudo proposto na disciplina.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Uso do gênero oral: o seminário como forma de didatização do saber**

A Oralidade e a Escrita por muito tempo foram sendo vistas dentro de uma perspectiva na qual havia uma supremacia da escrita em detrimento da fala. Atribuía-se à escrita valores intrínsecos no uso da língua, não se vendo nela suas práticas sociais (Marcuschi, 2001). Frente a essa cultura da escrita, as instituições de ensino passavam a exigir constantemente os gêneros escritos a seus alunos, omitindo, assim, a prática dos gêneros orais em sala de aula. A escrita era vista como o único meio do sujeito representar-se na sociedade. Ou seja, quem não dominava a escrita era tido como marginalizado. Essas considerações não querem dizer que a oralidade deva ser superior à escrita ou vice-versa, ao contrário, atenta-se para o fato de que tais modalidades da língua carecem ser notadas como práticas sociais. Como bem afirma Marcuschi (2001):

Não obstante isso, sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

A língua contempla, deste modo, tanto a oralidade como a escrita, uma vez que tais elementos são práticas usuais do sistema linguístico e, por assim serem, exigem do sujeito enquanto falante subsídios para o aprimoramento de ambas as modalidades. Logo, é indispensável trabalhar os gêneros orais dentro da sala de aula, seja num



contexto do ensino superior ou no contexto de ensino básico, pois, os alunos precisam ter contato com a esfera oral dentro das instituições sociais, de maneira que aprendam a como se portar em um contexto formal.

Para Goulart (2006) é imprescindível explicar essas duas instâncias, visto que, por meio do uso dessas modalidades que são inerentes à língua, os alunos tendem a assumirem-se enquanto sujeitos enunciativos no contexto não só escolar/acadêmico, mas também nos demais âmbitos que circulam na sociedade. Por isso, as instituições de ensino devem exercer a função de estimular as performances dos discentes a fim de que os mesmos desenvolvam paulatinamente habilidades subjacentes a ordem da língua.

Pensar no ensino dos gêneros orais – em específico o seminário – é articular a leitura, a escrita e a produção da fala, colocando os alunos enquanto especialistas e mediadores de discussões na sala de aula. Desmistificando, portanto, a concepção de professor como único detentor do saber. O seminário – gênero tão utilizado em sala de aula – passa a ser lugar de interação, tanto entre professor/aluno quanto entre aluno/audiência. Os seminaristas durante a experiência tentam didatizar um determinado saber, executando etapas antes e durante a exposição do gênero. Como bem afirma Meira & Silva (2013):

[...] elencamos as etapas mais ou menos padronizadas que constituem o referido evento comunicativo – planejamento, execução e avaliação, destacando a execução, o instante em que ocorre a didatização do conteúdo proposto, numa determinada ação espaço-temporal, definida, pois, pelas unidades retóricas que materializam tal evento (MEIRA & SILVA, 2013, p. 79).

Vemos, por conseguinte, que há uma certa sistematização do gênero aqui abordado, especificando, assim, características próprias do já mencionado evento comunicativo. Ainda sobre as características desse evento, Meira & Silva (2013) destacam:

Momentos como abertura contextualizada, problematizada e encadeada no processo de exposição, e fechamento, reflexivo e solucionador do problema inicial, concorrem para uma fase instrumental ideal na realização do objetivo com práticas discursivas, nesse caso, a realização do seminário (MEIRA & SILVA, 2013, p. 79).



É perceptível que elaborar um seminário não é uma tarefa simples, mas, ao contrário, exige do seminarista um esforço e um planejamento profundo. Por isso, é tão importante o ensino deste evento comunicativo<sup>11</sup>, já que, na maioria das vezes, os alunos não dominam a prática do referido gênero, não atentando para as características fundamentais que auxiliam na função primordial do seminário: a didatização do saber.

O uso da linguagem oral enquanto discurso, como notamos, demanda uma certa sequência, um encadeamento que leva à coesão do texto. Nesse ponto, observamos o entrecruzamento entre oralidade e escrita. Tanto textos orais como textos escritos necessitam de conectivos que auxiliam a audiência/leitor a compreender o que está sendo assistido/lido. A língua, portanto, enquanto prática social exige uma articulação de diversas esferas comunicativas que legitimam o funcionamento linear da atividade de interação entre o eu e o outro.

Assim como é complexa a compreensão por parte dos alunos de gêneros orais como o seminário, também é uma atividade árdua para o professor transmitir o ensino adequado desse evento comunicativo. Todavia, como já exposto neste relato, se faz indispensável a inclusão de práticas orais como essas, nas instituições de ensino. Pensando dessa forma, também nos foi solicitado, na disciplina *Estudos de Oralidade e Escrita*, além de um estudo dos aportes teóricos acerca do gênero concebido, a elaboração de uma proposta de ensino do gênero seminário, influenciando na produção de uma sequência didática<sup>12</sup>. A produção dessa sequência foi um desafio imenso, já que por sermos alunos recém ingressos, pouca experiência tínhamos para a elaboração de uma atividade que envolve tamanha complexidade. Além desse fator, ainda encontramos dificuldades no que concerne a interação e auxílio dos demais componentes da equipe que ficaram encarregados de elaborar tal atividade, contudo sobre este episódio, discorreremos mais à frente.

---

<sup>11</sup>O seminário neste trabalho não apresenta profundas reflexões para diferenciar tal fenômeno enquanto gênero ou evento comunicativo. Tomamos por evento ao inseri-lo num contexto social e situacional amplo; já a proposta enquanto gênero se faz necessária para a elaboração de atividades que, permitam oferecer um produto a ser executado.

<sup>12</sup>Sequência didática no texto é tomada como um encaminhamento proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001) para o conjunto de atividades de ensino a serem executadas.



Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001, p. 97) caracterizam a sequência didática como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Com base nessa proposta desenvolvemos nossa sequência didática, abarcando o gênero seminário.

Assim sendo, trabalhar com um gênero – seja ele oral ou escrito – na sequência didática é uma forma perspicaz de auxiliar os discentes a lidarem intimamente com as atividades solicitadas tanto na esfera da instituição de ensino, bem como nas demais situações exigidas pela sociedade, uma vez que leitura, escrita e oralidade permeiam a maioria das práticas sociais. Logo, é a partir do trabalho constante com um determinado gênero que os discentes absorvem saberes essenciais para lidar com diferentes domínios pertinentes à linguagem.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Resolvemos hipotetizar a aplicação da sequência didática em uma turma do 9º ano, visto que tal turma estaria em um processo de transição do ensino fundamental para o ensino médio, sendo; pois, imprescindível o contato com esse gênero, solicitado constantemente por parte dos professores. Nosso público alvo constituiria tal turma de uma instituição escolar pública, com faixa etária de alunos entre 13 a 17 anos, como é a média. Cabe ressaltar que esses procedimentos se dariam de forma interdisciplinar, abarcando tanto a disciplina de Língua Portuguesa como de Língua inglesa, visto que em nossa equipe tínhamos um componente que estuda Língua Inglesa, então, como forma de abranger de maneira integrada as ideias lançadas resolvemos apostar na interdisciplinaridade do ensino do gênero em questão.

Com a sequência objetivamos: 1) construir o conceito de seminário e discutir a sua utilidade institucional, buscando a interdisciplinaridade e a interculturalidade entre a língua materna e a estrangeira, refletindo e analisando a (não) mobilização dos conhecimentos proporcionados pela exposição oral; 2) observar as estratégias utilizadas pelos seminaristas para a didatização dos conteúdos e desenvolvimento de sua apresentação, e, 3) analisar a postura dos expositores diante desta modalidade de



linguagem oral em contextos formais. Para tanto, sugerimos a utilização de vários recursos, que serão vistos a seguir com a descrição das aulas.

#### **- 1º aula: Impressões dos alunos a respeito do gênero estudado**

Na primeira aula desta sequência didática a sugestão é de: introduzir a proposta pedagógica apresentando para os alunos o gênero a ser trabalhado e anunciando que ao final do estudo do gênero seria proposto a execução de um seminário em sala de aula e, posteriormente, uma exposição oral numa mostra cultural promovida pela escola. Estaríamos, portanto, apresentando a situação de produção do gênero abordado, e isso é imprescindível dentro de sala de aula, uma vez que os alunos passam a ter ciência da finalidade das atividades realizadas e, conseqüentemente, passam a demonstrar uma maior motivação na produção das atividades. Além disso, a realização de uma coleta de conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero seminário forneceria uma base para esclarecimento a respeito do gênero, nas próximas aulas. Para tanto, a utilização de perguntas permitiria absorver as impressões dos estudantes diante desse gênero tão habitual na vida escolar.

#### **- 2º aula: Reflexões acerca dos aspectos que subjazem o gênero**

Esta aula, uma das mais importantes para a reflexão dos alunos acerca desse evento comunicativo tão presente no meio no escolar, tem por sugestão: apresentar aos discentes dois exemplos de seminários em vídeo intitulados “Variações linguísticas”<sup>13</sup> e “Globalização e tecnologias”<sup>14</sup>, promovendo uma discussão em sala, por meio de perguntas norteadoras, atentando tanto para os aspectos composicionais dos seminários expostos, bem como para a postura dos seminaristas enquanto especialistas de determinado assunto. Também, outra alternativa reside na mediação de um debate focalizando as diferentes posições do professor e da audiência diante de um mesmo gênero oral: o seminário. E assim, através dos dois vídeos haveria a possibilidade de construir juntamente com os alunos o conceito do evento comunicativo, pois os vídeos

<sup>13</sup> Esse vídeo apresenta um modelo de seminário no qual os alunos que estão enquanto especialistas parecem não conhecer os fatores que influenciam o bom funcionamento do seminário. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ZOA2Av8znik>> Data de acesso: 27/02/2014.

<sup>14</sup> Nesse seminário apresentado em vídeo, podemos inferir que os apresentadores assumem a posição de especialistas no assunto que está sendo abordado. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=FedgzVA1vDM&noredirect=1>> Data de acesso: 27/02/2014.



exibidos seriam oportunos para mostrar aos alunos exemplos de seminários tidos como adequados e inadequados dentro do contexto social e situacional do cenário escolar. Acreditamos que esse meio de construção do conhecimento auxilia na compreensão e interação dentro de sala de aula, uma vez que os discentes não se sentem oprimidos e nem enxergam o professor como único detentor do saber. Nessa perspectiva os alunos são conduzidos a terem autonomia dentro de sala de aula e, influenciados por um significativo processo de ensino-aprendizagem em co-construção baseadas na frequente interação realizada entre os sujeitos.

### **- 3º aula: Definição de seminário segundo a perspectiva institucional**

Nesta aula, depois de feitas as reflexões sobre o gênero seminário, gerando a discussão acerca do mesmo, finalmente o propósito de definir com os alunos a noção de seminário como sendo um gênero oral no qual os apresentadores se colocam como especialistas de determinado assunto, e didatizam, através da linguagem escrita e oral, um saber. A didatização dos conhecimentos ocorre de modo organizado por meio de estratégias linguísticas-discursivas, a saber: a abertura contextualizada e encadeada do tema proposto, o uso de conectivos que auxiliam na passagem dos itens que compõem a apresentação e o fechamento, reflexivo e solucionador do problema inicial, ideal na realização do objetivo com práticas discursiva, nesse caso, a realização do seminário.

### **- 4º e 5º aula: Interdisciplinaridade e interculturalidade**

Nesta aula, a apresentação de um vídeo cujo título “Seja um falante público mais confiante” (Be a More Confident Public Speaker)<sup>15</sup>, possibilita uma abordagem sob a lógica da interdisciplinaridade. Tal vídeo tem caráter cômico e retrata alguns desafios de se falar em público, atentando para as estratégias de conversação que se aplicam também ao gênero seminário. Trata-se de um momento em que o professor de Inglês analisa, juntamente com o alunos, as estratégias presentes no vídeo exposto realizando a construção e explicação de uma tabela<sup>16</sup> de expressões com as estratégias de conversação, a fim de reforçar conectivos discursivos que, em seguida, poderiam ser

---

<sup>15</sup> O vídeo expõe as dificuldades corriqueiras de se falar em público e mostra também estratégias para sanar tais dificuldades encontradas.



utilizados pelos alunos em suas apresentações. O próximo passo envolve a divisão da turma em grupos, delimitando o tema de cada equipe para a apresentação dos seminários. Esses temas contemplam cultura, em função de uma mostra cultural a ser realizada na escola. Nesta, caberia o estudo de países, atentando-se para os aspectos da linguagem, costumes, vestimentas próprios do país escolhido, promovendo, de tal modo, a interculturalidade.

**- 6º e 7º aula: Preparação para as apresentações – pesquisas e produções de cartazes**

Na 6ª aula, sugere-se a pesquisa e produção de cartazes com evidência em uma síntese do conteúdo apresentado por cada grupo. Essa pesquisa e elaboração poderia ser feita durante o horário da aula, em consulta ao laboratório de informática existente na escola. Na 7ª aula orientaríamos os discentes para as apresentações dos seminários em sala de aula, auxiliando em alguns ajustes que precisassem ser dados, configurando-se, portanto, em sete aulas destinadas ao planejamento o gênero.

**- 8º, 9º, 10º e 11º aulas: Apresentações em sala**

As quatro aulas subsequentes ficariam reservadas para as execuções dos seminários em sala de aula.

**- 12º aula: Reflexão sobre a experiência dos alunos enquanto seminaristas**

Essa aula assume o lugar de avaliação dos seminários executados para que alunos e professores discutissem sobre o que foi exposto. Tal discussão estaria embasada em perguntas norteadoras tanto acerca dos temas apresentados pelos alunos promovendo uma reflexão sobre as diferentes culturas existentes pelo mundo e sobre a influência que tais culturas exercem na linguagem quanto sobre a estrutura e as estratégias utilizadas pelos discentes enquanto seminaristas. Posto isso, os alunos teriam que produzir uma síntese sobre tudo o que foi discutido em relação ao gênero seminário. Discorrendo sobre a postura dos apresentadores, as estratégias utilizadas nas apresentações, a didatização do saber, entre outros fatores. Trata-se, pois, de um registro escrito dos alunos, assegurando uma forma de avaliação diferente da que se realiza ao observar a exposição dos seminários.



### **- 13º aula: Mostra cultural**

Nesta aula estaria reservada a culminância integralizadora de todos os seminários executados, extrapolando a sala de aula, passando a ser um evento com audiência mais ampla: professores e alunos de outras turmas para a mostra cultural.

### **- 14º aula: Avaliação e autoavaliação**

Nessa última aula da sequência didática, propõe-se a: retomar com os alunos os aspectos vistos em relação ao gênero, realizando um contraponto entre a experiência dos alunos enquanto seminaristas e o estudo promovido acerca dos fatores que permeiam o seminário. Também nessa aula, os alunos avaliam uns aos outros e se auto avaliam. Da mesma forma, a aula permite uma auto avaliação das atividades docentes, motivada pelas considerações dos alunos, que nos veem enquanto mediadores entre eles e o público. Imprime-se a institucionalização da atividade através da atribuição de notas decorrente de três etapas: 1) produção de uma síntese da pesquisa realizada previamente aos seminários; 2) planejamento e execução do seminário e 3) exposição na mostra cultural.

## **4. REFLEXÕES ACERCA DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA DISCIPLINA**

Após a delimitação dos objetivos da atividade proposta na disciplina *Estudos de Oralidade e Escrita* nos foi dado um determinado espaço de tempo para o estudo e a produção da exposição oral sobre o gênero seminário. Através de sorteio foi decidida a ordem de apresentação dos grupos. Inicialmente, essas apresentações deveriam durar cerca de uma hora, mas se viu a necessidade de estender o tempo para toda a aula. Assim, através do sorteio, decidiu-se pelo gênero entrevista, seguido do gênero seminário e, por fim, o gênero debate. Posteriormente à apresentação dos expositores, a professora pontuava questões acerca do que foi exposto e envolvia a audiência e principalmente os outros componentes do grupo que não estavam na função de expositores afim de complementar e ouvir opiniões sobre a postura dos apresentadores, sobre a sequência didática e sobre a compreensão do que foi desenvolvido na aula.



Na apresentação sobre o gênero citado ficaram quatro componentes responsáveis pela exposição oral dos fundamentos teóricos do evento comunicativo e dois componentes responsáveis pela apresentação da sequência didática elaborada com o fim de ensinar o gênero em questão.

As apresentações transcorreram de forma integrada, posto que a maioria dos integrantes demonstravam segurança acerca do que estavam falando em função do planejamento coletivo, salvo alguns que de início se puseram de forma hesitante frente à atividade de se colocar enquanto especialistas no assunto. Contudo, no decorrer da apresentação, com o auxílio das intervenções feitas por outros componentes da equipe, a insegurança foi dando lugar a confiança – característica da posição de didatizador do saber.

Logo após a exposição dos conteúdos teóricos adentramos na exposição da atividade prática do ensino do seminário e percebemos uma maior atenção dada pela audiência no que concerne a esse item da apresentação. No início, a audiência – como na maioria das vezes acontece em exposições orais – se mostrou dispersa e desinteressada, mas aos poucos conseguimos a atenção da audiência para com o nosso trabalho, e isso motivou-nos bastante, visto que a partir de então a interação entre especialistas/audiência e até mesmo entre especialistas/professora se deu de maneira abrangente e satisfatória, uma vez que a cada pergunta norteadora que fizemos foram surgindo discussões acerca do objeto de ensino. Como argumento dessas opiniões, escutamos experiências próprias de componentes da audiência que tiveram diversas vivências escolares do seminário, complementações de nossa fala enquanto especialistas no assunto e contra-argumentos do que foi sendo discutido. Também houve momentos de descontração, quando por exemplo, apresentamos um vídeo intitulado “Seja um falante público mais confiante” (Be a More Confident Public Speaker, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=tShavGuo0E>) Data de acesso: 25/02/2014) – que por ser cômico e tão próximo de nossas atitudes cotidianas, gerou o riso coletivo dentro de sala.

Notamos, portanto, que a postura da audiência foi bastante receptiva e isto tornou-se gratificante para nós, pois sinalizou que o trabalho foi desenvolvido de forma



a chamar atenção da plateia e, assim cumprir com a função primordial daquela exposição: transmitir e construir um saber acerca de um gênero que será de grande valia para a situação cotidiana do profissional de ensino.

Outro aspecto extremamente importante na realização dessa atividade foi a abertura de um espaço após a apresentação para as avaliações tanto da professora como dos próprios componentes da equipe enquanto responsáveis pelo desempenho das atividades com as quais ficaram submetidas. Neste momento, pudemos avaliar a significativa importância da proposta de trabalho com os gêneros orais. Na perspectiva adotada<sup>17</sup>, vimos que se faz imprescindível – principalmente para nós, futuros professores – o conhecimento e a utilização de práticas orais no contexto de ensino escolar/acadêmico.

Nessa auto avaliação feita tivemos também a oportunidade de relatar os desafios e os contratempos presentes na elaboração da exposição oral sobre o gênero seminário. Uma vez que lidamos com divergências nos bastidores e falta de compromisso de alguns componentes da equipe. Isso, indubitavelmente, afetou em alguns aspectos da apresentação, mas no geral conseguimos sanar as lacunas existentes e fazer com que os ouvintes compreendessem a essência da proposta da disciplina. Atribuímos as dificuldades de alguns componentes da equipe à questão da falta de experiência e de compromisso, ou seja, ao fato de ainda não estarem habituados a rotina do meio universitário. Afinal, tratava-se de alunos do 2º período.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conceber os gêneros orais como sendo essenciais para o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito no contexto escolar/acadêmico é entender o ensino como espaço de interação entre as diversas instâncias que permeiam a linguagem. Por essas razões, nos foi de extrema importância a oportunidade de trabalhar dentro da disciplina *Estudos de Oralidade e Escrita* com os gêneros orais formais que condicionam a performance dos discentes na vida em sociedade, quer em ambiente de estudo quer em ambiente de trabalho.

---

<sup>17</sup> Perspectiva essa ancorada nas fundamentações teóricas deste relato.



Assim sendo, aprofundar os estudos acerca de um gênero oral e pensar na elaboração de uma atividade prática do ensino desse gênero (sequência didática) contribui para o nosso desenvolvimento, posto que, integramos um curso de licenciatura em Letras e, desse modo, torna-se indispensável um contato estreito entre os alunos em formação e as práticas que nortearão a vivência profissional de tais alunos.

A partir da exposição oral realizada na disciplina avaliamos a relevância da nossa atividade para a aplicação das propostas sugeridas em situações futuras. Uma vez que a proposta gerou debate em sala de aula e as discussões acerca do exposto sobre seminário tornaram-se pertinentes ao ensino da língua e a integralização desse componente curricular para o profissional de ensino em qualquer das instâncias educacionais.

## REFERÊNCIAS

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ; Michèle. SCHNEWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. Edições De Boeck, 2001.

GOULART, Cláudia. As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino. *Sínteses*: Revista dos cursos de Pós-Graduação, Campinas, v. 11, p. 241-246, jul, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Letramento, In: \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-43.

MEIRA, Glenda Hilnara Silva; SILVA, Williany Miranda da. Didatização dos saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. In: ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da (Orgs.). *Oralidade em foco*: conceitos, descrição e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem, 2013. p. 77-138.



## REPRESENTAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA

LIRA, Mariana de Normando (UFCG)<sup>18</sup>

FREITAS, Diana Barbosa de (UFCG)<sup>19</sup>

RODRIGUES, Márcia Candeia (UFCG/ Orientadora)<sup>20</sup>

**RESUMO:** Embora a docência seja uma profissão antiga, a discussão acerca do ser docente é sempre contemporânea. No ensino de línguas não é diferente, há continuamente uma preocupação acerca de como este profissional está sendo preparado para se tornar um mediador de conteúdos. Tendo em vista essa importância, objetivamos contribuir para a discussão e reflexão acerca da formação, inicial e continuada do ser docente. De modo específico, pretendemos analisar como a profissão docente é concebida por alunos e professores do curso de Letras. Para tanto, dividimos este artigo em dois momentos: o primeiro, de natureza bibliográfica discute acerca da temática “Formação docente” nos apoiando nas contribuições de Perrenoud (2002), Diniz (2007), Moysés (2012), Penin (2009) e Libâneo (2011); o segundo momento é de natureza analítica e faz uso de questionários respondidos por um aluno do curso de Letras e um professor de língua já formado. Para esta análise, utilizaremos três categorias, sendo elas concepção sobre: o ser docente; o ensino de língua; e inovação no ensino. Os resultados evidenciaram que a visão do aluno e do professor diverge no que diz respeito às três categorias já citadas, tendo em vista que a reflexão *em* e *sobre* sua ação docente se dá por meio da experiência que o professor adquire em sala de aula. Nesse sentido, acreditamos que é necessário diminuir a distância existente entre a Licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar, uma vez que, na formação inicial, os estudantes, muitas vezes, vivenciam a separação entre a teoria e a prática existente nos cursos de Licenciatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; Formação Inicial; Formação continuada.

### 1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista a importância do professor na sociedade, muitas têm sido as discussões acerca do ser docente e de sua formação. Embora seja uma das profissões mais antigas, há sempre uma necessidade e preocupação acerca de como este profissional está sendo capacitado para atuar como um mediador de conhecimentos.

No Brasil, as licenciaturas foram criadas nos anos 30, pelas antigas Faculdades de Filosofia. Inicialmente, para ser considerado professor bastava ser alguém que detivesse maior conhecimento que os demais em um determinado grupo. Depois de

<sup>18</sup> Graduanda no curso de Letras (Língua Portuguesa/ Língua Francesa) pela Universidade Federal de Campina Grande e bolsista do PET-Letras (Programa de Educação Tutorial) pela mesma instituição.

<sup>19</sup> Graduanda no curso de Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Campina Grande e bolsista do PET-Letras (Programa de Educação Tutorial) pela mesma instituição.

<sup>20</sup> Professora Doutora da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande.



algum tempo, reconheceu-se que para ensinar não bastava apenas saber conteúdos, mas sim saber como passá-los aos que precisavam aprender.

A partir da Lei 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que diz respeito à formação docente, fez-se necessário que este alguém detentor de conteúdos passasse por um processo de formação em “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” para poder ser considerado, de fato, um profissional professor (DINIZ, 2007, p.73).

No Brasil, quase duas décadas depois, essa preocupação nunca foi esquecida ou mesmo diminuída, pelo contrário ela ganha mais intensidade e mais atores engajados nesta problemática. Neste contexto, discussões como formação inicial e formação continuada de professores, práticas docentes, e inovações no ensino vem ganhando espaço nas reflexões acerca da educação.

No ensino de línguas não é diferente, seja o professor de língua materna seja de língua estrangeira, é preciso que haja uma reflexão contínua acerca de sua prática docente e de sua formação. Essa reflexão deve ocorrer desde a formação na graduação, na formação continuada e ainda durante ações práticas em sala de aula.

Sob essa ótica, objetivamos através deste trabalho, analisar como a profissão docente é vista sob o ângulo do aluno de Letras e dos professores que já passaram pelo processo de formação inicial e já possuem práticas em sala de aula. De modo específico, contribuir para a discussão e reflexão acerca da formação, inicial e continuada, do ser docente.

Para tanto, nos apoiaremos nas contribuições teóricas de Perrenoud (2002), Diniz (2007), Moysés (2012), Penin (2009) e Libâneo (2011) para fazer a análise de um questionário respondido por um aluno do curso de Letras e por um professor de língua, ou seja, professor já formado. Para esta análise utilizaremos de três categorias, sendo elas: ser docente; ensino de língua; e inovação no ensino.

## **2. ENTRE A FORMAÇÃO, O OFÍCIO E A PRÁTICA DOCENTE**

### **2.1 Ofício, reflexão e formação docente**



Pensar na prática docente implica considerar fatores que extrapolam a sala de aula. Nessas condições, a atividade de um docente é regida por diversificados estágios, e dentre estes se destaca a reflexão. Nesse contexto, Perrenoud (2002) aponta para a importância de o docente submeter-se a procedimentos de qualificação, pois tais procedimentos o levam a construir e atualizar as competências que são extremamente necessárias para seu ofício. Nessa perspectiva, o professor, enquanto mediador no processo de ensino/aprendizagem, passa a obter autonomia, refletindo *em e sobre* sua ação. A profissionalização do ofício docente só é desenvolvida e sustentada quando o professor adquire essa capacidade, transportando os efeitos das reflexões para reformulações e melhoras na prática efetiva desempenhada na sala de aula.

Tomando por base esse paradigma reflexivo, e voltando nosso olhar para o ensino de língua, comungamos com Perrenoud (2002) ao afirmar que se faz necessária a transformação da prática em vigência através da elaboração de projetos alternativos a serem desenvolvidos durante as ações educativas. Vemos, então, a importância da ampliação de habilidades que norteiam o trabalho do professor. São por meio dessas habilidades que surgem as possibilidades de inovação no ensino e de um novo perfil do “ser docente”.

O desafio do saber ensinar permeia muitas das áreas educativas. A discussão do papel do professor e das metodologias a serem utilizadas na prática docente nos fazem refletir sobre os processos formativos pelos quais os docentes passam na formação inicial e/ou na formação continuada. Moysés (2012) elenca três primordiais indagações que norteiam a prática docente, sendo elas: saber ensinar... a quem? O quê? Como?

Quanto a primeira questão, Moysés (2012) atenta para o fato de que o professor deve levar em consideração o perfil do alunado; no que se refere a segunda pergunta, a teórica acena para “todos aqueles saberes que lhes permitirão atuar no mundo em que vivem de forma crítica e consciente” (MOYSÉS, 2012, p. 13) e para o terceiro questionamento a autora menciona quatro ações, a saber: preparo, compromisso, envolvimento e responsabilidade. Então, percebemos que o saber ensinar vai além do simples conhecimento de habilidades e técnicas. Se faz necessário o comprometimento do docente em relação ao preparo e à atualização dos saberes pedagógicos.

Por esse viés, o efeito positivo da aprendizagem se dá quando o professor assume uma postura expressa pela competência em sala de aula. Ao tratar do termo



“competência”, Moysés afirma que “competente é o professor que, sentindo-se politicamente comprometido com seu aluno, conhece e utiliza adequadamente os recursos capazes de lhes propiciar uma aprendizagem real e plena de sentido” (MOYSÉS, 2012, p. 15).

Podemos compreender, portanto, que a competência do professor é construída em concomitância com a sua formação. Por essa razão, não se pode esperar que uma formação inicial contemple e auxilie em todas as situações do ofício docente. Se faz imprescindível a busca de recursos que amparem e alicercem uma formação continuada, capaz de oferecer um amplo emaranhado de ferramentas que ajudem no processo de ensino/aprendizagem.

Na próxima seção ponderaremos sobre a organização do trabalho docente, nos centrando na Profissionalização e Profissionalidade, bem como em aspectos específicos da formação continuada.

## **2.2 Organização do trabalho docente**

Ao discorrer sobre os termos Profissionalização e Profissionalidade, Penin (2009) os diferencia, afirmando que a primeira consiste no caminho pelo qual o docente passa, até atuar em sala de aula, isto é, sua formação acadêmica, é importante lembrar que essa formação deve ser continuada. Já a Profissionalidade, nas palavras da própria autora, consiste na “fusão dos termos profissão e personalidade”, ou seja, o profissional docente além de ter características de sua formação absorve sua própria personalidade e a leva para a sala de aula. Ainda segundo Penin (2009), a aprendizagem do aluno depende muito da identificação do professor com sua profissão. Acreditamos que com a maior dedicação e entrosamento do docente com sua carreira mais o aluno se vê instigado a participar e a melhorar suas atividades.

A formação continuada é um ponto muito importante para o trabalho do docente e ela está totalmente ligada à experiência que o professor tem frente à sala de aula, pois a formação continuada contribui com as necessidades que precisam ser supridas durante o trabalho docente, para Penin (2009) formação continuada:

Constitui-se em espaço estratégico para ações que podem responder tanto a necessidade do professor de alcançar satisfação no trabalho



quanto às necessidades sociais de cumprir com o direito dos alunos de bem aprenderem na escola (PENIN, 2009, p. 29).

Ao refletir sobre ações inovadoras que permeiam o ensino, Libâneo (2011) apresenta novas atitudes docentes para que possamos nos posicionar melhor frente o mundo contemporâneo, visto que as tecnologias estão cada vez mais presentes, podendo contribuir ou atrapalhar na aprendizagem do aluno.

Dentre as atitudes citadas, destacamos: *o professor como mediador*, isto é, ele está em sala para mediar o conhecimento dos alunos e ao mesmo tempo possibilitar que os mesmos adquiram novos conhecimentos; *conhecer estratégias do ensinar a pensar e ensinar a aprender a aprender*, que estão ligados aos esforços que os educadores têm para promover meios com os quais os alunos adquiram conhecimento; *a busca pelo conhecimento crítico* fazendo com que assim o aluno aprenda a prática crítica-reflexiva que será usada em seu dia-a-dia; *reconhecer que as novas tecnologias podem dar informação e comunicação na sala de aula*, isto é, o professor e o livro didático deixam de serem os únicos que detém o conhecimento e o docente tem que aprender a manusear as tecnologias para que elas possam o ajudar na hora da didatização do conhecimento; *aprender a respeitar as diferenças*, pois cada turma apresenta um perfil e o docente deve se adequar a turma; e por fim destacamos o *investimento na formação continuada*, já que assim o docente fica cada vez mais apto e preparado para as diversas situações que podem ocorrer em sala de aula.

### 3. METODOLOGIA

Nosso trabalho é resultado de uma pesquisa realizada através da disciplina Paradigmas de Ensino, ofertada no 3º período do curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tal pesquisa é caracterizada como qualitativa, uma vez que nela registramos e analisamos a formação inicial e continuada de alunos e professores de língua.

Para alcançar nossos objetivos entregamos um questionário aberto a um aluno de graduação e a um professor em exercício. O questionário continha três perguntas: 1) Que práticas têm consolidado sua formação docente? 2) Que representações você tem do ser docente? E, 3) O que você considera inovação no ensino de língua em nosso



país? Por motivos éticos a identidade dos informantes foi preservada. Desse modo nomeamos o aluno de A1 e o professor de P1.

#### 4. ANÁLISE DE DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para analisar as respostas obtidas pelos informantes utilizaremos de três categorias de análise, a saber: ser docente, ensino de língua e inovação no ensino. Dividiremos esta análise em duas etapas: a primeira quanto às respostas dadas pelo aluno iniciante e a segunda na resposta do professor já formado.

Quanto à primeira categoria (ser docente), desta primeira etapa, a partir das respostas analisadas de um aluno, podemos identificar que o mesmo tem uma visão mais objetiva acerca da representação do ser docente, uma vez que ele explana de forma clara a imagem que possui do professor, afirmando que:

É a [representação] de uma pessoa importante na vida de qualquer ser humano, pois é ‘o professor quem nos orienta e nos acompanha durante toda uma vida escolar e acadêmica nos mostrando os caminhos que podemos seguir para obtermos sucesso enquanto profissionais (A1).

A partir disso, percebemos que A1 pauta-se na visão de o que o professor é um modelo de referência para sua vida, mesmo quando o contato com a sala de aula é encerrado. Observamos também que o aluno tem uma visão restrita a respeito do ensino de língua, visto que ele aborda a gramática como sendo o único ou principal conteúdo de ensino: “Inovação pra mim é o professor conseguir transformar o ensino da gramática em algo atrativo para o aluno e buscar aproximar os conteúdos da Língua Portuguesa ao cotidiano dos alunos” (A1). Interpretamos assim, que para ele a inovação no ensino é levar a gramática para a sala de aula de forma atrativa e mostrando a sua utilidade. Além disto, essa afirmação do aluno evidencia a desvalorização da inovação no ensino de Literatura e outras abordagens da Língua Portuguesa.

A partir de nossa compreensão acerca das respostas dadas por A1 analisada a luz do texto de Perrenoud (2002), ao qual fala sobre a identidade de um professor reflexivo, vemos que:

Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um habitus. Sua realidade não é medida por discursos ou intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da



reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Vemos que para o aluno analisado, a identidade do professor é algo que ele ainda não consegue identificar, pois o mesmo explana suas ideias de acordo com o senso comum, isso ocorre devido às diversas visões que circulam na sociedade quanto ao papel do professor.

Perrenoud (2002) apresenta dez (10) características do professor iniciante, o que pode justificar esta posição dos alunos frente ao sujeito professor. Nas características são citadas várias dificuldades encontradas pelo professor iniciante, das quais a maioria só será solucionada quando ele (o professor) adquirir experiência e assim se conhecer melhor como profissional. O aluno analisado ainda não possui experiência (longa) em sala de aula e por isso ainda está descobrindo a identidade, ou seja, o papel do ser docente.

A segunda etapa deste trabalho consiste na análise do mesmo questionário aplicado anteriormente a um aluno, porém agora aplicado a um professor que já finalizou sua formação inicial, a fim de compreender como o mesmo se posiciona frente a essas indagações. Neste contexto, as respostas analisadas serão contempladas de acordo com as mesmas categorias da etapa anterior.

Neste trabalho chamaremos o professor entrevistado de P1. Para aproximar o leitor da realidade pesquisada, vale salientar que P1 é graduado e atua como docente no ensino de língua francesa em uma escola de idiomas. Em relação à primeira categoria (Ser Docente), constatamos que P1 acredita que o ser docente é “um sujeito responsável por conduzir o processo de ensino/aprendizagem pelo qual o aluno passa” (P1). Entendemos a partir da afirmação de P1 que ele enxerga o ser docente como um mediador do processo de ensino/aprendizagem. Para, além disso, o mesmo relata que sua formação docente é pautada na prática da reflexão e do planejamento.

Já o que diz respeito à segunda categoria (O Ensino de Língua) P1 não a contempla. No que se refere à terceira categoria de análise (Inovação no Ensino), o professor considera a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação como recurso didático, sendo, portanto, a principal inovação no ensino de línguas.

Mediante a análise das três categorias, pudemos depreender que o discente reflete, de forma crítica, as questões que norteiam a prática docente, seja pensando no



ser docente em atividade, no ensino de língua e principalmente na importância que a inovação metodológica tem para o processo de ensino/aprendizagem.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta análise, constatamos que as ideias dos informantes corroboram com o que diz Perrenoud (2002):

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais (PERRENOUD, 2002. p. 13).

Sob essa ótica, vemos que a reflexão *em e sobre* a ação do ser docente se dá por meio da experiência que o professor adquire em sala de aula. Nesse sentido, é possível afirmar que as repostas analisadas na segunda etapa da pesquisa diferem da primeira, uma vez que, na primeira etapa lidamos com respostas de um aluno iniciante de um curso de licenciatura e, na segunda, nos relacionamos com respostas de um professor já formado e com experiência na sua área de atuação.

Por meio dessa análise pudemos verificar o quão complexo são as questões que norteiam a formação docente. Nessas condições, percebemos que ao falar em formação, e especificamente, em formação de professores, adentramos num universo que contempla convergências e divergências de ideias e metodologias. Isso fica claro ao observarmos as respostas disponibilizadas pelos informantes da pesquisa. Por se encontrarem em estágios de formação diferente, as falas dos respondentes evidenciam o grau de reflexão (ou não) acerca dos liames que envolvem a profissão docente.

Entretanto, também evidenciamos, ao longo da análise, algumas convergências metodológicas. No que se refere à categoria “Ser docente”, por exemplo, os dois sujeitos relatam e exibem a grande importância que tem o professor para a sociedade. Ora enfatizando que o professor é “quem nos orienta e nos acompanha durante toda uma vida escolar e acadêmica nos mostrando os caminhos que podemos seguir para obtermos sucesso enquanto profissionais”, ora explicitando a imprescindível função do professor enquanto mediador no processo de ensino/aprendizagem.

Com esta pesquisa, vimos, portanto, a necessidade de diminuir a distância existente entre a Licenciatura e a realidade em que os licenciandos irão atuar. Na fase de



formação inicial, como foi visto, os estudantes muitas vezes vivenciam a separação entre a teoria e a prática e, em consequência, passam a ter uma visão restrita acerca das práticas docentes. Nesse sentido, pensando numa possível solução para os problemas enfrentados nos cursos de Licenciatura, constatamos que não é preciso apenas uma mera reformulação das grades curriculares dos cursos, mas se faz necessário um novo olhar e, por conseguinte, a construção de um novo processo de ensino/aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

DINIZ, Júlio Emílio. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. In: \_\_\_\_\_. *Formação de professores – pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 53-76.

LIBÂNEO, José Carlos. Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. In: \_\_\_\_\_. *Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-54

MOYSÉS, Lúcia Maria. *O desafio de saber ensinar*. 16ª ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 2012, p.13-19.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: \_\_\_\_\_. *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PERRENOUD, Philippe. Prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: \_\_\_\_\_. *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 9-28.

\_\_\_\_\_. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? In: \_\_\_\_\_. *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 47-70.



## PRÁTICAS DE ORALIDADE E ESCRITA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO ENTREVISTA GÊNERO ENTREVISTA

RIBEIRO, Keyte. G.M. (UFCG)

SOUSA, Fabricio. (UFCG)

**RESUMO:** O presente relato de experiência apresenta uma proposta de sequência didática elaborada a partir de trabalho realizado no âmbito da disciplina de Estudos de Oralidade e Escrita, do curso de Licenciatura em Letras, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Em vista disso e, reconhecendo a necessidade de indicar novas abordagens para o trabalho com oralidade e a escrita, temos por objetivo discutir aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem do gênero entrevista por turmas do 1º ano do Ensino Médio. Para tanto, fundamentamo-nos teoricamente nos estudos de Brasil (1998); Marcuschi (2001); Silva (2003) e Hoffnagel (2010). A partir das constatações realizadas durante o trabalho de elaboração da sequência, foi possível perceber a importância de se considerar o mundo de vivências do aluno para proposição de temáticas capazes de estimular o envolvimento e a participação ativa, possibilitando a formação de cidadãos conscientes tanto no que diz respeito aos usos das modalidades oral e escrita da língua, quanto no que tange a seus papéis enquanto sujeitos sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade e Escrita; Ensino/Aprendizagem; Gênero Entrevista.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os gêneros da oralidade e da escrita apresentam-se como sendo fundamentais no contexto atual de ensino/aprendizagem, especialmente no que se refere a disciplina de língua portuguesa no ambiente de ensino regular, uma vez que os referidos gêneros permeiam as diversas situações presentes no meio social. Entretanto, é preciso ressaltar que o trabalho com escrita e oralidade deve perpassar todas as áreas do conhecimento, como afirmam os próprios PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), pois tal abordagem pode e deve ser trabalhada nas várias práticas escolares e cotidianas.

Infelizmente, no contexto escolar é perceptível que os gêneros orais formais são constantemente subutilizados por serem considerados como algo que pode ser improvisado e dissociado da escrita. Esse fator acaba gerando uma desvalorização da prática desses gêneros.



Diante desse contexto e a partir do proposto pela disciplina\* de Estudos de Oralidade e Escrita, planejamos e elaboramos uma sequência didática para o trabalho com o gênero entrevista, relacionando-a com os textos teóricos fornecidos pela professora, de acordo com o gênero oral formal elegido, na intenção de apresentar tal proposta em classe.

Trabalhar o gênero entrevista em sala de aula ainda é algo bastante limitado, até mesmo pelo fato de a maioria dos professores sentirem uma grande dificuldade na abordagem da oralidade.

Tendo em vista tais considerações, este relato se volta para a descrição e discussão do processo de elaboração da sequência didática referente ao gênero entrevista, evidenciando anseios, dificuldades, assim como o resultado desse processo.

Esclarecemos, ainda, que o presente relato encontra-se organizado em quatro partes: inicialmente, apresentamos a introdução; posteriormente, os apontamentos teóricos; em seguida, as reflexões diante das experiências realizadas e, por fim, discorreremos sobre algumas considerações, à guisa de conclusão, acerca dos passos percorridos durante a elaboração do trabalho.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Atualmente, alguns estudos estão propondo novas considerações acerca das “reais” semelhanças e diferenças entre oralidade e escrita. Conforme as concepções de Marcuschi (2001), “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Sendo assim, tal percepção considera a oralidade e a escrita como um agrupamento de práticas sociais que se integram uma a outra.

Tendo em vista o contexto educacional, são poucos os professores que tentam desenvolver tais capacidades no decorrer das aulas. Esse fator é proveniente da pouca preparação/conhecimento por parte do professor, principalmente em relação ao ensino/aprendizagem dos gêneros orais formais, que ainda são vistos como uma

---

\* Disciplina Oferecida no período letivo 2013.2. Oralidade, escrita e letramento: conceitos e relações. Estudos sobre conversação e textualidade. Compreensão e produção de textos orais e escritos. Contribuições para o ensino de línguas.



circunstância espontaneísta, bastante confundida com oralização. Essa problemática finda por impossibilitar que o conhecimento dos gêneros oral e escrito sejam efetivados pelo alunado, que por sua vez, é o maior prejudicado, pois esse fator pode gerar grandes prejuízos no processo de formação dos sujeitos em meio as necessidades sociais e, conseqüentemente, pessoais.

Foi a partir desse pensar que nossa perspectiva foi fundamentada, já que objetivamos estimular o ingresso de gêneros orais formais em sala de aula, de acordo com as necessidades oriundas do contexto escolar. Cabe esclarecer que estamos tratando da aplicabilidade no contexto de ensino em aulas de língua portuguesa, mas essa possibilidade pode e deve ser adotada em qualquer disciplina do currículo escolar, uma vez que os gêneros orais formais não estão presentes apenas em aulas de português, conforme aponta os PCN's (1998, p.41) “Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos.”

As abordagens acerca do gênero entrevista ainda apresentam-se como algo inviável, pois os materiais não apontam um norteamento específico. Os próprios PCN's, por exemplo, são um manual que apesar de indicar a necessidade da prática do referido gênero em sala de aula, não direciona de maneira efetiva sobre um enfoque específico para auxiliar o professor no desenvolvimento de ideias na condução das aulas.

Diante disso, tomamos como base os apontamentos sugeridos por Silva (2003) que gera reflexões de como o gênero entrevista pode ser trabalhado na sala de aula. Dessa forma, Silva (2003) define entrevista como

(...) um gênero textual que se abre em múltiplas perspectivas de interação e construção do sentido. Trata-se de um espaço em que a dinâmica da língua se constrói e se afirma a partir da colaboração dos sujeitos. A análise de suas características formais e funcionais oportuniza leitores e produtores a se conscientizarem da produtividade do gênero nas inter-relações pessoais.



Sendo assim, a entrevista é um gênero oral formal que possibilita aos alunos a construção e desenvolvimento de novos saberes, pois permeia situações vivenciadas no cotidiano.

Hoffnagel (2010) evidencia, ainda, as diversas possibilidades existentes diante do gênero entrevista. Sendo assim, a autora afirma que “(...) os vários gêneros de entrevista se diferenciam quanto aos propósitos para sua realização. Embora toda entrevista pretenda obter informações, o tipo e uso destas informações podem servir a vários fins”.

Diante do que foi exposto acerca da necessidade do trabalho com o gênero entrevista, é perceptível que precisamos buscar formas de realizações práticas que possibilitem a edificação do conhecimento.

Para tanto, a sequência didática se apresenta como sendo importante na medida em que ela se apresenta como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Dolz (2014).

Em seguida, vejamos os procedimentos adotados para a elaboração da sequência didática enfocando o gênero entrevista.

## **REFLETINDO SOBRE O TRABALHO**

Na presente seção, iremos relatar os procedimentos realizados no transcorrer da elaboração da sequência didática até o momento da apresentação final do trabalho na disciplina de Estudos de Oralidade e Escrita, de acordo com as experiências vivenciadas. Além disso, iremos exibir os procedimentos propostos na sequência didática. Para um melhor entendimento, dividimos essa sessão em dois subtópicos. Vejamo-los em seguida.

### **a) Procedimentos vivenciados na elaboração do trabalho**

Desde o início da disciplina de Estudos de Oralidade e Escrita, fomos avisados da proposição de um trabalho final visando a realização de uma atividade prática cujo enfoque se voltaria para a problematização da análise e ensino de gêneros orais. Para tanto, recebemos as orientações gerais sobre o desenvolvimento dessa atividade, que



compreendeu a exposição oral de um enfoque teórico para compreensão do gênero e a proposição de uma sequência didática para seu ensino em contexto escolar.

Assim, a turma foi distribuída em três grandes grupos temáticos: entrevista, debate e seminário. A partir disso, nosso grupo optou pelo trabalho com a entrevista, principalmente pelo fato de ser um gênero oral formal pouco, ou até mesmo, nunca utilizado em sala de aula pelos professores do ensino regular. Portanto, para tentar mudar essa realidade, enquanto futuros professores, procuramos elaborar uma sequência didática que pudesse efetivamente ser aplicada em sala de aula.

Além dos textos teóricos utilizados em todo decorrer da disciplina, para conduzir nossos estudos, tomamos como base Hoffnagel (2010), Silva (2003), Marcuschi (2001).

Em uma das aulas, a professora nos entregou um formulário para ser preenchido pelo grupo contendo uma subdivisão do trabalho entre os integrantes. Esse formulário foi dividido em três categorias: apresentação oral do conteúdo temático, produção dos slides + roteiro e apresentação e elaboração de atividades. Cada integrante elegeu uma categoria para atuar de maneira mais efetiva. Além disso, a professora realizou o sorteio para promover a ordem dos dias de apresentação de cada equipe. Diante disso, nosso grupo foi sorteado para o primeiro dia de apresentação. Nessa mesma aula, a professora pediu para os grupos formarem círculos, para que assim fosse possível a discussão sobre o que deveria ser feito. A partir disso, a mesma pôde evidenciar o comprometimento dos integrantes na elaboração do trabalho.

Passado esse dia, só nos restavam oito dias até a apresentação e como tínhamos um feriado pela frente, resolvemos nos comunicar por meio de rede social. Apesar de tudo, poucos se integraram totalmente para a efetivação do trabalho.

Diante das ideias sugeridas, buscamos, através do gênero entrevista, formular um planejamento de atividades, que suprisse as necessidades dos diferentes posicionamentos dos companheiros da disciplina em questão. Para tanto, fizemos uma seleção cuidadosa de possíveis textos a serem trabalhados, para que o público-alvo escolhido pudesse compreender o gênero entrevista, ao perpassar pelas várias linhagens de conhecimentos específicos, tais como: conhecer a utilização da entrevista, ser



entrevistador e organizar as informações da entrevista, trabalhar a linguagem oral e escrita, desenvolvendo o pensamento crítico e investigativo.

A sequência didática pensada foi organizada como uma possível proposta a ser aplicada no período de 14 (quatorze) aulas no 1º ano do Ensino Médio, conforme veremos no seguinte subtópico. É preciso deixar claro que a sequência didática aqui sugerida não foi aplicada efetivamente, mas sim produzida para ensino do gênero, pois a referida sequência deveria ser apresentada na disciplina a qual estávamos cursando.

Chegado o dia de apresentação, o trabalho foi apresentado por duas alunas do grupo, dos quatro integrantes iniciais propostos, no qual permitiu a audiência, compreender novas perspectivas em termos de aprendizado didático.

Ao final de tudo, acreditamos que nosso papel tenha se efetivado de forma reflexiva, uma vez que todo o conteúdo foi compreendido e perpassado aos demais colegas de classe. Além de tudo, o trabalho nos permitiu adquirir uma nova experiência, que nos possibilitou por em prática o que havíamos estudado em teoria ao longo de todo o semestre.

### **b) Evidenciando a sequência Didática**

Para a sequência didática, inicialmente, pensamos no público-alvo, considerando, então, sua aplicabilidade. Diante disso, foi decidido que o trabalho fosse voltado para o 1º ano do Ensino Médio, justamente em uma fase de transição do alunado, que passa do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

A sequência didática pensada foi composta por 14 aulas de 45 minutos, contendo na ementa tanto escrita quanto oralidade. Tendo por objetivo geral abordar o gênero entrevista em sala de aula, desenvolvemos atividades para capacitar os alunos a identificar as diferenças entre a entrevista oral e escrita; promover a transcrição de entrevistas orais; possibilitar a reflexão acerca do Bullying, conteúdo escolhido como tema central, uma vez que pensamos em promover uma consciência por parte dos alunos acerca dessa temática que, infelizmente, faz parte do cotidiano escolar.

Refletimos sobre que estratégias poderíamos utilizar para fazer uso de todo esse aparato em sala de aula, pensando, além disso, em como desenvolver um método para



uma melhor assimilação do conteúdo sugerido. Decidimos então, que as atividades propostas seriam realizadas de maneira individual e coletiva, para assim, estimular a autonomia por parte do alunado, mediante a constante busca pelo saber.

As aulas foram divididas de acordo com cada eixo: (i) ensino/aprendizagem do gênero entrevista; (ii) diferenças entre os gêneros: oral x escrito; (iii) etapas de desenvolvimento: introdução, planejamento, (iv) produção oral e retextualização; e, (v) trabalhar com uma possível publicação do trabalho.

Sugerimos como temática principal o “Bullying na Escola”, como forma de minimizar esse tipo de atitude. O quesito apresentação da situação de produção é composta por quatro aulas, já a fase de produção oral é formulada em uma aula e o referente a fase de retextualização foi proposta em nove aulas. A etapa de retextualização se refere a transcrição da entrevista gravada pelos alunos conforme o proposto na sequência conforme a temática bullying. É preciso salientar que, para a proposta dessa sequência, o aluno deverá conhecer previamente o gênero relato para que possa produzi-lo ao final das etapas das aulas. Vejamos abaixo a descrição das aulas realizadas:

### **1ª AULA**

Esta aula tem por objetivo introduzir o gênero entrevista. Para iniciar essa primeira aula, propomos a apreensão do oral e do escrito, sendo abordado por meio de duas entrevistas, uma na modalidade oral, que seria uma entrevista em vídeo sobre o depoimento de uma jovem que sofreu Bullying, e outra escrita, referente a uma **entrevista com Demi Lovato, advinda da revista *teen*, falando sobre a mesma temática**, para que com isso o aluno estabeleça uma ponte de conhecimento entre as duas formas de um mesmo gênero

### **2ª AULA**

Nesta aula, objetivamos a retomada das discussões da aula anterior, apresentando um quadro didático com as características das entrevistas para um maior esclarecimento sobre o gênero e logo em seguida, exibir a transcrição da entrevista oral evidenciada na primeira aula, conforme as normas propostas pela NURC (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta), para que a partir disso, os alunos comecem



a perceber de que maneira ocorrem os procedimentos de transcrição que vai do oral ao escrito.

### **3ª AULA**

A terceira aula tem como objetivo gerar nos alunos uma transição da teoria para a prática, pois é o momento de esclarecer que a turma deve ser dividida em três grupos e que cada grupo deve realizar uma entrevista transitando desde a gravação, até a transcrição, para conseguir obter o produção final, tendo como base os conhecimentos das aulas anteriores, a partir da temática “Bullying na Escola”. É preciso esclarecer que os norteamentos evidenciados pelo docente devem ser referentes a: (i) orientações gerais sobre os procedimentos do trabalho; (ii) o que deve constar no trabalho e (iii) esclarecimentos sobre a avaliação.

### **4ª AULA**

O objetivo da quarta aula se destina à elaboração das perguntas norteadoras de cada grupo, compostas na entrevista a ser realizada pelos próprios alunos diante do perfil do entrevistado. Para tanto, o professor precisa apresentar um modelo para realização deste trabalho, sempre inferindo que na hora da entrevista poderão ocorrer mudanças, dependendo da situação do entrevistado. É indispensável que o professor oriente todos os passos percorridos pelos grupos

### **5ª AULA**

Com o planejamento pronto, na quinta aula, deve-se ter como objetivo possível seguir para a parte prática, uma vez que toda aula é destinada para gravação das entrevistas, já que os entrevistados são os constituintes da escola.

### **6ª e 7ª AULA**

A sexta aula tem por objetivo estimular discussões, de modo que os alunos expressem sobre como foi a experiência de ser entrevistador, expondo as dificuldades encontradas em meio a esse processo. Logo em seguida, o docente fornecerá informações a respeito de como se dará a transcrição da entrevista. A sétima aula, objetiva dar continuidade no processo de orientações e correções da atividade escrita, informando aos alunos o prazo para entrega final do trabalho e informando que a melhor entrevista, na versão final já retextualizada, será vencedora e como prêmio terá sua entrevista publicada em uma revista escolar.

### **8ª, 9ª e 10ª AULA**



O objetivo da oitava aula se destina ao recolhimento das atividades escritas realizadas pelo grupo de alunos, para que o professor efetive a correção. Assim como, é o momento de realizar apontamentos sobre a retextualização da entrevista transcrita para posterior publicação da mesma, de como será o processo de escolha, apresentando, em seguida, uma explanação de como deve ser elaborado o relato de experiência que será requerido ao final do processo do trabalho. Já a nona aula, será reservada para entrega das correções por parte do professor para que cada grupo concretize o processo de reescritura, de acordo com os apontamentos elaborados pelas anotações do professor em cada texto, equivalente ao que está bom e o que precisa melhorar. Sequencialmente na décima aula, sucederá a entrega das versões finais das transcrições dos grupos e orientações para as apresentações dos trabalhos nas aulas posteriores.

### **11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup> e 14<sup>a</sup> AULA**

Diante do objetivo das três últimas aulas (11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup>), se faz necessário reservá-las para as apresentações dos trabalhos. Já aula final, décima quarta aula, tem como objetivo apresentar ao resultado da melhor entrevista elaborada entre os alunos, conscientizando que o verdadeiro objetivo desse processo é a construção do saber. Além disso, ocorrerá a publicação das notas e uma sugestão de “Oficina de Entrevista”, de modo que os alunos perpassem seus conhecimentos aos demais componentes da escola (alunos, direção, funcionários, entre outros), para que assim, todos possam refletir sobre a temática “Bullying na Escola” em meio ao processo de construção de saberes através da sequência de aulas.

Dessa forma, pretendemos despertar a produção escrita e oral nos alunos, para que com isso seja possível oferecê-lhes a oportunidade de se integrarem nas práticas sociais, através do contato com o mundo da linguagem verbal e escrita.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da presente proposta, acerca da prática do ensino/aprendizagem do gênero entrevista em sala de aula em turmas do 1º ano do Ensino Médio, público-alvo de nossa sequência, se torna possível o espaço para novos enfoques que vislumbrem os



gêneros orais formais, uma vez que dificilmente os referidos gêneros são abordados no âmbito da sala de aula.

A atividade proposta na disciplina de Estudos de Oralidade e Escrita gerou contribuições expressivas, na medida em que nós, enquanto graduandos e futuros professores, fomos estimulados a buscar soluções/propostas diante do trabalho com um gênero oral formal que, apesar de ser pouco ou quase nunca realizado no ensino regular, necessita ser conduzido/estimulado ao alunado.

No que se refere ao enfoque do aludido gênero, acreditamos que a entrevista deve ser abordada no decorrer da trajetória escolar, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio, pois se faz necessário estimular o ensino/aprendizagem de gêneros orais e escritos para que, assim, seja possível formar cidadãos comprometidos e preparados para as diversas situações presentes no meio social.

Além disso, ao estudar os diferentes gêneros orais, o aluno irá desenvolver não apenas a oralidade, com também a escrita, já que a oralidade formal é permeada pela escrita, uma vez que ambas se complementam e são necessárias no processo de formação dos indivíduos.

Desse modo, esperamos ter contribuído, por meio de nossas experiências e principalmente pela proposta da sequência didática, de modo que suscite o favorecimento da educação de um modo geral e, em efeito, o desenvolvimento de indivíduos autônomos e proficientes perante as várias realizações dos gêneros orais formais, aqui, especificado mediante o trabalho com o gênero entrevista.

É preciso ressaltar que o proposto aqui é uma de várias possibilidades a serem realizadas. Desse modo, sugerimos a necessidade de que novas investigações sejam efetivadas, tendo em vista ampliar-se as opções para a transformação de gêneros orais em objetos de ensino.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília :MEC/SEF, 1998.*

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.*

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, A. Paiva; MACHADO, A. Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (Organizadoras). *Gêneros textuais e ensino. Editorial, 2010. p.181-193.*

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001. p.15-43.*

SILVA, W. M. *O gênero textual no espaço didático. Tese – UFPE – Recife, 2003, p. 120-135.*

Sites acessados em virtude dos materiais utilizados na proposta de sequência didática:

Altas Horas - Bullying - Entrevista Isabela Nicastro:  
<https://www.youtube.com/watch?v=pkduLIJgks0>

Demi Lovato fala sobre Bullying: <http://todateen.uol.com.br/souassimtt/demi-lovato-bullying/>



## O DISCURSO POLÍTICO: UM GÊNERO IDENTITÁRIO

SILVA, Laís de Almeida (UEPB/CH – Campus III)

BARROS, Profa. Dra. Adriana Sales (UEPB/CH – Campus III)

**RESUMO:** A presente reflexão intenciona abordar sobre o gênero discurso político, mostrar o conceito do vocábulo gênero e apresentar o mesmo como uma prática social, histórica e mutável, conforme Bakhtin (1997); bem como destacara funcionalidade social desempenhada pelo discurso político de acordo com Marcuschi (2002) uma vez que almeja dar ciência à população dos ideais e pretensões de um político, além de tentar convencer/persuadir as pessoas de que as propostas de um determinado candidato são as melhores para aquela comunidade; apresentar a noção da expressão tipo textual, muitas vezes empregada no lugar da ideia de gênero, quando na verdade um está inserido no outro; tratar o modo como se dá a construção linguística tipologia do dissertativo-argumentativo segundo postulações de Koch e Vilela (2001) são aspectos evidenciados neste artigo, com a apresentação da significação das palavras dissertar e argumentar, que diferente do idealizado por muitas pessoas possuem semânticas diferenciadas; e por fim, expor os tipos de tempos verbais e frasais mais usados na produção dos textos pertencentes a este gênero em discussão, ou seja, explanar quais são os elementos caracterizadores de uma verdadeira estrutura argumentativa, visto que se empregados de maneira inadequada, o objetivo/a estratégia de persuasão pode falhar. Trata-se essa temática com o objetivo de refletir sobre a importância da abordagem do discurso político na esfera escolar como sendo um exemplo relevante dentre os inúmeros gêneros existentes a serem trabalhados pelos docentes em sala de aula, com o intuito de ampliar o campo de conhecimento dos respectivos estudantes. Como metodologia há a consulta teórica a textos de escritores muito conhecidos e respeitados no tocante à semântica trabalhada.

**PALAVRAS-CHAVE:**Discurso; Gênero; Tipo Textual.

### INTRODUÇÃO

A presente reflexão apresenta o gênero textual discurso político em aspectos diferenciados, em sua organização estrutural, seu caráter linguístico e também sua funcionalidade no cotidiano vivido em sociedade.

O objetivo deste estudo é mostrar a diversidade de aspectos presentes no gênero em pauta para o trabalho dos professores de língua portuguesa em sala de aula com seus respectivos estudantes, visto que tais elementos na grande maioria das vezes são abordados através dos gêneros tipicamente utilizados nos vestibulares, e o discurso político acaba ficando de lado, mesmo sendo uma significativa opção de abordagem.



Para desenvolver a temática proposta, iremos distinguir as diferentes maneiras de analisar o gênero discurso político e analisar as construções social e linguística do gênero em questão.

Este estudo contribui para o ensino da língua materna nas séries do ensino médio nas escolas brasileiras com a disponibilização de mais uma possibilidade de diversificação e enriquecimento dos conhecimentos apreendidos pelos alunos, conhecimentos estes não só em um ponto, mas em vários devido à riqueza de diversidade abordada pelo gênero discurso político.

## 1. GÊNERO E ENSINO DE LÍNGUA

Gênero textual é uma expressão comumente empregada nas salas de aula de ensino médio, por professores de língua portuguesa, uma vez que faz parte das propostas de ensino encontradas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.18), fica determinado que:

(...) as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Durante a etapa final da educação básica, o ensino médio, deve acontecer um aperfeiçoamento de competências aprendidas no transcorrer do ensino fundamental quanto à produção e interação com os textos circulantes na sociedade, visto que a aprendizagem nesse nível de ensino é gradual, sequencial, propiciando a conquista de novos conhecimentos e de uma lapidada reflexão a respeito do sistema linguístico.

### 1.1 A produção textual

De acordo com a OCEM (2006, pp. 9 e 21) na segunda metade do século XX, debates que ocorriam entre os estudiosos da língua voltaram a atenção para os conteúdos ensináveis em sala de aula, e mais especificamente a partir dos anos 1980, houve a centralização no que se refere à consideração das variedades de uso da língua como sendo compreendidas a partir da concepção do contexto de produção envolvido, a



partir da real concretização do texto. Diante disso, deu-se uma maior atenção à organização das produções textuais, às questões relacionadas à coerência e coesão presentes nos textos no que tange a prática de ensino e o texto passa agora a representar uma totalidade.

Depreendemos que tais discussões foram muito pertinentes, uma vez que os resultados trouxeram uma visão e um foco mais amplos sobre os gêneros textuais e seus elementos constituidores.

Como ratificação sobre os resultados pretendidos pela OCEM na disciplina de língua portuguesa com relação às produções textuais, tem-se que: “Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos.” (OCEM, 2006, p.24)

## 2. A CONCEPÇÃO DE GÊNERO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Conforme Bakhtin (2000, p.279), qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. ”

De acordo com o referido autor, “para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros.”

Podemos depreender que os gêneros do discurso ou gêneros textuais são produções de textos elaborados pelos diversos grupos formadores da sociedade, cujos quais tem por intuito possibilitar algum tipo de comunicação entre tais integrantes e assim conseguir atender às respectivas necessidades que apresentem, sendo perceptíveis em todas as relações interativas do cotidiano coletivo.

São considerados relativamente estáveis no tocante à flexibilidade, à plasticidade que apresentam. O tempo passa, a sociedade e a tecnologia modificam-se e junto a isso são mudadas também as necessidades, interesses e aspirações das pessoas. Como os gêneros são feitos para atender às demandas sociais, neles ocorrem



modificações, por vezes pequenas, outras muito significativas chegando a serem denominados por novos vocábulos.

Posto que os gêneros textuais são de extrema importância para que o processo comunicativo ocorra, os mesmos são considerados pelos estudiosos como instrumentos de comunicação, são meios utilizados para que a interação verifique-se com excelência.

Segundo Bakhtin (*apud* Dolz, Joaquim; Schneuwly, Bernard, 2004) é caracterizado como um conjunto de signos que estão bem organizados, recebendo a classificação de instrumento semiótico, e devido à grande pertinência e articulação de um gênero, muitas vezes o gênero é chamado de mega instrumento.

### 3. AS DIMENSÕES DO GÊNERO

Com o objetivo de definir/caracterizar o gênero como um instrumento de comunicação a ser utilizado nas mais diversas esferas da atividade humana existentes, são estabelecidas por Bakhtin (*apud* Dolz, Joaquim; Schneuwly, Bernard, 2004) três dimensões, consideradas constituidoras e por isso imprescindíveis para a construção do gênero. São elas: o conteúdo, a estrutura comunicativa e as configurações específicas das unidades linguísticas.

O conteúdo é o assunto a ser transcorrido e detalhado no decorrer do texto, sendo de suma importância, uma vez que toda a produção vai ater-se ao seu redor. Conforme Bakhtin (2000, p. 308): “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Representa a instância ativado locutor numa ou noutra esfera do objeto do sentido. Por isso, o enunciado se caracteriza, acima de tudo, pelo conteúdo preciso do objeto do sentido.”

Quanto à segunda dimensão caracterizadora do gênero, o estudioso afirma que a estrutura comunicativa, também conhecida como estrutura ou construção composicional, faz referência ao fato de um texto poder servir como transmissor de informações, o que acontece com o discurso político, por exemplo, e a como os textos dos gêneros são expostos, como eles se fazem apresentáveis no papel; se há só palavras e parágrafos, se existem números e imagens, o que caracteriza os conjuntos enunciativos como formais, informais ou mistos.



A terceira e última dimensão foca nas configurações específicas das unidades lingüísticas. São relativas às características das sequências textuais, dizem respeito às peculiaridades das frases e orações, quanto às orações, se são classificadas como coordenadas ou subordinadas, por exemplo. Fazem menção ao grau de formalidade da linguagem usada, podendo receber o nome de estilo; referem-se ainda, à entonação e gesticulação apresentadas pelo enunciador no momento de uma enunciação.

Alguns gêneros, em seus estilos, nas configurações lingüísticas presentes nos textos refletem a singularidade de quem os escreve, como confirma Bakhtin (2000, p.283): “... nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual...”

#### 4. GÊNERO E FUNCIONALIDADE

De acordo com Bakhtin (1997 *apud* Marcuschi, 2002, p.22) é sabido dizer que para haver uma comunicação verbal numa determinada sociedade, um gênero textual deve ser utilizado. Há, então, a necessidade do gênero ser externado por um texto, e esse ponto de vista leva em consideração a questão da funcionalidade, da intenção com que o produtor da esfera da atividade humana em questão elabora o gênero textual.

Como diz Marcuschi (2002, p.19):

Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Para a conceituação e reconhecimento de um discurso, a função comunicativa é considerada mais relevante que suas particularidades lingüísticas e formais, não ignorando a importância destes últimos aspectos, visto que para a constatação de alguns textos eles são os enfoques mais significativos a serem considerados.

Todo texto é produzido com uma intenção, finalidade, resultado de uma necessidade apresentada por um conjunto de pessoas, seja a de passar conhecimentos aos interlocutores envolvidos, entreter, persuadir, convencer, testar se o canal de



comunicação está funcionando como deveria etc. Para conseguir, pois, alcançar tais objetivos, as comunidades vão criando alguns gêneros e modificando outros, atribuindo-lhes as características mais adequadas a cada situação.

Por meio da aplicabilidade do gênero discurso político que é a de conquistar os votos dos eleitores, agradecer pelo ganho dos mesmos, externar a felicidade sentida como num discurso de posse, a exemplo do de Getúlio Vargas na volta ao Governo Federal, em 1951, por ter conseguido a confiança da maioria da população do país para reger o mesmo, uma vez que muitas pessoas imaginam esse modo de discurso apenas em campanhas eleitorais, ocorrendo, ele ainda, nas solenidades de aberturas presenciadas por políticos atuantes; pontuaremos questões inerentes a construção do gênero considerando as três dimensões tratadas acima.

## 5. DISCURSO POLÍTICO E O TIPO ARGUMENTATIVO

O discurso político tem por finalidade informar aos cidadãos sobre as intenções e ideais de um deliberado candidato ou político eleito, além de tentar convencer (com o emprego de argumentos e provas) ou até mesmo persuadir (servindo-se de elementos referentes ao emocional dos habitantes, com palavras e promessas, para exemplificar) de que suas propostas são as melhores para aquele corpo social.

Acreditamos ser pertinente, pois, a diferenciação entre os significados das expressões tipo textual e gênero textual, muitas vezes usadas uma pela outra como possíveis sinônimos, quando na realidade os dois termos designam significados distintos.

Tipos textuais de acordo com Marcuschi (2002, p.23) são sequências de caráter estritamente linguístico, englobam elementos sintáticos, a nível de vocábulo (lexicais), relações lógicas e tempos verbais, são construções teóricas, realizadas dentro dos gêneros e que apresentam um número restrito quanto a sua classificação (narração, argumentação, injunção, descrição e exposição); gêneros textuais como já foi dito são textos de cunho discursivo, que se realizam de forma prática/empírica, levam em consideração assunto, função social, formalidade da linguagem, dentre outros aspectos, além de possuir um número incontável de exemplos.



O gênero discurso político apresenta como tipo textual predominante em seus textos, o tipo argumentativo e dissertativo, que segundo Vilela (2001), que também é conhecido pela nomenclatura dissertativo-argumentativo, em que há uma diferença entre os temas que compõem a última expressão, embora assim como os tipos e gêneros textuais, sejam empregados como tendo o mesmo sentido. Dissertativo faz referência à exposição de uma ideia sem a defesa desta. Argumentação de outro modo é exatamente a defesa ou acusação de um ponto de vista, com o objetivo de convencer o interlocutor a respeito de tal ponto. No discurso político, pois, há a explanação da proposta e sua respectiva defesa ou acusação.

Na construção linguística da tipologia do discurso político, conforme Koch e Vilela (2001, p. 46-47), há a presença de associação entre os argumentos apresentados e uma conclusão subsequente; a frequência do emprego do verbo ser e de outros verbos em sua grande maioria no tempo presente; verbos ainda que correlacionem causa e efeito; frases que nunca designem ordem, mas que expressem questionamento e também designam asserção, ou seja, que indiquem uma ideia como absolutamente verdadeira, independente de sua temática; além de elementos que marquem ordenação e conexão dos argumentos usados.

Temos, ainda, que atentar ao modo como se constroem tais sequências linguísticas, pois uma vez a produção realizada de maneira inadequada o intuito de convencimento pode fracassar.

## 6. ANÁLISE: GÊNERO POLÍTICO

Para uma melhor compreensão sobre o gênero em pauta, consideramos necessária uma análise do mesmo quanto às dimensões já mencionadas neste artigo e também aos aspectos linguísticos. Como já dito acima, são três as dimensões dos gêneros: o conteúdo, a estrutura comunicativa e as configurações específicas das unidades linguísticas.

Para exemplificação, podemos usar o discurso político que foi oralizado durante a cerimônia de posse ao cargo de Presidente da República pelo candidato Getúlio Vargas, em 1951, em que no tocante ao conteúdo, o mesmo reside exatamente na posse de tal candidato ao referido cargo eleitoral.



No que concerne à estrutura comunicativa, o discurso de Vargas é apresentado notoriamente por palavras dispostas em parágrafos e alguns números, sendo considerado, pois, como um texto verbal, e ainda, um instrumento transmissor de informações e até de agradecimentos aos seus ouvintes.

Quanto às configurações específicas das unidades linguísticas no discurso de posse, verificamos o caráter estritamente formal da linguagem utilizada por Vargas, uma vez que a esfera da atividade humana pública da solenidade exige tal formalidade.

Uma análise lingüística leva em conta, dentre outros, os aspectos oracionais das proposições, as classificações das orações em coordenadas e subordinadas com suas respectivas especificações, por exemplo. Recapitulando que orações são enunciados/frases verbais em que é possível encontrarmos um ou mais verbos. Orações coordenadas são as que não apresentam dependência sintática quando relacionadas às outras, diferentemente do que ocorre com as subordinadas, visto que as mesmas manifestam uma relação de dependência umas com as outras.

Como exemplo, podemos expor os dois primeiros parágrafos do discurso político de posse de Getúlio Vargas, em 1951. No primeiro parágrafo lemos: “Não devo ocultar os sentimentos de júbilo cívico de que me encontro possuído ao receber das mãos dos mais altos representantes da Justiça Eleitoral o diploma de Presidente da República.”

No período: “... Não devo ocultar os sentimentos de júbilo cívico/ de que me encontro possuído...”

Podemos depreender que a primeira oração é a principal, uma vez que essa expõe a informação principal e se relaciona com a oração seguinte. A oração seguinte “... de que me encontro possuído...” é uma oração subordinada substantiva completiva nominal; subordinada por depender sintaticamente da primeira; substantiva por possuir valor de substantivo; e completiva nominal por como o próprio nome diz, completar um nome, seu sentido, no caso deste exemplo, a expressão “sentimento de júbilo cívico.”

No trecho: “... de que me encontro possuído/ ao receber das mãos dos mais altos representantes da Justiça Eleitoral o diploma de Presidente da República. ”



A oração que antes era subordinada substantiva completiva nominal, agora é principal, e a conseguinte é classificada como oração coordenada assindética; coordenada por não possuir dependência da anterior e assindética porque não apresenta nenhuma conjunção em seu início ligando-a a principal.

No segundo parágrafo, encontramos o período: “Com êste ato solene encerra-se o prélio eleitoral de que participei e saí reconfortado pelas preferências da maioria da opinião popular.”

No trecho: “Com êste ato solene encerra-se o prélio eleitoral/de que participei...” É notório percebermos que a primeira oração “Com êste ato solene encerra-se o prélio eleitoral...” é a oração principal. A segunda parte “... de que participei...” é classificada como oração subordinada adjetiva restritiva; subordinada por depender sintaticamente da primeira, adjetiva por funcionar como um adjetivo; e restritiva, pois restringe o prélio eleitoral como o que ele participou e não qualquer outro.

Quando observamos o segundo fragmento do enunciado: “... de que participei / e saí reconfortado pelas preferências da maioria da opinião popular.” Notamos que a oração “... de que participei...” que antes funcionava como oração subordinada adjetiva restritiva, agora é reconhecida como oração principal. E a oração “... e saí reconfortado pelas preferências da maioria da opinião popular.” é uma oração coordenada sindética aditiva; é coordenada por não possuir relação de dependência com a anterior; sindética porque apresenta uma conjunção em seu início; e aditiva, pois indica ideia de adição, de soma, de complementação, visto que o enunciador não só participou, como também saiu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, abordamos a temática do gênero discurso político como uma opção de gênero discursivo a ser trabalhado em sala de aula com os estudantes, em razão dos vários aspectos apresentados no mesmo que são ensinados nas escolas, embora com a utilização de outros gêneros.



Trouxemos postulações da OCEM mostrando o intuito da disciplina de língua portuguesa, da língua materna, para o ensino médio, em que constatamos ser o melhoramento de conteúdos considerados básicos vistos no ensino fundamental e de uma ampliação das reflexões quanto à língua; e abordamos com uma especificação na área de produção textual, já que o nosso foco é o gênero discurso político e suas conseqüentes abordagem e produção.

Apresentamos o gênero como um instrumento de comunicação de acordo com as perspectivas de Bakhtin, o conceito com a noção de que o gênero é relativamente estável porque está diretamente ligado às diferentes esferas da atividade humana, às suas necessidades e essas últimas mudam com o decorrer do tempo.

Ainda abordamos sobre as três dimensões dos gêneros estabelecidas também por Bakhtin, o conteúdo, que é referente à temática desenvolvida; a estrutura comunicativa, que abrange a forma do texto disposto no papel, a organização; e as configurações específicas das unidades linguísticas, que dizem respeito às características peculiares dos enunciados e também à individualidade do escritor/enunciador.

A funcionalidade do gênero, que é uma das principais características para a diferenciação de cada um, assim como a explanação do tipo textual argumentativo, predominante no gênero discurso político e a análise de tal discurso foram pontos abordados neste artigo para uma melhor compreensão das possibilidades de engrandecimento em nível de conhecimentos que se pode passar a um aluno por meio de um gênero tão importante para a sociedade e ao mesmo tempo tão esquecido e até mesmo deixado de lado.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Maria Appenzeller.

BRASIL/SEMTEC. *Orientações Curriculares Nacionais – ensino médio*. Brasília: Mec/Semtec, 2002<sup>a</sup>.



BRASIL.SEC/PB. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio*. Volume I linguagens, códigos e suas tecnologias/ conhecimentos de literatura. João Pessoa: UFPB/BC, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade*. IN: BEZERRA, A. MACHADO, A.R, DIONÍSIO, A (org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. RJ: Lucerna, 2002.p. 19-36.

VILELA, M. KOCH, I.V. *Gramática da Língua Portuguesa: gramática da palavra, da frase, do texto/discurso*. Coimbra: Almedina, 2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *O Oral como Texto: Como Construir um Objeto de Ensino*. In: Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. *Gênero Oraís e Escritos na Escola*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004, 149 – 185.

VARGAS, G. D. *No Tribunal Superior Eleitoral*. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos-de-posse/discurso-de-posse-1951/view> >. Acesso em: 09 outubro 2014.



## AS RELAÇÕES DE GÊNERO E A PEDAGOGIA FEMINISTA

Oliveira, Aurilene Francisca de (UEPB)  
Silva, Geyschellen Marcolino da (UEPB)  
Barros, Profa. Dra. Adriana Sales (UEPB)

**RESUMO:** O presente artigo vem mostrar como ocorre a desigualdade entre os gêneros e a pedagogia feminista em nossa sociedade. O papel do homem e da mulher começa a se diferenciar desde a infância, com as cores rosa e azul. As meninas são incentivadas a serem passivas, sensíveis, frágeis, dependentes e todos os brinquedos e jogos infantis reforçam o seu papel de mãe, dona de casa, e consequentemente responsável por todas as tarefas relacionadas ao trabalho doméstico. Depois de adultos começa a divisão do trabalho, a mulher passa a praticar o que aprendeu nas brincadeiras, ou seja, ela toma conta do lar e o homem trabalha para sustentar a família. Embora atualmente a mulher venha alcançando bons lugares no mercado de trabalho isso não significa dizer que todas são reconhecidas e valorizadas. Sem dúvida alguma os sistemas de diferenciação social como classe, raça, etnia, geração e gênero, têm como objetivo o exercício e manutenção de poder implicando sempre em relações desiguais e de submissão com consequências importantes para a autonomia individual e coletiva. Em relação à escola percebemos que predomina a linguagem masculina, que presa pelo autoritarismo e pelo modelo de currículo tradicional, que visa um ambiente onde não existam diálogos, onde se imponha poder, entre outros comportamentos típicos do “masculino”, porém surge um modelo de educação feminista que pressupõe a valorização de várias vozes, no qual em uma escola todos possam aprender uns com os outros, inclusive o professor, seu objetivo é libertar, transformar por meio do diálogo e romper a lógica que diz que o saber se encontra naquele que é fonte de autoridade como transmissor único de conhecimento, pois esta perspectiva faz com que os modelos das escolas sejam rígidos e pouco eficientes. CABRAL, F.; DÍAZ, M. (1998). Correa, S. y R. Petchesky (1994). SILVA, Tomaz Tadeu (2002). WITTGENSTEIN. L (1981)

**PALAVRAS-CHAVE:**Gêneros; Divisão; Socialização.

### 1. Introdução

O presente artigo abordará o tema “As Relações de Gêneros e a Pedagogia Feminista, em que o papel da mulher na sociedade e no currículo ainda não é valorizado. Desde pequenos, meninos e meninas são ensinados a pensar e agir de maneiras diferentes e com o passar do tempo as diferenças só vão aumentando, seja em casa, na rua, na escola ou no trabalho, predominando a linguagem masculina.

Este artigo foi desenvolvido com o objetivo de mostrar a desigualdade social entre os sexos na vida e no currículo, bem como os desafios enfrentados todos os dias por essas guerreiras que não desistem de seus ideais, assim também como os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro. Esse fator é comum principalmente no espaço escolar e no ambiente de trabalho. É bem verdade que as mulheres vêm



conseguindo muitas conquistas, mas para elas chegarem até aqui, lutaram muito, pois houve um tempo em que elas não podiam nem frequentar a escola, porque tanto o docente quanto o aprendiz eram homens. Por isso devemos respeitar cada conquista que as mulheres conseguirem, porque por menores que sejam, é mais um pequeno passo de uma longa caminhada cheio de obstáculos e identificar conceitos associados a relações de gênero e seu tratamento na prática educativa escolar.

As mulheres não tinham espaço na sociedade, pois eram educadas apenas para o casamento, mas nem escolher seus maridos elas podiam. Só aprendiam a serem boas esposas, boas mães e boas donas de casa. Não podiam votar e muito menos trabalhar. Faz pouco tempo que a mulher passou a participar da educação, talvez tenha conseguido esse espaço na sociedade por terem facilidade em trabalhar com crianças.

O sexo feminino ainda é tratado com inferioridade, seja em relação a trabalhos, salários ou relacionamentos. Constantemente assistimos casos que a mulher foi morta ou sofreu agressões simplesmente porque não aceitava mais viver ao lado do seu companheiro. Existem muitas ainda que não tem vez nem voz. É como se o homem tivesse o poder de manipular a mulher fazendo com que ela se torne sua escrava. Para nortear o presente artigo voltamos às seguintes perguntas: Que influências o papel do homem exerce sobre a mulher na sociedade? Quais motivos levam as mulheres a optarem por trabalhar na educação? Quais contribuições o modelo de educação feminista pode trazer para todos na escola?

Acredita-se que da mesma forma que o sexo feminino vem ganhando espaço, vai continuar ganhando cada vez mais autonomia, porque o que não falta são mulheres guerreiras que lutam com garra em busca de melhoras. Hoje é possível encontrar mulheres ocupando cargos que antes só podia ser ocupados por homens. Vivemos em uma sociedade machista, mas as mulheres vêm se igualando cada vez mais aos direitos dos homens. Mulheres unidas jamais serão vencidas.



## 2. Relações de Gênero e a Pedagogia Feminista

Primeiramente é importante definir os conceitos relacionados ao artigo porque muitas vezes eles são usados de forma errada como sinônimos. Sexo refere-se às características biológicas de homens e mulheres, ou seja, as características específicas dos aparelhos reprodutores femininos e masculinos, ao seu funcionamento e aos caracteres sexuais secundários decorrentes dos hormônios. Gênero refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais.

O papel do homem e da mulher começa a se desenvolver desde que são pequenos com as cores rosa e azul. As brincadeiras influenciam bastante também, as meninas costumam brincar de boneca, casinha, fazer comida e de ser mãe, já os meninos brincam de bola, carrinho e de brincadeiras que mostram que os meninos tem poder, em que eles controlam tudo. Ou seja, desde pequenos meninos e meninas são ensinados a pensar, agir e sentir de formas diferentes.

Pelas mães as meninas são ensinadas a arrumar o quarto, lavar louça e pelos pais os meninos são ensinados a ser superior, corajoso e muito valente porque se eles não agirem assim já dizem logo que isso não é coisa de “macho”.

As relações de gênero são produto de um processo pedagógico que se inicia no nascimento e continua ao longo de toda a vida, reforçando a desigualdade existente entre homens e mulheres. (CABRAL e DÍAZ, 1999, p.142).

Depois de adultos começa a divisão do trabalho, a mulher fica em casa fazendo serviços domésticos tomando conta dos filhos e o homem vai trabalhar para ganhar o sustento da família. Porém as coisas vêm se modificando com o passar do tempo, pois muitas mulheres estão criando coragem, deixando o lar e estão entrando no mercado de trabalho, mas as desigualdades continuam e as mulheres ainda ganham menos que os homens em quase todos os campos profissionais.

Na verdade as mulheres trabalham muito mais que os homens porque além do trabalho fora de casa ainda tem o serviço doméstico e os filhos para cuidar, é o que se chama de dupla jornada de trabalho. E é nessa jornada dupla que a mulher fica com muita coisa acumulada e sem tempo para ela, muitas vezes acaba ficando doente.



Isto significa que todo o poder e independência que tem trazido para as mulheres a saída do lar, têm por outro lado significado um desgaste e impacto na sua saúde tanto física como mental, incluindo o sentimento de culpa por não conseguir realizar bem todas as tarefas de casa ou pelo “descuido” dos filhos. (CABRAL e DÍAZ, 1999, p.150).

Embora que nos dias atuais a mulher venha alcançando bons lugares no mercado de trabalho, isso não significa dizer que elas estão sendo reconhecidas e valorizadas. Em todos os países da América Latina existe uma diferença entre homem e mulher e sempre a mulher é a mais prejudicada. É difícil encontrar mulheres na direção de grandes empresas. Em geral é difícil ter mulheres em lugares de tomada de decisão, é o homem que assume o trabalho produtivo e as decisões da sociedade.

Sem dúvida alguma os sistemas de diferenciação social como classe, raça, etnia, geração, além de gênero, têm como objetivo o exercício e manutenção de poder implicando sempre em relações desiguais e de submissão com consequências importantes para a autonomia individual e coletiva, e para o exercício pleno da cidadania, quando se considera o ser humano como agente protagonista de sua própria transformação em um contexto bio-psico-social. Essa discussão nos remete individualmente à questão dos direitos humanos e à luta permanente pela igualdade de direitos de fato e não como o preconizado no discurso liberal clássico, aliás, espinha dorsal do pensamento das classes dominantes.

Para o exercício pleno de direitos são necessárias condições de possibilidades, ou seja, condições sociais que garantam de maneira democrática o livre exercício desses direitos, e para isso são necessárias transformações sociais radicais que eliminem toda e qualquer forma de diferenciação e exclusão social, não somente a de gênero. (CORREA e PETCHESKY, 1994, p.107).

Em relação à escola percebemos que a linguagem predominante é a linguagem do masculino “Alunos, Professores, Os diretores”, são termos usados para ambos os sexos, isso faz com que o gênero masculino se torne, através do dialeto, superior ao feminino.

É mais “cômodo” generalizar a fala pelo “comum a todos”, usando apenas a palavra no masculino (alunos), do que partir para especificação dos direitos a todos e a



todas (alunos e alunas). A linguagem é a forma como simbolicamente somos construídos, ela dá significação as práticas cotidianas. A importância da linguagem nas nossas atitudes pode ser conferida em Wittgenstein (1981, p.68).

“A linguagem é uma práxis linguística, um poder institucionalizado. Na linguagem, entendemo-nos motivamo-nos mutuamente, agimos. O puro agir não existe, só age dentro da comunidade. Isto é: a linguagem é práxis vital comunitária dos homens. Sem linguagem, não podemos influenciar de um ou de outro modo as demais pessoas; não podemos construir ruas nem máquinas, etc. Igualmente: sem o uso da fala e da escrita, os homens não podem entender-se.”

A distinção entre alunos e alunas pode ocorrer de várias formas nas escolas, podemos perceber essa diferença nas filas, em muitas escolas ainda encontramos filas de meninos separados de meninas. Na escola acontece essa separação nitidamente no recreio onde as brincadeiras são divididas de acordo com o sexo, meninas brincam com meninas e meninos brincam com meninos. A divisão entre os sexos está tão internalizada nos professores, alunos e até mesmo nos pais que é difícil darem-se conta de tais acontecimentos, eles se estabelecem como naturais do ambiente escolar.

Sabemos que a desigualdade sempre esteve presente desde os tempos mais remotos e permanece até os dias atuais, um exemplo dessa diferença ocorre com a questão da distinção dos sexos na prática do currículo. Vivemos numa sociedade que preza pelo homem como ser superior em vários âmbitos, como exemplos, no trabalho, direito, poder etc. E a mulher que há muito vem sofrendo por essas discriminações, luta pela busca de direitos iguais.

O processo educativo é uma área em que as mulheres vêm conquistando seu espaço. Há muito tempo a educação é marcada pelos privilégios e direitos que os homens possuem, onde o controle masculino se mantém perante a mulher, porém a pedagogia feminista empenha-se para igualar esse aspecto dentro das escolas, onde os grupos de mulheres teriam o poder necessário para desconstruir essas barreiras.

O modelo de educação feminista pressupõe um padrão onde haja valorização de várias vozes, em que em uma escola todos possam aprender uns com os outros, inclusive o professor. Seu objetivo é libertar, transformar por meio do diálogo e romper a lógica que diz que o saber se encontra naquele que é fonte de autoridade e único



transmissor de conhecimento. Para o estudioso Tomas Tadeu: “A sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino”, ou seja a pedagogia feminista busca a mudança da visão antiquada da sociedade.

Na olhar da análise feminista a ciência é algo extremamente masculino, pois mostra um conceito que separa o sujeito e objeto, A partir disso percebe-se uma relação de dominação e controle, isso nos remete aos tempos passados em que a mulher e a sociedade eram dominadas pelos homens, a mulher lutou e ainda luta para mudar isso. De acordo com a perspectiva feminista baseada no Marxismo e na sociologia do conhecimento, a epistemologia não foi algo neutro, isso implica dizer que o conhecimento epistemológico (passado) reflete na experiência de quem a conhece, ou seja, a epistemologia é baseada no gênero dominante, assim como o currículo.

O currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos. (SILVA, 2002, p. 94)

Isto faz com que os modelos das escolas sejam rígidos e masculinizados, e desvalorizadores das estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido.

As ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitário e a cooperação são técnicas de fundamental importância que estejam presente no currículo, elas são consideradas características pertencentes ao gênero feminino e segundo Tomas Tadeu seria mais importante estabelecer uma relação entre essas características e não olhar para a diferenciação dos sexos.

Um grupo de feministas é a favor da inclusão (no currículo) de características consideradas femininas como a experiência da maternidade que estabeleceriam conexões levaria as mulheres, por exemplo, a enfatizarem as conexões pessoais ou, de forma mais geral, uma conexão com o mundo que não faz parte da experiência dos homens, a não ser de forma indireta.



Alguns pontos de análises feministas, porém acreditam que estes papéis femininos perante a escola estejam reforçando os estereótipos de que as mulheres representam funções consideradas inferiores.

Uma característica masculina na formação do currículo, nada desejada, é a prática de controle e domínio, que faz com que se pratique o currículo na visão tradicional onde a escola é considerada uma fábrica em que seus alunos possuem o único objetivo que é adquirir conhecimento apenas como ouvinte e suas dúvidas e seu contexto social não é levado em conta.

Hoje em dia o uso da violência e outras formas negativas de agir são consideradas como atitudes típicas do sexo masculino, como se a formação de sua masculinidade estivesse ligada a essas características, e a nossa sociedade, que não se mostra justa nem igualitária, contribui para a continuação disso, pois a forma com que os homens são distinguidos das mulheres facilita a permanência desses pensamentos.

Houve, sobretudo nos EUA, estudos da mulher, que mostravam a importância das questões de gênero. A pedagogia feminista esteve presente nos estudos universitários, é independente da história das preocupações com gênero na teoria educacional e especificava-se nas questões pedagógicas relacionadas ao ensino universitário de temas feministas e de gênero, centrava-se mais nas questões pedagógicas do que no currículo.

“a pedagogia feminista preocupou-se, sobretudo, em desenvolver formas de ensino que refletisse os valores feministas e que pudessem formar um contraponto as práticas pedagógicas tradicionais, que eram consideradas como expressão de valores masculinos e patriarcais”.  
(SILVA, 2002, p.96)

A pedagogia feminista tentou construir uma solidariedade feminista, onde houvesse um ambiente de aprendizagem valorizando características femininas como o trabalho comunitário e cooperativo e que se opusessem as características masculinas, como exemplos, o espírito de competição e individualismo dominante na sala de aula tradicional.



### 3. Considerações Finais

Ao final deste artigo podemos perceber que o feminismo vem alcançando melhorias para sua classe, porém as mulheres ainda precisam de condições que elevem sua autoestima, a começar a exercitar a tão sonhada autonomia em relação aos homens. É importante destacar que necessitam também de algumas alternativas que possibilitem ter cuidado com a educação dos filhos e ao mesmo tempo poder trabalhar fora. O mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento, por mais que as mulheres tenham lutado principalmente nos últimos 40 anos ainda permanecem várias formas de humilhação e preconceito dentro de casa e no trabalho, cabe a todos nós o papel da conscientização e a busca pelos direitos igualitários, seja no âmbito escolar, valorizando a mulher como professora ou s na educação de crianças, mostrando a igualdade entre sexos e a liberdade de escolha. Essas atitudes devem ser tomadas para que possam no futuro, ter efetivamente direitos e poder iguais sem distinção de cor, raça, classe social e gênero.

### Referências

CABRAL, F.; Díaz, M. *Relações de gênero*. In: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; fundação odebrecht. Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Rona Ltda, 1998. p. 142-150.

CORREA, S. y R. Petchesky (1994). “*Reproductive and sexual rights: a feminist perspective*”, en G. Sen, A., Germain y L. Chen (eds.) *Population Policies Reconsidered (Health, empowerment and rights)*, harvard University, p. 107-123.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*/Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed.3ºreimp. -Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WITTGENSTEIN. L. In: Brand, G. *Los textos fundamentales de L. Wittgenstein*. Radrid: Alianza Editorial, 1981. Pp. 68-79 e 175.



## O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS EM AULA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE) PARA CRIANÇAS

DANTAS, Maria Alice de Oliveira (PROBEX/UFCG)

MIRANDA, Déborah Alves (PROBEX/UFCG)

Orientador: CORREIA NETO, Lino Dias (UAL/UFCG)

**RESUMO:** É comum afirmar que as crianças possuem maior facilidade com a aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que ainda estão em fase de apreensão da língua materna. Considerando essa premissa, é possível observar que a utilização de jogos e brincadeiras em aulas de língua estrangeira potencializa o aprendizado ao possibilitar que as crianças aprendam brincando. Do mesmo modo, a utilização de recursos didáticos lúdicos no ensino de línguas estrangeiras contribui para que as crianças memorizem estruturas da língua através dos jogos e brincadeiras. Esse método de ensino, através do lúdico, tem sido uma das alternativas mais utilizadas por professores de línguas na educação infantil com o objetivo de motivar as crianças para o aprendizado de línguas estrangeiras. Nesse sentido, temos como principal objetivo discutir a respeito das contribuições da utilização de jogos e brincadeiras em aulas de francês como língua estrangeira (FLE) para crianças. Para isso, partiremos da nossa experiência com o ensino de FLE no âmbito do projeto de extensão *Brincando e Aprendendo Francês na Unidade de Educação Infantil* (PROBEX/UFCG). Nos fundamentaremos em estudos realizados por Kishimoto (1998), Lima (2008), Schröter (2004) e Vygotsky (1991). Nossos primeiros resultados mostram que os jogos e brincadeiras colaboram com o ensino de FLE para crianças, fomentando a aprendizagem de vocabulário, estruturas gramaticas e funções comunicativas.

**PALAVRAS-CHAVE:**Ensino de FLE; Educação infantil; Recursos lúdicos.

### 1. INTRODUÇÃO

O ensino de uma língua estrangeira para crianças se torna mais fácil por elas estarem ainda em seu período crítico de aprendizagem. Contudo, devemos utilizar meios para facilitar ainda mais o processo de aquisição de novos conhecimentos. Temos como opção os jogos educativos. Esses têm como função principal deixar a criança livre para aprender enquanto brinca.



Há registros dos primeiros estudos dos jogos educativos em Roma e na Grécia Antiga, onde Platão e Aristóteles defendem o ensino com jogos para crianças como meio de representação de atividades adultas (KISHIMOTO, 1998, p. 14-15).

No ensino de francês como língua estrangeira (FLE), os recursos lúdicos chamam atenção das crianças para o aprendizado da língua, elas acabam aprendendo mais rápido o francês, sobre o francês e sobre quem fala essa língua. Ou seja, através dos jogos e brincadeiras na sala de aula, as crianças aprendem o idioma, a história do idioma e a cultura de quem fala o idioma. Além de facilitar o aprendizado, os recursos lúdicos despertam nas crianças o interesse por aprender, possibilitando, assim, que elas estudem uma língua estrangeira com mais desenvoltura.

Ao usar jogos e brincadeiras como recursos didáticos nas aulas de Francês, tornamos a aula um momento de lazer e diversão. Nesse sentido, Kishimoto (1998) afirma que:

Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referencia está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico, e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria. (KISHIMOTO, *op. cit.*, p. 4).

Transformando o modo rígido de se ensinar uma língua estrangeira para adultos e adolescentes em um ato dinâmico, através do uso de brincadeiras como recursos didáticos, a criança inicia seu processo de aprendizagem da língua de modo divertido. Mesmo sem a seriedade exigida muitas vezes, os aprendizes compreendem a importância de aprender uma língua estrangeira para o seu futuro.

Os recursos lúdicos fazem com que as crianças se descubram e desenvolvam suas atividades de forma criativa para atingir os objetivos de aprendizagem. Esse tipo de recurso possibilita que a criança aprenda sem se limitar a copiar o (a) professor (a) ou mesmo seus colegas de sala de aula, pois com o uso de jogos e brincadeiras elas passam a interagir mais e, a cada interação, um novo aprendizado surge. Assim sendo, cada aluno vai, aos poucos, mostrando o seu potencial. Fazendo, assim, jus ao que Lima (2008) diz:



Brincadeiras, jogos e outras atividades que permitam à criança concretizar o conhecimento são de extrema importância. Mas o professor não pode se esquecer do grande potencial de seus alunos, sendo necessário que a criança tenha contato com um insumo “rico”, relevante à sua faixa etária e interesses, para que possa, posteriormente, produzir. (LIMA, *op. cit.*, p. 304).

Diante dessas considerações e tomando por base os estudos de Kishimoto (1998), Lima (2008), Schröter (2004) e Vygotsky (1991), nosso trabalho tem como objetivo principal mostrar a importância do uso de jogos e brincadeiras como recursos didáticos em aulas de FLE para crianças. Posteriormente, apresentaremos nossa experiência diante do emprego de recursos lúdicos durante aulas de FLE para crianças (entre 5 e 6 anos de idade), realizadas através do projeto de extensão “*Brincando e aprendendo francês na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI)*”, desempenhado na UAEI da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

## **2. O USO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No âmbito do ensino para crianças utilizam-se constantemente jogos e/ou brincadeiras como recursos didáticos para o ensino. A utilização desses recursos insere a criança em um mundo mais próximo do seu, facilitando o processo de ensino/aprendizagem visto que a brincadeira faz parte da infância. A esse respeito, Wajskop (1995) discorre:

“Normalmente, a aceitação da brincadeira como parte da infância é consequência de uma visão social de que brincar é uma atividade inata, inerente à natureza da criança”. (Wajskop, 1995. P. 63)

Essa visão social foi sendo formada a partir da classificação do que é ser adulto e do que é ser criança. Brincar é uma atividade que faz parte do mundo infantil e que até pouco tempo não era valorizada no contexto escolar visto que as brincadeiras eram vistas apenas como “passatempo” sem nenhum fim didático e, portanto, não oferecendo a criança nenhum conhecimento. Ao contrário desse pensamento, temos visto, atualmente, que as brincadeiras mesmo as que se enquadram na categoria de “passatempo” oferecem algum aprendizado a criança, principalmente aprendizado de ordem cultural e social. Uma brincadeira perde o status de simples passatempo e ganha um fim didático a partir do momento que o professor começa a utilizá-la em sala de aula a fim de ensinar um conteúdo para a criança.



Com isso, cada vez mais jogos e brincadeiras têm sido usados como recursos didáticos para o ensino na educação infantil. Mas o que é brincar? Segundo Wajskop (*op.cit*), olhando do ponto de vista sociocultural, brincar, se define como uma forma de as crianças interpretarem e assimilarem o mundo, objetos, sua cultura, etc. Dessa forma, durante o ato de brincar, as crianças estariam aprendendo sobre sua função enquanto sujeitos construtores de seu próprio saber e sujeitos atuantes no mundo que os cerca.

Sendo assim, o professor da educação infantil pode potencializar o processo de ensino/aprendizagem por utilizar atividades lúdicas não só em que o aluno precise brincar ou jogar, mas que ele possa construir o jogo ou a brincadeira, individualmente ou em grupo. Assim, o aluno será construtor do seu próprio saber, e as atividades em grupo promoverão o intercâmbio mútuo de saberes entre as próprias crianças levando-as a construir o conhecimento de forma articulada.

### **3. A APLICAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS**

Crianças, como já bem dito, têm uma facilidade maior com a aprendizagem de uma língua estrangeira e, quando elas são devidamente motivadas, o aprendizado flui ainda mais rápido. Por isso, professores de línguas priorizam o emprego de jogos e brincadeiras em suas aulas, fazendo com que a criança aprenda de modo ágil, fácil e eficaz.

Cada criança tem o seu modo e tempo de aprender determinados assuntos, seja ele de língua materna ou estrangeira. Quando nós, professores de línguas estrangeiras, começamos a valer-nos de atividades lúdicas para o ensino de conceitos gramaticais, vocabulário, cultura e comunicação, nossos alunos ficam livres para, além de aprenderem brincando, aprenderem no seu determinado tempo. As crianças necessitam de um tempo próprio para a aquisição de novos conhecimentos, esse tempo é dado a partir do momento que jogos e brincadeiras são utilizados como recursos didáticos na sala de aula de línguas estrangeiras. Com isso, a criança passa a não ter uma pressão maior por parte do professor para o aprendizado e, além disso, ela cria expectativas com



o que está sendo aprendido, ficando cada vez mais motivada para aprender uma língua estrangeira.

O foco do professor de línguas passa a ser o modo como seu aluno aprende e não, unicamente, o que ele aprende. Sendo assim, o professor passa a conhecer cada vez melhor seus alunos. Identificando alguns jogos e brincadeiras que serão empregados para o ensino de assuntos da língua estrangeira e fazendo com que a aula tenha um maior rendimento para o aprendizado de sua turma. O professor começa, assim, a incentivar seu aluno, de modo compreensível e suficiente, a aprender uma língua estrangeira e ele pode o fazer de modo que o aluno possa, em determinado momento, ceder ao que está sendo proposto pelo professor através dos recursos lúdicos. Nessa interação professor-aluno, o professor começa a conhecer seu aluno, sabendo de suas dificuldades e facilidades, compreendendo assim que:

[...] as crianças apresentam características singulares que devem ser respeitadas e utilizadas como ferramentas auxiliares para a aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. (LIMA, 2008, p. 297).

Durante a aquisição de uma língua estrangeira o aprendiz, segundo Krashen (1988 *apud* SCHRÖTER 2004), deve receber um *input* do professor que seja suficiente, correto e compreensível, fazendo com que o aprendiz não se fixe ao pensamento de que está aprendendo uma língua estrangeira.

Para que esse *input* aconteça, a criança precisa estar totalmente envolvida no processo de aprendizagem. Esse envolvimento acontece quando utilizamos recursos lúdicos na sala de aula. Os alunos passam a achar a aula agradável e, assim como Schröter (2004) indica, eles, de certa forma, esquecem que estão adquirindo uma segunda língua:

[...] os jogos se prestam com grande eficiência para a aquisição de língua estrangeira, pois atuam como instrumento de motivação e exposição do aluno à língua alvo. As atividades lúdicas proporcionam a interatividade dos grupos escolhidos por afinidades e fornecem um grande estímulo para as atividades linguísticas. (Schröter, *op. cit.*, p. 55).



Diante disso, vemos que os jogos e brincadeiras oferecem estímulos para o uso da língua de forma lúdica além de favorecer a aquisição da língua estrangeira. Veremos a seguir, os resultados obtidos a partir do emprego de jogos e brincadeiras nas aulas de FLE para crianças.

#### **4. EXPERIÊNCIA: O EMPREGO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NAS AULAS DE FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE) PARA CRIANÇAS**

O projeto “Brincando e aprendendo Francês na UEI” tinha como principal objetivo promover o ensino de FLE através de atividades lúdicas. As aulas ocorreram em uma turma da educação infantil composta por crianças com idade entre 5 e 6 anos. Tal projeto tinha como embasamento a justificativa que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que orienta sobre o ensino de uma segunda língua estrangeira, fora daquela que já é estudada, por obrigatoriedade na própria escola (LDB, 1999).

Durante a vigência do projeto foram utilizados jogos, brincadeiras além de outros recursos lúdicos durante as aulas. Em 50% dessas atividades lúdicas os alunos elaboraram junto com os professores os jogos e as brincadeiras. É importante salientar que as atividades lúdicas tinham um objetivo claro: retomar ou introduzir conteúdos referentes a vocabulário. Os resultados obtidos após as brincadeiras foram positivos, visto que pudemos perceber durante e depois das brincadeiras que as crianças conseguiram apreender os conteúdos.

Relataremos aqui duas experiências: a primeira com o jogo da velha (em francês: *Jeu de morpion*); e a segunda com a brincadeira do “acerte o alvo” em que as crianças, com os olhos vendados, deveriam colocar o nariz do porco no alvo.

Para o jogo da velha adaptamos as peças conhecidas do jogo como X e O para imagens de sapos e porcos em que os alunos deveriam colorir e colar na base da peça que era de isopor. Essa atividade foi realizada em dupla e cada dupla ficou responsável por elaborar as peças do jogo. A base do jogo da velha foi confeccionada pelos professores. Após a confecção das peças, explicamos para os alunos como funcionaria o jogo, posteriormente a explicação, às crianças jogaram o jogo da velha. As duplas que



confeccionaram as peças do jogo foram mantidas também no momento de jogar o jogo da velha.



*Figura 1. Jogo da velha - As crianças montando as peças do jogo.*



*Figura 2. As crianças jogando o jogo da velha.*

A segunda brincadeira foi produzida a fim de retomar o vocabulário de “animais”. Os professores produziram o rosto do porco de modo que o nariz fosse removido.





*Figura 3. O rosto do porco que foi confeccionado pelos professores.*

Dessa forma, os alunos deveriam colocar o nariz do porco no alvo, com os olhos vendados. Essa brincadeira foi realizada em grupo, enquanto uma das crianças tentava acertar o alvo os outros colegas do grupo ajudavam indicando se estava próximo ou não do alvo. Percebemos durante essa atividade maior integração entre as crianças do que em atividades feitas individualmente ou até mesmo em dupla.



*Figura 4. Uma das crianças tentando acertar o nariz do porco no alvo com a ajuda dos colegas*





*Figura 5. Uma das crianças tentando acertar o nariz do porco no alvo com a ajuda dos colegas.*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sendo assim, percebemos que as brincadeiras de fato auxiliam no processo de ensino/aprendizagem. Verificamos em nossas experiências com o uso de brincadeiras em aula de língua estrangeira para crianças, que introduzir ou retomar conteúdos utilizando jogos e brincadeiras é uma forma eficaz de abordar conteúdos de forma objetiva, de modo que a criança não se sinta pressionada a decorar os conteúdos, mas que aprenda de forma natural e espontânea.

As crianças, de fato, apresentam uma forma singular de ver o mundo e aquilo que as rodeia. Trazer as brincadeiras para o ambiente de sala de aula aproxima os conteúdos didáticos ao cotidiano da criança e a faz atuar como sujeito construtor de seus próprios conhecimentos. Ainda, aspectos culturais e sociais, tanto da língua fonte (a língua portuguesa) quanto da língua alvo (a língua francesa) podem ser trabalhados em sala de aula de forma lúdica e prazerosa, levando as crianças a viajar por um mundo multicultural e que é socialmente construído.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

LIMA, Ana Paula de. *Ensino de língua estrangeira para crianças: O papel do professor*. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, v. 2, n. 3, p.293-305, jan/jul. 2008.

SCHÖTER, Brigitte Augusta Farina. *O Jogo e o ensino de línguas*. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação e Cultura, Universidade do Estado de Santa Catarina., Joinville, 2004.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 4.ed. bras. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.



## UM AROMA PROIBIDO: OS MEANDROS DO DESEJO PERVERSO

SILVA, Frederico de Lima (UFPB)

RODRIGUES, Hermano de França (UFPB/PPGL)

**RESUMO:** Afastando-nos dos paradigmas higienistas que balizaram, desde o século XIX, as tradicionais relações familiares, classificando-as como normais ou anômalas, legítimas ou degeneradas, propomos uma discussão, acerca dos enlaces parentais, numa perspectiva psicanalítica que desconsidera julgamentos morais e privilegia as vicissitudes da subjetividade humana. Para sustentar nossas reflexões, extraímos, da vasta cartografia da literatura brasileira, a narrativa *O perfume de Roberta*, do escritor maranhense, radicado na Paraíba, Rinaldo de Fernandes. Trata-se de uma obra que mimetiza, em seu âmago, certas dimensões do mal-estar contemporâneo, no tocante à desestabilização do contato com o outro, cujos efeitos ressoam, de forma mais premente, no seio familiar. Tencionamos decifrar os códigos linguageiros de um funcionamento perverso, que deixa, em evidência, as falhas da cultura e da individualidade. Em termos narratológicos, a obra centra-se na figura de um pai que “apela”, inconscientemente, para mecanismos de recusa à castração, tais como o fetichismo, a fim de não sucumbir ante o desejo incestuoso que nutre por sua filha, Roberta, projetando-a num corpo “desautorizado” de uma mendiga. Estabelece, a partir de então, um ritual canibalístico, fundado na transformação da vítima, a partir do uso das vestimentas e do perfume daquela que, consanguineamente, lhe é interdita. Essa cerimônia lhe possibilita a realização parcial de seu gozo, de seu desejo perverso. As bases teóricas elencadas compreendem os trabalhos de Sigmund Freud, sobre o caráter perverso da sexualidade, e os estudos de psicanalistas hodiernos, como Elisabeth Roudinesco e Jean-Pierre Lebrun. Acreditamos que esta pesquisa poderá servir como instrumento para investigações posteriores, tanto no que se refere ao próprio estudo do funcionamento perverso social, quanto à perversão na literatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Rinaldo de Fernandes; Literatura; Psicanálise.

### 1. Considerações acerca das Perversões

Embora seja um termo já bastante estudado e conceituado em dicionários e artigos especializados, a perversão sexual, ou, simplesmente, perversão, gera muitos debates em relação a sua real denominação e diagnóstico clínico. O termo perversão tornou-se um conceito para a psicanálise a partir de 1896, quando Sigmund Freud o colocou ao lado da psicose e da neurose. Historicamente, a perversão está em um campo bem amplo, pois engloba comportamentos, práticas e fantasias correlacionados à norma social. Contudo, o termo em si, “que tem sua origem no latim *perversione*, designa o ato



ou feito de perverter-se, isto é, tornar-se perverso ou mau, corromper, depravar, desmoralizar” (FERRAZ, 2010, p.24).

Então, a perversão vem a ser algo abominável, e os perversos devem ser censurados e punidos ou, em outro ângulo, deve-se atentar para o fato de que existe o direito à diferença como expressão legítima de uma forma de organização psíquica, devendo tal fato ser respeitado?

Com relação a esse questionamento, a pesquisadora Elizabeth Roudinesco (2008) nos revela que o tema ainda é muito debatido, em especial no meio social, ao afirmar que:

[...] a perversão é sempre, queiramos ou não, sinônimo de perversidade. E, sejam quais forem seus aspectos, ela aponta sempre, como antigamente, mas por meio de novas metamorfoses, para uma espécie de negativo da liberdade: aniquilamento, desumanização, ódio, destruição, domínio, crueldade, gozo (p.11).

Por essas e outras é que a distinção entre perversão e perversidade deve ser feita, ou seja, entre o pervertido e o perverso. No pervertido, a manifestação é um desvio comportamental sexual, e é considerada por Freud como normal, como já descrevia Laplanche e Pontalis (1985), ao afirmar que há perversão:

[...] quando o organismo é obtido por outros objetos sexuais (homossexualidade, pedofilia, bestialidade, etc.), ou por outras zonas corporais (coito anal, por exemplo) e quando o organismo é subordinado de forma imperiosa a certas condições extrínsecas (fetichismo, transvestismo, escotofilia e exibicionismo, sadomasoquismo); estas podem proporcionar, por si sós, o prazer sexual. De forma mais englobante, designa-se perversão o conjunto do comportamento psicosexual que acompanha tais atipias na obtenção do prazer sexual (p. 432).

Sendo assim, não é dominada pela perversidade que dita todo o comportamento do perverso, que não manifesta uma unicidade do comportamento sexual, uma vez que tal comportamento tende a variar de acordo com a sua vontade de transformar os outros em meros objetos do seu gozo. Quanto às manifestações do perverso, Lacan considera-as incuráveis, tendo em vista que sua perversidade é fundada num gozo real.

Através das leituras da teoria freudiana, principalmente a desenvolvida a partir de 1905, Alberti (2005) reconhece

a perversão com a monotonia da satisfação de um desejo, na via do gozo fálico, mas se utilizando exclusivamente de um único objeto e satisfação. No lugar, então, da liberdade do sujeito de se exercer sexualmente em toda a sua plenitude, o sujeito perverso se limita ao gozo de uma maneira só (p.347).



O perverso não se sujeita às forças que prevalecem no neurótico, ele põe em prática as pulsões pré-genitais, não as utilizando apenas como acessórios para sua excitação, mas faz delas o centro mesmo de sua vida sexual, sendo o objeto destas pulsões a obtenção de prazer.

Pouco importa que ele seja adulto ou criança, humano ou animal, vivo ou inanimado: tudo é bom dependendo do lugar e das circunstâncias. [...] Assim, o perverso seria tudo aquilo que o neurótico almeja ser, mas não encontra permissão para tal” (FERRAZ, 2000, p.33). Apresenta-se-nos agora a conclusão de que há, na verdade, algo inato atrás das perversões, mas que é algo inato em todas as pessoas, embora, como uma disposição, possa variar de intensidade e ser aumentado pelas influências da vida real (FREUD, S. 1905, p. 156).

## 2. Um mal estar no laço familiar

Sociologicamente falando, a família pode ser definida como um conjunto de pessoas ligadas entre si pelo casamento e pela filiação ou pela sucessão de indivíduos descendendo uns dos outros, conceito que pode se adequar a muitas outras espécies de animais. Contudo, os seres humanos tendem a se caracterizar por um desenvolvimento singular das relações sociais, principalmente no tocante à sua capacidade de comunicação e, por dependerem desta para seu progresso, são obra coletiva, estabelecendo, assim, a cultura. Esse fato distancia um pouco o homem do animal, pois a instituição familiar não teria capacidade de se sustentar sem sociedade, ou seja, sem a existência de todos os indivíduos que a compõem, cuja grande maioria da sociedade tende a configurar como sendo composta por um homem (pai), uma mulher (mãe) e os filhos, bem como outras famílias, já que a formação de uma resulta, inevitavelmente, da dissociação de outra.<sup>21</sup>

Neste caso, torna-se imprescindível atentarmos para duas construções apresentadas por Roudinesco (2003) sobre a abordagem de Claude Lévi-Strauss<sup>22</sup> em relação ao fenômeno de formação familiar:

a primeira, a família, de estabelecimento sociológico, histórico ou psicanalítico, privilegia o estudo vertical das filiações e das gerações, insistindo nas continuidades ou nas distorções entre os pais e os filhos, bem

<sup>21</sup> Este modelo baseia-se numa estrutura milenarmente instituída, onde sofre a influência de instâncias outras, tais como o cristianismo, dentre outras religiões teístas. Contudo, deixamos claro que tal modelo, apesar da constante resistência, está sofrendo constantes mudanças de definição conceitual e de formação.

<sup>22</sup> CLAUDE LÉVI-STRAUSS é considerado o antropólogo cuja obra exerceu a maior influência no século XX. Seu nome é indissociável do que foi chamado, depois dele, antropologia estrutural.



como na transmissão dos saberes e das atitudes herdadas de uma geração a outra, e a segunda, o parentesco, de cunho mais antropológico, que se ocupa, sobretudo da descrição horizontal, estrutural ou comparativa das alianças, enfatizando que cada família provém sempre da união — logo, do estilhaçamento — de duas outras famílias (p.10).

Na época moderna, como nos diz Roudinesco (*Idem*), a família ocidental perdeu a sua característica de paradigma de um vigor divino ou do Estado e, embora ainda permaneça paradoxalmente tida como a instituição humana mais significativa da sociedade, já não tem o mesmo vigor de outrora. E é ao ter seu poder fragilizado, que o pai, instituidor da lei, antes herói, cavaleiro, torna-se agora burguês e domesticado.

No início do século XX, Freud, juntamente com os estudos que apontavam que o pai geraria o filho e este, posteriormente o mataria, já causou certo furor na sociedade psicanalítica, mas impregnado a esta constatação repousava outra que não possui menor alarde, a de que "os filhos são sob todos os aspectos, mesmo fisicamente, muito mais filhos da mãe que do pai" (ROUDINESCO, 2003, p.5). Daí, junta a uma constatação histórica da perda de autoridade do pai, a figura materna (matriarcal) vai ganhar mais espaço. Mas, ao se ceder à figura materna um lugar de destaque, corre-se o risco da invasão do feminino, que é "superior ao escravo e inferior ao homem, é capaz de se tornar algo perigoso" (*Idem*, p. 117), em um status que não estaria mais colado à função materna. Ou seja, as constantes mudanças em curso na sociedade atual, consequências das inúmeras revoluções científicas e sociais, mesmo que possuam seu valor benéfico, também trazem consigo mudanças significativas na estrutura familiar tradicional, que outrora era exclusivamente moldada segundo o rígido modelo patriarcal, onde os indivíduos tinham sua autoridade preestabelecida segundo suas funções, bem como as relações de parentesco, as formas de descendência, de filiação e de laço social tinham um desenho fixo e estabilizado, mas, devido a tais mudanças, essa estrutura familiar tradicional, aos poucos, vai se esvaecendo, devido o processo de desconstrução e reconstrução de seu modelo, onde surgem novas e inusitadas configurações, que "nem sempre são satisfatórias para seus membros. Especialmente para aquela que irá ocupar o lugar de mãe, as dificuldades atuais são de outra ordem" (FLEIG, 2011, p. 5).



#### 4. O Aroma Proibido

O *Perfume de Roberta* é um dos contos que integram o livro homônimo de Rinaldo de Fernandes, publicado pela editora Garamond. A narrativa é um relato, em minúcias, da realista rotina paralela de um homem, ambientada em São Paulo, que sai de casa na madrugada para viver uma aventura sexual extraconjugal que acoberta um fato obscuro da sua vida, um desejo transgressor por sua filha. No conto, o autor faz uso de um dos recursos que mais se destaca em sua obra, o realismo cruel, sem sentimentalismos ou ilusões desnecessárias, capaz de perturbar a mente de qualquer leitor despreparado ou viciado em leituras água com açúcar, sem, contudo, deixar de lado a valorização do teor dramático da vida humana, tanto no íntimo mundo de um homem de classe média paulista, quanto na desigualdade social enfrentada por moradores de rua.

A família presente no texto, teoricamente, está formada segundo o modelo secularmente aceito pela maioria da sociedade como estrutura padrão: pai, mãe, filhos. Na primeira cena que a narrativa expõe, destaca-se o pai e sua esposa deitados em sua cama:

Acordo de madrugada com a mão segurando o seio de minha mulher. Está escuro, apenas um fiozinho de claridade vindo do quarto de minha filha Roberta e entrando por baixo da porta. Minha mulher se vira quando sente minha mão apalpando-a (FERNANDES, 2005, p. 107).

No trecho acima, podemos observar que o gesto de sentir o seio, sendo apalpado por seu marido, causa certa atitude de rechaçamento por parte da mãe que, friamente, vira-se para desfazer o ato. Em contrapartida, observamos o aparecimento da figura da filha, Roberta, que o protagonista apenas revela sem maiores pretensões, diferentemente do que virá a nos contar mais à frente, numa primeira mostra de outro lado de sua rotina, onde podemos ver um conflito interno no personagem pai, em sua função paterna, evidenciado através da utilização das vestes e do perfume da filha:

Vou ao quarto de minha filha, abro o guarda-roupa com cuidado, apanho a roupa e o perfume dela. Entro no banheiro, escovo os dentes, me visto e me penteio. Chego até a cozinha, pego um saco de supermercado, faço um pacote com o casaco, a calça e o perfume de Roberta. Antes de sair, ainda me encosto um pouco na porta do quarto, fico escutando-a dormir (*Idem*, p. 107).



A atitude do protagonista, a princípio, não nos evidencia nenhuma atitude que revele suas intenções. Mas, à medida que o conto prossegue, começamos a ver que ele possui uma rotina diferente daquela a que sua família está a par, e que obviamente, como podemos ver no trecho a seguir, procura manter em sigilo:

Desço para a garagem do prédio, pego o carro. São duas e cinco. Quando vou passando pelo portão, percebo que o porteiro cochila na guarita envidraçada, mas logo desperta, me acena. Já conversei com esse porteiro, dei dinheiro para ele ficar calado se alguém lhe perguntar se saio a essa hora. (*Idem*, p. 107).

Aqui podemos notar a primeira ação do funcionamento perverso ao qual o sujeito está relacionado. Ao dar dinheiro ao porteiro para que ele não revele suas saídas, que são frequentes, haja vista o modo como ele descreve de maneira clara sua parceria com o funcionário, o pai dá o sinal inicial de sua rotina proibida.

Sob a ótica do que esclarecemos nos capítulos anteriores à análise, toda prática que venha a transgredir uma finalidade preestabelecida, tanto na esfera sexual, ou em qualquer outra, desviando-a de sua função, é tida como perversa.

Ao sair de sua cama, passar pelo quarto de sua filha para pegar algumas de suas roupas e o perfume dela, e partir para sua rotina proibida, o protagonista evidencia que não é um sujeito dominado por seus desejos completamente perversos, estando passível de outros funcionamentos, tais como o neurótico. Ao parar em um bar que, ao que parece, era comum àquela rotina, observamos que o narrador apresenta certa dose de ansiedade e nervosismo, que não lhe pertencia outrora. O trecho em que o narrador diz “Eu tremo, sempre fico assim quando venho” (Anexo A, p.1) nos demonstra tal fato, já que a neurose, para Freud, resulta em um conflito entre o Ego e o Id, ou seja, entre aquilo que o sujeito é (ou foi) na realidade, com aquilo que ele desejaria prazerosamente ser (ou ter sido), que no trecho ao qual nos referimos pode ser observado na maneira como ele relata seu tremor, sabendo, provavelmente, dos riscos relativos àquilo que fazia. Ceccarelli (1998) reitera o dito por Freud, ao afirmar que o inconsciente dos homens é constituído pelos desejos que os perversos põem em cena. No caso dos perversos, as pulsões inconscientes aparecem a céu aberto; no neurótico as pulsões agem na clandestinidade, disfarçadas de várias maneiras.

Dessa forma, podemos afirmar que as perversões sexuais não são práticas restritas a eles – os perversos –, mas como algo presente, ainda que no inconsciente, em



todos os seres humanos. No caso do pai, a neurose que ainda lhe é visível, não inibe seu funcionamento perverso, pois as instâncias para que isso ocorra não são fortes o suficiente em sua estrutura psíquica.

O que vem a seguir, a princípio, parece apenas o esclarecimento inicial do propósito das roupas e do perfume de Roberta. Depois de percorrerem ruas da cidade de São Paulo, como se estivessem em fuga, param próximo a um depósito, onde o narrador repassa as vestes da filha para a moça, como descrito no trecho a seguir:

Paro em frente ao depósito, meto a mão embaixo do banco, apanho o pacote com o casaco, a calça e o perfume de Roberta. Passo-lhe o pacote, ela desce calada do carro, caminha na direção do depósito, vai para detrás de uma parede. Fico observando pelo retrovisor se aparece alguém. Em poucos minutos ela surge da penumbra, vestida na roupa que eu trouxe, a que estava usando no saco. Entra no carro, o frasco de perfume no bolso do casaco. Ela fica bem nessa roupa de Roberta (*Ibidem*, p. 109).

Se essa última cena, por um lado, nos mostra a aparente motivação do pai pegar as roupas e o perfume de Roberta, da mesma forma, também nos põe em um verdadeiro panorama de possibilidades de sequência narrativa. É por meio de uma motivação ainda obscura, mas que já deixa margens para interpretações, que o narrador sai de sua casa, na obscuridade e anonimato da madrugada, e faz com que se inicie um percurso aparentemente certo na sua rotina.

Associado ao seu comportamento sádico, podemos apresentar um novo aspecto do funcionamento perverso do personagem pai. Notemos que, desde o início da narrativa, o protagonista não deixa que se apague a figura da sua filha, Roberta. À figura da filha está impregnado um desejo constante do pai. Nas roupas dela, no perfume, acima de tudo, está representado tal desejo. Para José Castello (*apud* FERNANDES, 2005, p. 174), esse fato “pode ser tomado como uma encenação do incesto, mas pode ser visto também só como um expediente prático, e sem significados, para disfarçar o nojo e tornar aceitável o inaceitável”. Vemos que o crítico sugere uma possível ocorrência de desejo incestuoso, mas também diz que essa possibilidade pode não existir, dando espaço para uma interpretação mais social do caso, onde o pai apenas se utiliza das roupas e do perfume da filha para poder aceitar o fato de estar mantendo relações com uma moradora de rua, “socialmente inferior a ele”. Contudo, a maneira como nos é apresentado o conto, pelo próprio narrador-protagonista, esta segunda hipótese nos parece, mesmo que não totalmente descartada, menos provável.



Ao apresentar-nos o nome da moradora de rua, cujo nome é Ana Rita, e contando-nos um pouco sobre como a conheceu, o protagonista vai, em seguida, desenrolar-se em uma cena que deixa claro seu interesse mais latente em projetar na mendiga a figura de sua filha:

Quando vejo o corpo de Ana Rita, fico zozzo. [...] E é por isso que, aqui no motel, depois que ela se banha e se perfuma, agarro-a com firmeza, levando-a para a cama [...] Eu esmago os lábios de Ana Rita com um beijo, ela voltando a se debater, fechando os braços, agora, mas eu forço, não, puxo-lhe os braços e já estou dentro dela, gemendo, beijando a sua pele perfumada, agora não, espera, e eu suspirando e mordendo e apertando muito esse corpo miúdo – e já gozando. (*Ibidem*, p. 112)

Subitamente, o ato é interrompido pela refeição que o narrador pedira para alimentar a moça. Posterior a esta cena, vislumbramos outra em que percebemos uma descrição memorável e de realidade contundente acerca dos propósitos pelos quais ambos de relacionavam de modo perverso; ele pelo prazer, ela pela comida:

E come com vontade, é isto que ela mais quer, comer, traçar o frango assado, se empanturrar com o macarrão, beber o suco com gosto. E Ana Rita está linda assim, comendo e bebendo, os cabelos molhados lembrando os de Roberta mais nova, o casaco pregando-se aos seios. E, vendo as coxas dela com algumas gotas, eu sinto novamente vontade e me encosto outra vez em Ana Rita, me debruço sobre o seu corpo, ela comendo com sabor, eu tomando-a pelo busto, ela mordendo o frango, eu já duro, roçando-me nas costas dela, ela dizendo espera aí, deixa eu comer primeiro, eu lambuzando-a com o meu líquido, outra vez a vontade doida, ela metendo o tomate na boca, eu me dobrando, o loiro do filme empurrando tudo na japonesa, eu me dobrando mais, fazendo Ana Rita se erguer um pouco e depois ir caindo nas minhas pernas, Ana Rita mastigando e eu me enfiando embaixo dela, ela mastigando e já sentada em mim e eu penetrando-a fundo de novo, ela mastigando, eu fungando, ela mastigando, eu fungando, e afinal gozando, derramando muito, ah, que perfume! (*Idem*, p. 112-113).

Contudo, em meio a esta realista descrição do ato sexual realizado, mais por ele do que por ela, notemos que o narrador faz diversas menções à Roberta, ou seja, sua filha está presente em todo o ato sexual, na fantasia do pai. E esse desejo é algo apresentado no decorrer de todo o texto, iniciando-se desde a mais terna passagem da obra, que é o momento em que o pai se encosta à porta do quarto da filha para ouvi-la dormir. Aqui já podemos evidenciar seu desejo por Roberta. Desejo este que o pai, por ser, como já explicitamos outrora, o símbolo da lei e da ordem na estrutura familiar, nega-se a satisfazer-se, e vai, a partir dessa recusa, estabelecida pela proibição social da consumação de uma relação sexual entre eles, e individualmente pelo Ego, desviar essa carga libidinal para a utilização das vestes e do perfume de Roberta para, através dessa



fuga, poder ter parcialmente realizado seu desejo, caracterizando outro desvio de caráter perverso, o fetiche. Em outras palavras, o pai desmente a castração. Disso resulta um ritual de objetificação do outro, da filha. Algo nele (um pequeno apeço à lei simbólica, talvez) o impede de possuir a filha. Dessa forma, seu desejo não é insatisfeito. Ao contrário de um indivíduo que possui um funcionamento neurótico, onde o desejo sempre é insatisfeito, o sujeito cujo funcionamento é perverso vai em busca do gozo pleno, que é realizado a partir de um fantasiar, mediante o fetiche, onde, no caso do pai, equipara sua filha à mendiga, gozando com isso — ah, que perfume! — Todavia, ao satisfazer, mesmo que por meio da fantasia, ele torna-se vítima de seu próprio desejo e, assim, volta a repeti-lo em sua rotina, pervertendo a função paterna.

## **5. Considerações Finais**

Ao analisarmos a trajetória da perversão, através de uma revisão da literatura, observamos que inicialmente ela vem a surgir como uma patologia caracterizada pelo desvio das normas estabelecidas pelo social. Contudo, a partir dessa análise, vimos que tal desvio não se caracteriza tão somente pelas parafilias, que constituíram apenas as fontes de estudos primários acerca desse assunto que, por sua vez, possui uma estrutura muito mais complexa.

No que se refere às perversões associadas à desordem da estrutura familiar, essa importante instituição, responsável pelos primeiros momentos do desenvolvimento psíquico de qualquer indivíduo, atentamos para um dos elementos mais proeminentes de seu surgimento, a fragilização da figura paterna e, conseqüentemente, da instituição das leis, cuja culpa, muitas vezes, está entrelaçada a maneira como a economia, o capitalismo, e as formas de mercado atuam no contexto da (re)construção da sociedade que, nas últimas décadas, vem sofrendo constantes transformações, fazendo com que o modelo tradicionalmente concebido seja, cada vez mais, repensado. Destacamos, sim, a fragilização da figura paterna e, em contrapartida, a elevação da figura materna que, atualmente, vem aventurando-se a substituir o outro em seu papel, mas, se tratando da forte influência perversa que os modelos econômicos atuam na contemporaneidade, não seria ousado dizer que as figuras parentais tenham cada vez menos representatividade nas suas respectivas estruturas familiares, passando, assim, a ser meramente estruturada pela ótica do mercado e nada mais que isso.



Sob o ponto de vista das premissas apresentadas acima, o conto de Rinaldo de Fernandes mostrou-se completamente arraigado de sinais de como nós, indivíduos em nossas particularidades, e a sociedade como um todo, estamos propensos a atos perversos, mesmo que não em um grau patológico, mas em atitudes que caracterizam desvios e transgressões comuns a todos, ou seja, não um perverso patológico, mas passíveis de funcionamentos perversos, seja pela atuação das fortes instâncias que atuam em nosso inconsciente (internas), seja pelas forças que atuam em nossa exterioridade, sobretudo pela força que o mercado, em todas as suas facetas, exerce sobre nós (externo).

Outra questão a se destacar na análise dos personagens, em especial a do protagonista, é o fato de que ele, pelas possibilidades que o texto nos concedeu, possui um funcionamento perverso, mas não somente, pois também transpassam em sua existência outros funcionamentos, mesmo que de forma menos intensa e influente, o que nos faz afirmar que o personagem, mesmo que fosse acometido de uma perversão patológica, e não tivesse apenas um funcionamento, mas fosse de fato um perverso, em sua vida ainda haveria momentos em que outras instâncias atuariam, isoladamente ou em simultaneidade, assim como pode ocorrer com qualquer um de nós.

Por fim, apontamos para o fato de que, ao longo de nossas leituras da obra de Rinaldo de Fernandes, pudemos observar inúmeras outras narrativas cujos personagens poderiam ser analisados sob a ótica da perversão, em suas diferentes atuações, que incluem o homossexualismo, a pedofilia, a agressividade, entre outras, bem como por outros temas que a teoria psicanalítica estuda, tais como a psicose e a neurose. Diante desse fato, deixamos claro que esta pesquisa não se encerra aqui, sendo apenas o início de uma longa e promissora jornada que terá como carros-chefes a análise e posterior criação de uma consistente fortuna crítica acerca da obra de Rinaldo de Fernandes, bem como outras contribuições que venham apresentar algo de valioso e inédito à teoria psicanalítica, aos estudos sociológicos, e à ciência como um todo.

## Referências

ALBERTI, S. Perversão, o desejo e a pulsão. In. \_\_\_\_\_: *Rev. Mal-Estar Subj.* [online]. 2005, vol.5, n.2, pp. 341-360. ISSN 1518-6148.



- CECCARELLI, P. R. Potencialidades de Perversão. In. \_\_\_\_\_: *Boletim de Novidades da Livraria Pulsional*, São Paulo, ano XI, 113, 79-82, set. 1998.
- FERNANDES, R. de. O perfume de Roberta. In. \_\_\_\_\_: *O Perfume de Roberta*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- FERRAZ, F. C. *Perversão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- FLEIG, Mario. *O desaparecimento da família tradicional*. In. \_\_\_\_\_: IHU: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, 359 Ed. Ano X. São Leopoldo, 02 de maio de 2011.
- FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In. \_\_\_\_\_: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. 7.
- \_\_\_\_\_. (1919/1969). Uma criança é espancada. Contribuição ao estudo da origem das perversões sexuais. In. \_\_\_\_\_: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1969 e edições posteriores (Volume XVII).
- \_\_\_\_\_. Uma introdução ao Narcisismo: ensaios de Metapsicologia e outros textos (1914-1916). In. \_\_\_\_\_: *Obras Completas*, vol. 12. São Paulo: Companhia das Letras. Disponível em: <http://ideiaeideologia.com/wp-content/uploads/2012/10/freudsigmund-obras-completas-cia-das-letras-vol-12-1914-1916.pdf>. Acesso em 09 de julho de 2014.
- LACAN, J. (1945). O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada. In. \_\_\_\_\_: **Escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A Família* (1938). Lisboa: Assírio e Alvim, 1987.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- LEBRUN, Jean-Pierre. *A perversão comum: viver juntos sem outro*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008. 355 p.
- ROUDINESCO, E. *A parte obscura de nós mesmos: uma história dos perversos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.



## LITERATURA COMPARADA E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UMA LEITURA DA ADAPTAÇÃO DO CONTO *LE PARAPLUIE* DE GUY DE MAUPASSANT<sup>23</sup>

SALES, Albenise Mariana de Queiroz Sales (UFCG)

PINHEIRO-MARIZ, Josilene (UFCG)

**RESUMO:** A literatura comparada é o campo de estudo que dialoga com diferentes grupos linguísticos, diversas culturas a partir da comparação (CHEVREL, 2009). Ao longo do tempo, o diálogo que ela estabeleceu com as outras artes foi crescendo cada vez mais, de forma que hoje é muito frequente ver, por exemplo, adaptações de obras literárias para música, para o teatro, para o cinema e também para as histórias em quadrinhos. As adaptações de obras literárias para os quadrinhos surgiram desde muito tempo, mais especificamente nos anos de 1940, com a revista *Classic Illustrated* (ZENI, 2009) e a partir de tais adaptações surgiram diversos questionamentos sobre o valor destas (DÜRRENMATT, 2013). Sabemos que a literatura ocupa um grande espaço por seu campo de estudo vasto e que as histórias em quadrinhos foram por muitos anos tratadas como um gênero menor, sem valor teórico ou didático (RAMOS, 2009). Entretanto, a HQ tem penetrado o contexto escolar como uma forma de fazer com que os leitores iniciantes tenham o primeiro contato com clássicos literários. A partir disto nos questionamos sobre o valor dessas adaptações para o leitor iniciante de línguas estrangeiras, afinal, a adaptação quadrinística é fiel à obra original? Essa leitura é relevante? Tivemos como objetivo principal em nossa pesquisa, analisar de forma comparativa, a HQ *Le parapluie*, de Colette Samson, uma obra feita para leitores de língua francesa em nível iniciante / intermediário (QECRL, 2001) e a obra base para a adaptação, o conto *Le parapluie*, de Guy de Maupassant. Para fazer nossa análise nos apoiaremos nos conceitos apresentados por Dürrenmatt (2013) para observar a equivalência entre a sequência narrativa da história com relação à colocação das imagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura comparada; Adaptação; Histórias em quadrinhos.

### INTRODUÇÃO

A literatura comparada é uma ciência que vem ganhando mais espaço entre os estudiosos da literatura, devido a sua flexibilidade e amplitude de alcance n que concerne aos temas voltados para os estudos literários. Isso quer dizer que ela não se reduz apenas à comparação de obras literárias, mas está além dessa visão, posto que pode proporcionar diálogos entre áreas distintas, passeando por campos como dois ou mais grupos linguísticos e, culturais, como as literaturas estrangeiras e também entre diferentes tipos de arte (CHEVREL, 2009).

---

<sup>23</sup> Este trabalho é fruto de nossas pesquisas iniciais, a partir das quais pretendemos que brote a monografia de conclusão de curso de Albenise Mariana de Queiroz Sales, sob a orientação de Josilene Pinheiro-Mariz.



Geralmente, os trabalhos em literatura comparada podem ser feitos a partir de comparações de obras literárias, de línguas e de diferentes culturas, entretanto, esses estudos também podem ser feitos em domínios mais largos que o literário, entretanto nos campos da filosofia, psicologia etc. Isso tudo porque ela é uma ciência comparativa, assim, ela vai além de apenas comparar as literaturas.

Visando a esse diálogo frequente entre a literatura e outros campos de estudo, um estudo que se vem fazendo cada dia, mais frequentemente em debates de teóricos e interessados nesse domínio de conhecimento, é a ligação que se estabelece entre literatura e arte sequencial (DÜRRENMATT, 2013).

Essa relação começou a ser observada a partir das adaptações feitas de obras literárias para histórias em quadrinhos que surgiram desde há muito tempo, em torno da década de 1940 mais precisamente (ZENI, 2009). A partir do surgimento dessas adaptações, surgiram muitos questionamentos pondo em questão o valor das obras em quadrinhos e também a ligação que elas estabelecem com o texto literário. A adaptação do texto literário é algo bom para a HQ (histórias em quadrinhos)? A adaptação não cria uma desvalorização entre essas artes?

Nós sabemos que a literatura ocupa um grande espaço em relação às outras artes, e que as HQ foram por muitos anos esquecidas e até mesmo classificadas como um gênero menor. Alguns chegam a dizer que as HQ configuram-se em literatura, já que se utiliza da narrativa; porém, essa afirmativa é feita, por vezes, com o único intuito de elevar a HQ inserindo-a no campo literário (RAMOS, 2009).

Antes de observar/analisar uma adaptação, é importante levar em consideração que não é possível colocar as duas artes em um mesmo plano, é importante dar, a cada uma, o seu devido valor, dito de outra forma, deve-se observar cada uma de forma independente. Entretanto, sabemos que isso nem sempre é feito e que, por vezes, a obra adaptada é posta em menor valor; e como o nosso interesse é destacar ambas as artes, questionamo-nos: Qual é o espaço da adaptação das obras literárias na formação do leitor? É necessário que a adaptação seja fiel à obra original?

A partir das questões postas acima, temos como objetivo principal, neste trabalho, analisar de forma comparativa a HQ *Le parapluie*, de Colette Samson, e o



conto *Le parapluie*, do célebre contista francês, da segunda metade do século XIX, Guy de Maupassant.

Para fazer nossa análise, tomaremos como principal base, os conceitos apresentados por Dürrenmatt (2013), concernentes às questões ligadas à relação entre os dois campos que abordamos neste trabalho: Literatura e Histórias em Quadrinhos. Trata-se de um estudo que põe em discussão, de modo bastante aprofundado, o embate entre essas duas grandes artes, além fazer sólidas considerações sobre o tema, intitulado sua obra: *Bande dessinée et littérature*, o autor joga e discute, de modo justificadamente equilibrado, como analisar adaptações, observando, mais particularmente, a equivalência entre o desenvolvimento narrativo e sua transposição para o gênero HQ, no que diz respeito à escolha colocação das imagens que vêm ilustrar as narrativas literárias.

Essa é, portanto, a essência de nossas reflexões neste início destas pesquisas. Por essa razão, selecionamos excertos das obras de Maupassant e de Samson, sempre com o cuidado de não sobrepujar uma obra em detrimento da outra. Buscando responder às nossas questões de pesquisa, a saber: a adaptação quadrinística é fiel à obra original, e essa leitura é relevante enquanto estímulo à leitura literária? Primeiramente, apresentamos as nossas escolhas metodológicas para, na sequência, analisamos, comparativamente, a HQ *Le parapluie*, de Colette Samson, obra feita para leitores de língua francesa em nível iniciante e intermediário (segundo o QECRL, 2001) e, evidentemente, a obra base para a adaptação, que é o conto *Le parapluie*, de Guy de Maupassant. Em seguida, apresentamos as nossas considerações, nas quais destacamos que, de fato, trata-se de uma escolha didática ideal para motivar a leitura literária em aula de língua francesa, podendo ser desdobrada a qualquer outra língua, tanto estrangeira, quanto materna.

## 1. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nosso trabalho está inserido no paradigma das pesquisas qualitativas, nas quais são feitos os estudos com a finalidade de observar, descrever e compreender um significado em determinados contextos sociais (VILELA, 2011). Ela é também descritiva, uma vez que tem como alvo a descrição, observação meticulosa em busca de



um determinado objetivo (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Nossa pesquisa também porta características de pesquisa bibliográfica, visto que é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, tais como livros artigos e materiais didáticos (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para compor o corpus de análise, nesta pesquisa, selecionamos a adaptação de um conto do consagrado escritor contista e novelista francês Guy de Maupassant, cujas obras mais conhecidas são *Bel-ami*, *Mademoiselle Fifi* e *Bola de sebo*, *A Pensão Tellier* e *O Horla*, inseridos em livros de contos como *Les contes de la bécasse*, *Contes du jour et de la nuit*, *Contes et noveles*, entre outros. O conto aqui escolhido tem como título *Le parapluie*, que foi adaptado por Colette Samson. Como temos o objetivo de fazer uma análise comparativa, evidentemente lemos também o original do referido conto.

Para o desenvolvimento da nossa análise, buscaremos cotejar as duas obras e, a partir desse cotejo, entendemos que poderemos alcançar os nossos objetivos específicos, pois, nas bases de Dürrenmatt (2013), investigaremos as relações entre a obra original e sua adaptação quadrinística

## **2. UMA LEITURA DA ADAPTAÇÃO DE *LE PARAPLUIE*, DE GUY DE MAUPASSANT**

O conto *Le parapluie*, de Maupassant narra de forma cômica os alguns fatos da vida cotidiana de um casal: Monsieur e Madame Oreille (M. e Mme. Oreille). Ela é uma esposa muito econômica, fato que dá o tom de comicidade à narrativa; e, segundo o próprio marido, ela sabia o valor de todas as coisas, pois conhecia com propriedade o sacrifício que fazia para adquiri-las. Era ela a controladora de todo o dinheiro que entrava em sua casa, incluindo-se nesse todo, o salário do seu marido, M. Oreille.

O ápice da narrativa e o que corresponde ao cômico do conto se passa quando esposo, M. Oreille, chega ao trabalho com um guarda-chuva muito antigo, por assim dizer, deteriorado de tão usado, transformando-se, portanto, em chacota dentre os colegas por ter um guarda-chuva tão “bem aproveitado”, como aquele. Depois desse ocorrido, M. Oreille solicita à sua mulher, posto ser ela a administradora dos recursos financeiros da família, que lhe compre um novo guarda-chuva; todavia, tal demanda a aborrece enormemente. Depois de muito relutar, afirmando não querer gastar dinheiro



com supérfluos, Mme Oreille compra um novo guarda-chuva para seu marido, dizendo que ele deve guarda-lo, dessa vez, para sempre.

Entretanto, pouco tempo depois de comprado, o novo guarda-chuva parece com um grande buraco, que surgiu, misteriosamente; ninguém era capaz de explicar aquele grande furo no guarda-chuva de M. Oreille. Madame Oreille ficou furiosa e desesperada. Ela precisava agora de um novo guarda-chuva, uma forma de recuperar o seu dinheiro. Como uma forma de recuperar o seu dinheiro, ela vai, timidamente, ao ministério de compras e trocas e pede ao presidente que a ajude e, depois de muito insistir, ela consegue reaver seu dinheiro, vindo a comprar um novo guarda-chuva.

Este conto, publicado pela primeira vez em 1883, já foi adaptado para diferentes tipos de mídias, tais como cinema, em versão de curta metragem, por Christophe Van Heuwer Zwijn e também para as histórias em quadrinhos, por Collete Samson, que vamos observar em seguida.

### **3. EQUIVALÊNCIAS COM A OBRA DE COLLETE SAMSON**

Antes de tudo, é importante salientar que a obra de Colette Samson, diferentemente da obra de Maupassant, é destinada para leitores/estudantes de língua francesa, com nível A2/ B1, segundo o QECRL (2001), dito em outras palavras, seria um aprendiz da língua francesa, com cerca de 100 horas de aprendizado da língua, estando aproximadamente em um nível de língua entre iniciante e intermediário. Então, a partir dessa contextualização, podemos inferir que se trata de uma adaptação mais sucinta e que não possui informações detalhadas, possuindo, por conseguinte, uma linguagem mais simples, com um léxico atualizado (século XXI) e uma estrutura linguística menos complexa. Por exemplo, o conto de Maupassant contém sete páginas de texto, enquanto a obra adaptada, de Samson, porta apenas duas. No que concerne ao textual, ele foi elaborado de modo resumido, tendo nas ilustrações (HQ), o principal recurso de apoio à leitura, complementando os sentidos deixados pelo verbal. Esse é, portanto, um dos principais focos desta análise, pois buscaremos identificar a equivalência entre o texto original e a adaptação, observando a escolha das ilustrações e a relação entre texto e imagem.



A HQ, *Le parapluie* começa diferentemente do conto. Não há uma contextualização das personagens, adentrando-se imediatamente na narrativa de M. Oreille em seu emprego, como alvo do escárnio de seus colegas, ao observarem o velho e muito usado guarda-chuva.



Fig. 1 (SAMSON, Colette. 2013, p. 5)

Ao mesmo tempo em que os amigos riem, o aconselham a comprar um novo guarda-chuva e Louis Oreille responde, afirmado que isso seria pouco provável, pois ele conhece a sua “administradora financeira” e acredita que ela (sua esposa) não irá comprar um novo guarda-chuva « *Vous croyez qu'elle va m'acheter un parapluie neuf ?* ». Essa passagem, por exemplo, não existe no conto de Maupassant, acontecendo apenas no imaginário do leitor. Quem observa essa passagem nos quadrinhos pode sentir dificuldades para compreender o porquê de a mulher de Louis não querer dar ao esposo um novo guarda-chuva, pois até o presente momento nenhuma característica da Mme Oreille foi fornecida ao leitor. Ao retornar para casa, Louis pede à ela que lhe compre um novo guarda-chuva e ela, surpreendentemente e diferentemente do conto, diz apenas « *Bon, d'accord* ».

No conto de Maupassant, a história começa de uma outra forma, com a apresentação de Mme Oreille :



Mme. Oseille era econômica. Ela sabia que o valor de uma moeda de um centavo e tinha um arsenal de princípios rigorosos multiplicadores dinheiro. Certamente, ela teve grande dificuldade em dançar a alça da cesta; e, M. Oseille só obteve seu dinheiro de bolso com extrema dificuldade. Eles estavam à vontade, e sem filhos; mas Mme. Oseille sentia uma verdadeira dor ao se lançar as peças brancas para fora de sua casa. Era como uma lágrima de seu coração; e cada vez que o levou a uma despesa de alguma importância, embora essencial, ela dormiu mal naquela noite.

M. Oseille não parava de dizer a sua esposa:

‘Você deve ter a mão mais aberta, ou então nós nunca aproveitaremos de nossa renda’

Ela respondeu:

Você nunca sabe o que pode acontecer, é melhor mais do que menos. Foi uma pequena mulher de quarenta anos, animada, enrugada, limpa e muitas vezes irritada.<sup>24</sup> (MAUPASSANT, 1883, p. 1)

Nas sequências baixo, observa-se no rosto de Mme Oseille, o que dá ao leitor da HQ, que ela e teria intenções segundas ao dizer sim à solicitação do esposo. Alguns dias depois, de posse da nova aquisição, todos os amigos de Louis observaram seu novo guarda-chuva e começaram a brincar com ele:

---

<sup>24</sup> Madame Oseille était économe. Elle savait la valeur d'un sou et possédait un arsenal de principes sévères sur la multiplication de l'argent. Sa bonne, assurément, avait grand mal à faire danser l'anse du panier; et M. Oseille n'obtenait sa monnaie de poche qu'avec une extrême difficulté. Ils étaient à leur aise, pourtant, et sans enfants; mais Mme Oseille prouvait une vraie douleur à voir les pièces blanches sortir de chez elle. C'était comme une déchirure pour son coeur; et, chaque fois qu'il lui avait fallu faire une dépense de quelque importance, bien qu'indispensable, elle dormait fort mal la nuit suivante.

Oseille répétait sans cesse à sa femme:

'Tu devrais avoir la main plus large puisque nous ne mangeons jamais nos revenus.'

Elle répondait:

'On ne sait jamais ce qui peut arriver, il vaut mieux avoir plus que moins.' C'était une petite femme de quarante ans, vive, ridée, propre et souvent irritée. Guy de MAUPASSANT. 1883, p. 01 (Tradução nossa)



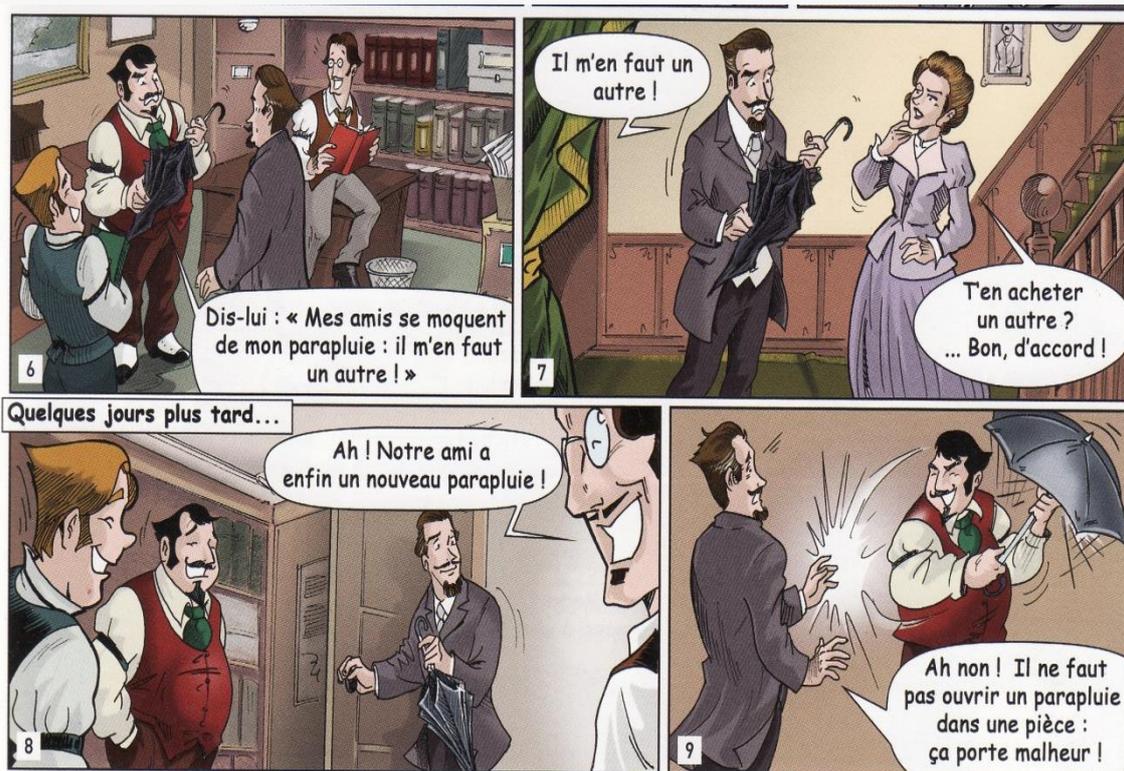


Fig. 2 (SAMSON, 2013, p. 5)

Como podemos observar na imagem, a partir das brincadeiras de seus amigos o guarda-chuva tem um fim precoce, pois logo é quebrado (seria o azar de abrir guarda-chuva em lugar fechado). No conto, esse episódio também não está presente, acontecendo igualmente, apenas no imaginário do leitor, visto que se não consegue identificar qual foi a real causa do furo no guarda-chuva de M. Oreille.



Fig. 3 (SAMSON, 2013, p. 6)



Ao retornar para casa, Louis conta à mulher o que aconteceu e ela não acredita naquele relato de o novíssimo guarda-chuva estaria danificado. A esposa se mostra desesperada e em busca de solucionar a situação, cria um subterfúgio para conseguir reembolso no ministério de trocas. Essa estação da narrativa, constitui-se no momento de comicidade; primeiramente, por que ninguém pensaria em solucionar a situação dessa maneira. Mas, ao leitor, cabe inferir que se trata de uma esposa econômica, que zela intensamente pelo lado financeiro de sua família.



Fig. 4. SAMSON. 2013, p. 06

Ela resolve queimar o guarda-chuva no fogo para que este pareça danificado. Ela faz um drama e o presidente do ministério de trocas se compadece de sua situação. Ao final do conto Mme Oreille fica feliz comprando um novo guarda-chuva.

No desfecho, entende-se o porquê de Mme Oreille ser tão cuidadosa com o lado financeiro, sendo, por consequência, capaz de fazer o que não se esperaria de uma mulher da sociedade e que cumpre com suas obrigações sociais e jurídicas.

Não se pode esquecer que Maupassant é um dos principais pintores da sociedade francesa da segunda metade do século XIX e que, ao lado de Gustave Flaubert, seu padrinho literário, foram os responsáveis pelas principais “telas” dos comportamentos



sociais da sociedade naquele momento. Os muitos personagens descritos nos contos de Maupassant retratam comportamentos por vezes admiráveis, tal a mãe de *Une vendeta*, inserida no *Contes du jour et de la nuit* ou a esposa de *Une parure* ou mesmo os comportamentos não tão admiráveis como o de M. Du Roy, mais conhecido como Bel-Ami. Mas, o fato é que na adaptação, Samson consegue trazer para o leitor, a essência da narrativa, isto é: o que de principal se lê nos contos de Guy de Maupassant, embora, enquanto adaptação, em linguagem mais facilitada, não estejam presentes detalhes da narrativa.

Por isso, pode-se afirmar que a adaptação, nesse sentido, é fiel à obra, muito embora se trate de uma nova obra de arte, mas, como tem a sua fonte no conto maupassantiano, não se pode deixar de destacar a sua importância dentro dessa perspectiva.

## ALGUMAS CONCLUSÕES

A partir dessas observações aqui feitas e partindo-se das obras de Maupassant e de Samson, percebemos que a HQ tem, evidentemente, partes subtraídas em relação ao conto. Essa forma de apresentação do texto, entretanto, não prejudica a compreensão global da narrativa e atende à proposta que é levar a obra literária a jovens leitores e, por isso, apresenta o conteúdo de forma mais resumida, já que ela propõe e se atém a uma linguagem mais simples, objetiva e de rápida leitura.

Neste trabalho, consideramos o conto e a adaptação como obras distintas, nas suas particularidades, com suas características próprias. Entretanto, como nos propomos a analisar em nosso objetivo geral a equivalência entre a narrativa e sua transposição para HQ, levando em consideração a colocação das imagens e os diálogos, percebemos que a HQ é fiel ao conto no sentido que as duas contam a mesma história, sendo a HQ mais resumida que a obra original, uma vez que tem o objetivo de ser lida por leitores de nível intermediário.

Um ponto importante que nós percebemos é a efetiva diferença da caracterização da personagem Mme. Oseille, que no conto se mostra como uma mulher tímida e recatada, enquanto na HQ se mostra como uma jovem que arquiteta um “interessante” subterfúgio para conseguir alcançar seu objetivo. Portanto, acreditamos que a leitura de



HQ é muito agradável, pois traz consigo texto e imagens, o que torna esse exercício prazeroso. Mesmo que a adaptação não seja a cópia fiel da obra original, ela tem suas próprias características de nos contar a história e nos mostra uma nova leitura da obra. Acreditamos igualmente que a leitura de HQ é de grande importância para estudantes em geral e principalmente para aquele de nível intermediário, pois trazem consigo uma linguagem mais simples das obras, e eles podem assim ter assim contanto com clássicos literários.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALSAADI, Awatif Jassim. *Autour de la littérature comparée*. Disponível em: <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=35898>>.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

CHEVREL, Jacques. *La littérature comparee*.

DÜRRENMATT, Jacques. *Bande dessinée et littérature*. Classiques Garnier, Paris, 2013.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial: Princípios e práticas do lendário cartunista*. Editora Martins Fontes Ltda. São Paulo, 2010.

MAUPASSANT, Guy, *Le Parapluie*. Disponível em: <http://www.languageguide.org/french/readings/maup/parapluie/tx/j1.html>>.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. RJ: DP&A, 2006.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SAMSOM, Colette. *Contes et nouvelles : d'après l'oeuvre de Guy de Maupassant*. CLE internationale, 2013.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação* São Paulo: Contexto, 2009.



VILELA JUNIOR, Guanís de Barros. **A pesquisa qualitativa**. Disponível em: <  
[http://www.cpaqv.org/metodologia/a\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://www.cpaqv.org/metodologia/a_pesquisa_qualitativa.pdf)>.

ZENI, Lielson. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS,  
Paulo. *Quadrinhos na educação*. São Paulo: Contexto, 2009.



## AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO SUPORTE NA FORMAÇÃO DE LEITORES DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

VIANA, Júlio César Vasconcelos (UFCG)  
(Mestrando em Linguagem e Ensino)

**RESUMO:** Para a psicolinguística, ler não se resume a decodificação ou tradução gramatical encontrados em uma HQ. Ao se ler uma HQ o leitor atribui interpretações ao texto lido. Sabendo que toda relação do homem como ser social, está baseada no ato comunicativo, a competência leitora precisa ser trabalhada desde os anos iniciais, promovendo a experiência de socialização entre os alunos. De um texto a outro no ato da leitura, eles são estimulados a dialogar com outras opiniões de uma mesma comunidade social, estimulando a capacidade de desenvolvimento para os aspectos de intertextualidades encontrados nos textos. Mas, isto só é possível quando o professor tem esse conhecimento e precisa trabalhar com seus alunos, exercícios planejados com base nos diversos tipos de textos e de gêneros textuais em suas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE). Acreditando-se na contribuição dos gêneros textuais nas aulas de língua espanhola, utilizamos histórias em quadrinhos como suporte pedagógico na formação de leitores dessa língua estrangeira. Temos como objetivo subsidiar os discentes em formação, na sistematização dos conhecimentos e favorecer a troca de conhecimentos, mostrar a importância desse gênero para tal formação bem como dar a noção de como aplicar esse gênero. Nessa perspectiva, temos ainda como objetivo, contribuir com esses professores em formação partindo de um relato de experiência produzido a partir de uma vivência no ensino fundamental II.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de leitores; língua espanhola; relato de experiência.

**Resumen:** Para la psicolingüística y estudios semióticos, leer no se restringe a decodificación o traducción gramatical presentes en un cómic, es más que la práctica de ejercicio de cognición pues los textos no están escritos de manera totalmente explicada. Al leer un texto el lector enfatiza y elabora sus técnicas de lectura además de la heterogeneidad que él atribuirá al texto leído. Sabiendo que toda relación del hombre como ser social, está basada en el acto comunicativo en el medio en que vivimos, la competencia lectora debe ser estimulada desde la educación infantil, promoviendo la experiencia de socialización entre los alumnos. De un texto a otro en el acto de la lectura, ellos son estimulados a dialogar con otras opiniones de una misma comunidad social, estimulada la capacidad de desarrollo para los aspectos de intertextualidades encontrados en los textos. Pero, esto solo es posible cuando el profesor tiene ese conocimiento y trabaja con sus alumnos, actividades elaboradas con base en los diversos tipos de textos y de géneros textuales en sus clases de español como lengua



extranjera. Creyendo en la fuerte contribución dos géneros textuales en las clases de lengua española, utilizamos los comics como soporte pedagógico en la formación de lectores de esa lengua extranjera. Tenemos como objetivo subsidiar los profesores en formación, en la sistematización de los conocimientos y evidenciar la importancia de ese género para tal formación bien como dar la noción de cómo aplicar ese género. En esa perspectiva, todavía tenemos como objetivo, contribuir con esos profesores en formación a través un relato de experiencia producido desde una vivencia en la enseñanza fundamental II.

**Palabras clave:** Formación de lectores; lengua española; relato de experiencia.

## INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho está norteado por se acreditar na contribuição das histórias em quadrinhos (HQs) nas aulas de Espanhol como língua estrangeira (ELE). Sendo assim, este gênero funcionará como suporte pedagógico, visando o desenvolvimento dos alunos no que se refere à leitura e escrita dentro da capacidade de interação como sujeito sócio discursivo. Por se perceber que nos últimos anos a maioria dos estudantes de ELE apresenta dificuldade na leitura e escrita, a escolha dos quadrinhos se deu por saber da capacidade que o gênero literário tem nas esferas sociais. Além da possibilidade de criação de outros gêneros a partir do conhecimento dos mesmos, estimulando assim, os alunos e dando também a eles a oportunidade de interagir no ambiente discursivo.

Este gênero pode ter sua contribuição significativa, quando adaptado e bem utilizado no ensino da língua espanhola como língua estrangeira. De maneira que se torne um suporte pedagógico isso pode vir a facilitar o trabalho do professor em sala de aula, minimizando assim, as dificuldades vivenciadas pelos alunos com respeito à leitura e à escrita, como um elemento que pode propiciar também a dimensão intercultural. No ensino de uma língua estrangeira o incentivo à prática de leitura e escrita dos alunos é primordial; a leitura deve ser praticada com o objetivo de se aprender algo importante, para que tais conhecimentos adquiridos através da leitura possam ser utilizados em seu meio de convívio social. Já com a produção escrita o aluno deve dialogar, buscando se relacionar com outros indivíduos dentro de uma



situação sócio-comunicativa, pois quando se escreve, automaticamente, se escreve para alguém.

“As histórias em quadrinhos cumprem nas ações de renovação do papel social da leitura, a função de apresentar um texto altamente informativo e ao mesmo tempo conciso. Onde o leitor desfruta da leitura e maturidade, abrindo as portas da mente para o que lhe vai agora ser ofertado: a garantia social do acesso aos bens culturais bibliográficos. Bari (2008, p. 149)”.

A partir do conceito atual de HQ proposto por Bari (2008), que as HQs devem ser utilizadas como preparação da apropriação leitora, já que, o gênero permite que o aprendiz desenvolva com mais facilidade este senso crítico, por meio de debates relacionados à história lida, ajudando na formação do cidadão que se está formando, resolveu-se aplicar uma sequência didática a alunos do nono ano do ensino fundamental II de uma escola particular de nossa cidade. Os objetivos da sequência como também deste artigo foram: desenvolver a habilidade leitora e conseqüentemente a habilidade escrita e oral em língua espanhola, reconhecer aspectos culturais presentes na HQ e produzir e representar teatralmente histórias em quadrinhos em sala de aula.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir desses estudos e fazendo um paralelo com o ensino de língua espanhola, é percebido que a leitura proporcionada aos alunos, em sua maioria, termina sem sentido pela maneira como é trabalhada. A interpretação textual em alguns livros didáticos é feita com perguntas que tem suas respostas explícitas no corpo do texto, exigindo assim apenas uma leitura rápida e simples para identificar a resposta. Nota-se ainda, que existem professores que não têm a consciência de que aprender uma segunda língua, também é aprender sobre a cultura e aspectos sócio-históricos. Sendo mais produtivo refletir com os alunos na sala de aula fatores históricos e socioculturais presentes nas HQs. Tudo isso, exige do professor uma atenção maior neste tipo de atividade, que fará com que o aprendiz entenda as percepções de mundo que diferem da sua percepção.



Sem dúvida, as histórias em quadrinhos são hoje em dia um dos gêneros mais utilizados pela mídia, por meios de comunicação e ainda adaptados ao mundo fílmico; conseguindo êxito na venda e aprovação do público. Mesmo com a existência de outros gêneros, as HQs, continuam com seu poder comunicativo e didático. Sua inclusão nos materiais didáticos começou lentamente, mas, depois de constatado sua grandiosa significação de interação sócio discursiva, este gênero passou a ser utilizado com mais frequência no âmbito escolar e inclusive no ENEM.

De forma eficiente, as HQs através dos textos acompanhados de imagens, possibilitam a compreensão do conteúdo pelos alunos. A utilização das HQs como suporte pedagógico nas aulas de ELE, ampliará a competência cognitiva dos alunos com base na linguagem verbo-visual que estimula o hábito pela leitura e amplia o conhecimento de vocabulário.

“Os professores terão que criar oportunidades que permitam o desenvolvimento da compreensão leitora, na medida em que tenham conhecimentos teóricos da importância destas competências no processo de ensino aprendizagem de uma língua materna ou estrangeira”. (Bari 2008 *apud* Kleiman, 1995, p. 32).

O limite para se utilizar as HQs na sala de aula, está diretamente relacionado à capacidade e criatividade do professor, ou seja, depende do planejamento do professor para que se consiga atingir o objetivo desejado.

Concordando com Bari (2008), as primeiras investigações no campo da leitura e da formação do leitor se passaram no campo da psicologia, já que o processo de aprendizagem da leitura foi compreendido como psicológico superior. Com essas investigações iniciais no desenvolvimento, segundo Bari (2008) o estudioso Emile Javal<sup>25</sup> começou um estudo muito específico, identificando vários signos identificados pelo movimento ocular durante a leitura.

Todo este estudo de Javal foi aprofundado, tendo como resultado que os leitores primários, fazem longas pausas durante a leitura, mas que diminuem essas pausas

---

<sup>25</sup> **Louis Emile Javal** (5 mayo 1839 hasta 20 enero 1907) fue un francés oftalmólogo nacido en París. Javal es recordado por sus estudios sobre fisiológicos óptica y su trabajo que implican un trastorno conocido como estrabismo. Javal fue el primero en describir los movimientos oculares durante la lectura en el siglo 19.



prolongadas ao longo dos anos. Ainda nesta fase do estudo, percebeu-se que a leitura não desenvolvia durante o passar dos anos por aquisição de uma pronúncia correta dos sons, mas sim, por causa da aprendizagem de significados (vocabulário) e de uma boa interpretação textual, os quais são tratados por Javal como caminho correto para o processo da aprendizagem da leitura.

Bari (2008) ainda afirma que os estudos da leitura e da formação do leitor se estenderam para os campos do conhecimento onde a prática da leitura se constitui como área concreta de aplicação. As mudanças sociais favoreceram muito o hábito de ler como, por exemplo: redes sociais, chat, blogs com os mais variados temas, etc. Na atualidade, ler representa também a crítica seleção e apreciação dos suportes de leitura.

Toda essa liberdade de escolha traz ao nosso alcance a importância do letramento que estabelece a relação leitor/leitura. A variedade de leitura independente de classe social deixa o aprendiz livre para procurar seus próprios caminhos, seja em literatura, histórias em quadrinhos em revistas ou jornais. Nesse sentido, as HQs devem ser utilizadas como preparação da apropriação leitora. Já que, o gênero permite que o aprendiz desenvolva com mais facilidade este senso crítico, por meio de debates relacionados à história lida, ajudando na formação do cidadão que se está formando.

Acredita-se que a competência leitora deve ser estimulada desde a educação infantil, pois a experiência de socialização feita pelos alunos dos textos lidos, estimula e dialogam com outras opiniões de uma mesma comunidade social. Além de estimular a capacidade de desenvolvimento dos aspectos intertextuais encontrados durante a leitura. Porém, só existirá êxito quando o professor trabalhar com esse tipo de atividade que tem que ser bastante planejada com, por exemplo, a utilização das HQ como um convite à leitura e promovendo um ambiente descontraído e interessante para os alunos aprenderem uma segunda língua.

Deste modo, o professor tem que estar preocupado com seus alunos em relação ao desenvolvimento das suas competências, trazendo para suas aulas textos que possibilitem aos alunos o contato com os diferentes gêneros textuais. As atitudes de incentivo no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira devem estar centradas no desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, o professor precisa saber que o processo de avaliação da compreensão leitora se dá de maneira lenta e gradual em que os alunos aos poucos vão pondo em prática suas estratégias cognitivas.



Logo, na tentativa de compreender o texto (HQ) se devem levar em consideração alguns aspectos, como por exemplo, o conhecimento prévio de mundo por parte do aluno; visto que, quanto mais o aluno se empenhar em ler a HQ, se processará em sua memória unidades associativas, em busca da compreensão do texto. Tais unidades associativas se pode dizer que está também relacionada ao que é observado pelo aluno na pré-leitura como relata os PCN de língua estrangeira:

“O conhecimento prévio dos alunos em relacionar ao conhecimento do mundo: explorar o título, subtítulos, organização, desenhos, figuras, explorar itens lexicais encontrados na HQ, etc. (BRASIL, 1998)”.

## **METODOLOGIA**

Foi realizada uma sequência didática com aprendizes do nono ano do ensino fundamental II de uma escola particular na cidade de Campina Grande durante um mês, já que só é disponibilizada apenas uma aula por semana, portanto, sendo utilizadas 4 aulas de 50 minutos cada. Os alunos reconheceram o que é o gênero HQ, fizeram leituras de histórias da Turma da Mônica escritas em língua espanhola, que é apenas disponibilizada nessa versão em uma banca da cidade, e por último, os aprendizes em grupo, criaram suas próprias histórias inspirados em personagens já consagrados como, por exemplo, “Chaves”. Como última atividade depois da confecção artesanal de sua própria revista de HQ, os aprendizes representaram suas histórias através de peças teatrais nas quais os aprendizes se dedicaram bastante em aprender a pronúncia certa das palavras, assim como definir o roteiro da apresentação e providenciar o figurino.

## **ANÁLISE**

Os aprendizes uma vez se permitindo envolver com as HQ terminaram por fazer excelentes histórias utilizando a criatividade, promovendo a socialização do grupo para que conseguissem escrever uma nova história em língua espanhola a partir de suas próprias ideias.

A preocupação maior dos grupos após terem criado e escrito suas próprias HQ, foi em pronunciar corretamente as falas que teriam que internalizar para que junto com



figurino e até cenário, pudessem representar teatralmente a história em quadrinho de cada grupo em sala de aula.

As atividades desenvolvidas obtiveram resultados satisfatórios, tendo em vista que a turma inteira realizou tais atividades com bastante interesse e criatividade promovendo o estudo e uso da língua espanhola em sala.

## CONCLUSÃO

É partindo dos pequenos textos que se chega aos grandes textos e às diversidades de gêneros textuais, desta maneira os alunos compreenderão as peculiaridades de cada um e saberão utilizá-los e criá-los quando necessário.

Além de contribuir para a ampliação do vocabulário dos alunos, eles poderão reescrever ou inventar sua própria história a partir das HQ apresentados em sala. Como também construir seu próprio vocabulário com base nas palavras encontradas nas HQ, que servirá de apoio em sua produção textual.

Portanto, este trabalho poderá contribuir para os professores que estão em sala de aula, como fonte de pesquisa para os futuros professores que querem tornar suas aulas mais comunicativas e dinâmicas. Mas, vai depender da criatividade do professor como também das necessidades dos alunos. Visando desta forma, sobretudo, o interesse pela disciplina de língua espanhola, as competências trabalhadas e as peculiaridades do gênero discursivo. Sem dúvidas, o professor como mediador deste processo de ensino/aprendizagem, deverá estimular seus alunos a aprender uma segunda língua. Além de se trabalhar o conteúdo pretendido, objetivando deste modo, o êxito gradual dos mesmos nas competências de leitura e escrita. É com este pensamento que se deseja que haja professores e conseqüentemente alunos com a visão mais ampla para novos conhecimentos. Quanto ao educador, acredito que as ideias exibidas ao longo deste trabalho proporcionarão aos leitores um novo ponto de vista com relação as HQ em sala de aula.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alcinéia Emmerick de. **Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira**. 2008. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08012009-142542/>>. Acesso em: 2011-10-26

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2003

BARI, Valéria Aparecida. *O potencial das Histórias em Quadrinhos na Formação de Leitores: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiros e europeu*. 2008. 250p. Tese de Doutorado em Ciência da informação. ECA/USP São Paulo.

Erickson, Frederick 1992 *Ethnographic microanalysis of interaction*. In M. D.LeCompte, W. L. Millroy and J. Preissle Eds. **The handbook of qualitative research in education**. Academic Press: Harcourt Brace Jovanovich, Pubs.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.  
T.A. Queiroz e Edusp, 1979.

RODRIGUEZ, Daví Jaén. **História em quadrinhos na aula de língua estrangeira: proposta de análise de adequação didática e sugestão de exercícios**. 2008. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-24042009-160938/>>. Acesso em: 2011-10-25.

VARELA, Samira Rovedo. *Análise comparativa das construções de sentido da compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira entre alunos do ensino médio*. 2008. 130p. Dissertação de Mestrado em Letras Neolatinas UFRJ.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, MEC/SEF, 1998.



## O INGLÊS, A ARTE E ALGUMA COISA MAIS: MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

LUNA, Rossana Paulino de (PET-Letras/ UFCG)

SILVA, Carolyne Maurício da (UFCG)

MELO, Anndresa Jathyacirys Alves de (UFCG)

Orientador: Marco Antônio M. Costa (UFCG)

**RESUMO:** Este trabalho objetiva relatar uma experiência com o ensino de leitura em uma perspectiva multimodal nas aulas de inglês, nas quais exploramos a temática da arte e a sua função social. Tal atividade foi fruto da prática docente proporcionada pela disciplina “Estágio de Língua Inglesa: 3º e 4º ciclos do Ensino fundamental”, ofertada pelo curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande. As aulas foram norteadas pela premissa da LDB 9.394 (1996), a qual aloca o foco do ensino para o desenvolvimento (intelectual e crítico) pleno do aluno e na orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), documento que apregoa que a base primordial do ensino de LE é a habilidade de leitura. Além disso, consideramos na nossa prática a questão dos novos desafios incorporados ao ensino de Línguas Estrangeiras (LE) em virtude da multimodalidade textual, que ganha maior evidência no meio midiático, cuja presença se evidencia de forma intensiva tanto na vida dos alunos quanto na dos professores. Desta forma, a nossa prática buscou levar para a sala de aula, textos em que se constatava uma dinâmica entre as linguagens verbal e não verbal, o que abriu caminho para explorarmos as habilidades de letramento crítico dos educandos, e evidenciou que a prática de ensino de língua inglesa baseada na multimodalidade dos textos produz bons resultados e alivia os alunos da dependência do uso do dicionário na busca da compreensão da língua em sua modalidade verbal. Nosso arcabouço teórico é composto por Leffa (1999), Cox e Assis-Peterson (2008), os quais ajudam a compreender o panorama do ensino de Língua Inglesa no Brasil; Luke e Freebody (1997) que discutem a leitura enquanto prática social, Brenner (2007) e Kress (1999) no que concerne a multimodalidade textual, e Cervetti, Pardales e Damico (2001) quanto ao letramento crítico.

### 1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa tem passado por diversas mudanças nas últimas décadas, como pontuam Cox e Assis-Peterson (2008). Desde a década de 1940 muitas reformas foram planejadas e leis promulgadas para tentar resolver os problemas e fracassos relativos à prática de ensino de inglês nas escolas públicas, o que, de acordo com alguns autores, não teve êxito.



Em 1996, a LDB 9.394, foi promulgada restaurando o espaço, outrora perdido, da Língua Inglesa entre as disciplinas obrigatórias. Posteriormente, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados a fim de complementar a LDB e orientar a prática de ensino de língua estrangeira na rede pública. No documento, a ênfase do ensino recai sobre a habilidade de leitura, que seria um meio de explorar a cidadania e uma visão crítica da linguagem, concebendo-a como uma prática social.

Segundo Cox e Assis-Peterson (2008, p. 34), sobre as mudanças ocorridas no ensino de LE nos últimos tempos, afirmam que, embora os PCNEF<sup>26</sup>: “[...] catalisem as tendências de ruptura com o paradigma tradicional, apontado por muitos como o principal responsável pelo fracasso no ensino de LE, não há sinais de que eles possam vingar e produzir bons frutos”.

A leitura como uma prática social certamente acompanha as mudanças que ocorrem na sociedade, e, nas últimas décadas, a leitura de textos nos quais predomina a linguagem verbal deu lugar a textos nos quais o não verbal é mesclado com o verbal dando origem aos textos multimodais (KRESS, 1999), o que se torna ao mesmo tempo um desafio e mais uma possibilidade para aprimorar o ensino de língua inglesa.

O presente trabalho é resultado de nossa experiência proporcionada pela disciplina “Estágio de Língua Inglesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental” ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras do curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande. Estagiamos em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Campina Grande-PB. Nesta instituição, ministramos seis aulas entre os meses de março e abril, tendo nossa prática sido norteada pelo tópico: “*A arte pela superação, a arte pela reflexão*”, o qual estava subordinado ao eixo temático geral da escola para o ano letivo de 2014 (Arte na escola: inserção social e entretenimento). Pretendíamos com este tema mostrar o poder transformador que a arte pode exercer em nossas vidas.

No decorrer deste texto, discutiremos algumas reflexões oriundas de nossa experiência por meio da seguinte pergunta: quais as implicações da relação entre artes, multiletramentos e letramento crítico para o ensino de língua inglesa no ensino

---

<sup>26</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio



fundamental? Esperamos que nosso trabalho possa contribuir com as demais discussões sobre a leitura como prática social, letramento crítico e ensino de língua inglesa.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 O ensino de língua estrangeira na escola pública: os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental (PCNEF)**

Os PCNEF, elaborados em 1988 pelo Ministério da Educação e do Desporto e pela Secretaria de Educação Fundamental da época, vieram a fim de complementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no que se refere a oferecer meios de melhorar e orientar o ensino de LE em sala de aula. A linguagem, que permeia todo o processo de ensino/aprendizagem, é vista como sociocultural por refletir valores, costumes e crenças oriundos da sociedade e da cultura, e, portanto, aprender uma língua é aprender o conhecimento e o uso desta, isto é, aprender não apenas as regras gramaticais e outros aspectos que a compõem, mas também aprender como adaptar os componentes de uma língua ao seu contexto de produção, proporcionando ao educando uma maior percepção dele mesmo como cidadão que necessita se engajar discursivamente com o outro.

Os autores do documento alegam que incluir uma língua estrangeira no currículo requer uma reflexão sobre o papel dessa língua, assim como seu uso efetivo na sociedade, o que faz com que considerar a habilidade oral como primordial e imprescindível no ensino de LE não leva em conta a relevância social do ensino da língua. No caso da língua inglesa, incluí-la no currículo de LE é relevante devido à sua relação com a influência econômica dos Estados Unidos, que cresceu especialmente depois da Segunda Guerra Mundial e chegou ao apogeu devido ao fenômeno da globalização e do avanço tecnológico.

### **2.2 A leitura como uma prática social**

Nos PCNEF, o foco no desenvolvimento da habilidade de leitura no ensino de LE é um meio de explorar “[...] a cidadania, a consciência crítica em relação à



linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira.” (BRASIL, 1998 p. 24). Tal ênfase na habilidade de leitura proposta pelos PCNEF, considerando a linguagem como uma instância sociocultural, nos aponta para a leitura como uma prática social. Os autores Luke e Freebody (1997) concebem a leitura como uma prática social que varia de acordo com os propósitos sociais nos quais é usada. Os autores ainda ressaltam que produtores e leitores de textos carregam consigo posições culturais, ideologias e discursos específicos, e assim se tornam construtores socialmente ativos de sentidos culturais.

Levando em consideração que textos produzidos e lidos em determinado contexto social expressam ideologias e discursos específicos, Luke e Freebody (1997) ressaltam que identificar as posições ideológicas e discursivas subjaz um texto e constitui o que os autores chamam de letramento crítico. Segundo os autores, as práticas de letramento crítico envolvem uma consciência com relação a como e por que textos são produzidos, e quais interesses estão por trás de sua divulgação.

De acordo com Cervetti et.al. (2001) ao afirmar que existem diversas versões do letramento crítico, mas todas partem do mesmo pressuposto de que o letramento é uma prática social e política. No ensino, “[...] ajudar os estudantes a se tornarem criticamente letrados tem a ver, em parte, com ‘capacitá-los a descobrir e lidar com a inerente dimensão ideológica da linguagem e do letramento.’” (Ibid. p. 7) <sup>27</sup> Os autores também ressaltam que para muitos, o letramento é visto como o simples ato de decodificar a linguagem oral ou descobrir qual a intenção do autor em determinado texto, porém, o letramento crítico busca responder questões como “Ler e escrever o quê? Como? Sob que condições? Para quais propósitos?” (CERVETTI et.al., 2001, p. 7) <sup>28</sup>.

Nessa mesma perspectiva do letramento crítico, Luke e Freebody (1997) defendem que ensinar e aprender a prática de leitura tem relação direta com ensinar a aprender posições culturais, normas de ação social; é ensinar e aprender como os textos funcionam no campo ideológico.

---

<sup>27</sup>Tradução livre: “[...] helping students become critically literate has to do, in part, with ‘enabling them to detect and handle the inherently ideological dimension of language and literacy’.”

<sup>28</sup>Tradução livre: “Read and write what? How? Under what conditions? For what purpose(s)?”.



### 2.3 A multimodalidade dos textos

As mudanças ocorridas no âmbito social certamente são refletidas nas práticas de leitura realizadas na sociedade. Kress (1999) ressalta que, nas últimas décadas, ocorreram alterações na área da comunicação que acabaram por alocar o foco na centralidade da linguagem escrita e conferiram proeminência à linguagem visual na comunicação social. Tal descentralização da linguagem escrita e ascensão da linguagem visual que vem ocorrendo são possíveis especialmente pelo surgimento das tecnologias da informação, que permite que novos modos de comunicação apareçam, os quais mesclam textos verbais e não verbais, resultando no fenômeno da multimodalidade, isto é, os textos são constituídos por modos diversos de representação.

A mudança nas práticas de leitura nessa época atual de novas mídias certamente acarreta mudanças no ensino de LE para adolescentes. Devemos considerar, então, a afirmativa de Brenner (2007):

Não há dúvida de que vivemos em um mundo multimídia. Crianças e adolescentes crescem com habilidades que as gerações mais velhas não têm, desde a navegação em um computador com instintiva facilidade, até criar uma história a partir de [...] imagens intermitentes de vídeos musicais de dois minutos. (BRENNER, 2007, p. XIII).<sup>29</sup>

Considerando estes aspectos da leitura multimodal, o fato de vivermos em um mundo multimídia contribui para incrementar o ensino de LI, já que os recursos midiáticos citados pelo autor – o computador, a produção de vídeos – proporcionam tanto aos professores como aos aprendizes um contato maior com a língua-alvo e a presença do texto visual juntamente com o texto escrito se configura em uma ferramenta para tornar as aulas de LI mais dinâmicas, comunicativas. As mudanças nos modos de ler também são capazes de facilitar a aprendizagem dos alunos por meio das imagens, que quando associadas com o texto escrito auxiliam o aluno a perceber os possíveis sentidos de um texto.

---

<sup>29</sup>Tradução livre: “There is no doubt that we live in a multimedia world. Kids and teens grow up with skills that older generations lack, from navigating a computer with instinctive ease to creating a story from the jump-cuts and flashing images of two-minute music videos.” (BRENNER, *op. cit.*, p. XIII).



### **3. O INGLÊS, A ARTE E ALGUMA COISA MAIS: MULTILETRAMENTOS E LEITURA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Um dos maiores desafios que encontramos no percurso do estágio apareceu antes mesmo do momento de regência, à ocasião do planejamento das aulas. Nesse processo, nós tínhamos que delimitar um plano que não só guiasse o nosso estágio com momentos de exposição do conteúdo elegido e modos de aferição do aprendizado – como ocorre quando se assume que a tarefa de planejar uma aula se resume a dar continuidade a uma infinidade de tópicos esmiuçados no quadro branco e logo depois exercitados. Tínhamos, também, que considerar que tais tradicionalismos não são o objetivo da educação e, acima de tudo, como nós pudemos observar nas semanas anteriores à nossa regência, não sustentariam o momento privilegiado que é o processo de aprendizado.

Por conseguinte, outros elementos precisavam ser articulados na hora do planejamento: carecíamos de arquitetar um plano de ação em que o conteúdo ensinado também fosse uma ponte para o crescimento intelectual e pessoal dos alunos pelo meio da instigação do pensamento reflexivo e crítico, de forma a promover “o desenvolvimento pleno” de cada componente da turma sob nossa responsabilidade, como consta na LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Desde o primeiro momento, despertamos para o fato de que nossas aulas – embora tendo três alunas diferentes à frente de cada uma delas – não estavam dissociadas, mas antes se encadeavam como o começo, meio e fim de um projeto. Portanto, as aulas deveriam ser linearmente coesas e ter um aspecto retroalimentativo, estando vinculadas ainda à temática geral da escola para o ano letivo de 2014 (que como já foi esclarecido anteriormente tem por título: “Arte na escola: inserção social e entretenimento”).

Como esclarecemos de antemão, diante da abrangência do tema proposto pela escola, e levando em consideração o curto período de tempo que tínhamos para trabalhar com os alunos, identificamos que afunilar o tema para um tópico mais específico era acima de tudo uma necessidade. Por fim, definimos que o tópico “A arte pela superação, a arte pela reflexão” iria alicerçar as nossas aulas. Dentro deste subtema,



desenvolvemos discussões sobre o que é arte, como ela pode ter um poder transformador em nossas vidas e como através dela podemos nos manifestar e encontrar espaço para disseminar nossas opiniões.

A discussão concernente ao papel da arte na sustentação da resiliência teve início ainda na primeira aula. O tema foi bem recebido pelos alunos que se envolveram na discussão; de fato, a aula se tornou até mesmo turbulenta, pois muitos alunos queriam se pronunciar ao mesmo tempo sobre o tema, não respeitando o turno de fala dos colegas. Na ocasião, trabalhamos com o quadrinho de Neil Gaiman, “*Make Good Art*”, que mostrava como a arte (em suas diversas modalidades) pode ser utilizada como forma de superar situações adversas. O quadrinho foi elaborado a partir de um trecho do discurso desse famoso autor britânico para a turma concluinte de 2012 da *University of the Arts*, em Londres, Inglaterra. Conquanto, o discurso tenha sido direcionado para jovens adultos, a linguagem era simples e presumimos (corretamente) que não encontraríamos grandes impedimentos na interpretação do quadrinho, porque texto e imagem se articulavam de forma a dar pistas aos alunos que auxiliariam na compreensão geral do texto.

A segunda, bem como a terceira aula, foi planejada de modo a deslocar as professoras-estagiárias do centro do processo de aprendizado e transferi-lo para os alunos, de forma que nós assumimos o lugar de orientadoras e auxiliares no processo do ensino, enquanto que os alunos tiveram que adotar um papel bem mais ativo na construção do próprio conhecimento.

Em nosso segundo encontro com os estudantes, promovemos uma compreensão do texto “*Sports are also art!*” (elaborado por nós), dividindo partes do texto entre os alunos (em grupos) que buscaram sua compreensão (até onde foi possível) independentemente da nossa ajuda. Aparte o conteúdo verbal, preocupamo-nos em levar o auxílio de imagens atreladas ao texto e frisamos que eles não precisavam traduzir palavra por palavra com o dicionário e sim buscar uma compreensão geral. Depois disso, os grupos se pronunciaram sobre o que tinham lido e assim reforçaram a ideia que enfocou a primeira parte do título do projeto (“A arte pela superação”).



A utilização do método descrito acima não extinguiu a indisciplina, mas controlou-a. Esta segunda aula transcorreu sem tantas quebras de comunicação entre professoras-estagiárias e alunos e, assim, tivemos a oportunidade de averiguar que contextos específicos de ensino precisam de métodos específicos. Talvez discorrer sobre essas medidas possa parecer uma digressão do foco desta análise, a qual consta no título. No entanto, o que estamos querendo colocar em evidência é que quando um objetivo nos parece adequado e não está sendo alcançado da maneira planejada, é provável que o problema recaia na forma pela qual está se tentando atingir o objetivo e não necessariamente no objetivo em si.

Afinal, acreditávamos nos benefícios que as medidas acima trariam para o desenvolvimento pessoal e cidadão dos educandos, além de trabalhar a capacidade argumentativa dos alunos – mesmo que na própria língua materna. Felizmente, o fato de as discussões serem positivas foi confirmado pelo engajamento dos alunos com o aprendizado de inglês quando a língua se convertia numa ferramenta para conseguir informação e não como algo que precisava ser estudado por si só, independente de um contexto e carente de uma função.

Deste modo, o material que foi levado para a sala de aula foi selecionado, tendo em vista a possibilidade de trabalhar com os educandos aspectos linguísticos da LE e que ainda fermentasse as ideias dos alunos e servisse de base para as discussões promovidas. Como trabalhamos com textos em todas as aulas, fica evidente que a nossa prática era fundamentada na habilidade de leitura que de acordo com o documento outro mencionado, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais de LE que nos orientam nesse sentido, tendo em vista as condições precárias do ensino de LE no Brasil.

Isso não significa dizer que seja possível dissociar as quatro habilidades completamente, ora sim, obedecemos a uma hierarquia que impomos entre elas em nossas aulas. A habilidade de compreensão oral se interligava ao trabalho com a compreensão escrita, e, ao ouvir a língua estrangeira, os próprios alunos se animavam para treinar a produção oral por meio da repetição voluntária daquilo que as professoras-estagiárias proferiam.

Os recursos limitados e essa centralidade do currículo na habilidade de leitura, porém, não são necessariamente sinônimos de aulas improdutivas. O enfoque na leitura



nos despertou para as possibilidades que fizeram com que o trabalho com esta habilidade fosse mais enriquecedor e recompensador para os alunos. Através da leitura, buscamos explorar a consciência crítica em relação à linguagem, à natureza sociointeracional da mesma, às intenções subjacentes a um texto e, a partir disso, nós abrimos espaço para os alunos se posicionarem. A segunda parte do título do nosso projeto, “Arte pela reflexão”, está relacionada justamente a essa nuance da leitura que vai além da decodificação de textos.

Para auxiliar na compreensão dos textos e tornar as discussões mais produtivas, julgamos que seria válido usar os multiletramentos que os alunos possuíam em seu favor, visto que – como podemos constatar na própria sala de aula o fato discutido por Kress (1999) – a linguagem escrita perdeu sua centralidade na comunicação pública para a linguagem não verbal. Os nossos alunos (mais ainda do que nós mesmas) estão inseridos num mundo multimidiático. Isto significa dizer que, diferente das gerações anteriores, o mundo virtual é tão real para eles quanto o ambiente a nossa volta. O fato que esse mundo virtual é centrado no visual significa que o aluno passa a ler o mundo estabelecendo conexões entre a linguagem não verbal e escrita de uma forma natural e instintiva.

Um dos momentos em que este fato se evidenciou mais marcadamente ocorreu na última aula, quando propomos a atividade de interpretação das imagens que exibiam grafites com mensagens de natureza revolucionária. Nós distribuimos imagens em que textos verbais e não verbais se uniam e pedimos para que os alunos traduzissem o texto e fizessem uma interpretação da imagem levando em consideração todos os seus elementos comunicativos (escrita, ilustrações, cores, etc.). Um representante de cada grupo foi convocado à frente da sala e ficou responsável por comunicar para a turma as conclusões a que o grupo havia chegado, podendo contar com a ajuda dos demais colegas de grupo.

A manifestação artística Grafite abriu espaço para promover o letramento crítico em mais de uma instância: primeiro, porque essa forma de arte em si carrega controvérsias em suas origens; segundo, as imagens que levamos continham textos que abriam espaço para promovermos breves discussões sobre outros temas – ecologia, guerra, vida, criatividade, etc.



Nesta atividade, ficou claro que a maioria dos alunos, mesmo partindo de uma imagem descontextualizada, era capaz de conjecturar sobre que condições sociais poderiam despertar em alguém a necessidade de protestar ou se fazer ouvir por meio desta manifestação artística, como pode ser observado na fala do aluno transcrita abaixo:



Figura 6 – “Make music, not war”

*Aluno H: Eu acho esse grafite aqui muito importante porque ele relata o que as-o que eles pensam... Quer dizer nessa época aqui acho que havia uma guerra, aí eles disseram é melhor você fazer uma música sobre a guerra do que você estar na guerra de verdade. Eu acho que isso daqui expressa um pensamento de paz sem guerra<sup>30</sup>.*

Este aluno se posicionou quanto à **Figura 1 - “Make music, not war”<sup>31</sup>**, conferindo um contexto social para a imagem e ainda discutindo a intencionalidade do artista ao levar em consideração seu estado atual e seus anseios.

Outro trecho da aula mostra como os alunos captam informações através das cores e outras formas de sugestões não verbais, que poderiam até passar despercebidas para um olhar menos atento ou menos habituado a uma cultura em que mostrar o mundo

<sup>30</sup>Relatório de Estágio Supervisionado - período 2013.1

<sup>31</sup>Fonte: <http://hideyourarms.com/wp-content/uploads/2007/05/makemusicnotwar.jpg>.



é tão importante quanto ler o mundo (Kress, 2003). O trecho abaixo foi transcrito do momento de apresentação do grupo que analisou a **Figura 2 – O poder de uma ideia**<sup>32</sup>:



*Figura 7 – O poder de uma ideia*

*Professora: Então, L., o que é que diz aí nesse grafite?*

*Aluna L: Uma ideia pode salvar o mundo.*

*Professora: E o que é que você acha que quem fez isso estava querendo dizer?*

*Aluno A: Tá dizendo pra gente preservar o planeta.*

*Professora: Isso... Muito bem!*

*Aluno G: Fui eu que disse a ele!*

*Professora: Mas como que você chegou a esse ponto aí? [...]*

*Aluno A: [...] O grafite é uma forma de se expressar e nesse caso mostra a questão do planeta, a preservação que a gente não tem pelo nosso próprio planeta... É porque não dá pra ver daqui, mas mostra um planeta aí bem conservado, a gente pensa logo na ideia do planeta verde<sup>33</sup>.*

<sup>32</sup>Fonte: [https://farm3.staticflickr.com/2444/3874139501\\_582d312876.jpg](https://farm3.staticflickr.com/2444/3874139501_582d312876.jpg)

<sup>33</sup>Relatório de Estágio Supervisionado - período 2013.1



As interpretações que nos foram apresentadas parecem sinalizar o envolvimento dos alunos com a leitura de textos não verbais e demonstrar que os educandos estão alerta para as ideologias, discursos e tendências culturais do seu tempo, corroborando as palavras de Luke e Freebody (1997) de que os leitores precisam ser socialmente ativos para construir e identificar significados dentro de uma sociedade.

As colocações dos alunos continuaram a nos surpreender de forma positiva. Em outros momentos, todavia, os alunos precisavam ser incitados pela professora para poder conceber uma das possíveis mensagens do grafite que eles tinham em mãos. Como aconteceu com o grupo que analisou a Figura 3 - **Revolução pelo amor**<sup>34</sup>:



*Figura 8 – Revolução pelo amor*

*Aluna N: Nessa imagem aqui tem 'revolução'.*

*Professora: Revolução, muito bem. Mas o que é que está aí em vermelho?*

*Aluna N: Love... Love! Ai, que legal! Não tinha nem notado.*

*Professora: Então o que é que tá dizendo aí? [...] O que é que significa que 'revolução' tem amor no meio? É a revolução pelo quê?*

*Alunos: Pelo amor!*<sup>35</sup>

<sup>34</sup>Fonte: <https://rebelgrrrrl.files.wordpress.com/2011/10/revolution-graffiti.jpg>

<sup>35</sup>Relatório de Estágio Supervisionado - período 2013.1



É preciso perceber que quando interpretamos um texto multimodal, estamos recebendo diversos tipos de informações simultaneamente e que não podemos nos ater apenas à linguagem verbal. Esse grupo em particular mostrou dificuldades em fazer uso das dicas não verbais tanto nesta quanto nas demais atividades que propusemos aos alunos.

Em uma das atividades anteriores, trouxemos um jogo denominado ‘*Modal Auxiliary Card Game*’<sup>36</sup>, este grupo foi o último a concluir a tarefa, pois estava detido na procura da tradução literal de cada palavra presente nos cartões, até o momento em que nós chamamos diretamente a atenção do grupo para o fato de que o dicionário era dispensável naquela atividade, uma vez que pela observação das imagens nos cartões podia-se compreender o texto escrito. Embora desde a primeira aula, nós frisássemos que a observação das imagens iria ajudar os alunos na interpretação e resolução de atividades, essa era uma orientação que precisava ser constantemente repetida.

O caso narrado acima nos chamou atenção para quão condicionada ao uso do dicionário a turma estava. Não esperávamos que casos como esse acontecessem ainda na terceira aula. Lembramos, então, de um episódio que se deu antes que os cinco minutos da primeira aula tivessem decorrido: mal tínhamos nos apresentado e um dos alunos se prontificou a ir à biblioteca alegando que “Essa turma aqui só com o dicionário”.

Após esse contato conosco, esperamos que os alunos tenham percebido que as mesmas habilidades interpretativas que eles usam na hora de lazer (quando eles estão, por exemplo, navegando pelas páginas do *Facebook*, *Tumblr* e outras redes sociais) podem vir ao auxílio deles no aprendizado de uma língua estrangeira. Mais além, que não é possível traduzir palavra por palavra de uma língua para outra e que isto não é condição necessária para a compreensão. Como ensinado, a compreensão de textos depende de apreender funções de palavras, identificar o significado de palavras-chave e rastrear dicas contextuais, procurando montar sentenças a partir disso que sejam

---

<sup>36</sup>O jogo “*Modal Auxiliary Card Game*” tinha o objetivo de averiguar se os alunos apreenderam as funções dos verbos auxiliares ‘*should*’ e ‘*can*’ (apresentados nas aulas anteriores). Os alunos foram divididos em grupos de quatro ou cinco e montaram sentenças a partir de dois montes de cartas, um contendo imagens de pessoas realizando certas ações (cantando, dançando, desenhando, etc.) e outro contendo os “*subject pronouns*”; os alunos deveriam formar frases com os auxiliares mencionados, escrevê-las em uma folha e entregá-las às professoras-estagiárias.



coerentes na própria língua materna, isto é, almejamos que eles tenham se tornado mais conscientes dos seus próprios processos de aprendizado, além de mais reflexivos ante o mundo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da nossa vivência de estágio, constatamos a necessidade de incentivar os alunos a terem agência não só na construção do próprio conhecimento linguístico, mas também (e acima de tudo) na forma como eles percebem, compreendem e interagem com o mundo pela linguagem. Detectamos também que a possibilidade de fazer com que os alunos utilizem suas habilidades de leitura não verbal (desenvolvidas no ambiente extraclasse e cibernético) pode vir ao encontro de suas necessidades no aprendizado de LE e aliviá-los da dependência do dicionário.

Além disso, procuramos induzir os alunos a pensarem criticamente, propiciando momentos de diálogo. De forma geral, acreditamos que os momentos de discussão dos temas mencionados ao longo desse artigo juntamente com a turma foram de grande valia para todos nós enquanto sujeitos participantes daquela ação. Ousamos fazer essa afirmação com base na recepção e engajamento dos alunos na discussão. Observamos que estes se empolgaram, quando opiniões semelhantes às deles eram articuladas e percebemos o desejo que eles tinham de serem ouvidos, respeitados e, acima de tudo, de se conectarem aos demais colegas.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 121 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)> Acesso em: 8 de Abril, 2014.

BRENNER, R. E. *Understanding Manga and Anime*. London: Libraries Unlimited, 2007.



CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 30 de setembro de 2014.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 182-202

KRESS, G. Reading as semiosis. In: KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

LUKE, A. Shaping the Social Practices of Reading. In: LUKE, A. *Constructing Critical Literacies– Teaching and Learning Textual Practice*. Cresskill: Hampton Press, 1997.



## A ELABORAÇÃO DE VIDEOAULAS COMO ESTRATÉGIA DE OTIMIZAÇÃO DO USO DE ANIMAIS DE EXPERIMENTAÇÃO EM AULAS DE PSICOFARMACOLOGIA NO CCBS-UFCG

MARIZ, Saulo Rios. Docente de Farmacologia. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Universidade Federal de Campina Grande (CCBS-UFCG).

CARVALHO, Mikaella Tuanny Bezerra. Discente de Enfermagem. Monitora de Farmacologia (CCBS-UFCG).

**RESUMO:** Os cursos de graduação na área da saúde passaram por profundas transformações nas últimas décadas, fato que pode ser considerado tanto consequência, quanto causa de estudos e reflexões sobre como melhorar a aprendizagem em uma área na qual a grande maioria dos professores não tem formação para a docência. Na Psicofarmacologia, ciência que estuda fármacos com ação no Sistema Nervoso Central, é fundamental o aprendizado através de atividades práticas nas quais, observam-se os efeitos das drogas em animais de experimentação para que se compreenda melhor o desenvolvimento de medicamentos psicotrópicos úteis na restauração da saúde mental humana. Entretanto, diante dos crescentes movimentos contra a utilização de animais em laboratório, os profissionais da área têm sido estimulados a refletirem sobre como aperfeiçoar seus procedimentos, adequando-se aos princípios da bioética animal. Neste trabalho, compartilhamos reflexões sobre os prováveis benefícios didáticos e bioéticos obtidos, usando-se vídeoaulas sobre experimentos em animais para avaliação da atividade ansiolítica de drogas. Planeja-se realizar, uma única vez, dois protocolos experimentais, a saber, Labirinto em Cruz Elevado e Campo Aberto e registrá-los em vídeo para posterior utilização em aulas práticas de Farmacologia nos cursos de Medicina e Enfermagem do CCBS-UFCG. Considera-se que tal iniciativa pode ser útil para adequar, sem prejuízo da aprendizagem, nossas atividades docentes a um dos principais fundamentos da Bioética animal, o princípio dos “3Rs”, a saber: redução (*reduction*), substituição (*replacement*) e refinamento (*refinement*). Além disso, objetivamos estimular a discussão entre docentes e discentes de cursos de graduação da área de saúde, sobre o desenvolvimento e utilização de estratégias didáticas que favoreçam uma aprendizagem mais proativa e a formação de um profissional de saúde mais crítico-reflexivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Vídeoaulas, Psicofarmacologia, Ansiolíticos, Bioética.

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a formação de profissionais de nível superior na área da saúde tem passado por grandes transformações. No Brasil, as novas diretrizes curriculares com os seus projetos pedagógicos de curso (PPC) têm sido reformuladas no sentido de estimular uma formação cada vez mais generalista e crítico-reflexiva. Essas ações visam



a colaborar com a construção de uma assistência em saúde mais humanizada, integral e resolutiva (MINISTÉRIO..., 2001).

Na grande área das Ciências da Saúde essas e outras mudanças parecem decorrer de uma inquietação que já reverbera entre docentes, discentes, profissionais e pesquisadores há algum tempo: como melhorar a formação de profissionais de saúde se, em sua maioria, os professores dos cursos superiores na área de saúde não têm formação docente?

Outro aspecto que pode se constituir como um desafio ao processo ensino-aprendizagem é a especificidade de determinada área do conhecimento. A psicofarmacologia é um ramo da ciência que estuda as substâncias químicas com atividade biológica preferencial no sistema nervoso central (SNC), alterando funções orgânicas superiores como humor, memória e cognição. Para avaliar essas drogas e melhor compreender suas ações no organismo humano, muitos estudos são realizados administrando-se tais substâncias a animais de experimentação, camundongos, ratos e cães. Os protocolos experimentais nesse sentido constam da avaliação de parâmetros orgânicos nos animais para compreensão do desenvolvimento de psicotrópicos úteis na restauração da saúde mental humana.

Entretanto, com o recrudescimento de movimentos ativistas radicais contra o uso de animais em experimentos científicos e diante da impossibilidade de se abandonar por completo tais atividades, evoluiu-se rapidamente nas últimas décadas, no desenvolvimento de estratégias de aperfeiçoamento, em termos de bioética animal, de protocolos experimentais pré-clínicos para avaliação das ações e efeitos de substâncias bioativas. Entre as muitas proposições feitas desde a publicação do princípio dos “3Rs”, por Russell e Burch (1959), muitas reflexões, debates e sugestões consensuais têm sido produzidas.

Neste trabalho, apresentamos reflexões sobre possíveis benefícios da substituição de aulas práticas de psicofarmacologia, por videoaulas produzidas no Biotério do CCBS-UFCG.



## **OBJETIVOS**

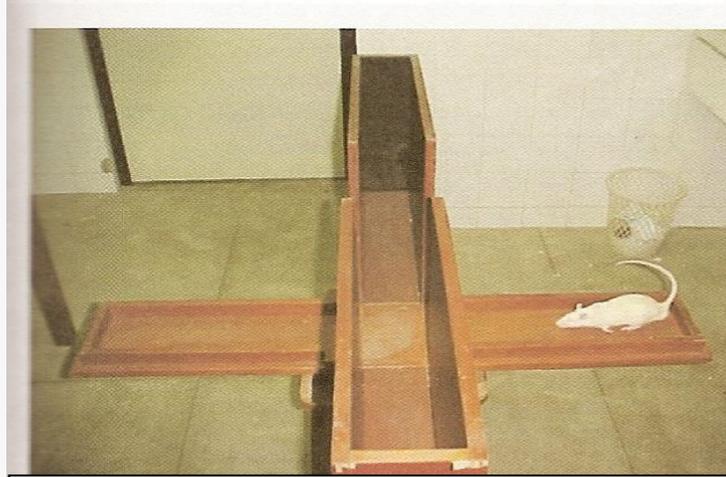
Compartilhar reflexões sobre os prováveis benefícios didáticos e bioéticos obtidos, usando-se videoaulas sobre avaliação pré-clínica da atividade ansiolítica de drogas.

## **METODOLOGIA**

Serão realizados dois protocolos experimentais pré-clínicos utilizados para avaliação de atividade ansiolítica de drogas (LEITE e SIQUEIRA, 2006), a saber: Labirinto em Cruz Elevado e Teste do Campo Aberto. Durante a execução dos memos, que se dará no Biotério do CCBS-UFCG, os procedimentos serão registrados com câmera filmadora e, posteriormente, adequadamente editados para elaboração dos vídeos a serem usados em aulas de Farmacologia para discentes do terceiro período dos cursos de Medicina e Enfermagem do CCBS-UFCG e, até mesmo, para outras turmas de outros cursos cujos professores e/ou coordenadores venham a se interessar.

No experimento do Labirinto em Cruz Elevado (LCE) são usados 2 grupos de animais (controle e padrão). No grupo controle os animais são tratados (por gavagem) com água (placebo) e no grupo padrão com o diazepam (ansiolítico clássico). Cada grupo é formado por 10 animais (ratos Wistar adultos, em igual proporção de machos e fêmeas). Cada animal é colocado no centro do equipamento (figura 1) e observado durante 3 minutos no que se refere aos seguintes parâmetros: número de vezes que cruza a interseção entre os dois braços do equipamento (aberto e fechado) e tempo (em segundos) no qual permanece nos braços abertos ou fechados. Os resultados numéricos obtidos são comparados mediante análise estatística adequada a fim de se mostrar que a droga ansiolítica reduz, nos animais do grupo padrão e de modo estatisticamente significativo, os parâmetros comportamentais, em relação aos animais do grupo controle.





**Figura 1.** Imagem de Rato Wistar no equipamento de Labirinto em Cruz Elevado (LEITE e SIQUEIRA, 2006).

Para o teste do Campo Aberto (figura 2) são utilizadas as mesmas condições experimentais em termos de tipos de animais, número de grupos e de animais por grupo, substância usada para o tratamento em cada grupo, tempo de experimentação para cada animal e testes estatísticos para avaliação da significância dos resultados numéricos obtidos. Obviamente, os parâmetros avaliados são diferentes. No Campo Aberto observa-se, como indicadores comportamentais: ambulação (número de vezes que o animal se desloca de um quadrante ao outro com as quatro patas), levantar (número de vezes que ele se apoia apenas nas 2 patas traseiras), autolimpeza (movimento típico de coçar o focinho) e defecação (número de bolos fecais).



**Figura 2.** Imagem de Rato Wistar no equipamento de Campo Aberto (LEITE e SIQUEIRA, 2006).



Em sala de aula, antes da projeção do vídeo mostrando a realização de cada teste para avaliação da atividade ansiolítica de drogas, explicam-se os testes, seus fundamentos e parâmetros experimentais usados, bem como as limitações de se tentar criar um modelo animal que reproduza fidedignamente a ansiedade enquanto comportamento essencialmente humano. Nesse momento, usamos a estratégia da problematização, questionando os discentes sobre qual é o resultado esperado para cada parâmetro no grupo padrão, se aumento ou redução dos valores observados nesses parâmetros, em relação ao grupo controle. Após a projeção do vídeo, se propõe aos discentes que façam os cálculos e análises estatísticas a fim de avaliar se houve mudança estatisticamente significativa dos valores numéricos médios obtidos em cada um dos parâmetros experimentais observados em cada grupo experimental e, ainda, que façam comentários sobre o grau de dispersão dos resultados, em relação à média por grupo, desses valores registrados para cada animal.

Os procedimentos experimentais somente serão realizados após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética no Uso de Animais (CEUA) da UFCG.

### **APRENDIZAGEM E BIOÉTICA ANIMAL: algumas reflexões preliminares.**

Seria desnecessário e fugiria ao escopo deste artigo, comentar sobre a importância e urgência de aprimorarmos a assistência em saúde em nosso país, principalmente na rede pública, de modo que ela se torne cada vez mais humanizada, integral e eficiente. Não é novidade a percepção de que tal objetivo não poderá ser atingido sem profundas modificações na formação do profissional de saúde nos vários níveis, principalmente em nível superior, e que tais mudanças sejam monitorizadas periodicamente para verificação dos seus resultados e retroalimentação positiva do processo.

As atividades práticas são de importância fundamental em todo e qualquer processo ensino/aprendizagem. Na busca pela compreensão das ações e efeitos de substâncias químicas com ação predominante no SNC, conhecidas como psicofármacos ou psicotrópicos, tal fato fica ainda mais evidente, sobretudo pela complexidade de tais



ações e efeitos, pela necessidade de serem avaliados primeiramente em organismos inferiores ao ser humano, na escala evolutiva e, ainda, pela dificuldade em se reproduzir comportamentos complexos e típicos da espécie humana, em animais de experimentação. Surge então um dilema: considerando apenas o interesse científico, de prever com a maior fidedignidade possível os efeitos que a droga produzirá em humanos, melhor seria usar espécies animais as mais próximas possíveis do homem, como os primatas. Entretanto, considerando-se o interesse bioético, o melhor seria usar espécies bem distantes, para com as quais não se observa comoção social.

Diante de tais fatos o caminho sugerido, como fruto de reflexões de estudiosos no assunto, têm sido o uso prioritário de espécies intermediárias na escala evolutiva (ratos, camundongos, cobaias, cães etc.) além da observância cuidadosa aos princípios basilares da bioética animal, entre os quais destacamos o dos 3Rs, proposto por Russell e Burch em 1959 (ANDERSEN et al, 2004).

O primeiro “R” se refere à palavra na língua inglesa *reduction*, ou seja, redução. Recomenda-se que o responsável pelo uso de animais em experimentação se preocupe em planejar seus protocolos experimentais sempre com o menor número possível de indivíduos da espécie. No segundo “R”, temos o termo *replacement*, significando a necessidade de substituição, sempre que possível e que não for gerar prejuízos da validade científica dos dados obtidos, de um procedimento experimental com animais, por testes alternativos tais como testagens em culturas de células ou mesmo em organismos mais simples, como, por exemplo, larvas de camarão (TAGLIATI et. al., 2014). Como última recomendação tem-se o terceiro “R”, o *refinement*. Esse aperfeiçoamento experimental proposto diz respeito a uma maior e constante preocupação com questões do tipo: o bem-estar do animal durante o experimento; o uso de técnicas de sacrifício as menos dolorosas possível e, exclusivamente, quando de fato necessárias; a coleta do maior número de informações por animal experimentado, entre outros aspectos (ANDERSEN et al, 2004). Para ajudar pesquisadores e docentes nesse sentido, o Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (CONCEA) normatiza essas práticas. Atualmente no Brasil, toda e qualquer atividade que se proponha a usar animais de experimentação, com finalidades de pesquisa, ensino ou



outras, deve previamente ser submetida na forma de projeto à aprovação de um dos vários Comitês de Ética no Uso de Animais (CEUA) existentes em todo o Brasil.

Em nossa proposta de atividade, o primeiro benefício previsto é o de que fica clara a observância ao princípio da “redução”, pois iremos usar apenas 20 animais em cada experimento, totalizando 40. O registro da experimentação em vídeo para posterior projeção aos discentes em sala de aula nos permitirá usar animais para essa finalidade apenas uma única vez, usando o recurso didático ao longo dos semestres letivos vindouros. É relativamente difícil imaginar quantos ratos a mais seriam utilizados se, para cada turma prática e a cada semestre letivo, fossemos repetir o experimento no Laboratório. Na nossa particularidade, além de lembrarmos que estamos tratando de 10 animais por experimento e que são 2 protocolos experimentais, devemos lembrar que cada turma (Medicina e Enfermagem) no momento das aulas práticas é dividida em, pelos menos, duas turmas. Ou seja, não se tendo a simples preocupação de registrar os testes em vídeo, em vez de se usar 40 animais para essas duas aulas, usaríamos, no mínimo 160 animais, ou seja, 4 vezes mais por semestre. Imaginemos ao longo de toda uma carreira docente! Os princípios do refinamento e da substituição são seguidos no momento em que usamos uma metodologia reconhecida entre os pesquisadores da área como sendo a de melhor relação custo / benefício em se tratando de validade científica e bioética animal.

Um segundo benefício percebido é em termos técnico-científicos, especificamente na prevenção de resultados falso-negativos. Dizemos isso, pois os dois testes propostos objetivam a avaliação comportamental, especificamente de um estado de medo, semelhante a ansiedade humana, gerada em cada animal pelo modelo experimental usado. Também esses dois procedimentos buscam verificar a capacidade da droga administrada em reduzir esse estado “emocional”. Assim, quanto menos pessoas estiverem presentes no ambiente de experimentação, menos teremos fatores estressantes (ruídos, cheiros etc.) que podem alterar o comportamento dos animais e dificultar a observação dos efeitos esperados para uma determinada droga ansiolítica empregada.

Essa presença de menos pessoas no Laboratório nos remete à percepção de uma terceira vantagem da estratégia proposta: um menor risco de acontecerem acidentes de



Laboratório, afinal, essa disciplina é ministrada no terceiro período dos cursos citados, momento em que os discentes ainda se encontram em desenvolvimento de aptidões e competências ligadas à biossegurança laboratorial. Outro fator de risco para acidentes em Laboratório é que, normalmente, as turmas práticas são compostas com um número excessivo de alunos, por motivos já bem conhecidos como a falta de docentes em determinadas disciplinas resultando em sobrecarga de alguns professores em termos de carga-horária de sala de aula.

Finalmente, como mais um ganho previsto de se usar a abordagem didática proposta, devemos considerar a problematização (HUBER e DALONGEVILLE, 2011; KLEGERIS e HURREN, 2011; MARIZ et al, 2014), a ser apresentada antes e após a projeção dos vídeos sobre cada experimento, em sala de aula. Os discentes serão estimulados a refletir sobre as alterações esperadas em cada parâmetro, de cada um dos dois testes apresentados, bem como a fazerem os cálculos estatísticos para verificação da significância dos resultados numéricos obtidos. Isso significa propiciar a experiência do trabalho em grupo, estimular o raciocínio crítico e a aprendizagem baseada na busca da solução de problemas, ou seja, é colaborar para uma formação conectada às necessidades cotidianas dos serviços de assistência em saúde, entre as quais se destaca a demanda por profissionais de nível superior, aptos a enfrentar situações-problema e a atuarem como agentes de transformação social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A busca por alternativas didáticas mais eficazes no processo ensino-aprendizagem dos cursos de formação superior na grande área de ciências da saúde, tem se acentuado nas últimas décadas, em função das transformações sociais ocorridas nas várias áreas, inclusive, no que concerne aos sistemas de assistência em saúde. Como causa ou consequência desse processo, pesquisas têm sido desenvolvidas fomentando reflexões, gerando alternativas e possibilidades diversas, sempre no intuito de colaborar para uma formação de profissionais de saúde mais capazes de atuarem de modo humanizado, integral, transdisciplinar e crítico-reflexivo.



Diante da complexidade das ações e efeitos dos psicofármacos, surge um grande dilema técnico-científico e bioético, entre a necessidade de usar animais de experimentação, como recurso didático em aulas práticas, e a urgência em se combater o uso irracional de animais de experimentação, otimizando práticas e seguindo princípios basilares da bioética animal, como o dos “3Rs”.

Desse modo, o presente trabalho apresentou possibilidades e benefícios da realização de videoaulas como estratégia didática alternativa para fixação de aprendizagem, especificamente sobre avaliação pré-clínica da atividade ansiolítica de drogas, em aulas de farmacologia nos cursos de Medicina e Enfermagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, M. L. et al. Princípios éticos e práticos do uso de animais de experimentação. São Paulo: UNIFESP, 2004.

HUBER, M., DALONGEVILLE, A. (Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives. 2a ed. Lyon: Chronique sociale, 2011.

KLEGERIS A., HURREN H. Impact of problem-based learning in a large classroom setting: student perception and problem-solving skills. *Adv Physiol Educ*, v.35, n.4, p.408-415, 2011.

LEITE JR, SIQUEIRA J. S. Métodos para avaliar drogas ansiolíticas. In: ALMEIDA RN. *Psicofarmacologia – fundamentos práticos*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, p. 154-160. 2006.

MARIZ S. R. et al. A problematização como estratégia didática em aulas sobre uso indevido de drogas e farmacodependência. *RevInter - Revista Intertox de Toxicologia, Risco Ambiental e Sociedade*, v. 7, n. 2, p. 114-124, jun. 2014.

Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3 de 7 de agosto de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília



(DF): MEC; 2001 [acesso 2014 Dez 25]. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>

TAGLIATI, C. A. et al. Toxicologia *in vitro* - métodos alternativos ao uso de animais.  
In: OGA, S. *et al.* **Fundamentos de Toxicologia**. São Paulo: Atheneu, p. 45-57. 2014.



## EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE: PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA FISIOTERAPIA

SOUZA, Jociano Coêlho de (UEPB)

**RESUMO:** Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com fisioterapeutas que estão inseridos na Atenção Primária da cidade de Campina Grande cujo objetivo era analisar as percepções desses profissionais em relação à educação popular em saúde concebida como instrumento de orientação para as suas ações. A pesquisa é de abordagem qualitativa e, na coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. A amostra foi constituída por dez fisioterapeutas e a análise do material obtido foi feita por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Para o embasamento teórico foram utilizados os princípios da prática educativo-dialógica aplicada à pedagogia da saúde com suporte nos autores que estudam a filosofia freireana. Os resultados apontaram para um desconhecimento dos profissionais a respeito da educação popular e do papel da mesma nas suas práticas fisioterapeutas. Observou-se também que os fisioterapeutas desse setor desenvolvem as suas ações com ênfase em medidas preventivas e promotoras de saúde. Entretanto, apresenta alguns entraves para as suas visões de promoção em saúde pelo contexto educativo, assim como uma visão fragmentada sobre a educação popular em saúde especialmente no que concerne à prática da integralidade do indivíduo, reforçando assim, a necessidade de uma reorientação no que se refere à atuação desses profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:**Educação Popular. Núcleo de Apoio à Saúde da Família. Fisioterapia.

### INTRODUÇÃO

Implantado em 24 de Janeiro de 2008 por meio da Portaria GM/154, o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), tem como objetivo “ampliar a abrangência e o escopo das ações da atenção básica, bem como sua resolubilidade, apoiando a inserção da estratégia de Saúde da Família na rede de serviços e o processo de territorialização e regionalização a partir da atenção básica” (BRASIL, 2008, p. 2).

O NASF busca proporcionar às comunidades, melhores condições de vida e saúde de maneira a articular com a reorganização dos serviços relacionados à atenção primária. Essa percepção tem contribuído para mobilizar os profissionais da saúde, no sentido de assegurar uma prática de educação em saúde mais transformadora e reflexiva, utilizada acima de tudo como uma estratégia para viabilizar ações de promoção e prevenção.

De acordo com Souza (2014) as metodologias vinculadas à Educação Popular em saúde poderão facilitar o trabalho pedagógico e a postura dos profissionais da



fisioterapia. Podendo ainda implementar diferentes maneiras coletivas de aprendizagens e pesquisas, todas com o intuito de desenvolver a capacidade de análise crítica sobre a realidade e propiciar o aprimoramento das estratégias de luta e enfrentamento das doenças. Assim, pode-se afirmar também que em certo modo estas metodologias podem valorizar a diversidade e a heterogeneidade dos grupos sociais envolvidos, assim como as iniciativas da população e a comunicação entre o saber popular e o saber científico.

Nesse sentido, a Educação Popular não se constituirá como uma atividade a mais que se realiza nos serviços de saúde, mas sim, como uma reorientação à globalidade das práticas ali executadas, contribuindo então, para a superação do autoritarismo, e ao mesmo tempo para ultrapassar o desprezo das iniciativas do doente e dos seus familiares ou ainda a imposição de soluções técnicas e restritas para problemas sociais globais. Constitui-se, de tal modo, um meio para que se possa construir uma ação em saúde mais integral visando sempre à qualidade de vida da população.

Apreciando a importância das ações em atenção básica na busca da melhoria da assistência à saúde da população, este estudo propõe analisar as práticas educativas de profissionais em atuação da fisioterapia nos nove NASFs do Município Campina Grande em Junho de 2014, buscando apontar algumas possíveis implicações deste perfil profissional no que diz respeito a sua atuação relacionada à educação popular em saúde. E, depois de recolhidos os dados, analisar essas práticas, afim, caso seja necessário, justificar a importância e a necessidade de uma reorientação das atuais práticas fisioterapeutas.

## **DESENVOLVIMENTO**

Nas ideias de Brandão (2001) a interligação entre o setor saúde com a Educação Popular tiveram suas origens no ressurgir dos programas de Educação Popular na década de 70. Nesse período as experiências de Educação Popular “refugiavam-se” nos movimentos sociais, especialmente nos movimentos vinculados à igreja católica, profissionais de diversos campos do saber agruparam-se aos movimentos populares no desenvolvimento de práticas sociais estabelecidas nos princípios da Educação Popular. De tal modo, que trabalhadores da área da saúde que participaram dessas experiências



trouxeram suas vivências e debates para o setor da saúde, causando importantes alterações nas práticas dos profissionais que se identificaram com essa sugestão e ainda, nos serviços de saúde a qual foi implantada. Vasconcelos (2001) aponta que essa interligação trouxe para o setor da saúde uma cultura de relação com as classes populares e também concebeu uma ruptura com as tradicionais práticas autoritária e normatizadoras da educação em saúde.

Inicialmente, essas experiências foram vivências por meio dos movimentos sociais e dos serviços comunitários de saúde e posteriormente levadas para os serviços públicos de saúde. Nesse processo, o movimento social que teve uma ação de destaque foi o Movimento Popular de Saúde (MOPS) que levava para serviços públicos de saúde as experiências de trabalhos comunitários de saúde realizados nos movimentos. Ao final da década de 1980, com a constituição do SUS, os movimentos sociais passaram a batalhar por transformações mais globais nas políticas sociais (VASCONCELOS, 2004).

Sequencialmente, surgiu nesse meio o movimento de Educação Popular em Saúde, o qual envolvia vários trabalhadores de saúde que vinham se articulando de uma maneira crescente, o que fazia ocupar importantes espaços de discussões relacionadas às políticas públicas e práticas de saúde. A organização desse movimento teve início com o I Encontro Nacional de Educação Popular em Saúde no início da década de 1990, onde foi criada a Articulação Nacional de Educação Popular em Saúde, e se concretizou com o surgimento da Rede de Educação Popular e Saúde em 1998, e que atualmente congrega profissionais de saúde das diversas regiões do Brasil e da América Latina (RIBEIRO, 2008).

De acordo com Vasconcelos (2003), a educação popular em saúde é um campo de conhecimento e prática tanto da área da saúde como da área da educação popular. Nela, o conhecimento ocupa-se mais diretamente com os vínculos que podem ser criados entre a ação em saúde e o fazer e pensar da população, procurando assim, trabalhar no sentido pedagógico o indivíduo e os grupos envolvidos no processo de participação popular, e por fim, propiciar o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento.



Partindo de uma ideia teórico-metodológica a Educação Popular em Saúde, permite uma reorientação de práticas e saberes na assistência à saúde, superando a visão reducionista e biologicista do processo saúde-doença, contextualizando-a por meio de uma realidade sócio-econômico-política-cultural mais crítica nessa área. (RIBEIRO, 2007)

O processo de promoção-prevenção-cura-reabilitação pode ser considerado um processo pedagógico, no sentido de que, tanto o profissional da saúde quanto o cliente-usuário aprendem e ensinam mutuamente. Deste modo, esses conceitos podem mudar efetivamente a forma e os resultados do trabalho em saúde, transformando pacientes em cidadãos, ou seja, coparticipes do processo de construção da saúde, tal como refere Vasconcelos, (2001).

Vasconcelos define educação popular como um modo de participação para a organização de um trabalho político que abra caminho para a conquista da liberdade e de direitos. Ela objetiva: trabalhar pedagogicamente o homem e os grupos envolvidos no processo de participação popular, fomentando formas coletivas de aprendizado e investigação de modo a promover o crescimento da capacidade de análise crítica sobre a realidade e o aperfeiçoamento das estratégias de luta e enfrentamento. (VASCONCELOS, 2001, p.4).

Com o passar do tempo, a educação popular em saúde transformou-se em um espaço de produção crítica de saberes e práticas, no qual os conhecimentos, como por exemplo, os relacionados à Saúde Pública, em suas várias concepções teóricas, são construídos no diálogo teórico e metodológico com outras áreas, buscando contribuições da Educação, da Psicologia, das Ciências Sociais entre outras áreas de conhecimento que concernem à Saúde Humana.

Nas ideias de Souza (2014) a característica que dá particularidade à Educação Popular, conseqüentemente, também à Educação Popular em Saúde, é a opção clara pelas classes populares, além da cultura popular como possibilidade de modificação e também pelo trabalho com as pessoas pertencentes a estas classes; não no sentido vertical, mas horizontal, em que todos ampliam a sua compreensão de mundo no processo educativo e juntos vão dando forma e conteúdo a um mundo mais justo.



A formação acadêmica em fisioterapia sempre esteve voltada para o tratamento de sequelas, ou seja, seu surgimento e sua evolução ocorreram sempre em função da necessidade de promover a reabilitação, limitando-a a uma formação para os serviços de atenção secundária e terciária. Caracterizou-se, assim, a formação de um profissional de papel eminentemente reabilitador (RIBEIRO, 2009).

O fortalecimento e o progresso da Estratégia Saúde da Família possibilitou uma melhoria na qualidade e na resolubilidade da Atenção Básica, porém esse ganho só foi possível através da idealização do NASF (Núcleo de Apoio à Saúde da Família), ocorrido em 24 de janeiro de 2008, por meio da Portaria GM/MS n. 154. E inicialmente seu objetivo era expandir a abrangência e a finalidade das ações de Atenção Básica, assim como sua eficácia e eficiência (BRASIL, 2008).

O profissional que iria atuar no NASF teria como princípios fundamentais em suas abordagens a integralidade, a noção de território, a educação popular em saúde, a humanização, a interdisciplinaridade e a intersetorialidade, e ainda, todos deveriam estar direcionados para ações de promoção em saúde (BRASIL, 2009).

Diante do exposto, o estudo em questão consiste em uma pesquisa descritiva e exploratória na qual se opta pelo recurso técnico da abordagem qualitativa, utilizando-se a entrevista semiestruturada como técnica para coleta de dados. A questão norteadora centrou-se em saber se as práticas educativas desenvolvidas por fisioterapeutas nos serviços dos NASFs no município de Campina Grande-PB podem ser entendidas como ações de educação popular e saúde.

O recorte espacial do estudo é centrado no município Campina Grande-PB, especificamente no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), o qual faz parte da atenção primária à saúde. As entrevistas realizaram-se no mês de Junho do ano de 2014, envolvendo dez profissionais fisioterapeutas, selecionados intencionalmente (Métodos de amostragem não probabilísticos), por desempenharem suas funções no NASF de Campina Grande que aceitem ser entrevistados. Foram excluídos os profissionais que negaram a sua participação, os que estavam afastados do serviço por mais de um mês e os que não atuavam no NASF.



Primeiramente, foi realizada uma análise junto à Secretaria de Saúde do município, sendo identificadas as comunidades onde se encontrava cada fisioterapeuta e sua equipe do NASF. De tal modo, foi realizado um contato pessoal para a explicação dos objetivos do estudo e, após o consentimento, foi estabelecido um dia para a aplicação dos instrumentos do estudo, sendo realizada em uma sala reservada na Unidade Básica de Saúde, com ambiente adequado e sem limite de tempo para as respostas.

A partir de um agendamento prévio, as entrevistas se realizaram a partir da aplicação de um questionário com aquiescência dos entrevistados para, posteriormente, serem analisados. Os dados foram analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo, modalidade Temática, seguindo as etapas de leitura flutuante, constituição do *corpus*, seleção das unidades de contexto e das unidades de registro, codificação e categorização.

Desse modo, realizou-se a coleta de dados por um pesquisador estudante de fisioterapia, sendo os dados referentes à caracterização geral dos participantes do estudo: sexo, idade, tempo de graduado, grau acadêmico e tempo de atuação nos NASF.

Em seguida, foram respondidas algumas questões a respeito das opiniões dos sujeitos do estudo, acerca das seguintes questões:

- Quais são as atividades que você desenvolve como fisioterapeuta na atenção Primária?
- O que você entende por Educação Popular em Saúde?
- Você já ouviu relatos de profissionais que trabalham na Atenção primária pautados pelos princípios da Educação Popular em Saúde?
- Você trabalha com a Atenção Primária fundamentada em algum posicionamento teórico específico? Qual? Por quê?
- O que você acha dos recursos que dispõe para trabalhar com a Atenção Primária em Saúde?
- Sua prática profissional é coerente com a realidade dos seus pacientes? Por quê?
- Quais as dificuldades encontradas na prática fisioterapêutica na Atenção primária no que concerne a atuação na Educação Popular em Saúde?



- Qual é a sua opinião sobre a nossa proposta de realizar uma pesquisa nas Unidades do NASF buscando uma abordagem na Atenção Primária da Educação Popular em Saúde?

Posteriormente, as respostas foram transcritas no editor de texto Microsoft Office Word (versão 2013), como forma de facilitar a posterior análise qualitativa por meio da técnica do discurso do sujeito coletivo. A mencionada técnica lista e articula uma série de operações sobre a matéria-prima de depoimentos coletados em pesquisas empíricas de opinião através de questões abertas; operações que redundam, ao final do processo, em depoimentos coletivos confeccionados com extratos de diferentes depoimentos individuais (DIBAI FILHO, A. V.; AVEIRO, M. C, 2013 apud LEFÈVRE, 2005).

Com a finalidade de manter sigilo das informações e identidade dos profissionais entrevistados, optou-se por identificar os discursos por meio das palavra participante seguida por uma numeração escolhida aleatoriamente.

Durante a análise inicial do NASF, por meio da coleta de alguns dados na secretaria municipal de saúde, foi possível verificar que em seu processo de trabalho o objetivo do programa estar pautado em qualificar e dar suporte ao trabalho desenvolvido pelas Equipes de Saúde da Família, operando de maneira participativa e colaborando para superar a atenção fragmentada que ainda predomina no modelo de saúde atual, contribuindo para a estruturação de redes de cuidados capazes de alcançar a integralidade da assistência aos usuários.

Das atividades educativas realizadas pelos fisioterapeutas no NASF de campina Grande, as palestras e a sala de espera foram citadas por pelo menos 85% dos entrevistados. Diante desse fato, percebe-se que essa ação educativa não facilita o diálogo, pois, geralmente são atividades de transmissão de conhecimento, as quais o detentor do saber informa e reproduz o conhecimento, dificultando as trocas de aprendizagem, desprendendo da concepção de que “ao ensinar aprendo e ao aprender ensino” consentindo ao homem construir e reconstruir seu conhecimento (FREIRE, 2003).

A seguir apresentamos algumas falas que relatam as atividades que os fisioterapeutas vêm desenvolvendo no NASF:



[...] visitas domiciliares com encaminhamentos qualificados [...] **sala de espera** com **palestras** voltadas aos usuários, capacitação e qualificação de recursos humanos da atenção básica [...] (**entrevistado 8**)

[...] **palestras** nas escolas, creches, associações de bairro, clube de mães e nas UBSFs - **sala de espera** e grupos de cuidado (hipertensão, gestantes, saúde mental) [...] (**entrevistado 6**)

[...] atividades educativas (**palestra em sala de espera**, em escolas), visita institucional, visita domiciliar, atendimento domiciliar [...] (**entrevistado 5**)

Nesse ínterim, observa-se que muitos profissionais da saúde enxergam a prática da educação em saúde como algo “comum” e corriqueiro, ou ainda, algo que não precisa ser aprendido, como se apenas os saberes adquiridos na graduação fosse suficiente para atuarem como mediadores do processo de aprendizagem. Desse modo, um profissional com um pensamento dessa natureza leva a uma atuação onde a população é tratada como uma arena formada por agentes passivos, a qual os profissionais transmitem apenas conhecimentos sobre as patologias e como prevenir-se de tais comorbidades, sem levar em conta o saber popular e a realidade do público-alvo.

A educação em saúde que é sustentada no aspecto da educação bancária tradicional trabalha com a ideia de repassar conceitos de doenças e prescrever formas para que sejam seguidas pelos usuários do sistema de saúde. De uma maneira geral, esses profissionais trabalham com a seguinte conduta, defendida por Souza (2014): ensinam o que é a doença, como é transmitida e como ela é tratada, privilegiando a transmissão de informações as quais deveriam ser realizadas com a maior exatidão possível.

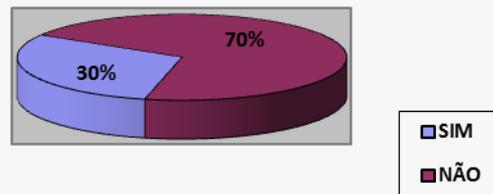
Assim, pode-se fazer a analogia de que tais práticas educativas, são uma repetição do poder da classe dominante e do saber médico, característicos de um modelo que podemos denominar flexneriano, ou seja, que utiliza uma metodologia verticalizada, passiva, mecânica e não problematizadora, ou, como dito por Freire (2005), uma educação bancária, onde o saber é uma doação dos que se julgam sábios, aos que nada



sabem, a qual o “educador” vai impondo aos educandos os seus saberes, valores e crenças sem levar em consideração os conhecimentos e a cultura dos educandos. Desse modo, “não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador” (FREIRE, 2005 p.79).

Para que um profissional possa atuar de uma forma problematizadora, horizontalizada e crítica, o mesmo deve estar pautado em princípios que possam nortear suas práticas. Destarte, vê-se a Educação Popular em saúde como um mecanismo de base para uma práxis mais efetiva e transformadora. Porém, ao perguntar aos entrevistados se eles já tiveram conhecimento de relatos de profissionais que trabalham na Atenção primária pautados pelos princípios da Educação popular em Saúde apenas três dos dez responderam que sim.

Figura 1 - Distribuição amostral das respostas dos pesquisados.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

O resultado mostra que a maioria desses profissionais ainda desconhece a Educação Popular em Saúde como base para prática profissional na atenção primária. O mais interessante é que mesmo não tendo como base a EPS em suas práticas, ainda não ouviram relatos de ações pautadas em tais princípios.

Ao serem indagados sobre o termo Educação Popular, as respostas foram as mais variadas possíveis:

Não tenho conhecimento (**entrevistado 9**)

Informatizar a população a respeito de um determinado assunto [...] (**entrevistados 5**)



O começo de tudo, onde o ser humano adquire conhecimento e dignidade para se viver melhor [...] (**entrevistado 6**)

Seria conscientizar a população sobre os direitos e deveres [...] (**entrevistado 1**)

É todo conhecimento que se pode adquirir em todos os aspectos [...] (**entrevistado 2**)

Já ouvi falar, mas não sei definir [...] (**entrevistado 10**)

Analisando esses discursos notamos haver uma deficiência na argumentação sobre que seria a Educação Popular. Enquanto uns afirmaram não ter conhecimento, outros tentaram responder, porém mostraram em suas palavras uma confusão de ideias. O conceito que esses profissionais têm da EP, demonstra que ainda hoje existem profissionais da saúde que atuam por meio da forma tradicional do ensino, aquela aprendida desde a educação básica.

Pode-se afirmar que estes profissionais que atuam no NASF ainda não estão hábeis a atuarem como agentes educadores no processo de ensino aprendizagem, no ponto de vista de uma educação transformadora, utilizando para isso metodologias problematizadoras, visto que, “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua construção ou produção” (FREIRE, 2003, p. 22).

Assim sendo, torna-se importante criar um meio para “capacitar” esses profissionais para que assim, possam, partindo dessa ideia, promover atividades educativas com a comunidade, no ponto de vista de preparar-se e prepará-los para uma atuação mais transformadora e comprometida com a promoção em saúde.

## CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto, pode-se observar que os fisioterapeutas dos NASF do município de Campina Grande desenvolvem suas ações com ênfase em medidas preventivas e promotoras de saúde, abordando por meio de trabalhos em grupo, palestras, assistência domiciliar, matriciamento, referência e contrarreferência. Entretanto, apresenta alguns entraves para suas visões de promoção em saúde pelo



contexto educativo, assim como uma visão fragmentada sobre a educação popular em saúde especialmente no que concerne à prática da interdisciplinaridade e integralidade do indivíduo, distanciando-se do conceito transformador da Educação Popular de Paulo Freire.

A investigação nos permitiu constatar que os profissionais da fisioterapia do NASF de Campina grande muitas vezes atuam isoladamente, com pouca vinculação com o restante da rede de serviços do município e com predomínio de uma prática assistencial, e as ações educativas visando à promoção da saúde, quando realizada, muitas vezes se restringem à prescrição de mudanças comportamentais.

Na pesquisa, foi possível compreender não só as divergências do entendimento por parte dos profissionais, mas também os desafios e as ações a serem realizadas e perseguidas para que assim, eles não saibam apenas conceituar a educação popular, mas a evidenciar a partir de suas práticas. Então, faz-se necessário a criação de meios para que se possa garantir a visibilidade e disseminação da educação popular em saúde. Logo, inicialmente seria necessário uma fundamentação para construção de um plano mínimo de comunicação e diálogo entre as esferas, inclusive com a participação de todos os envolvidos no NASF, ou seja, gestores, profissionais e usuários. Assim sendo, uma maneira de atingir tais objetivos além de cursos de capacitação seria a elaboração de eventos políticos-pedagógicos fundamentados em uma metodologia ascendente, que culmine com uma mostra das formas de cuidados, de produção de saberes e experiências e práticas de educação popular em saúde.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO. A educação popular na área de saúde. In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (org). *A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da Rede de Educação Popular e Saúde*. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 21-26.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Departamento de Atenção Básica*. Diretrizes do NASF: núcleo de apoio à saúde da família. Brasília: Ministério da Saúde; 2009. 157 p.

CLEMENTE, Anselmo et al. Residência multiprofissional em saúde da família e a formação de psicólogos para a atuação na atenção básica. *Saúde Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 176-184, 2008.



DIBAI FILHO, A. V.; AVEIRO, Mariana C.. Atuação dos fisioterapeutas dos núcleos de apoio à saúde da família entre idosos do município de Arapiraca-AL, Brasil-*doi*: 10.5020/18061230.2012. p397. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, v. 25, n. 4, p. 397-404, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SOUZA, Jociano Coêlho. *Fisioterapia na atenção primária: representações dos profissionais quanto à educação popular como instrumento de orientação para as suas ações*. [Monografia de conclusão do Curso de Fisioterapia]. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba; 2014.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. In: *Série Pesquisa*. Líber Livro, 2005.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala o que fala. *Interface-Comunic, Saúde, Educ*, v. 10, n. 20, p. 517-24, 2006.

RIBEIRO, K. S. Q. S. A experiência na extensão popular e a formação acadêmica em fisioterapia. *Cad. Cedes*, v. 29, n. 79, p. 335-46, 2009.

RIBEIRO, K. S. Q. S. Ampliando a atenção à saúde pela valorização das redes sociais nas práticas de educação popular em saúde. *Rev. APS*, v. 11, n. 3, p. 235-248, 2008.

VASCONCELOS, E. M.. Educação Popular e pesquisa-ação como instrumentos de reorientação da prática médica. In: BRENNAND, E.G.G. (Org.). *O labirinto da Educação Popular*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2003. p. 189-208. 31

VASCONCELOS, Eymard Mourão. A saúde nas palavras e nos gestos: reflexões da rede de educação popular e saúde. In: *Saúde em Debate*. Hucitec, 2001.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. *Physis*, v. 14, n. 1, p. 67-83, 2004.



## LITERATURA E PINTURA: A RELAÇÃO ENTRE DOIS POEMAS DE CHARLES BAUDELAIRE E A ARTE SIMBOLISTA

MIRANDA, Déborah Alves (PROBEX/UFMG)

PINHEIRO-MARIZ, Josilene (POSLE/UFMG)

**RESUMO:** As artes visuais, em especial a pintura, e a literatura têm estabelecido ao longo dos anos uma intensa relação de complementaridade, que vem se constituindo em corpus para diversas pesquisas tanto na área das artes visuais, quanto na literatura. A partir da consagração dessa analogia, muitos livros passaram a ser ilustrados por fotografias, desenhos, pintura e outras artes visuais, levando, por conseguinte, muitas obras literárias a serem traduzidas ou relidas visualmente. Porém, se por um lado, há uma infinidade de obras visuais que foram criadas para ilustrar uma obra literária, é possível também encontrar, de outro lado, obras visuais que não foram concebidas para esse fim, mas que estabelecem uma perfeita relação semântica entre as artes: literária e visual. Isso é o que acontece com o livro *Les fleurs du mal-illustrée par la peinture symboliste et décadente*, editado por Dianne de Selliers e publicado em 2007, sendo portanto, organizado a partir da publicação do livro *Les fleurs du mal*, quando de sua republicação em 1861, pelo seu autor Charles Baudelaire. Assim, nosso trabalho tem como principal objetivo analisar a relação entre os poemas *Le mort joyeux* e *La mort des artistes*, do poeta simbolista e as pinturas *Le jardin de la mort*, de Hugo Simberg (1873-1927), assim como a pintura *Squellete peintre*, de James Ensor (1860-1949) que, no livro supra citado, são colocados um ao lado do outro como se a pintura apresentasse, como origem, o poema simbolista. Realizaremos estas reflexões à luz de estudos de Santaella (2012) Silva (2010), Dondis (2007) e, no que concerne à base literária, propriamente dita, apoiamo-nos em Chevrel (2009), que nos dá o suporte para se pensar essa relação com ancoragem na literatura comparada.

**PALAVRAS-CHAVE:**Literatura; Pintura; Simbolismo.

### INTRODUÇÃO

A literatura comparada, durante muitos anos, voltou-se muito mais para os estudos que cotejavam obras literárias, isto é: literatura pela literatura. Mas, ao longo da sua história, a literatura comparada expandiu seu campo de estudos para englobar outras artes, abraçando, portanto, a pintura, por exemplo. Dessa forma, a presença da literatura nas outras artes se torna uma promissora possibilidade de estudo comparativo (SILVA, 2010).

A literatura e as artes visuais, em particular, a pintura, estabeleceram uma relação de complementaridade que segundo Gonçalves (1994, p. 18, *apud* SILVA 2010, p. 157) se realiza “sem implicar concorrência dos gêneros, mas sim suas mútuas iluminações”.



De um modo geral, os autores de obras literárias, geralmente, escolhem alguém para fazer as ilustrações de seus livros. E assim, muitas obras artísticas são criadas a partir de textos literários como “tradução visual” da escrita. Porém, existem obras que não foram criadas a partir da literatura, mas que evocam uma relação entre o texto literário e as artes visuais.

Desde a origem da humanidade, o homem utiliza as imagens como meio de comunicação, a arte rupestre é um exemplo disso. De acordo com Santaella (2012) a pintura simbolista, por exemplo, é uma das manifestações culturais mais antigas dentre os signos visuais. O movimento simbolista na literatura apareceu em 1860 e na pintura em 1885 como forma de oposição ao impressionismo.

O texto literário segundo Samuel (1985, p. 10) *apud* Silva (*op. cit.*, p. 161) “é um certo tipo de texto que tem literariedade. A literariedade são as metáforas, as metonímias, as sonoridades, os ritmos, a narratividade, a descrição, os personagens, os símbolos, as ambigüidades e alegorias, os mitos e outras propriedades da literatura.” O texto literário dá conta de todos esses elementos, mas a pintura realiza a descrição através de traços artísticos que são colocados em evidência; e, os símbolos, na pintura simbolista, tornam-se fundamentais para a leitura intersemiótica.

Assim, este trabalho tem como objetivo observar a relação entre os poemas *Le mort joyeux* e *La mort des artistes*, de Charles Baudelaire e as telas *Le jardin de la mort*, de Hugo Simberg (1873-1917) e *Squellete peintre*, de James Ensor (1860-1949). Tanto os poemas, quanto os quadros/telas estão inseridos no livro *Le fleurs du Mal - illustrées par la peinture symboliste et decadente*, publicado por Dianne de Selliers em 2005.

## **1. A LITERATURA E A PINTURA SIMBOLISTA: EXPRESSÃO DA AUSÊNCIA**

O simbolismo, na França, começou em 1858 a partir da publicação da obra de Charles Baudelaire *Les Fleurs du Mal*. Baudelaire escolheu Félicien Rops, um pintor e desenhista belga para ilustrar aquela que viria a ser sua obra-prima. Mas, essa obra foi julgada como obscena e foi, então, interdita, sendo o seu autor condenado. Antes da publicação de *Les Fleurs du mal*, Baudelaire produziu outros escritos literários, além de traduções, dentre as quais, destacam-se as obras de Edgar Allan Poe.



O movimento simbolista impulsionado por Baudelaire toma forma com as publicações de Mallarmé e Paul Verlaine entre 1860 e 1870. Esses autores foram considerados poetas malditos, porque suas produções literárias eram vistas como ofensas à moral da época. Os conteúdos chocantes eram os mais escolhidos pelos “malditos” para figurarem em seus poemas, segundo Carlier (1988)

A literatura produzida nesse movimento é muito mais subjetiva e exalta o mundo irreal. As coisas ausentes no mundo real, mas presentes no mundo irreal são colocadas em evidência. A personificação da morte, assim como os seres espirituais configuram-se em características fortes, ainda mais na poesia baudelairiana. A ideia central é demonstrar um pensamento abstrato, descrever o que está ausente, descrever a natureza de uma forma mais simbólica fazendo apelo ao sensorial. As temáticas sociais são colocadas de lado, tendo-se em vista que essas são temáticas do realismo e do naturalismo, pensamentos aos quais o simbolismo se opõe. Os poemas se apresentam de forma mais musical, as rimas e os outros aspectos de sonoridade são colocados em total evidência.

No que se refere ao simbolismo nas artes visuais, como a pintura, teve início em 1885 em oposição ao impressionismo. Os pintores já tinham o desejo de colocar em seus quadros os aspectos predominantemente subjetivos e tentavam depositar em símbolo visual, as ausências desse mundo, as coisas que o ser humano não podia ver mais que, de alguma forma, acreditava em sua existência. Segundo Manolio et al (...) os pintores “Buscavam revelar o outro lado da mera aparência do real. Em muitas obras enfatizavam a pureza e a espiritualidade dos personagens, em outras, a perversão e a maldade do mundo..”

Silva (*op. cit.*) demonstra as relações estabelecidas entre o texto literário e a pintura dizendo que

A literatura se aproxima da pintura, na medida em que para esta o processo de criação também pode ser livre de estruturas preconcebidas. Os aspectos sociais, o cotidiano e, sobretudo, o imaginário do artista são as principais fontes de construção das artes plásticas, cabe ao artista decidir de que forma irá retratar uma paisagem, um acontecimento ou qualquer outro tipo de linguagem que se possa transpor para um texto imagético. (SILVA, *op. cit.*, p. 165)



Esse ponto de vista é fundamental para as nossas reflexões, uma vez que no sentido da inspiração, tanto a literatura quanto a pintura nascem da abstração necessária para a criação artística. O poeta ou o escritor carece de uma “boa” seleção de palavras para, então, construir seus textos líricos, épicos ou dramáticos, se pensarmos em uma perspectiva mais tradicional da literatura. Do mesmo modo, o pintor precisa escolher, de modo harmonioso, as cores, as tessituras e os tons para construir a sua obra, seja em tela ou qualquer outra expressão artística. Pode-se ainda citar o músico que seleciona notas, harmonias no intuito de executar uma melodia.

Portanto, não é nenhum exagero dizer que a relação entre a literatura e as artes plásticas é uma grande realidade, posto que trata-se de manifestações que dependem de uma seleção harmonizada, que causa o efeito final que pode ser o enlevo, a evasão, o incômodo, angústia ou muitos outros sentimentos que só a arte pode provocar.

## 2. SOBRE O POETA E OS ARTISTAS PLÁSTICOS

Charles Baudelaire nasceu em Paris em 1821, é um poeta conhecido, nos dias de hoje, por sua fundamental importância para a história da literatura universal; mas, nos seus primeiros anos de criação, ainda no século XVII, ficou bastante conhecido por sua vida boêmia. Baudelaire é considerado um dos ícones do Simbolismo e é também conhecido como um dos primeiros poetas malditos, em função dos conteúdos chocantes de seus poemas. Por esse prisma, pode-se citar o poema *Une charonne*, no qual o poeta que faz uma analogia à mulher prostituta, a partir da relação entre os temas o amor e da putrefação de uma carniça. O léxico escolhido por Baudelaire e a simbologia que essas palavras evocavam, demonstraram que esse poeta foi contundente diferente dos demais de sua época, tais como Verlaine, Rimbaud e outros conhecidos sob a égide se “poetas malditos”.

A nossa análise, neste trabalho, centra-se em uma obra que reúne de modo harmônico, as artes: literária e plástica e que foi organizado por Dianne de Seliers, vindo a ser publicado em 2005. Como poucos, ela permite um diálogo evidente e sólido entre poemas de Baudelaire e pinturas do movimento simbolista e decadente. Dentre essas pinturas, está uma de James Ensor que foi um artista-pintor belga, nascido em



1860 em Oostende (Bélgica) e que morreu em novembro de 1949. Ensor foi um dos membros fundadores do grupo *Os vinte*. James Ensor é o autor da tela pintada em óleo sobre tela e intitulada *squelette peintre*. É essa, portanto, a pintura escolhida pela organizadora do livro para ilustrar o poema *La mort des artistes*, que será analisado neste trabalho posteriormente.

Outro pintor que possui uma de suas telas no livro organizado por Dianne de Seliers e ilustrando um poema baudelairiano é Hugo Simberg, que foi um artista simbolista finlandês que nasceu em 1873 em Hamina e morreu em Ähtäri em 1917. Simberg é conhecido por suas ilustrações de contos e é o autor da tela, também pintada em óleo sobre tela, *Le jardin de la mort* que foi escolhida para ilustrar o poema *Le mort joyeux*, posteriormente também será analisado neste trabalho em diálogo com a tela.

### **3. UMA LEITURA DOS POEMAS *LE MORT JOYEUX* E *LA MORT DES ARTISTES* EM DIÁLOGO COM AS TELAS *LE JARDIN DE LA MORT* E *SQUELETTE PEINTRE*.**

O livro *Les Fleurs du Mal illustrées par la peinture symboliste et décadente* foi produzido a partir da segunda publicação de *Les fleurs du mal*, publicada em 1860, três anos após o *frisson* causado pela primeira edição, que levou o seu autor a responder juridicamente pelo atentado ao pudor.

*Les Fleurs du Mal* é dividido em 5 seções:

*Spleen et Idéal*

*Tableaux parisiens*

*Le Vin*

*Les Fleurs du Mal*

*Révolte*

*La Mort*

O poema *Le mort joyeux* faz parte da seção *Spleen et Idéal* e o poema *La mort de artistes* está na seção *La mort*.





Figura 9. Les fleurs du mal- ilustrées par la peinture symboliste et décadente, organizado e publicado por Diane de Seliers em 2005.

**Uma leitura de *Le Mort Joyeux* de Charles Baudelaire**  
***LE MORT JOYEUX*<sup>37</sup>**

*Dans une terre grasse et pleine d'escargots  
Je veux creuser moi-même une fosse profonde,  
Où je puisse à loisir étaler mes vieux os  
Et dormir dans l'oubli comme un requin dans l'onde,*

*Je hais les testaments et je hais les tombeaux ;  
Plutôt que d'implorer une larme du monde,  
Vivant, j'aimerais mieux inviter les corbeaux*

---

<sup>37</sup> Tradução de Ivan Junqueira:



*A saigner tous les bouts de ma carcasse immonde.*

*Ô vers ! noirs compagnons sans oreille et sans yeux,*

*Voyez venir à vous un mort libre et joyeux ;*

*Philosophes viveurs, fils de la pourriture,*

*A travers ma ruine allez donc sans remords,*

*Et dites-moi s'il est encor quelque torture*

*Pour ce vieux corps sans âme et mort parmi les morts !*

No primeiro verso, o eu-lírico parece imaginar e desejar a sua própria sepultura, quando utiliza o presente do indicativo do verbo querer: *Je veux*, ficando subtendido sua vontade (provavelmente a última). O eu-lírico parece, na sequência, retornar à realidade quando, na segunda estrofe, afirma *Je hais les testaments et je hais les tombeaux* demonstrando sua insatisfação com as convenções sociais e religiosas as quais ele recusa. Nos últimos versos da primeira estrofe, ele se vê como inútil e detestável, nomeando a sua própria carne e ossos de *carcasse immonde*.

Na segunda estrofe, o eu-lírico evoca o símbolo da putrefação do corpo, quando diz *Ô vers ! noirs compagnons sans oreilles et sans yeux*. Durante todo o poema ele exprime um profundo sentimento de desilusão com a vida, e isso torna para ele a morte algo essencial, onde ele encontrará conforto, isso fica evidente na última estrofe:

*A travers ma ruine allez donc sans remords,*

*Et dites-moi s'il est encor quelque torture*

*Pour ce vieux corps sans âme et mort parmi les morts ! »*



- ***Le Jardin de la Mort, de Hugo Simberg.***



*Figura 10. A pintura Le jardin de la mort de Hugo Simberg*

De início, já sabemos que o esqueleto na maioria das culturas representa a morte, e a pintura nos traz a imagem de um esqueleto sorrindo, dando-nos a ideia de um morto feliz, um “*mort joyeux*”

A pintura apresenta uma ligação simbólica com esta estrofe do poema:

*Dans une terre grasse et pleine d'escargots  
Je veux creuser moi-même une fosse profonde,  
Où je puisse à loisir étaler mes vieux os  
Et dormir dans l'oubli comme un requin dans l'onde*

O jardim que é cultivado pelo morto pode representar a « *terre grasse et pleine d'escargots* » visto que no estágio de putrefação do corpo configuram-se em alimento da melhor qualidade aos vermes que habitam o corpo e esses vermes podem ser representados pelas flores presentes na pintura.

As cores na pintura têm um valor simbólico. Percebemos, por exemplo, a cor preta da roupa do esqueleto associada à ideia da morte, tristeza, sofrimento. O tom marrom, predominante na pintura, remete à terra e essa, cor de acordo com os estudos



da teoria da cor, resumidamente apresentada por Fontana (...) remete ao conforto e à simplicidade. O eu-lírico parece procurar conforto no poema e a cor marrom como símbolo do conforto, segundo a teoria da cor, além de ser a cor da terra, é também um elemento sobre o qual o poema trata “*Dans une terre grasse et pleine d'escargots*”. Essas aparentes coincidências entre uma obra e outra provocam a sensação de complementaridade do conteúdo do poema com o conteúdo da pintura.

### Uma leitura de *La Mort des Artistes* de Charles Baudelaire

#### *LA MORT DES ARTISTES*

*Combien faut-il de fois secouer mes grelots  
Et baiser ton front bas, morne caricature ?  
Pour piquer dans le but, de mystique nature,  
Combien, ô mon carquois, perdre de javelots ?*

*Nous userons notre âme en de subtils complots,  
Et nous démolirons mainte lourde armature,  
Avant de contempler la grande Créature !  
Dont l'infernal désir nous remplit de sanglots !*

*Il en est qui jamais n'ont connu leur Idole,  
Et ces sculpteurs damnés et marqués d'un affront,  
Qui vont se martelant la poitrine et le front,*

*N'ont qu'un espoir, étrange et sombre Capitole !  
C'est que la Mort, planant comme un soleil nouveau,  
Fera s'épanouir les fleurs de leur cerveau !*

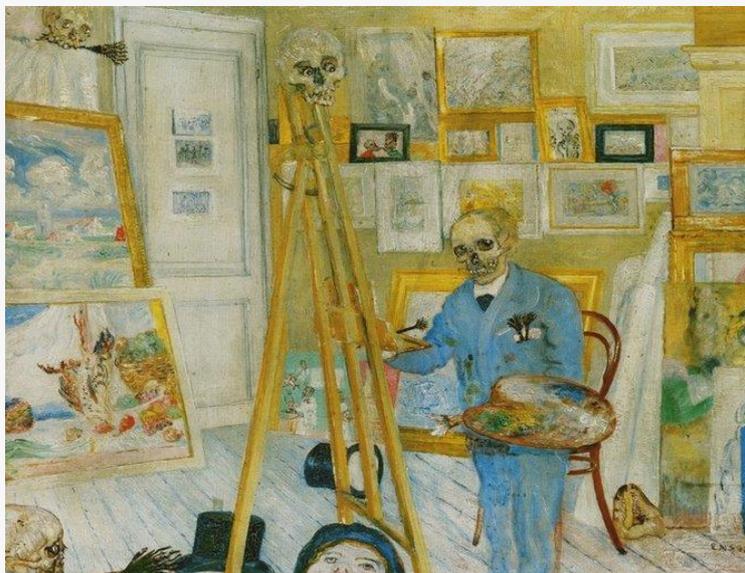
Na primeira estrofe, o eu-lírico evoca as numerosas tentativas frustradas, aos poucos, do artista criador. O verso *combien faut-il de fois secouer mes grelots* parece fazer uma ligação com a figura do artista saltimbanco, que faz sua arte nas ruas para animar as pessoas. No poema, o eu-lírico ainda parece fazer isso, embora sem sucesso.



Os termos *but* e *javelots* mostram a insistência de o eu lírico para chegar ao objetivo que é evidenciado no segundo verso *la grande Créature*, a beleza absoluta da arte, algo divino nas artes.

No segundo verso “*subtils complots*” lembra referência às sutis armadilhas que o artista encontra no caminho para chegar à beleza nas artes. Na última estrofe o eu-lírico cita *Capitole*, talvez uma referência à Praça do Capitólio na Itália, que foi desenhada por Michelangelo (Michelangelo foi um pintor, escultor, poeta, arquiteto e urbanista)

### ***Squellete Peintre, de James Ensor***



*Figura 11. Peinture squellete peintre, de James Ensor*

O esqueleto representa a morte e este fato nos leva ao título do poema *la mort des artistes*. As pinturas que estão na parede dão uma ideia de *atelier d'artiste*. O crânio em cima da pintura que o artista está pintando pode simbolizar o olhar atento dos outros sobre as obras do artista. Os crânios espalhados pelo chão podem ainda significar as diversas tentativas de o artista encontrar o “belo”.

A imagem que parece ser de pessoa, que está ainda no solo, pode ser uma nova tentativa frustrada de alcançar a “beleza” na arte. Essas ideias estão por todo o poema de Baudelaire, assim como na pintura que nos traz ideias muito próximas quando combinada ao poema.



As cores na pintura demonstram o valor simbólico das cores, o azul que é a cor da roupa do esqueleto pintor, simboliza o ideal e o sonho, segundo Fontana (...). O amarelo, se continuarmos pensando na teoria das cores, a cor da borda dos quadros, remete ao otimismo e à energia. O cinza, a cor da porta, simboliza o medo ou a depressão, mas também pode transmitir a ideia de qualidade. O bege, cor das paredes, pode evocar a calma e a passividade. Dessa forma, as cores na pintura acrescentadas à figura do esqueleto pintor e demais símbolos promove a relação a pintura entre o poema de Baudelaire *la mort des artistes*.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma perspectiva de leitura dialogada permitida pelos estudos da literatura comparada, entendemos que os laços entre literatura e pintura favorecem a aproximação entre artes distintas e nos incitam a ler poemas, sobretudo, os simbolistas sob o viés da relação interartes. Consideramos, portanto, neste trabalho, que tanto a literatura, quanto a pintura são manifestações artísticas que instigam à evasão, promovem a beleza da arte, sendo portanto, favorável a um diálogo.

Com essas considerações, buscamos direcionar o nosso olhar, enquanto especialista das Letras, acostumados à leitura de poemas, para as artes plásticas, a arte icônica, a pictórica, a imagem. Nesse direcionamento, investigamos as relações existentes entre dois poemas de Baudelaire e duas telas pintadas por artistas europeus e tais telas, sob o nosso prisma, ilustrariam de maneira clara e linear os poemas simbolistas baudelairianos. Embora ambas as telas não tenham sido elaboradas com o fim de ilustrar os poemas, as representações pictóricas parecem ter sido bem escolhidas, selecionadas e pensadas com afinco e muita qualidade. O fato de serem incisivamente próximas aos poemas nos levam a crer que mesmo não tendo sido criadas com esse fim, pode-se imaginar que os artistas plásticos, de alguma forma, tiveram um contato quase íntimo com a arte literária de Baudelaire, o que explicaria tamanha aproximação entre estas artes: a poética e a pictórica.

Portanto, ao longo deste trabalho, levamos em consideração também que mesmo quando uma obra não é criada com o único propósito de ilustrar um poema, a tela pintada pode evocar e, neste caso evoca fortemente, uma relação com o texto literário e



vice-versa, conforme nos mostrou o livro *les fleurs du mal- illustrée par la peinture symboliste et decadente* organizado por Diane de Selliers.

De fato, como disse Dondis (2007, p.17) “... o resultado final é uma verdadeira manifestação do artista. O importante, porém, depende da resposta do espectador, que também a modifica e interpreta através da rede de seus critérios subjetivos”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUDELAIRE, CHARLES: [http://fr.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Baudelaire](http://fr.wikipedia.org/wiki/Charles_Baudelaire) (acesso em 14/09/2014).

CARLIER, Marie Caroline. *Itinéraires littéraires XIXe -Tome II*. Paris: Hatier, 1988.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. Martins editora,... 2007.

ENSOR, James: [http://fr.wikipedia.org/wiki/James\\_Ensor](http://fr.wikipedia.org/wiki/James_Ensor) (acesso em 14/09/2014)

FONTANA, Luis Aurélio. *Estudo da cor*. Universidade Católica De Goiás – Ilustração Científica Básica – Arq 1064. ( disponível em:<http://professor.ucg.br/siteDocente/admin/arquivosUpload/13949/material/ESTUDO%20DA%20COR.pdf>) Acesso em 15/09/2014)

MANOLIO, Alexandra benvenga *et al. O simbolismo*. In: <http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ad631/simbolismo.htm> (Acesso em 15/09/2014)

ROPS, Félicien: [http://fr.wikipedia.org/wiki/F%C3%A9licien\\_Rops](http://fr.wikipedia.org/wiki/F%C3%A9licien_Rops) (Acesso em 15/09/2014)

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. Melhoramentos. São Paulo, 2012.

SELLIERS, Diane de. *Les fleurs du mal: illustrées par la peinture symboliste et décadente*. Paris: Diane de Selliers, 2005.



SILVA, Frederico Fernando Souza. *Literatura e pintura: Uma leitura possível em sala de aula*. Revista Trama Interdisciplinar. Ano. 01. Vol. 01. 2010 In: <http://editorarevistas.mackenzie.br/>

SIMBERG, Hugo: [http://fr.wikipedia.org/wiki/Hugo\\_Simberg](http://fr.wikipedia.org/wiki/Hugo_Simberg) (acesso em 14/09/2014)



## NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA

SILVA, Rosângela Paulino  
(paulinodasilvarosangela@gmail.com)

**RESUMO:** O presente estudo objetiva tematizar a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando por objeto de análise as necessidades de aprendizagem dos profissionais integrantes deste quadro docente na Rede Pública Municipal de Ensino de Campina Grande, Paraíba. No decorrer do trabalho apresento as possíveis lacunas na formação profissional dos educadores que lidam com esses alunos sem uma formação acadêmica específica no tocante à EJA. Para tanto se buscou conhecer o universo destes alunos, a partir de entrevistas semi-estruturadas e gravadas no espaço escolar, focando as suas vivências concernentes à prática pedagógica desenvolvida. Os depoimentos dos alunos apontam para a necessidade de um redimensionamento na prática dos docentes no que se refere ao atendimento individualizado, respeitando-se os níveis e o tempo de aprendizagem de cada aluno. Intuitivamente, os alunos falam da necessidade do professor conhecer a teoria Vygotskyana acerca da Mediação e conhecimento da Zona Proximal de Desenvolvimento (ZDP). Os resultados da entrevista apontam ainda para o fato de que o saber construído ao longo das vidas dos discentes permanece desvalorizado pelos professores enquanto ponte para ampliação de suas conquistas no espaço escolar. A referida pesquisa pode vir a contribuir na formação profissional dos educadores da EJA, pois propõe uma nova metodologia de ensino que considera a cultura do educando, de forma que os seus saberes sejam vislumbrados e expandidos no plano prático do contexto da sala de aula. Dentre os autores que alicerçam teoricamente esta pesquisa, destacam-se as contribuições de Freire (1987, 1992, 1996), Morin (2001), Gonsalves (2005), Gonçalves (2003, 2004), Brandão (2004, 2006), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA; Formação do educador; Saberes populares.

### 1 FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA DOCENTE E DISCENTE

Este artigo que ora apresenta-se é um fragmento da dissertação de Mestrado defendida em Dezembro de 2007 na UFPB, campus I, João Pessoa, intitulada *Jovens e Adultos migrantes do contexto rural e seu interesse pelo saber escolar no espaço urbano*. As reflexões contidas nesta escrita são decorrentes da busca às minhas inquietações enquanto professora em turmas de jovens, adultos e idosos no tocante à aprendizagem e motivação desses alunos para ingressarem e permanecerem na escola. Na minha trajetória profissional atuante nessa modalidade educacional os aspectos motivação e aprendizagem sempre despertaram a nossa curiosidade.



O meu contato com as turmas de EJA ocorreu nos primeiros anos de experiência docente e a minha formação deu-se a priori na Escola Normal estadual Pe. Emídio Viana Correia e foi direcionada majoritariamente ao trabalho com as crianças nas etapas do pré-escolar à Educação básica do Ensino Fundamental. Posteriormente ingressei na Graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no ano de 1999.

É importante ressaltar que no município de Campina Grande, os cursos de Graduação em Pedagogia ainda privilegiam o atendimento à educação básica direcionada às crianças, isso significa que a formação acadêmica do profissional que trabalha com a EJA é insuficiente, ficando a cargo geralmente das Secretarias de Educação Municipal ou Estadual o provimento dessa lacuna na formação do Professor da EJA.

Trabalhar com pessoas na fase adulta e idosa torna-se, portanto uma experiência desafiadora para os profissionais que lidam com esses alunos. A formação ocorre, portanto, diante das necessidades sentidas pelo educador engajado com uma prática educativa coerente, transformadora e de qualidade. Podemos denominar essa formação como autoformação, pois ela ocorre também mediante a dinâmica da sala de aula e das necessidades de aprendizagem que o professor vai detectando na sua formação bem como as necessidades de aprendizagem que os alunos apresentam na sala de aula.

Nas leituras que realizei acerca da EJA e na vivência profissional ao longo de 22 anos nas turmas de EJA, compreendi que um dos fatores determinantes para a aprendizagem das pessoas em qualquer fase da vida é a motivação que antecede o momento da aprendizagem, ou seja, para aprendermos algo necessitamos estar motivados. Movemo-nos na direção de algo que desperta nossa curiosidade, algo que é relevante para nós. A curiosidade dos docentes e dos discentes é o elemento impulsionador da sua aprendizagem.

Nos primeiros escritos de Paulo Freire ele já assinalava que ninguém nasce educador ou marcado para ser educador: “A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

As perguntas que me inquietavam e aos demais profissionais que lidam diretamente com a EJA no tocante ao processo de aprendizagem, apontam para a necessidade de o educador conhecer o universo desse educando que traz para sala de aula uma bagagem de conhecimentos oriundos das suas vivências sociais, profissionais, familiares. Religiosas, ou seja, o universo cultural do aluno da EJA é riquíssimo e pode ser explorado na sala de aula na integração e ampliação dos seus conhecimentos. De acordo com as palavras do educador Paulo Freire (1992, p. 46) é o “saber de experiência feito”.



Freire e Vygotsky nos oferecem valiosas pistas acerca do processo de aquisição do conhecimento. Apesar de viverem em realidades distintas e épocas diferentes os referidos autores contribuíram de forma significativa na compreensão do processo de aprendizagem tanto de crianças quanto de adultos. Os referidos teóricos seguem uma vertente próxima de pensamento, pois apontam alguns pré-requisitos para uma prática pedagógica eficaz.

Cada vez mais, processos de aquisição e conservação do conhecimento intrigam não só pesquisadores do funcionamento cerebral e educadores, mas também pessoas das mais diversas áreas: filósofos, psicólogos, antropólogos, médicos, sociólogos, estudantes, etc. Afinal, como as pessoas aprendem? Crianças e adultos aprendem da mesma forma? Como ensinar os adultos? Quais são os elementos motivadores da aprendizagem de pessoas que passou boa parte de suas vidas ausentes do espaço escolar e decidem estudar na fase adulta? Quais são os caminhos que o professor de EJA tem a trilhar a fim de garantir ou propiciar a aprendizagem? Que intrincados mecanismos nos permitem, desde os primeiros momentos de vida, incorporar determinadas informações à nossa forma de agir e aos nossos sistemas de crenças? Por que atentamos para certos dados enquanto outros nos passam completamente despercebidos? Será que é possível trabalhar na sala de aula com jovens/adultos da mesma forma que se trabalha com as crianças? Muitos professores que trabalham com a modalidade educacional JÁ, certamente já se questionaram sobre esses aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

Cabe ao professor da EJA obter as pistas para suas respostas no cotidiano da sala de aula, porque ainda há uma carência de cursos formadores específicos nessa área educacional, tanto nas Escolas Normais, como nas Universidades. De acordo com Leal (2007):

No Brasil, vários grupos multidisciplinares têm se dedicado à pesquisa de formas mais eficazes de ensinar. Como diz o geneticista Zan Mustacchi, em um dos seus textos, dois dos maiores desafios talvez sejam “aprender a aprender e aprender a ensinar”. Aprender é tecer possibilidades de transformação de si e do mundo ao redor - estabelecer prioridades e encontrar soluções para as mais diversas questões. (LEAL, op. cit., p. 5).

De forma consensual sabe-se que a idade adulta abre caminho para certa independência das pessoas. O indivíduo nessa etapa da vida acumula variadas experiências de vida, aprende com os próprios erros, apercebe-se daquilo que não sabe e o quanto este desconhecimento lhe faz falta, isso porque faz inúmeras opções e analisa criticamente as informações que recebe, classificando-as como útil ou inútil. A escola configura-se nesse momento para o aluno



jovem/adulto como o local por excelência, no qual ele vai encontrar resolução para suprir a sua falta de conhecimento formal. Mas será que a escola está preparada para cumprir o papel que lhe é designado? E os professores sabem acolher os saberes construídos ao longo da vida desses alunos estabelecendo relação com os saberes sistematizados?

Os índices apontados nas pesquisas referentes à educação e de forma especial à modalidade EJA, não são nada animadores, haja vista que as taxas de analfabetismo ainda perduram, principalmente nas regiões mais pobres do país (Norte e Nordeste), sub-escolarização, repetência, evasão, são dentre tantos outros aspectos, reflexos de um sistema educacional que precisa ser reavaliado.

O que estou buscando esclarecer e ressaltar aqui não é caracterizar a escola como salvadora e redentora da humanidade e de todos os problemas sociais, porém a mesma ainda é um espaço público, no qual, as pessoas das camadas populares têm acesso ao saber formal, e têm a chance através da escolarização de tentar diminuir as desigualdades sociais que predominam no país e de sentirem-se mais autoconfiantes, haja vista que aprender a ler, escrever, dominar a matemática, sentirem-se mais independentes, é algo desejado por eles.

Dessa forma, conhecer os caminhos que possam configurar-se como elemento facilitador dessa aprendizagem para os alunos jovens/adultos não é garantia de que esse aluno vá efetivamente se engajar no processo de escolarização, porém, o desconhecimento de como ocorre esse processo, certamente incidirá numa educação apenas aspirante a reparadora de um “tempo perdido”.

Uma das pistas que me foi dada para possível solução seria centrar as bases para o aprendizado nos alunos, ou seja, escutá-los, conhecer sua história de vida, saber o que o motiva a frequentar a escola, seus anseios, desejos, o que eles já sabem e o que desejam aprender. Aprendemos com mais facilidade, aquilo que fazemos, quando estabelecemos conexões com as experiências anteriores. A experiência de vida, trabalho, religiosa, afetiva deve ser o livro-texto do adulto.

Tendo em suas histórias de vida o trabalho prático e o diálogo, como componente principal da aprendizagem, ao chegar à escola o aluno geralmente se depara com um mundo estranho ao seu. Quando esse universo do educando adulto é desvalorizado e sobrepuja-se o conhecimento dos livros com realidades distantes e conteúdos abstratos, a escola torna-se um lugar extremamente desinteressante, podendo ocasionar o desestímulo para continuar estudando. Para que a aprendizagem torne-se mais duradoura, mais significativa para o educando adulto,



faz-se necessário conhecer os aspectos formadores, constituintes, da aprendizagem, objetivando adaptar ou criar métodos didáticos específicos á essa população.

Os professores que souberem de que forma e segundo quais condições o cérebro se modifica durante o aprendizado sem dúvida poderão ensinar melhor. Nesse sentido, há na atualidade um campo da ciência (neurociência) que vem desenvolvendo estudos acerca de como os professores podem desenvolver novas estratégias de ensino.

Embora o aprendizado se constitua num processo infinito, as bases do saber futuro são lançadas em grande parte já na infância. A crença de que aquilo que não se aprende em criança tampouco se poderá aprender quando adulto tem fundamento. Afinal, quais neurônios vão se interconectar é algo que, sobretudo os quinze anos de vida irão decidir, nesse período, estará construído o diagrama básico dos circuitos formados pelas células nervosas. O amadurecimento do cérebro estará em grande medida, completo, e definidos estarão, ao menos em linhas gerais, os trilhos que nortearão o pensamento adulto. Para Friedrich e Preiss (2006):

Depois dessa fase, as redes neuronais ainda seguirão dispoendo de certa plasticidade - até idade avançada, sinapses serão fortalecidas ou enfraquecidas por novos estímulos, experiências, pensamentos e ações, o que nos possibilita aprender durante toda a vida -, mas, passada a puberdade, o cérebro se deixa modelar com menos facilidade, e a formação de novas conexões sinápticas torna-se mais rara. (FRIEDRICH E PREISS, op. cit., p. 9).

É por essa razão que nós os adultos, temos uma dificuldade maior em reter dados novos na memória com o passar dos anos. O fenômeno do esquecimento ou curta memorização, enquanto professora também pude constatar na sala de aula, e me causava estranhamento e decepção, porque eu ensinava determinado conteúdo em um dia e no dia seguinte ao questionar os alunos sobre o que haviam aprendido, eles em sua grande maioria, não sabiam responder.

De acordo com as leituras realizadas acerca da Andragogia (ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender, é preciso considerar que a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem de adultos. Estes são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará em sua vida.

De acordo com a teoria de Knowles (1970) acerca da maturidade dos seres humanos constatamos que algumas transformações ocorrem nesse período haja vista que eles passam de



peessoas dependentes para indivíduos independentes, auto-direcionados, acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro, seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utilizam no seu papel social, na sua profissão, passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante, preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto, passam a apresentar motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma ação recém-aprendida, etc.), mais intensas que motivações externas como notas em provas, por exemplo.

Aprender os diversos sentidos e significados atribuídos por esses alunos ao processo de escolarização torna-se fator preponderante a ser conhecido e utilizado pelos docentes no cotidiano escolar, haja vista que é a partir desse conhecimento que o professor deverá planejar suas aulas, pensar em conteúdos significativos para os alunos e realizar atividades conectadas aos saberes construídos e ainda em construção. O professor que se propor a essa tarefa deverá tornar-se um investigador dos saberes adquiridos pelos alunos em suas vivências diárias, quais os motivos que o fizeram ingressar na escola na idade adulta, quais os conhecimentos escolares eles possuem – é o que denominamos biografia dos saberes.

O aluno adulto ou idoso já adquiriu em sua vida fora do ambiente escolar uma série de saberes que o auxiliaram a sobreviver, porém esse aluno agora busca uma melhor compreensão do mundo e dos saberes adquiridos e não sistematizados, saberes de vida. A aprendizagem dessas pessoas geralmente ocorreu mediante o diálogo no ensino das atividades e a prática do trabalho a ser desenvolvido, ou seja, diferente da escola que já apresenta uma série de conhecimentos sistematizados e não experienciados pelos alunos, priorizando atividades de repetição (leitura e escrita, matemática), atividades mecânicas em que não há reflexão sobre aquele saber e há uma necessidade de resposta imediata, esse processo destoa totalmente da experiência de aprendizagem anterior do educando adulto.

## **2 O QUE DIZEM OS ALUNOS SOBRE AS HABILIDADES PARA SER PROFESSOR DA EJA**

Sendo um dos objetivos da pesquisa compreender o processo de aprendizagem do aluno na faixa etária adulta e idosa no espaço escolar, realizei entrevistas buscando vislumbrar a compreensão que os alunos têm sobre as habilidades e os domínios necessários para que os professores exercitem a docência.



Nas falas dos alunos ficou evidente a necessidade do atendimento individualizado ao aluno:

**Davi<sup>38</sup>:** Eu acho que pra mim, que é aquela professora em cima do aluno, se o professor num for ali em cima, se ele tá fazendo certo, ele num vai aprender não, eu acho, entendeu? Porque essas pessoas em cima, ele vai fazer, vai fazer as coisa certa né, se a professora tá ali só sentada, os aluno só escrevendo ali, num tá nem sabendo.

Paciência em esperar o tempo do aluno:

**Salomé:** Primeiro: paciência, pra tá explicando essas coisa, eu acho que tem que ter é como diz, paciência. E tem que ser uma boa professora, assim como a Senhora. Têm umas que explica e fica difícil, eu acho melhor assim que a pessoa quebrasse a cabeça, que a pessoa chegasse a fazer aí depois passasse o caderno para a professora, ali ela corrigia e aí ensinava o que tava faltando de um por um. É, porque muitos num faz. Espera que a professora corrija, para depois copiar, aí eu acho que deveria ser assim. Faça o dever, faça do jeito que você sabe. Aí a pessoa faz, a professora vai corrige, diz olhe essa palavra é assim. Faltou isso, aí eu acho que assim aprendia mais, é porque ela explica tudo direitinho, tudo bem. Explica tudo direitinho, mas às vezes a pessoa dá um branco, esquece assim. Aí espera que a professora corrija no quadro, aí a gente já vai copiando, aí num aprendeu nada. Só aprende quebrando a cabeça, raciocinando.

Saber lidar com a diversidade cultural que existe nas turmas de EJA:

**Isabel:** Ô mulher, é porque tem aluno de todo tipo, né? Tem aluno enxarqueto, que num merece nem se dá bom dia, que nem tinha um aí, que eu via a hora a prof<sup>a</sup> dá um colapso, né? É paciência, ter muita paciência mesmo, prestar atenção por onde começar, procurar uma informação, pouquinho né? Porque sempre as pessoas que tem algum trauma ou alguma coisa sempre ou é calado demais ou então é

---

<sup>38</sup> Os nomes de alunos utilizados nesta pesquisa são fictícios.



rebetado logo com as pessoas né? Com a mal criação né? E tem que ser um professor bem preparado mesmo para enfrentar gente da pesada, né?

De acordo com Freire todo o processo ensino-aprendizagem precisa estar relacionado à conscientização e à participação, visto que alunos e professores fazem parte de um processo dialógico, e que o acesso à educação escolar deve permitir a reflexão e a ação do indivíduo sobre o mundo para atuar e transformar a realidade.

O desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre esses dois aspectos são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky. A preocupação desse teórico com o desenvolvimento do ser humano está presente em toda sua obra. O referido autor busca compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e da história individual. O foco principal de sua teoria era estudar o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana como resultado de um processo sócio-histórico. Dessa forma, as características humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meros resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética dos seres humanos com o seu meio sócio-cultural. Em qualquer pessoa existem dois níveis de desenvolvimento: um nível efetivo (real) e um potencial.

O nível de desenvolvimento real refere-se às conquistas que já estão consolidadas nos seres humanos, o que as pessoas já aprenderam e domina. Indica os processos mentais que já se estabeleceram. Representa as funções já amadurecidas. Já o nível de desenvolvimento potencial refere-se àquilo que as pessoas são capazes de fazer mediante a ajuda de outra pessoa (adulto ou criança). Este nível é bem mais indicativo do desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha.

A possibilidade de alteração no desenvolvimento numa pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. O conceito de zona de desenvolvimento proximal se refere à distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de uma outra pessoa mais capaz, significa, portanto, o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em



constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, portanto, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real do educando de forma geral, num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido, e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária dos alunos e ao nível de conhecimento e habilidades do grupo. O percurso a ser seguido, nesse processo estará balizado também pelas possibilidades dos educandos, ou seja, pelo seu nível de desenvolvimento potencial.

De acordo com Sabini (1993, p.158) “a tarefa da escola é a transformação do estado atual de desenvolvimento do educando. Ela deve conduzir ao patamar superior no processo de desenvolvimento”. Vygotsky denomina *zona de desenvolvimento proximal* esse nível potencial de desenvolvimento que deve ser trabalhado pela escola.

Freire e Vygotsky seguem uma vertente bem próxima de pensamento, porque enfatizam a mediação professor-aluno, como elemento preponderante na aprendizagem, o diálogo como elemento fundante nessa interação, e a promoção da curiosidade espontânea do educando em curiosidade epistemológica.

De acordo com Gonçalves (2003):

Não se sustenta mais um modelo docente, para o qual as propostas educativas tratam os educandos com indiferença quanto ao seu contexto vital, quanto ao modo cotidiano com que eles têm acesso aos saberes de sua vida e de seu interesse, quanto ao grau de amadurecimento de suas capacidades perceptivas e comunicativas. O trabalho educativo voltado para acompanhar o desempenho dos educandos nos caminhos do aprender, talvez seja, no presente, uma das tarefas mais humanamente gratificantes e próximas da nossa extraordinária aventura capaz de desvelar os segredos da terra e do que a vida inventa. (GONÇALVES, 2003, p.189).

### **3 ALGUMAS PISTAS QUE PODEM AUXILIAR O PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO**

O período de estudo acadêmico e a experiência empírica auxiliou-me a vislumbrar algumas pistas no que concerne a uma prática educativa direcionada aos alunos adultos e idosos, nessa caminhada que ainda estou a percorrer na busca pelas respostas às minhas inquietações posso sugerir a priori que:



1-O educador precisa estar disposto a escutar os alunos, conhecer o que os alunos já conhecem.

2- O professor tem que aprender que, às vezes, seus alunos, por sua prática cotidiana, que é muito diferente da dele, podem lhe ajudar, podem lhe dar indícios, fornecer-lhe argumentos para que evolua, para adequar melhor os próprios conhecimentos para servir aos interesses daqueles determinados grupos sociais.

3- O educador deve adotar uma relação horizontal, de igualdade, realidade e se problematizando, considerando que, nessa troca, pautado no princípio do diálogo, é que se efetiva o conhecimento, caracterizando o processo educativo como a reflexão sobre os conhecimentos que circulam e que estão em constante transformação, onde tanto os professores quanto seus alunos estejam permanentemente em processos de aprendizagem.

4- Faz-se necessário rever os saberes escolares apropriados à vida adulta, as habilidades de leitura, escrita, comunicação, cálculo, os saberes científicos sobre a natureza e a sociedade, porém, que esses conteúdos não sejam tratados nas turmas de EJA, de maneira infantilizada.

#### **4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...**

O professor da EJA deverá ser num primeiro momento em sala de aula, um pesquisador da história de vida dos alunos, objetivando conhecer suas necessidades de aprendizagem, sua cultura, suas dificuldades no tocante à escola, suas particularidades, enfim ver o aluno em seus aspectos cognitivos, emocionais, psicológicos. Conhecer o que ele já sabe partir desse conhecimento de mundo para ampliar o conhecimento desejado por ele, o conhecimento forma.

O que se propõe aqui como atributos necessários aos educadores de jovens e adultos, não se constitui numa tarefa fácil de ser executada, pois requer desse profissional, conhecimentos em diversas áreas: filosofia, história, psicologia, etc. Acolher os diferentes saberes no espaço escolar poderá vir a se constituir na subversão do atual estado de exploração e exclusão das camadas populares.

Nesse sentido propõe-se, uma prática pedagógica investigadora e acolhedora dos diversos saberes adquiridos na vida dos alunos como ponto de partida para o trabalho em sala de aula, trabalho esse que envolva os alunos/as nas mais diversas formas de abordagem metodológica a exemplo de: estudos em grupo, utilização das artes (pintura, dramatização, desenho, música, cinema, charges, etc.), dinâmicas de grupo a fim de oportunizar a interação, o



diálogo, o conhecimento da história de vida do outro, o compartilhar de ideias, opiniões, criar situações na sala de aula nas quais os alunos participem expondo seus saberes de vida – trabalho para articulação com o conhecimento escolar e reconhecimento da relevância do saber popular.

Finalmente, fica posto que o trabalho aqui exposto em fragmentos, não é a verdade do poder, mas o poder da verdade vivida, experimentada no cotidiano.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. *Leituras Indiciárias e Artimanhas da inteligência: os saberes imemoriais e sua reinvenção no universo do aprender humano*. Piracicaba. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação. Doutorado em Educação. 2003.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. *Autorias do saber e artes da inteligência: vias históricas e esquecimentos na hora de pensar o Brasil*. UFPB, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIEDRICH, Gerhard. Ciência do aprendizado. *Revista Mente e Cérebro*. Edição especial, nº. 8, p. 7-13, 2006.

KNOWLES, MALCOLM. *Educação de adultos informal, auto-direção e andragogia*. Disponível em <http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>. Acesso em: 20 mar.2012.

LEAL, Gláucia. *Em busca do conhecimento*. *Revista Mente e Cérebro*., edição especial, nº. 8, pg. 5, 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F.da Silva e Jeanne Sawaya. 4ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PINTO, João Bosco. A educação de adultos e o desenvolvimento rural. In: *Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas*. Org. WERTHEIN, Jorge e Juan Díaz Bordenave. 2ª edição. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1981.

PREISS, Gerhard. Ciência do aprendizado. *Revista Mente e Cérebro*. Edição especial, nº. 8., 2006.

SABINI, Maria Aparecida Cória. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo. Àtica, 1993.



## FORMAÇÃO NO TRABALHO: NOVAS METODOLOGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE SAÚDE

**Hashizume, Cristina Miyuki**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB

### Resumo

O presente trabalho se propõe a refletir a educação pelo trabalho como uma estratégia importante para fomentar a ação política do trabalhador na saúde pública. A partir de reflexões sobre o programa do Ministério da Saúde de formação lato sensu em Docência na saúde, traçaremos um histórico sobre a construção da educação pelo trabalho enquanto luta política dos trabalhadores e acadêmicos, a seguir apresentaremos experiências importantes que usam novas metodologias pedagógicas de ensino e aprendizagem imersiva (VER-SUS; Edital Percursos Formativos, EMI, RONDON), para finalizar propondo uma formação que reconheça o aluno como produtor de conhecimento original, a partir de suas próprias indagações e da aprendizagem significativa. A partir do investimento na formação que leva em consideração o saber prático e imanente ao cotidiano do território atendido pelo profissional, resgata-se a autoestima desse trabalhador, assim como sua postura ético-estético-política, embasada num conhecimento situado. Da mesma forma que a educação pelo trabalho é importante, a formação acadêmica do futuro profissional da saúde também deve se beneficiar desse amplo território pedagógico. A partir de uma visão pedagógica centrada no aluno, visando a aprendizagem significativa, defendemos a aproximação entre ensino e serviço, numa comunidade de saber ampliada, em que se somam profissionais, alunos, comunidade, usuários em prol da construção de conhecimento em saúde pública humanizada.

Palavras-chave: educação continuada; pessoal técnico de saúde; trabalhador.

### Introdução:

A partir do histórico de conquistas dos trabalhadores em relação ao reconhecimento da formação no trabalho, caracterizaremos esse espaço como lócus privilegiado para formação tanto dos profissionais que atuam no território quanto dos alunos em formação. Nosso artigo mostrará que esse rico cenário de práxis social favorece o desenvolvimento de competências previstas pelas Diretrizes curriculares Nacionais do curso de Psicologia, especificamente. Defendemos a proposta de aprendizagem significativa ao alunado dos cursos de saúde, utilizando-nos de



instrumentos inovadores no ensino da saúde, que podem ser legitimados como metodologia pedagógica diferenciada, ou mesmo como iniciativas inovadoras que podem provocar um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem. A partir de experiências já em prática nos programas PRO Saúde e PET Saúde, proporemos instrumentos pedagógicos que questionam a relação verticalizada entre professores, profissionais, população usuária e alunos. Acreditamos que reconhecer essas novas teorias pedagógicas no ensino de saúde está de acordo tanto com a macropolítica, que se refere às diretrizes de caráter legal frente ao Ministério da Educação quanto no nível micropolítico, ou seja, reflete que no cotidiano do SUS, no momento dos estágios e das visitas dos alunos se dá um embate entre o saber acadêmico e o saber-fazer cotidiano, o que requer constante negociação e reconhecimento da comunidade ampliada de saber.

#### METODOLOGIA:

Nosso objetivo, aqui é propor uma formação que reconheça o aluno como produtor de conhecimento original, a partir de suas próprias indagações e da aprendizagem significativa; usando para isso, metodologias pedagógicas inovadoras que horizontalizam a relação entre professor /aluno; academia/ serviços de saúde.

Nossa hipótese é de que essa formação não pode se dar sem que haja, paralelamente, um debate ético-político, no sentido de situar os trabalhadores no cenário político em que se encontram, trazendo-os para uma corresponsabilidade como profissionais da saúde comprometidos com a qualidade na prestação de serviço em saúde pública para a população. Essa implicação do trabalhador e dos envolvidos no processo de formação chamaremos de protagonismo participativo. Em nosso entendimento, a atuação em instituições públicas requer do profissional um posicionamento ético-político fundamental para manejar certas situações típicas do serviço público: a valorização do bem público e a necessidade premente da democratização do conhecimento/saber e dos direitos sociais garantem ao profissional exercer sua atividade de forma não apenas técnica, mas sensível a um conhecimento ampliado de saúde, alinhado aos pressupostos atuais do governo federal, assim como ao Educa Saúde, ONG educacional que ministra cursos de aperfeiçoamento e especialização diversos a profissionais atuantes na saúde pública.



*Fundamentação teórica:*

A saúde pública em nível de atenção básica sofre atravessamentos institucionais que incluem: família, trabalho, educação, cultura, economia, religião, saber, competência, ética, estética, política. Precisamos, como profissionais de saúde, interferir nessa correlação de forças no sentido de afirmarmos que outras formas de estar no mundo, outros modos de existência podem sobreviver à imposição massificante de homogeneização. A disponibilidade objetiva e subjetiva de estar junto aos usuários e suas demandas é uma condição fundamental para que se possa reverter esse quadro, de naturalizações e de reproduções de práticas manicomialis, produzindo criações de novas situações micropolíticas. (LAVRADOR, 2012; 2001; FEUERWERKER, 2014).

A educação dos trabalhadores na saúde é uma forma de melhorar a autopercepção dos trabalhadores a respeito de seu próprio trabalho, além de ressaltar o compromisso ético desse profissional para com a população atendida. Composta por projetos contraditórios, interessados, conflitantes e em luta por uma visão de mundo, a educação profissional passou historicamente por diferentes concepções, objetivos e ênfases. Sem nos esgotarmos sobre o assunto, faremos um breve percurso sobre essas iniciativas, com vistas a compreendermos o processo pelo qual tal espaço foi conseguido às custas de debates e mobilização dos trabalhadores da saúde, principalmente. As próprias concepções de “formação profissional” e “qualificação profissional” apresentam, cada um deles, caráter polissêmico, hegemonicamente sendo entendido como mera adaptação do trabalhador às condições de trabalho. (RAMOS, 2013).

A qualificação de que falamos no nosso projeto se refere a uma construção social, diretamente ligada a costumes e tradições socialmente construídas, que nela desempenham papéis importantes não apenas aspectos técnicos, mas também, e principalmente, um posicionamento ético-político, muito variável segundo tipo e situação do trabalho e da comunidade atendida. Essa qualificação não é estática, pois faz parte de um processo de construção individual e coletiva em que os indivíduos desenvolvem competências ao longo das relações sociais, profissionais e políticas portanto, nunca se finaliza, ao mesmo tempo em que aponta para um devir constante.



Recuperando o histórico da educação profissional de nível médio e fundamental na saúde, a história da enfermagem (e sua divisão entre os atendentes de enfermagem e os enfermeiros) nos exemplifica a separação entre os melhor remunerados e os menos qualificados. Desse modo de pensar se pressupõe que aos menos qualificados bastaria um treinamento simples, já que a realização de seu trabalho é tida como naturalmente mais simples, que requer menos raciocínio complexo. Pereira (2005) observa que, apesar da diferença na formação, tanto o atendente de enfermagem (técnico) quanto o enfermeiro se deparam com a mesma influência e pressão, contraditórias e cruzadas. A autora ainda reforça que essa separação no tratamento dos profissionais se dá historicamente, desde o tratamento de menor valor dado aos profissionais de profissões manuais, no Brasil Colônia.

As escolas de formação para profissionais de saúde de nível técnico sofreram grandes avanços, desde a criação da escola de Enfermagem Anna Nery (1923), cujos cursos, com duração de 36 meses, formavam os profissionais para atenderem demandas da saúde pública no Brasil. Em 1937, a educação profissional é vista como instrumento de propagação da ideologia do Estado populista, compondo o quadro estratégico governamental da solução da questão social e do combate à subversão ideológica. Em 1943 o ensino médio vai apresentar característica dual: como formação humanística e científica, continuando a preparar para a universidade, e o ensino técnico-profissionalizante, preocupado com a formação para o trabalho. Com isso, se define uma hierarquia de acesso às oportunidades e aos postos de comando na sociedade, segregando trabalho intelectual de manual. Em 1942 a criação do Serviço Nacional da Indústria também representa importante passo na capacitação do mercado interno brasileiro, tendo em vista o desenvolvimentismo incentivado pelo governo militar. Seu interesse era a formação centrada no trabalho como necessidade para a acumulação privada da riqueza social gerada pela modernização. Entre 1948 e 1961 foi gestada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação o que coloca em jogo a luta entre os que defendiam o ensino público e os que defendiam a escola privada. No ano de 60, surge o Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), que foi o precursor do PAC e do Programa Saúde da Família.

No golpe militar, em 1964, com o acordo entre Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development (USAID)*, a educação segue um



modelo técnico, neutro, pragmático, voltado para o mercado, mero suporte para a modernização do capitalismo. No regime militar, em 1972, o ensino secundário profissionalizante é instituído com base na qualificação para o trabalho. Cerca de 130 habilitações foram criadas para técnicos e auxiliares com o Parecer 45/72, em que cada habilitação era formada por um componente de educação geral e outro específico da categoria. Também se garante as habilitações através de suplência profissionalizante, que conferia diploma a quem tivesse pelo menos dois anos de trabalho em instituições de saúde.

Em 1980, o Projeto de *Formação em Larga Escala* conduziu à viabilização de escolas e centros formadores do SUS. Essa proposta tinha três elementos essenciais: era um ensino supletivo, que conferia flexibilidade em termos de carga horária de dedicação ao curso; o treinamento mediava o ajustamento entre o tipo de qualificação e as necessidades das instituições de saúde; e, por fim, havia o caráter de habilitação oficialmente reconhecida pelo sistema educacional, dando acesso a outros níveis de formação.

As Escolas Técnicas do SUS e os Centros de Formação se tornaram uma possibilidade de oferecer formação de qualidade para alunos – trabalhadores. Esses alunos eram diferentes dos demais, e passavam a ser avaliados pelo seu desempenho (profissional), e não pelas notas nas disciplinas. As ETSUS foram uma política para trabalhadores-empregados. A metodologia de ensino, inclusive, nesses cursos era ser mais concreta, aproveitando mais as experiências desses trabalhadores, tendo em vista certa dificuldade no aprendizado teórico devido à formação básica muito fraca. E assim, essa formação vai traçando estratégias metodológicas de ensino diferenciadas, transmitindo conhecimento através do aproveitamento das experiências profissionais dos alunos-trabalhadores.

É também da década de 80 a criação da Fundação Osvaldo Cruz, marco significativo em nível institucional voltada à educação técnica de nível médio na área da saúde. Em seu projeto político-pedagógico, a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio(EPSJV)/ Fiocruz, de inspiração predominantemente marxista (Marx e Gramsci) e com a participação de educadores brasileiros como Gaudêncio Frigotto e Demerval Saviani, defendia uma formação ética, política e técnica. A EPSJV concebe a educação como um projeto de sociedade: defendiam no currículo a articulação entre



conhecimentos específicos e formação geral. Defensora da escola pública e da democratização da educação básica para todos os trabalhadores, a escola se opôs às mudanças requeridas pelas tendências capitalistas e pelo desenvolvimento de competências condutivistas, que, em seu entendimento, levariam ao retrocesso do projeto voltado à emancipação. A formação da escola sempre levou em conta a capacitação dos docentes que fazem a formação junto aos profissionais da saúde, sensibilizando-os em relação à peculiaridade das condições de trabalho desse profissional, que, grande parte das vezes, é sujeito a baixos salários, jornadas duplas ou triplas, desestimulados e trabalhando sob pressão. Frente a uma situação difícil, sem saber lidar com dimensões difíceis e extremas da condição humana haja vista as condições degradantes, sem qualificação ou formação humanista e psicológica, esses profissionais precisam ser ouvidos como conhecedores de suas realidades práticas, sendo avaliados, inclusive, por suas ações no trabalho. Frente ao cenário de democratização do país, o ensino da escola se expandiu sob os princípios da universalidade, equidade e integralidades das ações da saúde, exigindo formação adequada aos trabalhadores do setor. Houve uma preocupação em qualificar os trabalhadores inseridos nos serviços de saúde, mas também, e principalmente, na formação de novas gerações de técnicos (RAMOS, 2013). O projeto de formação de profissionais da saúde tinha como intenção também manter os profissionais que no processo de trabalho. Os conteúdos abordados na formação uniam ensino, prática, teoria, serviço e comunidade. Todo o conteúdo programático tinha uma relação direta com os problemas vivenciados pelos alunos, sendo a situação real considerada como experiência de ensino e o ambiente de trabalho como local preferencial da formação profissional. Esse modo de organizar o currículo dispensaria os alunos de estágios convencionais, ao mesmo tempo em que aproveitaria o seu saber-fazer, construído ao longo do processo de trabalho.

A EPSJV foi implantada na Fiocruz, em 1985, com uma visão de escola unitária, que se comprometia com a formação omnilateral de todos os trabalhadores, tendo o trabalho como princípio educativo e o preceito de sua indissociabilidade da ciência, tecnologia e cultural. A visão de formação era seguir um projeto unitário de formação de todos os trabalhadores como “dirigentes”, rompendo com a dicotomia entre educação básica e técnica, e, por outro lado, resgatando o princípio da formação humana em sua



totalidade. Trata-se, portanto, de uma opção epistemológica diferenciada, um ideário que defende a integração entre trabalho, ciência, cultura, visando ao desenvolvimento de diferentes potencialidades humanas. Corroboramos esse ideário, acreditando que a formação que une práxis e educação, num ambiente formativo e de trabalho torna-se um muito propício à “aprendizagem significativa”.

A LDB de 1996 garantiu alguns marcos na educação profissional: alargou o conceito de formação para além da escola, trouxe uma concepção mais ampliada de educação básica, incluindo o ensino médio, colocando-a com a responsabilidade por consolidar conhecimentos adquiridos pelo educando no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, inserção no mundo no trabalho, assim como o desenvolvimento da cidadania.

A partir desse histórico, faremos um levantamento das competências e exigências do MEC, no que tange às diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Psicologia, de modo a apresentar as exigências em nível legal a que os docentes do curso de Psicologia estão submetidos. Analisando a Resolução no. 5 (2011), que institui as Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, percebemos que é incentivada a formação a partir de múltiplos referenciais que permitiram ao aluno apreender a amplitude do fenômeno psicológico, abarcando análises tanto biológicas quanto sociais. A interlocução com diferentes campos do conhecimento é bem vista pelo MEC, já que essa complexificação das análises do profissional lhe conferirão uma consciência cidadã, que lhe permitirá atuar em diferentes contextos.

No que se refere à atuação do psicólogo, chamamos a atenção à atuação em saúde pública, que prevê atuação na prevenção, promoção e realização da saúde psicológica. Também prevê o desenvolvimento de competências sociais que o permitam atuar em equipes “multidisciplinares e multiprofissionais” interagindo horizontalmente com todos da equipe, tendo como foco o bem estar da comunidade. No que se refere à Educação permanente, o documento prevê a formação do psicólogo de modo que este possa atuar na interface com campos afins de conhecimentos (em nosso entendimento, esses campos incluiriam desde saberes da saúde: Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Medicina, Enfermagem, até saberes das Ciências Humanas: Assistência Social, Pedagogia e licenciaturas). O documento, portanto, prevê a atuação do psicólogo em



grupos de educação permanente, atuando na formação e problematização de questões relacionadas à educação no Trabalho.

Coadunamos com a proposta pedagógica de Freire (1979) que defende que a aprendizagem deve considerar os conhecimentos prévios do indivíduo, além do conhecimento construído a partir de sua práxis social. No caso dos trabalhadores da saúde, é fundamental que sua formação no trabalho valorize essa experiência e a inteligência artilosa não acadêmica (DEJOURS, 1995). Também a partir da proposta pedagógica de Freire (1996) referendamos que a aprendizagem de nossos alunos de graduação será diferenciada se conseguir abarcar vivências reais dentro do território de ação dos profissionais. Propomos aqui a possibilidade de uma experiência de imersão na realidade social, a partir da qual, o aluno elabora suas próprias questões a partir da vivência e interação com as demandas reais do território. Além de se contrapor ao tradicional modo de aprendizado acadêmico, em que se mensura através de produtos acadêmicos (relatórios, provas, seminários) atribuindo notas a eles, compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem é totalmente subjetivo e só faz sentido para os envolvidos no processo de aprendizado. Tendo em vista tal situação, necessitamos de uma nova metodologia pedagógica que consiga trazer novas formas de avaliação do processo, incluindo resultados que não foram previamente esperados pela academia.

A análise metacognitiva do desempenho do aluno é importante pois é através dela que o aluno mapeia modos eficazes para lidar com a informação proveniente do meio e com os próprios processos de pensamento que lhe conferem melhores meios de aprendizagem. A metacognição é estudada pela Psicologia Cognitiva, e defende e explica os processos de imputação e processamento de informação, caracterizando esse processo como um comportamento consciente. Nesse sentido, a metacognição transfere para o aluno a capacidade de garantir a aprendizagem que ainda está potencialmente em vias de se concretizar. Além de descentralizar a aprendizagem da figura do professor, traz o aluno, ativo no processo de construção de conhecimento. Sua atuação se dá no sentido de garantir buscar meios que melhorem sua própria aprendizagem, e também permite que ele avalie os estímulos que lhe faz mais sentido.

Acreditamos ser essa vivência importante ferramenta pedagógica que pode tornar mais efetiva a aprendizagem do aluno dos cursos de saúde. Também permite desenvolver nos alunos um comprometimento ético-político, através de engajamento em



lutas em prol da melhoria do serviço público à população. À exemplo do que é proposto no programa VER-SUS, acreditamos ser importante estender a metodologia de aprendizagem de imersão para todos os alunos dos cursos de saúde, capacitando-os de acordo com as novas demandas e diretrizes do SUS. Ao elaborar suas próprias questões, os discentes interagem com a micro e macropolíticas, nas demandas reais do território (FEUERWERKER, 2014).

Tendo em vista a política de incentivo do Ministério da Saúde de investirmos em inovação nas metodologias pedagógicas inovadoras, as ações que promoverão uma formação diferenciada devem receber apoio da universidade (através de colegiados e Núcleos Docente Estruturantes) e referendadas pelas secretarias de saúde nos municípios, atrelada, por exemplo, a programas como a Educação Permanente em Saúde, o PET Saúde e o PRÓ Saúde. A rigidez e a falta de comunicação entre os cursos na universidade faz com que docentes se desarticulem, limitando-se a projetos individuais dentro de lógicas já instituídas e cristalizadas, cabendo aos colegiados de cursos simplesmente se adaptarem ao que consta na legislação que regulamenta as Diretrizes Curriculares. Esse distanciamento dos docentes de diferentes cursos e da prática da saúde pública se dá, dentre outros fatores, pela exigência de produtividade bibliométrica e sobrecarga de atividades acadêmicas diversas, além de uma visão regionalizada e escolar sobre a formação. Nosso projeto de intervenção, assim como sugere as diretrizes curriculares do curso, vai de encontro com a produção de conhecimento individual, setorializada e restrita a uma única área do conhecimento. Propor essa nova metodologia de ensino e aprendizagem vai de encontro com atos isolados que incitam a competição e o produtivismo desenfreado incentivados pelo modelo capitalista neoliberal.

Em nossa abordagem, a formação em saúde exige um movimento de luta por novas possibilidades de formação, de atuação profissional e de sensibilidade às demandas da população usuária de saúde. Requer um trabalho de construção de novos conhecimentos, rompendo com ações naturalizadas e instituídas, já planejadas pela gestão ou por outras equipes e que em nada se aplicam à realidade territorial. Tais questões devem ser debatidas em instâncias como colegiado de curso, coordenação pedagógica, Núcleo Docente Estruturante de modo a desconstruir a estrutura enrijecida e estagnada no tempo. Abrir espaço institucional para se discutir tais ações inovadoras



na formação do aluno da saúde é necessário para sermos coerentes com a definição de saúde pública implicada micropoliticamente com o cuidado à população.

Em nossa universidade, temos desde 1994 o estágio na saúde denominado EMI: Estágio Multidisciplinar Interiorizado. Ele foi concebido considerando a importância

da atividade extensionista na área de saúde; que um programa de saúde coletiva nas cidades mais afastadas dos grandes centros proporciona atendimento a grande número de pessoas em saúde preventiva e curativa; que os estudantes necessitam, no último semestre de seu curso, de um campo de estágio desse tipo, onde poderão por em prática os conhecimentos adquiridos.

O objetivo desse estágio, segundo o documento que o regulamenta é

oferecer aos estudantes do último semestre letivo de cursos, na área de saúde, após haverem cumprido todas as disciplinas da graduação, um campo de estágio nos municípios periféricos, primeiro, e também nos mais afastados da cidade de Campina Grande -PB.

Na prática, a atividade se constitui num estágio que, apesar de muito planejamento por parte dos cursos e possibilidades ricas de experiência vívida para os alunos, se depara com questões institucionais e políticas dos municípios e da universidade.

É meritosa a iniciativa de se propor um estágio como esse, à exemplo de projetos federais como o Projeto Rondon, que se propõe a mobilizar estudantes universitários e professores para realizar serviços em regiões do país menos acessíveis aos serviços básico em saúde, áreas tecnológicas, ambientais e licenciaturas. Mais recentemente (desde 2002), o programa VER-SUS também é um exemplo de iniciativa de aprendizagem imersiva em saúde pública através de interação dos alunos com a prática em saúde pública do SUS. É importante que as metodologias pedagógicas percebam a dinamicidade dos nossos alunos e a necessidade de formá-los como protagonistas engajados ética e politicamente com a democratização do serviço de qualidade em saúde pública.

Nesse sentido, a proposta é que, através do estágio proposto, possamos abrir um canal junto ao colegiado de curso dos cursos de saúde da universidade para instituir essa



nova metodologia que ultrapasse o tradicionalismo. Para isso, uma postura micropolítica eticamente comprometida com a ação instituinte é necessária para que micro revoluções ocorram nos territórios onde atuam os profissionais da saúde. Instrumentos pedagógicos como diários de bordo com impressões afetivas, cognitivas e corporais são experiências importantes para o registro das afecções dos alunos que perpassam outras vibrações que não apenas a racional. A supervisão do professor orientador e do preceptor são importantes interlocuções extremamente significativas para o aluno, que os tocam afetiva e intelectualmente. As experiências de imersão que ocorrem na universidade e nos programas federais já citados são importantes lócus de aprendizado tanto para os profissionais preceptores quanto para o aluno que vai em busca de vivências. A ida do estudante universitário através dos programas de Educação no trabalho favorecem um movimento de debate e discussão sobre os desafios na prática do SUS. Tratam-se de vivências importantes para a formação do estudante de saúde, mas também traz ao equipamento de saúde um movimento de engajamento dos profissionais, que se veem levados a questionar praticas institucionalizadas e naturalizadoras a partir da vinda dos estudantes. Esse processo ocorre de forma tensa, pois engloba diferentes interesses, além da vida psicológica de todos os profissionais envolvidos no grupo. É exatamente esses conflitos “reais” e vívidos das práticas em saúde pública que serão fundamentais para desenvolver algumas das competências sugeridas pelas diretrizes curriculares do curso, e que posteriormente serão significadas e discutidas pelo supervisor in loco ou na academia.

## ANÁLISES E DISCUSSÃO

Essas práticas tentam horizontalizar as relações, além de abrir um espaço importante para o diálogo entre os profissionais, exercitando o respeito à diversidade de opiniões e construção coletiva de um projeto que seja comum ao território.

Os conceitos antropofagicamente <sup>39</sup> emprestados de Freire (2011/1996) possibilitam o desenvolvimento de uma postura ético-estético-política de

---

<sup>39</sup> A antropofagia é utilizada em nosso texto, referindo-se ao Movimento Antropofágico, em que Oswald de Andrade se propunha a englobar o conjunto tão diversificado de tipos que forma a população brasileira. No plano da subjetividade, a antropofagia significa “engolir o outro”, sobretudo o outro admirado, de modo que suas influências se misturem às que já fazem parte da subjetividade do antropófago, produzindo uma verdadeira transmutação.



questionamento das práticas, formando um profissional autônomo. As teorias de metacognição que apontam a importância do aluno controlar conscientemente seu aprendizado e sua motivação para o aprendizado trazem-no para o protagonismo participativo nesse processo. Nesse sentido, a nova metodologia de ensinagem (ensino + aprendizagem) ou a atitude do “do-discente”, que aprende e ensina, deve contemplar a participação mais ativa do aluno, incluindo possibilidades de autoavaliação (autopercepção acerta de seu desenvolvimento ao longo do curso) assim como avaliações qualitativas (relatos) que descrevem o percurso realizado pelo aluno no sentido de adaptar-se ao contexto de aprendizado minimizando suas dificuldades e exponencializando seus pontos fortes.

Ao mesmo tempo em que ressituíamos a ênfase do processo ensino-aprendizagem no aluno, percebemos que a sensação de caos e desterritorialização a que o aluno se expõe, no processo, é inevitável e necessária para a busca de novas experiências e reestruturação de seu saber, dando sentido à aprendizagem que se inicia. Acreditar na autonomia do aluno e se sentir seguro com ela é um aspecto importante que deverá ser melhor aceito pelos docentes da saúde e áreas afins. Tal transição no modelo pedagógico em saúde deve se dar através de micronegociações e discussões no plano imanente e instituinte da relação pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, a prática da luta cotidiana no trabalho junto aos desafios da atividade, no contexto laboral da saúde pública brasileira envolve uma mudança ético-estético-política: ético-política pois deve estar engajada a projetos de democratização e melhoria nos serviços à população, produzindo novos devires aos profissionais implicados e aos usuários atendidos. Estético pois deve se lançar de instrumentos da arte (em todos os âmbitos), favorecendo um engendramento de ações afetivo-cognitivas nos atores envolvidos.

Para tal mudança na práxis política tanto dos profissionais quanto dos usuários envolvidos, há que se investir na formação política e na formação curricular dos cursos de saúde e afins. Embora uma parcela significativa de psicólogos trabalhe na área da saúde, ainda há um hiato entre a formação encontrada na academia e as demandas dessa



inserção, como apontam Dimenstein e Macedo (2007); Herter et alli (2006) e Romagnoli (2006). Esse hiato pode ser caracterizado tanto por um certo distanciamento entre docente e aluno, mas também devido ao enrijecimento da academia e da sua estrutura burocrático-pedagógica. Essa dificuldade pode ser um analisador favorável para a construção de diferentes metodologias de ensinagem, que pressupõem mudanças e movimentos, em uma tentativa de acompanhar os processos de produção do conhecimento e da elaboração de intervenções, que ocorrem em rede.



### Referências:

- ADORNO, T. *A Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- DEJOURS, C. A inteligência operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês de produção In: HIRATA, H. (org.). *Sobre o “Modelo” Japonês*. São Paulo, EDUSP, 1995
- DIMENSTEIN, M.; MACEDO, J. P. S. Desafios para o fortalecimento da psicologia no SUS: a produção referente à formação e inserção profissional. In: SPINK, M. J. P. (Org). *A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 207-34.
- FEUERWERKER L.C.M. *Micropolítica e Saúde: Produção do cuidado, gestão e formação*. Porto Alegre: Rede Unida, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011
- HERTER, M. L. et al. Psicologia. In: HADDAD, A. E. et al (Orgs). *A trajetória dos cursos de graduação na saúde*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 412-53
- LAVRADOR, M.C.C. A psicologia e os desafios contemporâneos da reforma psiquiátrica. In: JACÓ- VILELA, AM., and SATO, L., orgs. *Diálogos em psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012.
- MACHADO, Leila D. Subjetividades contemporâneas. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros de. (Org.). *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: EDUFES, 1999
- PEREIRA, I.B. *Políticas de saúde e formação de trabalhador*. Série Trabalho e Formação em Saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- PUCCI, B. et alli. *Experiência formativa & Emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009.
- RAMOS, M.N. & PEREIRA, I.B. *Educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.
- RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), pp. 109-116
- ROMAGNOLI, R. C. Famílias na rede de saúde mental: um breve estudo. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 11, n. 2, p. 305-14, maio/ago. 2006
- UEPB. *Resolução UEPB/CONSEPE 07/1994*. Cria o estágio multidisciplinar interiorizado - EMI e disciplina seu funcionamento. Campina Grande- PB, 1994.

