

**I ENCONTRO PIBID: DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E
A ESCOLA PÚBLICA**

Universidade Federal de Campina Grande

Campus Campina Grande – 29/05/2013



**ANAIS – TRABALHOS
COMPLETOS**

REALIZAÇÃO:



Cabe aos autores a responsabilidade por seus respectivos textos, isentando a comissão organizadora e a comissão científica da Revista Letras Raras de responderem por Crime de Violação de Direito Autoral.

I ENCONTRO PIBID: DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A ESCOLA PÚBLICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS**

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

COORDENADOR INSTITUCIONAL

Prof. Dr. Luciano Barosi Lemos

**Subprojeto Letras - PROMOVENDO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM TEXTOS DE
GÊNEROS DIVERSOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

COORDENADORA

Profa. Dra. Ana Paula Sarmento Carneiro

COLABORADORA

Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues

SUPERVISORES

Jardiene Leandro Ferreira

Ivânia Lúcia Ribeiro

BOLSISTAS

Anna Raissa Rodrigues

Aymmée Silveira Santos

Danielly Dayane Soares de Macêdo

Danielly Gomes dos Reis

Diego Leite Severo

Delane Cristina Galiza Lourenço

Hermano Aroldo Gois Oliveira

Jackson Cícero Franca Barbosa

João Ricardo Pessoa Xavier de Siqueira

Luana Oliveira Vital Barros

Maria Betânia da Costa Ataíde

Mayara Carvalho Peixoto

Paulo Ricardo Soares Pereira

Suellen Kamilla Anselmo da Silva

**ANAIS – TRABALHOS COMPLETOS – DO I ENCONTRO PIBID:
DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A ESCOLA PÚBLICA**

Realização

Subprojeto Letras – Campina Grande

Comissão Organizadora

Profa. Ana Paula Sarmento Carneiro
Profa. Márcia Candeia Rodrigues
Hermano Aroldo Gois Oliveira
Jackson Cícero Franca Barbosa
Mayara Carvalho Peixoto
Danielly Gomes dos Reis

EQUIPE DE APOIO

Anna Raissa Rodrigues
Aymmée Silveira Santos
Danielly Dayane Soares de Macêdo
Danielly Gomes dos Reis
Diego Leite Severo
Delane Cristina Galiza Lourenço
Hermano Aroldo Gois Oliveira
Jackson Cícero Franca Barbosa
João Ricardo Pessoa Xavier de Siqueira
Luana Oliveira Vital Barros
Maria Betânia da Costa Ataíde
Mayara Carvalho Peixoto
Paulo Ricardo Soares Pereira
Suellen Kamilla Anselmo da Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Dra. Denise de Araújo Lino
Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
Profa. Ms. Karine Viana Amorim
Prof. Dra. Márcia Candeia Rodrigues
Prof. Dra. Márcia Tavares Silva
Prof. Dra. Maria Augusta G. Macedo Reinaldo
Prof. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra
Profa. Dra. Maria do Socorro Paz e Albuquerque
Profa. Dra. Luciene Maria Patriota
Profa. Dra. Williany Miranda da Silva

APOIO

Coordenação Administrativa e Colegiada da Unidade Acadêmica de Letras

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
GRUPOS DE TRABALHOS.....	6
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	7
ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO	38
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	63
NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	118
ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO	138
PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL E ESCRITA	152
LEITURA, PESQUISA E ENSINO.....	189
A LEITURA E O TEXTO LITERÁRIO	214

APRESENTAÇÃO

O I Encontro: diálogos entre ensino superior e escola pública é uma promoção do PIBID/Letras/UFCG. Em sua primeira edição, o evento é realizado com os objetivos de ampliar a discussão sobre a formação do professor de língua portuguesa, sobre o ensino da língua e sobre os impactos do referido programa nessa formação e na rotina da escola pública. O evento foi estruturado com uma conferência de abertura, “As contribuições do PIBID para a formação do professor de língua portuguesa”; grupos de estudo; oficinas; mesa-redonda e exposição de material didático desenvolvido pelos bolsistas nas escolas conveniadas: EEEF Nossa Senhora do Rosário e EEEFM Monte Carmelo.

Ao longo de quase um ano, o PIBID-Letras “Promovendo práticas de leitura e escrita de gêneros diversos no ensino fundamental” se desenvolve com o objetivo trabalhar atividades de ensino, pesquisa e extensão, incentivando a iniciação à docência de estudantes do Curso de Licenciatura em Letras – da UAL/CH para atuarem, principalmente, na educação básica pública (Ensino Fundamental).

A equipe de quatorze bolsistas graduandos de Letras e dois supervisores de escolas públicas que integra o subprojeto é coordenada pela profa. Dra. Ana Paula Sarmento Carneiro com a colaboração da profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues. Esta equipe vem se esforçando no sentido de aprimorar a competência da leitura e da produção textual de alunos do 6º ao 9º ano.

Os trabalhos apresentados nestes anais ilustram o esforço de concretizar os objetivos do projeto e de articular novos diálogos, novos desafios.



Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues
Professora Colaboradora do PIBID Letras



GRUPOS DE TRABALHOS

Grupo de Trabalho 01

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
Coordenadora: Profa. Dra. Denise de Araújo Lino (UFCG)

O PIBID E A FORMAÇÃO DISCENTE E DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE LETRAS DE MONTEIRO¹

SILVA, Marcelo Medeiros da (UEPB)

Resumo: O presente trabalho é decorrente da nossa atuação como coordenador de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Letras do campus VI da Universidade Estadual da Paraíba. Como aporte teórico, embasamo-nos em estudos de autores que se voltam para a reflexão sobre a formação docente, Pimenta (2004) e Freire (2001), e sobre o ensino de língua materna, Chiappini (1983), Cosson (2006), Geraldi (1997). Nosso objetivo consiste em refletir sobre as ações do PIBID na rede pública de ensino do município de Monteiro e, por conseguinte, sobre as implicações que elas estão trazendo para o processo de formação docente não só dos bolsistas, mas também duas professoras do referido município que atuam como supervisoras. Acreditamos que o PIBID, mais do que promover a inserção do/a licenciando/a no exercício da docência, está promovendo uma ação dupla tendo como eixo a formação. Ao evidenciarmos a relevância do PIBID para o processo de formação profissional dos que estão envolvidos nele, objetivamos também contribuir para a reflexão acerca do referido programa e dos seus impactos na educação brasileira, notadamente no município de Monteiro, e no ensino de língua materna de forma que certas práticas possam ser ressignificadas.

Palavras-chave: PIBID. Formação Docente. Ensino de Língua Portuguesa.

1. Introdução

Criado em 2007 pelo Ministério da Educação e implementado, logo em seguida, pela CAPES/FNDE, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como intuito a valorização do magistério e o apoio aos estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais com o fito de despertar neles o apreço pela carreira de professor. Além desses objetivos, o PIBID visa à melhoria do ensino da educação básica mediante a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. É, pois, uma das 11 (onze) ações inscritas no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), voltadas para o ensino superior. Assim como a inserção dos/as licenciandos/as no cotidiano de escolas da rede pública de ensino, o que pode promover a integração entre educação superior e educação básica, o referido programa visa também proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas,

¹ Para toda a equipe que integrou o PIBID-Letras/Campus VI, supervisoras, bolsistas e alunos/as das escolas públicas onde atuamos, com quem venho compartilhando marcantes experiências por uma educação que nos conduza a novas formas de ser e de existir.

tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar na busca pela superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), as ações do PIBID estão vinculadas ao projeto “Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem”, ao qual estão atrelados todos os subprojetos das licenciaturas envolvidas e cujas atividades foram iniciadas em maio de 2010. Atualmente, estão ligados ao referido macroprojeto (20) subprojetos pertencentes às seguintes áreas do conhecimento: Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Letras–Língua Portuguesa, Letras–Língua Espanhola, Letras–Língua Inglesa, Matemática, Pedagogia, Química, História. Integrados a esses subprojetos, existem (249) bolsistas de graduação, (49) supervisores/as, (1) coordenadora-geral, (20) coordenadores/as de áreas, pertencentes a quatro campi da instituição, a saber: campus I, campus III, campus IV e campus VI, os quais estão situados, respectivamente, nos seguintes municípios: Campina Grande, Guarabira, Catolé do Rocha e Monteiro. No primeiro, há (21) escolas envolvidas, sendo (1) no distrito de Lagoa Seca. No segundo, (9) escolas; no terceiro, (2); e no quarto, apenas (1). Ao todo, o PIBID dentro da UEPB, em seu estágio atual, está com a atuação em 33 escolas da rede pública de ensino e abrange quatro municípios do Estado.

No caso de Monteiro, esta é a primeira vez que o PIBID está em vigência. Estão sendo desenvolvidos dois subprojetos: um na área de Matemática, outro na área de Letras–Língua Portuguesa, cujas ações foram iniciadas durante o segundo semestre de 2012, período em que o programa foi implantado no campus VI, e o primeiro semestre de 2013. Como o presente trabalho visa refletir sobre as ações do PIBID no curso de Letras, detenhamo-nos apenas na equipe do subprojeto de Língua Portuguesa, que é composta por (1) coordenador de área, (2) supervisoras e (10) bolsistas² com atuação em (2) escolas da rede pública: *Escola Estadual de Ensino Médio Integrador José Leite de Sousa* e *Escola Estadual de Ensino Fundamental João de Oliveira Chaves*.

Partindo da investigação acerca das práticas de leitura desenvolvidas nas duas referidas escolas, o subprojeto desenvolvido pela equipe do PIBID-Letras/Campus VI tinha como objetivo: (a) pensar a leitura não só como procedimento cognitivo, mas, sobretudo, como ação cultural e historicamente constituída, uma vez que ela se constitui em um ato

² Após abertura de edital para seleção de supervisores e de bolsistas-participantes do PIBID, no curso de Letras de Monteiro, os candidatos foram aprovados depois de realizada entrevista com o coordenador de área. Os atuais bolsistas (nove do sexo feminino e um do sexo masculino) são alunos/as que estão matriculados/as, no mínimo, no segundo período do curso e, no máximo, no penúltimo período, compondo, assim, uma equipe bastante heterogênea.

político; **(b)** reiterar a relevância da leitura como mecanismo de construção do conhecimento e de fomento à experiência solitária e coletiva de crítica intelectual; e **(c)** contribuir para que o nosso público leitor engajassem-se, via leitura, no processo de reelaboração do saber instituído e pudesse usufruir dos bens da cultura letrada e acessar os códigos e valores inscritos neste universo.

Tais objetivos estão amalgamados em torno de uma mesma concepção de leitura segundo a qual ler, além de ser uma prática social e também uma forma de ação cultural, historicamente, constituída, é condição de estar no mundo, criando-o outra vez (YUNES, 2002). Considerando-se, pois, tal aspecto, extremamente importante para as formas de intervenção que foram postas em prática durante a execução das atividades delineadas no nosso subprojeto, procuramos enfatizar o trabalho com o texto literário, uma vez que acreditamos que leitura e literatura se coadunam porque ambas, por um lado, compartilham a natureza formativa e, por outro, desprendem o leitor das dificuldades e imposições da vida real, renovando-lhe a percepção do mundo e permitindo a ele não só ouvir como também falar de assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade (JOUVE, 2000). Este aspecto, o da subjetividade, permite-nos evitar que, como comumente acontece, tomemos a leitura como um fenômeno meramente cognitivo, embora ela seja também esse conjunto de estratégias e habilidades de que o leitor precisa para ser considerado como tal; ou como um simples fato histórico-social, mesmo que, por meio dela, seja possível trazer à tona os significados atribuídos a certos autores, obras e outros componentes do cenário literário.

Esclareçamos, aqui, que, embora o escopo de nossas ações tenha sido a leitura, inevitavelmente as nossas propostas de atividades contemplaram os outros eixos do ensino de Língua Portuguesa, quais sejam: a produção escrita e a análise linguística. Centramos nossas atenções na prática de leitura porque defendemos ser ela imprescindível à aquisição das competências de escrita e de reflexão sobre o código linguístico. Nesse caso, nossa contribuição para as professoras de Língua Portuguesa que atuaram como supervisoras foi despertá-las não só para a importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem, apontando para a necessidade de ressignificar as práticas já desenvolvidas, mas também para a elaboração de atividades, a partir da contribuição dos alunos-bolsistas, que tomassem o ato de ler como um processo lúdico e prazeroso para o/a aluno/a.

2. O Pibid/Letras Em Monteiro: Reflexões

Considerando o exposto na introdução, podemos, nesta secção, verticalizar nossa discussão para o objetivo do presente trabalho: as implicações que o PIBID, a partir da experiência do curso de Letras do campus VI da UEPB, traz para a formação docente. Lembremos, inicialmente, que a formação de professores parece ser o centro para o qual convergem ou pelo qual têm de passar, necessariamente, boa parte das ações que visam à promoção de mudanças no nosso sistema de ensino, o que exige não só uma boa remuneração, condições adequadas de trabalho, mas, sobretudo, uma sólida formação que propicie ao/à docente competência profissional e, por conseguinte, segurança para o exercício da profissão. Sobre a importância da competência profissional e da segurança no exercício do magistério, lembremos as seguintes palavras de Paulo Freire:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente de competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2001, p.102-103).

Considerando-se tal observação, o PIBID pode auxiliar bolsistas e supervisoras na obtenção de tal segurança e de uma melhor qualificação docente, uma vez que o referido programa, a nosso ver, mais do que promover a inserção do aluno no exercício da docência, está promovendo uma ação dupla tendo como eixo a formação. De um lado, propicia que o discente da graduação invista em sua formação e aperceba-se se quer, de fato, fazer carreira no magistério. Em nossa experiência à frente do PIBID, como coordenador na área de Letras, deparamo-nos com bolsistas que desistiram do programa, uma vez que, durante as intervenções em sala de aula, descobriram que tinham pouca ou nenhuma afinidade com o magistério. Todavia, se para uns o PIBID revelou a falta de aptidão para a docência, para outros, a maioria dos/as bolsistas, o programa serviu para consolidar a escolha que fizeram pelo exercício do magistério. Essas descobertas, a nosso ver, só são possíveis porque o PIBID expõe todos que participam dele a situações concretas de sala de aula, experiência essa muito significativa na formação dos futuros docentes.

De outro lado, se aos/às licenciandos/as é dada a vivência de tais experiências, aos/às professores/as-supervisores/as, isto é, os/as docentes da rede pública que participam do

PIBID, o programa também propicia (re)descobertas, tais como a necessidade de redefinição da prática docente ou de uma formação continuada, o contato com discussões recentes acerca de teorias, métodos e práticas de ensino em consonância com as transformações por que passam as áreas do conhecimento a que se vinculam as disciplinas que tais professores/as-supervisores/as lecionam. Além disso, a participação desses/as professores/as como supervisores pode servir para que eles, indiretamente, possam despertar o seu lado pesquisador. Aliás, no entender de Paulo Freire, “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 2001, p.32).

Visto que a pesquisa não é exclusividade da universidade, embora seja nela que as atividades de pesquisa ocorram com mais frequência, a sala de aula da educação básica pode ser também um laboratório para infindáveis pesquisas, e a atuação dos/as supervisores/as pode desdobrar-se em artigos, relatórios, relatos de experiências que podem se converter em um precioso material de reflexão sobre o nosso ensino e as práticas desenvolvidas em nossa educação básica. Acreditamos que o PIBID pode despertar no/a professor/a que atua no ensino básico o pendor para a pesquisa e desvencilhá-los/as da busca por receitas para o ensino de língua materna e incitá-los/as a produzirem seus próprios materiais didáticos, de forma que possam adquirir mais autonomia no pensar e no agir. Afinal, como lembra Chiappini (1983, p. 113), “não há receitas; a única receita é a invenção e a luta contra o medo paralisador. Invenção que, no limite, é reinvenção de nós mesmos a cada momento e, por isso, sempre prazerosa, mesmo quando dói”.

Em virtude da ausência de receitas e, talvez, mesmo elas existindo, em virtude da falta de crença na operacionalidade de tais receitas, de uns tempos para cá, inúmeros são os trabalhos que, visando à reformulação do ensino, vêm se preocupando em fazer com que esse ensino deixe de ser marcado por protocolos e convenções que têm pouco contribuído para a formação dos/as discentes da educação básica. Tais trabalhos evidenciam como é importante o compartilhar as experiências desenvolvidas nas salas de aula do Brasil afora. As experiências e/ou sugestões de ensino, alicerçadas a partir dos mesmos ou de diferentes pressupostos teóricos, quando somadas a outras sugestões e/ou experiências, surgidas daqui ou de acolá, podem fazer com que os professores venham a se tornar sujeitos no processo de ensino-aprendizagem em língua materna e passem a ofertar um ensino mais condizente com

as exigências de nossa sociedade moderna e em conformidade com o alunado que hoje chega às escolas.

Se o objetivo precípua do PIBID é fomentar a formação inicial daqueles que escolheram o magistério como profissão, acreditamos que o programa vem contribuir também para o profissional que já está em atuação e que muitas vezes, por fatores diversos, não pôde prosseguir com a sua formação. Em outras palavras, o PIBID fomenta não só a formação inicial dos futuros educadores, mas também serve como espécie de formação indireta para os educadores já em exercício profissional, uma vez que, dentro do programa, esses/as professores/as não só cedem o espaço de sua sala de aula para os/as bolsistas, mas participam da discussão de textos teóricos, da reflexão sobre o ensino de língua materna ou de outras disciplinas, da seleção de materiais e da preparação das aulas a serem ministradas pelos/as bolsistas.

A convivência em um ambiente em que não se dá espaço para a reprodução do conhecimento, mas, sim, para a sua produção e a reflexão crítica sobre tal produção pode promover mudanças significativas nos/as professores/as-supervisores/as. Uma delas, conforme já assinalamos, mas convém reiterarmos, é o gosto pela pesquisa, uma vez que ensino e pesquisa são correlacionais. Ensina-nos Paulo Freire que não há ensino sem pesquisa assim como não pode haver pesquisa sem ensino:

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando reprovando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2001, p. 32).

Se o/a professor/a-supervisor/a desperta em si o senso da pesquisa, ele/a pode não só promover mudanças em seu fazer pedagógico, mas se valer de sua sala de aula como campo de pesquisa. Para isso, acreditamos que o PIBID pode contribuir ao estreitar os laços da universidade com a escola pública e ao colocar o/a professor/a da rede pública em um espaço de discussão e reflexão crítica não só sobre a produção do conhecimento, mas, principalmente, sobre a própria prática pedagógica, uma vez que:

na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2011, p.43-44).

Esse papel de agente no processo de reflexão crítica sobre o conhecimento produzido e o saber ofertado na educação básica a universidade brasileira tem procurado cumprir, conforme atestam programas como o PIBID, e a UEPB, por intermédio do Campus VI, vem desempenhando no cariri paraibano desde 2006, quando foi criado o CCHE.

Se o perfil de nossos/as bolsistas pode ser sinteticamente descrito da seguinte forma: uns, bem poucos, são graduandos que já tinham experiências em sala de aula; outros nunca estiveram como regente de ensino, o que é bastante salutar dentro da filosofia que rege o PIBID, isto é, desenvolver o “gosto” pela docência; o perfil de nossas professoras-supervisoras, por sua vez, é de profissionais que já possuem anos de ensino e que fazem questão de frisar que estar em sala de aula é uma tarefa árdua porque vários elementos interferem no exercício da profissão: a falta de estrutura física e pedagógica adequada para o exercício do magistério, a desmotivação dos docentes e dos alunos, a indisciplina escolar, a ausência de um suporte psicológico e pedagógico tanto para os/as professores/as quanto para os/as alunos/as, a precarização do trabalho docente, a descrença no papel da escola na formação integral do alunado, a falta de realização de atividades lúdicas e/ou esportivas, a centralização das atividades na sala de aula como único lugar possível de ensino e de aprendizagem.

O PIBID, a nosso ver, possibilita que os/às alunos/as da graduação sejam, por um tempo mais longo do que podem propiciar disciplinas obrigatórias da grade curricular da licenciatura, tais como prática pedagógica ou estágio supervisionado, postos em situações concretas de ensino, o que é de suma importância para os/as licenciandos/as, principalmente se considerarmos que muitos/as deles/as nunca estiveram em sala de aula. Lembremos, aqui, que o PIBID não se afigura importante apenas por inserir os/as graduandos/as em situações reais de sala de aula, mas também por incitá-los/as a refletir sobre as condições das práticas desenvolvidas em sala de aula, seja pelo/a professor/a-supervisor/a, seja pelos próprios bolsistas do PIBID, e por, a partir dessa reflexão, impeli-los/as a propor situações que incidam sobre tais práticas a fim de promover melhorias no ensino bem como o incentivo à formação do professor/a-pesquisador/a.

Eis por que as ações do PIBID no curso de Letras de Monteiro estiveram centradas na tríade: reflexão, ação e reflexão. Ou seja, pensamos ser necessário, primeiramente refletir sobre os espaços e as situações de ensino sobre os quais iríamos intervir a fim de que pudessemos pensar como, durante as ações de intervenção, agiríamos e depois foi necessário

que voltássemos à reflexão para que pudéssemos saber quais tinham sido os aspectos positivos e os negativos de nossas ações interventivas a fim de que repensássemos o nosso agir. Em outras palavras, centrando-nos na reflexão, na ação e no retorno à reflexão, assumimos uma postura que acreditamos ser necessária para orientar as nossas ações (interações) pedagógicas, para inspirar nossas estratégias e métodos, para iluminar hipóteses de investigação, para, enfim, evidenciar que, se a ação é inerente ao exercício pedagógico, a reflexão sobre o nosso agir é outra condição *sine qua non* na nossa formação docente. E aqui nos reportamos, mais uma vez, aos ensinamentos de Paulo Freire:

[...] na formação permanente dos professores, o movimento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela ‘aproximá-lo’ o máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha de prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado da curiosidade ingênua para o da curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de *star* sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2001, p. 43-44).

A reflexão crítica entre o fazer e o pensar sobre o fazer, movimento esse que, no dizer de Freire (2001), é dinâmico e dialético leva-nos a perceber que, no que tange ao PIBID, *aluno/a da educação básica, professor/a-supervisor/a e bolsistas* estão inseridos em um processo dentro do qual cada um/a constitui elo importante na promoção de alterações no modo como se vem processando o ensino em nossa educação básica. O PIBID torna-se, portanto, o palco para onde converge a troca de experiências (teóricas, práticas e de vivências) entre o/a supervisor/a, professor/a por anos a fio, os/as bolsistas, alunos/as, muitas vezes, ávidos/as por um espaço de atuação, por uma turma toda sua, e os/as alunos/as do ensino fundamental e médio para quem a função social da escola está muito esmaecida e para os/as quais é preciso deixar claro que a escola é fator importante de mudança social, principalmente para os sujeitos oriundos das classes subalternas.

A intermediar a confluência dessas experiências estão o dialogar e o planejar e não a apresentação de receitas a serem, mecanicamente, executadas. Acreditamos que o PIBID propicia o encontro entre sujeitos com práxis não necessariamente antípodas, mas

complementares: o/a professor/a-supervisor/a e o/a graduando/a-bolsista. Se, por um lado, o/a bolsista entra em contato com situações concretas de sala de aula, se ele/a é inserido/a no cotidiano da escola, com seus altos e baixos, alegrias e dissabores, contato esse imprescindível à sua formação docente; por outro lado, o/a próprio/a professor/a-supervisor/, diante das discussões acerca dos conteúdos e materiais a serem levados pelos/as bolsistas para a sala de aula, é convocado/a a discutir e refletir sobre a sua própria prática e descobrir que:

[...] ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos [...] e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um [professor e aluno] sendo um *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E esta produção não pode estar totalmente prevista pela 'parafernália da tecnologia didática'. Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos (GERALDI, 2000, p.112).

Em outras palavras, as atu(ações) do PIBID configuram-se, pois, como uma espécie de confluência de experiências no campo do magistério, as quais podem redimensionar nossas práticas de ensino, razão por que o referido programa pode ser visto como um espaço de aprendizagens mútuas uma das quais, talvez a mais significativa, é a de que, consoante lição de Guimarães Rosa, “Mestre não é quem ensina, mas quem, de repente, aprende”.

3. Considerações Finais

Ao contrário de boa parte das políticas de investimento na formação de professores, sobretudo aquelas voltadas para a formação continuada, o PIBID, devido a sua própria natureza, não tem um caráter compensatório. Ou seja, ele não visa corrigir os problemas decorrentes da má formação inicial dos professores-supervisores tampouco dos licenciandos que atuam como bolsistas. Acreditamos que o PIBID, não tendo como fito compensar as insuficiências da formação inicial, pode ser visto como um programa que se assenta em uma perspectiva formativa cujo objetivo é criar possibilidades que viabilizem o aperfeiçoamento profissional coletivo tanto de supervisores-bolsistas quanto dos licenciandos-bolsistas.

Se os resultados, positivos e/ou negativos, do programa ainda não podem ser mensurados, em virtude de ser o PIBID ainda muito recente, acreditamos que alguns aspectos podem acentuar-lhe a relevância, apesar de todos os percalços e atropelos que perpassam a nossa educação e que afetam diretamente o desenvolvimento das ações de coordenadores de

área, supervisores e bolsistas. Dentre os aspectos que podem apontar para a importância do PIBID, elencamos os seguintes: a vivência com a realidade escolar concreta, a aproximação e o contato direto com as práticas escolares efetivas, a formulação de ações que levam em conta o contexto escolar, a participação dos professores da rede pública de ensino na elaboração dessas ações em conjunto com os licenciandos, o fomento ao protagonismo docente tanto por parte do licenciando quanto por parte do professor-supervisor, a criação de estímulo tanto para os licenciandos como para os supervisores mediante a concessão de bolsa de estudo.

Nesse sentido, o PIBID possibilita aos licenciandos o confronto com as condições de produção da vida material e da organização da escola e, em virtude disso, impele-os a desenvolverem habilidades e competências bem como a demonstrarem capacidade para atenderem às demandas do contexto escolar em que estão inseridos e por onde circulam tensões políticas, econômicas, sociais, éticas e morais das quais, como seres que vivemos em sociedade, não podemos escapar. Por todos esses aspectos, acreditamos que, em se tratando dos licenciandos vinculados ao PIBID, este pode vir a garantir-lhes uma sólida formação inicial imprescindível para que, em um futuro bem próximo, possam prosseguir e continuar nas trilhas do magistério.

4. Referências Bibliográficas

- CHIAPPINI, Lúcia. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- COSSON, RILDO. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GERALDI, Joao Wanderley. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervat. São Paulo: UNESP, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2004.
- YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

SILVA, Flávia Kellyane Medeiros da (UEPB)
RODRIGUES, Priscila da Silva Santana (UEPB)

Resumo: A formação de professores deve ser um processo contínuo, sistemático e organizado, que resulte numa aprendizagem permanente, abarcando toda a carreira docente. Nesse sentido, é de suma responsabilidade das instituições de ensino superior, preparar os futuros professores e proporcionar uma bagagem sólida, capacitando-os para assumir a prática docente em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário a uma educação eficaz e promissora após a conclusão do curso de graduação. Assim, torna-se possível perceber que entre as discussões frequentemente realizadas no ambiente acadêmico, encontra-se a questão da formação de professores, a qual geralmente tem demonstrado ser insuficiente e bastante frágil. Então, preocupados com a qualidade da formação que tem sido oferecida aos futuros docentes, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual busca promover a construção de uma articulação entre o ensino superior e o básico por meio da contemplação de ações didáticas que levem em consideração essas duas instâncias. Assim sendo, o objetivo desse trabalho é levantar algumas reflexões sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, no que diz respeito à relação entre a teoria e a prática docente, bem como promover a reflexão sobre os resultados do PIBID com o projeto CLIC, na escola Raul Córdula que contribui para formação de futuros professores. Portanto, a metodologia desse trabalho baseia-se na pesquisa bibliográfica, tomando como aportes teóricos Alarcão (2005), Pimenta & Ghedin (2002), Guedes (2006), entre outros que estarão no decorrer deste trabalho.

Palavras-Chave: Teoria. Prática. Professor Reflexivo.

1. Introdução

Ao se falar sobre a formação de professores, partimos do pressuposto de que o futuro docente precisa ter contato com as teorias que embasarão sua práxis. Portanto, o grande desafio que terá que enfrentar está relacionado à sua prática, pois é nela que o professor deverá adaptar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua formação. Por isso, é importante pensar em como o professor de português assimila essas teorias e às adapta no exercício de sala de aula, levando-se em conta as especificidades de cada turma.

Percebe-se que o professor de Língua Portuguesa encontra-se diante de um grande embate entre sua formação acadêmica que determina o que deve e o que não deve ser feito no contexto de ensino/aprendizado e entre a realidade existente no ambiente escolar que acaba determinando o que é possível fazer em seu exercício. Apesar de tudo, espera-se que o docente adote em sua conduta uma postura reflexiva e que esteja sempre revendo sua prática,

buscando a formação de cidadãos críticos-reflexivos que buscam entender o meio em que vive através do uso da língua/linguagem.

Ao tocarmos no assunto de língua/linguagem, partimos do princípio de que o professor de língua materna possui a função principal de trabalhar estes aspectos em sala de aula, entendendo a fundamental razão do estudo da linguagem que é a produção de sentidos. Então, ele não pode ater-se apenas no estudo gramatical da língua, mas deve estar atento à sua função inserida em determinado uso. Portanto, tal procedimento prevê a formação de alunos-leitores-críticos-reflexivos que consideram a língua em suas diversas formas em diversos contextos de comunicação verbal (oral ou escrito). Por isso, a grande importância de se trabalhar o texto literário, tendo em vista, as reflexões suscitadas nele, por trazer fatos ocorridos na história da nossa sociedade e do nosso cotidiano.

Partindo dos pressupostos acima citados, torna-se fundamental promovermos uma reflexão através deste trabalho, sobre a importância do ensino de Língua Portuguesa e a atual situação em que ele se encontra nas instituições de ensino. Com tudo, o principal objetivo deste trabalho é o de levantar algumas reflexões sobre a formação do professor de português, no que diz respeito ao grande desafio que é o de tentar atrelar a teoria vivenciada no ambiente acadêmico em relação a prática docente. Nisso, buscamos tecer algumas considerações sobre o valor que o Programa de Incentivo à Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possui na formação dos futuros professores de língua materna e como ele têm contribuído para esta formação. Por fim, refletiremos sobre a prática realizada no subprojeto Cultura, Literatura e Criatividade: do erudito ao popular (CLIC) que faz parte do PIBID do curso de Letras-Português da Universidade Estadual da Paraíba e sobre a contribuição que ele vem tendo na formação dos futuros professores de português e de alunos críticos e reflexivos, através do trabalho com a literatura brasileira.

2. O Ensino de Português no Brasil: O Que Ensinar?

O ensino de Língua Portuguesa tem sido alvo de muitas discussões realizadas em ambiente acadêmico, nas instituições de ensino básico e também em diversos contextos sociais, como por exemplo, o midiático. O que tem se observado na maioria das salas de aula de português é a grande relevância dada ao ensino tradicional, resumido a memorização de regras que constituem o uso formal da língua. Portanto, estudada desse modo, a língua é tida como homogeneia e não se considera o seu aspecto heterogêneo, apartando-a de seu contexto sócio-comunicativo. Segundo Bagno (2003), esse tipo de ensino tem se mostrado ineficiente,

pois o principal motivo do estudo de língua materna deve ser o de promover a reflexão e a criticidade acerca das diversas maneiras que a língua/linguagem se manifesta na sociedade.

[...] quando se sai da esfera acadêmico-científica e se entra na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência de todas essas novas perspectivas e abordagens do fenômeno da linguagem [...] (BAGNO, 2003, p. 14)

Com isso, percebe-se que o ensino de português tem inspirado muitas preocupações no que diz respeito ao baixo rendimento dos alunos e a culpa da ocorrência desse fenômeno acaba sendo atribuída ao professor, visto na maioria das vezes, como o principal responsável da não aplicabilidade dos conceitos essenciais para o estudo da língua em sala de aula. Assim, concordamos com Bagno (2003), quando este ressalta a ineficácia do ensino tradicional fundamentado apenas no estudo de regras e nomenclaturas atribuídas à língua, pois partimos do princípio de que nas aulas de Língua Portuguesa, o professor deve levar o aluno a refletir sobre as diversas possibilidades de uso que a língua pode oferecer.

O papel da escola deve ser o de formar leitores proficientes capazes de interagir e refletir sobre o texto e o texto literário é um ótimo modelo para esta formação de leitores, pois sua leitura pode contribuir para um pensamento crítico sobre os diversos temas que permeiam seu cotidiano, fazendo com que o aluno compreenda o meio em que vive e se veja capaz até de o modificar, tornando-o melhor. Então, vemos que verdadeiramente estas questões são pertinentes para uma prática tida como eficaz, de muitos profissionais de língua. No entanto, vale salientar que a não aplicabilidade desses conceitos em muitas aulas de português, não é apenas culpa do professor, mas também está aliada tanto à sua formação, tanto às más condições de trabalho que ele tem que enfrentar.

Tomando como base a formação do professor como uma das causas do fracasso escolar, partimos da reflexão sobre as reais condições em que ingressam alguns alunos nos cursos de Letras, pois muitos deles entram na graduação trazendo com sigilo as deficiências provenientes da sua formação básica. Sabemos também, que a ênfase dada ao estudo teórico dentro das Instituições formadoras de professores, sem levar em consideração toda a complexidade que envolve a prática docente dentro de um contexto escolar, acaba não oferecendo uma formação sólida aos futuros educadores que devem ser capazes de entender o funcionamento de seu contexto de atuação com propósito de refletir sobre sua prática atuando sobre ela de maneira autônoma e competente.

Contudo, apesar da disparidade existente entre a teoria abordada na Academia e o contexto real de sala, o professor de português não deve desprezar a sua principal função que é a de contribuir na formação de sujeitos ativos e críticos dentro da sociedade, partindo do trabalho com a língua através dos gêneros textuais e textos literários. Então, espera-se que este profissional também se comporte de maneira ativa na sociedade, começando na escola em que trabalha buscando identificar e solucionar problemas.

2.1 Aula de Português e a Leitura do Texto Literário

Sabe-se que a proposta das aulas de português é de se trabalhar a linguagem em suas diversas formas de manifestação, com intuito de formar sujeitos capazes de compreender e utilizar a língua em diversos contextos sócio-comunicativos. Segundo os PCNs (2000, p. 8) “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário.”

Portanto, sabemos que em se tratando do ensino de literatura, em sua grande maioria a escola na figura do professor acaba priorizando apenas o ensino da história da literatura e nas aulas de português, a leitura de obras literárias termina assumindo uma postura escolar que possui objetivos diversos que servem apenas como critério de avaliação, que resulta no desinteresse pela leitura por parte dos alunos. Porém, entende-se que este tipo de instrução é insuficiente quando se pretende formar alunos/leitores críticos reflexivos. É importante que se tenha a consciência por parte dos professores de buscar compreender a literatura de maneira dinâmica, oferecendo aos alunos a oportunidade de explorar o texto na totalidade de riqueza que ele pode aforar.

A leitura deve ser compreendida como produção de sentido e não como a mera decodificação da escrita, ou seja, o professor deve levar o aluno a refletir sobre o texto e não considerar apenas a sua interpretação ou a visão do livro didático como única e verdadeira.

Ler em profundidade, ler reflexivamente, a ponto de deliberar se chegou se chegou a reconhecer *o tipo de leitura que seu autor pretendia* e de decidir ou *entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista*, portanto, só é dado a quem se qualifica como leitor, individualmente, *dono da própria verdade*. (GUEDES, 2006, p. 70)

A aula de literatura deve ser um espaço dialógico, ou seja, é um lugar norteado pela interação, repleto de leituras de diversos textos, de construção de sentidos e, para isso, deve

ser oferecido ao discente, textos da literatura considerada canônica e a popular. Assim, o aluno poderá ter contado com as diversas possibilidades de conteúdos dentro da literatura e através da mediação do professor, ele possa se posicionar criticamente durante a leitura e a escrita.

Por fim, um dos grandes desafios do professor é o de tentar ajudar os alunos a criar e rever suas interpretações nas leituras tradicionais, neste momento o docente deve buscar estratégias de ensino que busquem fomentar nos alunos a leitura da literatura, assumindo uma postura de mediador, contribuindo para a construção de novas interpretações, evitando leituras prontas. Por isso, é importante pensarmos na formação de leitores proficientes, onde através da leitura do texto literário eles possam construir um pensamento crítico sobre os diversos temas que permeiam seu cotidiano, que façam parte da sua vida e que principalmente eles possam compreender o seu meio para poder modificá-lo tornando-o melhor.

3. A Formação do Professor de Português: Desafios entre a teoria e a prática

As reflexões suscitadas até o momento neste trabalho, sobre a atual situação do ensino de língua materna no Brasil e sobre o que se espera que ensine nas aulas de português, apontam para a questão da formação do professor de Língua Portuguesa. Quanto a isto, torna-se inevitável não pensarmos a relação existente entre a teoria e a prática, pois o conteúdo visto na Academia precisa ser adaptado para o ensino em sala de aula.

O argumento com que se costuma justificar a ênfase na formação teórica nos cursos de letras é que a visão geral e crítica da ciência proporcionada pelo domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. (GUEDES, 2006, p. 28)

Assim sendo, tal entendimento nos mostra que uma formação apenas teórica, não é capaz de viabilizar a prática docente tendo em vista toda sua complexidade. Segundo Guedes (2006), muitos professores de português saem do curso superior com tantas deficiências e acabam cobrando de seus alunos o que eles mesmos não podem mostrar ou fazer. Portanto, por ser o objetivo principal no ensino de língua a formação de alunos que refletem sobre suas atitudes na sociedade, então, partimos do pensamento de que o professor que faz parte dessa formação também deve assumir uma postura ativa e reflexiva em sua prática docente.

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para ele intervir, transformando-os. (PIMENTA & GHEDIN, 2002, p. 26).

Em vez disso, a Academia busca preparar futuros docentes com uma teoria que não corresponde a realidade de uma sala de aula. No entanto, a formação de professores deve ser um processo contínuo, sistemático e organizado, que resulte numa aprendizagem permanente, que abarque toda a carreira docente. Nesse sentido, é de suma responsabilidade as Instituições de Ensino Superior, preparar os futuros professores e proporcionar uma bagagem sólida, capacitando-os para assumir a prática docente em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários a uma educação eficaz e promissora após a conclusão do curso de graduação.

Então, atualmente faz-se necessário que o docente seja um profissional competente, reflexivo e ético, para que saiba lidar com a imprevisibilidade tão presente no contexto de ensino. Com tudo, rever de forma sistemática sua prática cotidiana e evitar a reprodução do senso comum, são posturas recomendáveis a atitude docente atual. Conforme Alarcão (1996), o conceito de professor reflexivo não se encerra na prática docente, mas implica questões reflexivas como *quem sou, as razões pelas quais faço e o que faço*. A autora explicita que os professores devem ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento no ambiente em que atuam, tanto no funcionamento das escolas, como na organização a serviço da formação cidadã dos alunos.

Em se tratando do professor de Língua Portuguesa, espera-se que este tenha uma atitude crítica diante dos fatos do ensino e da aprendizagem de língua materna e uma atitude crítica diante de textos diversos incluindo aí, os textos literários, fomentando observações e buscas por soluções de problemas. Tal prática, constitui uma atitude reflexiva, partindo do pressuposto de que a apreensão desse conceito de professor reflexivo deve iniciar-se na graduação e estender-se por toda a vida profissional. Por fim, diante das questões suscitadas até o momento a cerca do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e sobre a formação do professor, veremos a seguir a importância do PIBID durante esta formação e suas contribuições para uma prática docente eficiente e inovadora.

3.1 Pibid: O Espaço Diferencial Na Formação Do Professor

O ensino de Língua Portuguesa, ainda que proposto de forma sistemática, deve não somente se conceber de forma crítica, mas também lúdica com situações de produção e leitura

de textos atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem (escrito, oral, imagético, digital e etc.). Portanto, deve contribuir na construção de habilidades e conhecimentos que capacitem o aluno a refletir sobre os usos da linguagem nos textos e sobre os fatores que concorrem para sua variação e variabilidade linguística. Diante de todas as questões abordadas até então, neste trabalho, percebemos a fundamental importância em se pensar na perspectiva que reforça a eficácia do PIBID na formação do professor, criando estradas para que o ensino/ aprendizado acadêmico construa um profissional que ao sair da academia, perceba que teve a oportunidade de experimentar as ferramentas do exercício docente, com um monitoramento específico do professor supervisor, ao ponto que sua visão de futuro professor seja testada e aprovada.

Assim como a formação do aluno da escola básica, vai se construindo através de um conjunto de fatores direcionados para a compreensão do funcionamento sócio pragmático do texto, quando este percebe a funcionalidade daquilo que ele está aprendendo, o professor em formação através do PIBID, não somente se experimenta, mas também traz à tona a função da sua formação. Segundo, Garcia (1999, p.25):

O campo da formação de professores estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino do currículo e da escola com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Portanto, o professor em formação precisa ter em mente que o ensino deve se dar de forma integrada e a sua formação se concretiza com uma conscientização de que sua prática precisa agregar uma reflexão sobre o mundo que cerca seu aluno. De acordo com Cândido (1995), práticas que propiciem a formação humanista e crítica do discente e que estimulam sua reflexão sobre o mundo, estão diretamente ligadas ao ensino de Língua Portuguesa no processo de ensino/aprendizado dos indivíduos que envolvem suas histórias, a singularidade e identidade que fazem parte de suas vivências e sonhos que não devem ficar do lado de fora da sala de aula. Nessa esteira, deve-se também criar espaço de vivência e cultivo de emoções e sentimentos humanos, mesmo que estejam dentro de quatro paredes, isso não deve ser pretexto para anular o todo que também se expressa e manifesta através de linguagem.

Segundo Antunes (2003, p.109), a pretensão do ensino de Língua Portuguesa deve se “chegar aos usos sociais da língua”. Essa afirmativa reforça a ideia de reconhecer que a língua

se manifesta em forma de texto, ou seja, tudo que falamos, ou vimos, ou lemos e escrevemos são na verdade “textos”. Para atingir esse objetivo, as OCEM (2006) incluem dentro do ensino de Língua Portuguesa o caráter enunciativo da linguagem que leva em consideração as condições de produção – contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, os significados sociais, a função social – do enunciado linguístico.

Em outras palavras, trazer à tona o contexto de produção, os recursos utilizados pelos interlocutores, os valores, o ponto de vista e as relações de autoridade, como determinantes das formas de dizer/escrever, significa estabelecer relação estreita entre mecanismos enunciativos constitutivos da linguagem e da língua-dêixis, modalização, polissemia e duplo sentido, polifonia e heterogeneidade, implícitos, entre outros, -, e as questões de ideologia, identidade e poder (PARAÍBA, 2006, p.21).

A educação brasileira, mesmo com o avanço dos últimos anos, não deixa de percorrer em busca de acompanhar os avanços e tecnologias para alcançar a qualidade que o ensino público requer para o desenvolvimento do ser humano e exercício pleno de sua cidadania. Portanto, o Governo vem tentando aprimorar a educação através de algumas medidas, como por exemplo, projetos que incentivam professores a promoverem práticas de ensino inovadoras. Um desses projetos é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que seleciona professores de nível médio e superior, como também estudantes de cursos de licenciatura, para elaborarem miniprojetos educacionais de caráter inovador a fim de colocá-los em prática em escolas públicas.

Logo, este trabalho é fruto de algumas reflexões advindas do subprojeto *Cultura, Literatura e Criatividade do Erudito ao Popular: CLIC*, elaborado a partir do referido programa de bolsas distribuídas no curso de Letras/Licenciatura em Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba. O PIBID, vem proporcionando á comunidade acadêmica uma oportunidade diferenciada para alunos que ainda na graduação, possam alcançar uma autonomia em sala de aula e nas produções das aulas como um treinamento real e particular que promove também uma auto –avaliação da profissão escolhida e de seus prós e contras que á acarretam. Este programa, consiste na junção da teoria aprendida na universidade, com a prática norteada e orientada com professores que acompanham esses mesmos alunos na graduação, tendo a oportunidade de aparar, moldar e incentivar para uma prática cada vez mais eficaz pela experiência que já tivemos com a teoria.

Também um outro diferencial, é o estímulo á inovação. Além de este programa proporcionar condições para que o acadêmico confronte a realidade escolar, o mesmo é

desafiado a criar metodologias inovadoras a sua atuação, que já se construirão a partir da sua personalidade, individualidade e visão, com a finalidade de uma vivência em sala de aula, que imprima no acadêmico, uma forma de prática pessoal, como diferencial para sua formação como futuro professor.

4. Projeto Clic: Cultura, Literatura e Criatividade: Do Erudito Ao Popular

O projeto CLIC, surge de uma vivência com os alunos na escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula que demonstravam desinteresse pela Literatura e dificuldades em entender sua função social para sua vida e formação. Diante disso, percebermos a necessidade de intervirmos pedagogicamente proporcionando uma atitude reflexiva e crítica da importância da literatura no processo de ensino aprendido para que o aluno desenvolva o gosto pela leitura e escrita. Então, o projeto CLIC está atuando há um ano e meio com alunos do ensino médio na escola Raul Córdula através de aulas dinamizadas atreladas a práticas lúdicas, como manifestações artísticas, exibição de filmes, curtas, leitura dinâmica de romances, contos, crônicas, poemas, trabalhando de forma a provocar os alunos á uma reflexão e questionamentos para desenvolverem a prática de pensar sua realidade e como a educação pode transformá-la.

Denise Bragoto, doutora e poetisa que trabalha o desenvolvimento da criatividade dos alunos através da produção de poemas que motivam a imaginação, valorizando seus pensamentos e ideias, se aproxima do mundo do aluno, ao ponto de motivá-lo ao interesse por disciplinas que rotineiramente são consideradas chatas e difíceis. De acordo com Bragoto (1994):

Quando se pretende desenvolver a criatividade é fundamental ir além do planejamento ou caminhar pelas entrelinhas dele, trabalhando a qualidade da experiência de aprendizagem, flexibilizando os planos de aula, e possibilitando discutir temas pertinentes a realidade do aluno.

Este pensamento reflete nossa proposta: com o projeto CLIC que consiste em trabalhar a literatura de forma interdisciplinar, criando uma ponte entre a literatura popular que integra a cultura e o meio em que vive esse aluno com a literatura canônica para uma prática docente que desenvolva sua criatividade e o provoque a refletir seu espaço no mundo. Também, de acordo com Cosson (2006, p.86) que propõe “a contextualização como movimento de ler a

obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor”, a leitura associada ao contexto reforça a sua compreensão e conseqüentemente o interesse do leitor. O projeto CLIC, busca através da leitura de textos não-literários e literários propiciar ao aluno, uma experiência com a literatura atrativa e interligada a sua realidade e que o ensino de literatura o torne proficiente independente da época que ele esteja.

Trabalhamos com seqüências didáticas e módulos que organizam-se em atividades escritas, conhecimentos históricos, textos literários e não literários para que tanto a Literatura Canônica e a Popular sejam valorizadas. Buscamos direcionar as aulas com músicas, oficinas de teatro, para termos um momento de autoconhecimento e despertar talentos, oficinas de fotografia, passeios que promovem confraternização, mas que estão vinculado á temática e ao gênero literário estudado no momento. No módulo VII no qual iniciamos este semestre, intitulado “Conhecendo a Literatura” apresentamos a Literatura com dinâmicas e músicas e suas especificações na linguagem. Já no módulo 8, trabalhamos a escola literária Barroco com a temática “Política: Corrupção no Brasil”, enfatizando a poesia satírica de Gregório de matos através da leitura e interação de seus poemas.

Já no módulo IX com o tema: “O Homem e a valorização das riquezas naturais”, foi abordado as questões da escola literária Arcadismo, em que foram propostos momentos de discussão e debate sobre o êxodo rural, suas causas e conseqüências. Realizamos a atividade com o tema “plante uma árvore e mude seu mundo” trouxemos mudas de plantas frutíferas e plantamos na escola, que fica na responsabilidade de cada aluno. Organizamos uma amostra, na qual alunos socializaram através de panfletagem e explicitações aos demais alunos da escola, a conscientização da nossa postura para preservação do meio ambiente. Por fim, a proposta abordada no projeto CLIC, busca promover sempre uma emancipação do aluno para com os conhecimentos adquiridos.

5. Para Finalizar

Diante de tudo o que foi abordado e exposto neste trabalho, percebemos que não basta querer refletir sobre a formação do professor de Língua Portuguesa, sem levar em conta a atual situação de ensino de língua materna no Brasil. Portanto, é importante que o professor em formação tenha contato com as teorias que abordam o seu objeto de atuação, mas que não fique só nisso, é preciso ver como tais teorias funcionam dentro de uma sala de aula real. A instituição superior deve mobilizar e criar métodos de ensino/aprendizagem que contribuam

para uma formação docente levando-se em conta todas as questões que envolvem tanto o ensino de língua como as complexidades existentes no contexto escolar. Portanto, as reflexões suscitadas aqui sobre a dificuldade e desafio que é para o professor atrelar a teoria abordada durante sua formação à sua prática docente na sala de aula real, podem até parecer repetitivas dentro do ambiente acadêmico, mas se assim o são, é porque alguém deixou de tomar decisões importantes para viabilizar uma educação mais produtiva no nosso país.

Por isso, o PIBID tem sido de fundamental importância para o estímulo a formação docente e a valorização do magistério, pois através dele muitos licenciandos tem a oportunidade de trabalhar a teoria aprendida na academia atrelada a uma prática, fator que contribui para a formação de professores críticos reflexivos, uma vez que ele pode refletir sobre a funcionalidade da teoria na sala de aula e sobre sua prática docente futura. Tal prática, deve ser concebida de maneira consciente e ativa, onde além de perceber e identificar os diversos problemas existente no contexto escolar, o professor possa agir sobre eles buscando solucioná-los.

6. Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: Encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: _____ *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 2005, p.173-188.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: _____; GAGNÉ, G. (Orgs). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRAGOTTO, Denise. Programa experimental para o desenvolvimento da expressão poética em adolescentes. Dissertação de mestrado. CVV – Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC Campinas, Brasil. 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica
COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conhecimentos de língua portuguesa*. In: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério de Educação, 2006.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *A Formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PIMENTA, S, G; GHEDIN, E, G. (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.

SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

DO BÚ, Vanessa Kishima (UEPB)
QUEIROZ, Lígia Albuquerque (UEPB)

Resumo: Este trabalho se propõe a apresentar a contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para a formação docente no campo da língua portuguesa na Universidade Estadual da Paraíba, o qual oferece ao licenciando a oportunidade de ingressar mais cedo no ambiente escolar, já que esse contato só acontece no estágio e, muitas vezes de forma fragmentada. Instigando a buscar metodologias inovadoras em relação ao ensino tradicional, o PIBID também tem contribuído para a formação de um profissional crítico-reflexivo e articulador entre teoria e prática. Com isso, apresentaremos a importância dessa inclusão que implica em uma formação docente mais completa com sólida fundamentação teórica (com os estudos acadêmicos), consciência da realidade e instrumentalização para interferir na realidade atuante, em meio aos desafios encontrados para o exercício da prática docente, assim como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). De acordo com tais diretrizes, nós enquanto docentes observamos a necessidade de integrar os estudos com a formação cultural, pois acreditamos que este elo é relevante para a formação de cidadãos competentes, bem familiarizados primeiramente com sua língua materna que é base para todos os outros estudos em nossa vida. Para realizarmos este trabalho, privilegiaremos a pesquisa bibliográfica e a experiência vivenciada em sala de aula, embasados em teóricos como: Freire (2003), Tardif (2000), PCNEM (1999), OCEM (2008) entre outros.

Palavras-Chave: Formação inicial. PIBID. Sala de aula.

1. Introdução

O presente trabalho evidencia as contribuições do PIBID, que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação do licenciando no curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Campina Grande, que financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) tem em sua essência a iniciativa para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica. Dando oportunidade para o licenciando ingressar no contexto escolar desde o início de sua formação.

Uma das barreiras que os cursos de licenciatura em geral enfrentam é a falta de integração entre a licenciatura e a realidade escolar local, no qual o novo profissional é ingresso na escola sem nunca ter tido contato com a sala de aula, a não ser através do estágio. Esse fato resulta no desinteresse dos estudantes da licenciatura pelo magistério na educação básica como já foi constatado em avaliações internas em nossa instituição.

É interessante lembrar que se busca com inovações uma mudança no cenário da educação, é o que prevê o PIBID. Buscando através de metodologias diferenciadas nos conteúdos abordados nas escolas, incentivar os docentes a criar através de sua criatividade inovações em relação ao ensino tradicional, instigando os discentes a sentirem prazer em aprender, e, buscar novos conhecimentos em sua formação como cidadão.

Nessas perspectivas abordaremos o relato de experiência como bolsistas participantes do PIBID durante praticamente um ano. Como futuras profissionais da área, faremos nossa própria leitura da compreensão e interação no contexto escolar, bem como apresentando a vivência e as situações concretas vivenciadas na escola durante a interlocução entre os conhecimentos teóricos e as atividades exercidas na prática docente.

2. (Re) Pensando Sobre O Ensino De Língua Portuguesa

É possível notar, por parte do governo e das políticas públicas educacionais, alguns avanços e propostas para melhoria do ensino público. Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), se têm duas propostas inovadoras para o ensino médio, abandonando o foco tradicional, partindo para um objetivo maior a ser alcançado, voltado para práticas discursivo-sociais de interação do alunado.

As OCEM (2008) e os PCNEM (1999) defendem a criação de condições, no espaço escolar, para que o aluno construa sua autonomia na sociedade, além do sentimento de inserção em sua cultura e nas demandas de suas comunidades. Desse modo, o ambiente escolar deve ser inclusivo e aberto à diversidade, formando cidadãos para o mundo de trabalho e para a cidadania com respeito às diferenças no modo de agir e de fazer sentido, comprometidos com a cultura e memória de seu país. Além de propiciar a formação humanística e crítica do aluno, estimulando-o à reflexão sobre o mundo, transformando, assim, a escola em um espaço de vivência e cultivo de emoções e sentimentos humanos.

Considerando o ensino médio – nível em que bolsistas do PIBID da área de Letras da UEPB estão atuando atualmente – como etapa final da educação básica, período de consolidação e aprofundamento de diversos conhecimentos obtidos ao longo do ensino fundamental, se espera dessa etapa que o aluno possa alcançar essas capacidades múltiplas, assim como: avançar seus níveis de estudo; integrar-se no mundo de trabalho de forma autônoma, como sujeito capaz de solucionar problemas, e, enfim sendo um cidadão

consciente do exercício de seus direitos e deveres para com a sociedade. Em síntese, o ensino médio deve garantir e preparar o estudante para o prosseguimento dos estudos; para a inserção no mundo de trabalho e para o exercício cotidiano de cidadania.

Ao se pensar no ensino ao nível de sala de aula

O espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela fala e pela linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como partes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios do uso da linguagem; enfim fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos. (PCNEM, 1999, p. 144)

A língua fica à serviço do usuário, servindo como base para tantas outras reflexões e avanços seja em outras disciplinas (pois o estudo da língua é base para todos os outros estudos), seja no seu papel enquanto ser social que interage no tempo e espaço os quais está inserido. Não cabe mais, formar seres “técnicos”, “iguais”, mas sim, seres ativos e participativos, sejam no âmbito escolar, pessoal, social e cultural. Com isso, no que tange um ensino de Língua Portuguesa se deve compreender e usá-la como “língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (PCNEM, 1999, p.144).

Desse modo, a educação básica, especificamente, o ensino médio – etapa final da formação escolar – tem o compromisso de oferecer uma aprendizagem que propicie ao aluno viver e compreender de forma crítica seu tempo, preparando-o, assim, para a vida, qualificando-o para a cidadania e capacitando-o para uma formação permanente.

A grande mudança é que a atividade de compreensão não se limita mais à decodificação e à identificação de conteúdos, com a adoção de um ensino prescritivo que não leva em consideração que o desenvolvimento do sujeito está estritamente ligado ao seu processo de interação/socialização, impossibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades reflexivas do aluno acerca da língua(gem) e de si próprio como usuário da língua e como ser social. O objetivo agora é atentar para o caráter funcional da língua e, não mais estrutural como foi adotado por muito tempo, além de se levar em consideração a formação de cidadãos pensantes e ativos como agentes transformadores de seu tempo.

Ao manter uma postura tradicional/estrutural, docentes contribuem para não efetivação da devida formação de seus discentes, contribuindo para que perdem “assombrações” no

pensamento do aluno sobre sua língua materna. Desse modo, não se enquadra mais ensinar o que é “certo” ou “errado”, necessita-se na verdade desmistificar essa ideia, pois como objetiva o PCNEM (1999) devem ser desenvolvidas competências e habilidades que auxiliem os discentes na vida escolar, no trabalho, na continuidade dos estudos e principalmente como cidadãos ativos e participativos.

À escola cabe a função de promover condições para que o aluno possa refletir sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de formação e socialização, para que possam agir sobre e, com eles, transformando suas ações de acordo com as demandas de seus espaços sociais. Diante disso, as aulas de Língua Portuguesa devem ter como objetivo o desenvolvimento de ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, com diferentes olhares.

Ao professor fica incumbida à missão de resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida, as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representem a realidade do aluno – mas, sem é claro desconsiderar os usos padrão –, pois se faz necessário a percepção da funcionalidade e aplicabilidade no que se aprende na escola.

Com essas novas práticas, se pretende alcançar com êxito a aprendizagem do aluno nos diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como nas diferentes formas de interação, possibilitando o poder de transitar em meio a tais usos e práticas, segundo as demandas específicas que possam ter, tornando-o, assim, sujeito ativo e consciente de suas ações interativas/comunicativas.

3. Pibid: Contribuições Para A Formação Do Professor Crítico-Reflexivo Em Sua Prática

A produção dos saberes na formação docente é de suma importância para o desenvolvimento de sua prática posteriormente, como se sabe, são grandes as responsabilidades depositadas nas mãos dos docentes para um ensino de qualidade.

O ensino, principalmente nas escolas públicas, vem sendo questionado por visíveis problemáticas apresentadas nas mídias e tantas outras esferas da informação. É notável a falta de estímulo da escola, do professor para buscar transformações no ambiente escolar, o qual proporcione ao aluno uma educação de qualidade visando ampliar sua visão em relação à sociedade em que vive. Por isso, muitos pesquisadores questionam e buscam fatores plausíveis que geram essa complexidade ao que se refere ao ensino-aprendizagem.

(...) Essas pesquisas se baseiam com demasiada frequência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas tão fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presente, as relações com pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. (TARDIFF, 2010, p. 115).

Esse contato com a realidade escolar, o convívio com os alunos contribui para a busca de motivações na educação dos jovens inseridos nas escolas públicas. Mesmo em meio a inexperiência em sala de aula, o licenciando ao participar do PIBID é desafiado a todo instante pelos seus próprios erros e autocríticas, que são entendidos como o processo de formação da postura de um bom profissional, relacionando a teoria vista na academia com a prática exercida e vivenciada no contexto escolar.

Desse modo, o PIBID proporciona ao licenciando importantes reflexões sobre o papel da escola como instituição social, como também suas contribuições enquanto formador, conscientizando-o a promover uma educação que capacite os discentes, oferecendo-lhes instrumentos que possibilitem sua participação na luta por uma sociedade mais justa. Por essa razão, percebemos a grande importância da inclusão do licenciando na escola, que implica em uma formação docente mais completa com sólida fundamentação teórica, consciência da realidade e instrumentalização para interferir na realidade atuante.

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

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

Ensinar e aprender se diluem, o ser que aprende tem algo a ensinar e quem ensina sempre vai ter algo para apreender. Quanto mais criticamente nos esforçamos a apreender enquanto formadores, mais construímos e desenvolvemos conhecimento e rebeliões que serão capazes de provocar mudanças no ambiente escolar. Temos que criar problemas, pois uma prática “normal” não gera reflexão e desafios.

Com o PIBID aprendemos que estar em sala de aula é muito mais que “ensinar”, transferir conhecimentos aos alunos. A prática docente vai além de estudos formais, se requer uma prática educativa humanizadora, capaz de transformar esses alunos em agentes sociais do espaço e tempo em que estão inseridos, competentes para intervir e conhecer o mundo.

O professor enquanto formador de cidadãos precisa estar aberto às perguntas, curiosidade, inquietações e até mesmo inibição dos alunos. Precisa-se ser crítico e inquiridor em relação ao compromisso – ensinar – que assume.

Segundo Freire (1996), a prática docente crítica envolve movimento dinâmico entre o fazer e o pensar, remetendo a uma reflexão crítica sobre essa prática. A todo o momento, o docente deve analisar sua prática docente, pois essas avaliações vão revelar necessidades ou problemas eventuais que exigirão a adoção de novas medidas. Essa reflexão crítica propicia mudanças transformadoras no ambiente escolar e social na vida dos alunos privilegiados por esse tipo de atividade.

Em um curso de formação docente não se pode esgotar a prática discursando sobre a teoria. O que o PIBID apresenta ao licenciando através do contato com a prática em sala de aula, a vivência com a realidade, pois só os estudos teóricos não aportam o conhecimento e domínio sobre a profissão de professor.

Portanto, o ato de ensinar é dinâmico, por isso, não possui modelos prontos e em sua atuação em sala de aula, o professor deve buscar estabelecer uma dialética entre teoria e prática, numa atitude reflexiva. Então, é pertinente considerar que o PIBID tem contribuído em grande dimensão, dando possibilidades aos futuros profissionais refletirem sobre o processo educacional antes mesmo do exercício efetivo da docência, já que estão no processo para conclusão do curso.

4. Pibid: Relato De Experiências Vivenciadas No Contexto Escolar

O presente relato propõe-se descrever as atividades desenvolvidas no ano de 2013.1 pelo subprojeto: Cultura, Literatura e Criatividade: do erudito ao popular (CLIC) que tem sido apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com PIBID da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), objetivando promover práticas de ensino inovadoras como também valorizar as licenciaturas através da integração entre a universidade e a escola pública. Desse modo, apresentaremos a contribuição dessa vivência escolar para a formação do professor.

As atividades são realizadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula, com alunos do ensino médio, sob a supervisão da professora Diana Nunes e da coordenação da professora universitária Magliana Rodrigues, posto que o projeto CLIC trabalha a literatura canônica e popular de forma inovadora por meio de sequências didáticas e elaboração de módulos, no intuito de propiciar a esses alunos um contato íntimo com a literatura, para que possam conhecê-la e apreciá-la de forma criativa e prazerosa.

Durante o desenvolvimento das atividades, observamos que os alunos demonstraram resistência quando apresentamos o projeto, que é pautado em reflexões envolvendo a literatura. Pois, como se sabe, a presença da literatura no ensino médio infelizmente, ainda limita-se a conteúdos historicistas e, apresenta-se de forma fragmentada por meio de comparações de características de determinado período literário.

Dessa forma, partimos do princípio de propiciar aos educandos uma aprendizagem que promova o letramento literário a partir de uma visão fundamentada na formação de alunos-leitores-debatedores do texto literário através de situações do cotidiano do próprio estudante, aliando assim conhecimentos teóricos oriundos do ambiente escolar à interpretação de textos de temáticas sociais diversificadas.

Com isso, notamos que os alunos se sentem mais à vontade quando levamos para sala de aula assuntos que pertencem a sua realidade, assim como assuntos que são de interesse dos jovens – já que lidamos com o Ensino Médio.

De todo modo, falta incentivo em relação ao estudo de literatura, por isso a grande apreensão por parte dos alunos quando nos referimos a tal estudo. O que não quer dizer, que não podemos mudar essa realidade.

Como o PIBID nos orienta para que incentivemos os alunos a participarem do projeto, apresentamos a literatura de forma lúdica, com aulas com bastante dinamicidade e criatividade. Haja vista que, os alunos necessitam desse incentivo para que possam apreciar os estudos literários.

Em nenhum momento, julgamos alunos de escolas públicas incapazes de aprender a apreciar literatura, pelo contrário, com o desenvolvimento do subprojeto tivemos a oportunidade de descobrir capacidades e competências diversas dos alunos de Ensino Médio. Na verdade, o que falta é o olhar atento para esses alunos, que por serem adolescentes precisam de um guia para que possam continuar trilhando seus caminhos para o futuro sucesso.

Portanto, a possibilidade de refletir sobre a literatura leva o aluno à realização de uma aprendizagem efetiva, ele se situa como sujeito inserido na sociedade e, por meio de diálogos em sala de aula torna-se apto a desconstruir e reconstruir conhecimentos. Além do desenvolvimento de questões conteudísticas primordiais, como interpretação, leitura, argumentação e produção textual, tudo isto trabalhado de maneira lúdica e criativa despertando o aprimoramento do senso crítico a partir da leitura literária.

Procuramos dessa forma, formar cidadãos conscientes do exercício de seus direitos e deveres para com a sociedade, desenvolvendo competências e habilidades reflexivas acerca da língua(gem) e de si próprio como usuário da língua e como ser social, propiciando ao aluno viver e compreender de forma crítica seu tempo, preparando-o, assim, para a vida, qualificando-o para a cidadania e capacitando-o para uma formação permanente.

5. Considerações Finais

Considerando o PIBID como principal agente contribuinte para a vivência no ambiente escolar, percebemos que o programa apoia o licenciando servindo como ferramenta de lapidação de profissionais em formação à docência. Proporcionando o amadurecimento e a autonomia à respeito das possíveis e inesperadas decisões frente as ações pedagógicas.

Busca-se com inovações uma mudança no cenário da educação, com **metodologias diferenciadas que buscam um diferencial** em relação ao ensino puramente prescritivo/descritivo.

Desse modo, o PIBIB oferece ao licenciando a oportunidade de ingressar mais cedo no ambiente escolar, assim como contribui para a formação de um profissional crítico-reflexivo e articulador entre teoria e prática. Assim como, aperfeiçoa a formação de professores e valoriza a formação de professores da educação básica, que são os principais objetos do PIBID.

Portanto, ao se pensar em um ensino, se faz necessário formar cidadãos conscientes do exercício de seus direitos e deveres para com a sociedade, desenvolvendo competências e habilidades reflexivas acerca da língua(gem) e de si próprio como usuário da língua e como ser social, propiciando ao aluno viver e compreender de forma crítica seu tempo, preparando-o, assim, para a vida, qualificando-o para a cidadania e capacitando-o para uma formação permanente. Haja vista que a partir do momento que assumimos o compromisso com o

magistério, estamos assumindo também a função de formar/transformar personalidades, de senso crítico, através da palavra que serve como instrumento.

6. Referências Bibliográficas

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. In: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério de Educação, 2008.

CAPES, *O QUE É O PIBID?*. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 17/05/2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petropolis: Vozes, 2010.

Grupo de Trabalho 02

ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

Coordenadora: Profa. Dra. Luciene Maria Patriota (UFCG)

ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO COMPARATIVO

SOUSA, Isabelle Guedes da Silva (UFMG)
BARBOSA, Jackson Cícero França (UFMG)
REINALDO, Maria Augusta G. (UFMG)

Resumo: O ensino de Variação Linguística (VL), além do que postula os estudos labovianos, é legitimado pelos documentos parametrizadores educacionais brasileiros e operacionalizado, na maioria dos contextos de aprendizagem, em Livros Didáticos de Português (LDP). Dessa forma, buscamos refletir neste estudo, a partir de critérios comparativos, a abordagem da Variação Linguística em duas coleções de (LDP), sugeridas pelo PNLD 2011/2013. Para embasamento teórico, consideramos as pesquisas de Dionísio (2001), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (1999; 2001; 2007), Chamma (2007) e Coelho (2007). À luz da Sociolinguística, o grande desafio que envolve este trabalho é conscientizar os nossos educandos que a variação existe em todas as línguas naturais humanas, e é inerente ao sistema linguístico, pois esta ocorre na fala de uma comunidade e, inclusive, na fala de uma mesma pessoa (LABOV, 2008). Para alcançar os objetivos propostos realizamos uma pesquisa de cunho descritivo e exploratório com base numa pesquisa bibliográfica com reflexões qualitativas. Inicialmente, percebemos que os materiais trazem a VL em seus conteúdos, mas ainda utilizam exemplos de normas estigmatizadas como também, reflexões incipientes sobre traços de níveis fonológico e lexical. Pretendemos, então, (re)pensar conceitos existentes, sobre língua, variação e ensino, de maneira que sejam levantadas discussões que estimulem a reflexão de nossos educandos dentro do campo linguístico variacional.

Palavras-chave: Variação linguística, Livro didático de português. Sociolinguística.

1. Introdução

A partir da virada linguística, na década de 60, os estudos linguísticos passaram a ser percebidos pela relação entre língua e sociedade, ou seja, como as mudanças sociais implicam em mudanças na língua. A Sociolinguística, surgida em 1964 com William Labov, considera a língua em suas constantes mudanças tendo como consequência a variação linguística. A natureza dessa diversidade tem origens diversas as quais não devem ser compreendidas como erro ou desprestígio, mas como uma evolução constitutiva da língua.

Porém, ainda se observam posições distintas entre pesquisadores. De acordo com Dionísio (2001), para alguns, a língua portuguesa está sendo massacrada e exterminada e para outros as mudanças ocorridas na língua resultam de fenômenos linguísticos naturais e peculiares a qualquer língua viva. Na primeira perspectiva, podemos compreender uma concepção de língua como homogênea e abstrata, uma língua artificial que vê a variação como ameaça. Na segunda, a língua assume um papel de interação entre os sujeitos de execução real, de uso efetivo e a variação constitui um processo inerente à língua.

Ora, a escola, espaço em que o aluno pode aprender o uso criativo e competente de sua língua, pressupõe uma concepção de língua com propósitos interacionistas. Não podemos, ainda, deixar de considerar que é no espaço escolar que o aluno deve ter a apropriação da variedade padrão e da variedade de prestígio social. Nesse contexto observa-se um paradoxo: a escola deve submeter às crianças das classes populares a substituir sua cultura pela cultura institucionalizada (compreendendo a escola como espaço da aprendizagem reflexiva da norma culta) ou deve substituir a norma-padrão pela variedade linguística popular.

Diante do que foi exposto e considerando que o livro didático pode ser considerado o principal instrumento de ensino aprendizagem na sala de aula, questionamos como se dá o tratamento da variação linguística nos livros didáticos de língua portuguesa.

Pensando nessa questão, nosso trabalho busca refletir sobre a abordagem da Variação Linguística (doravante VL) em duas coleções de Livro Didático de Português (doravante LDP) propondo especificamente: 1. Descrever o uso de terminologias referentes à VL; 2. Analisar as formas de abordagem da VL nessas coleções.

2. Aportes teóricos

O espaço dos estudos Sociolinguísticos é recente e ganha fôlego paulatinamente no ambiente escolar. Porém, é preciso compreender claramente que inserir os preceitos desta ciência no espaço escolar não é simplesmente aceitar qualquer mudança como variação. A *variação linguística* se caracteriza especificamente pelo uso de um elemento no lugar do outro sem haver alteração semântica. Sua oposição se dá em sua variação semântica ou estilística. As diversas variedades linguísticas que podem ser classificadas, de acordo com COELHO (2007) como: Diatópica: considera os distintos espaços físicos; Diacrônica: considera a mudança ao longo do tempo; Diastrática: considera as diferenças sociais; Diamésica: considera as distinções nas modalidades oral e escrita; Diafásica: considera a distinção entre os níveis de formalidade.

Assim nas variedades linguísticas há existência de variantes, formas linguísticas utilizadas como alternativa a outras, ou seja, maneiras diferentes de dizer a mesma coisa. Quando uma variante cai em desuso ou desaparece a mudança se firma.

Dessa forma, mudança nas línguas não deve ser encarada como erro, e sim como evolução como um processo constitutivo da língua que produz a diversidade, dado o caráter heterogêneo da sociedade que a utiliza, pois como afirma Chamma (2007, pág. 14),

Embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e variabilidade, sendo que diversos fatores influenciam a realização da fala e da escrita, tais como idade, origem geográfica, situação socioeconômica, grau de escolaridade, etc. Portanto, essas variedades existem e não devem ser encaradas com preconceito e como instrumento de exclusão social.

Ou ainda como define o PCN (1998, p.29),

A imagem de uma língua única mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever” não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

Mas é importante perceber que nessa relação entre língua e sociedade valores culturais associados à norma culta são mais prestigiados que valores éticos, morais e estéticos e o ensino de língua sobre uma perspectiva abstrata e sistemática torna-se impositiva no espaço escolar (Bortoni-Ricardo, 2005). A escola não pode constituir-se como espaço de opressão no ensino da língua, mas como um espaço em que o aluno possa aprender a fazer uso criativo e competente de sua língua. Assim, a escola deve assumir uma posição de mediadora entre o ensino da norma culta e a análise de outras variedades trazendo não apenas nomenclatura e análise gramatical, mas o multilinguismo (Coelho, 2007). Isto implica um ensino de língua que não tenha apenas a norma padrão e a norma culta como ponto de partida, pois

A função da escola é, sobretudo, ajudar o aluno a compreender a realidade com suas contradições e variedades; compreender a estrutura, o funcionamento, as funções da língua – instrumento de comunicação, mas também de poder, de constituição da identidade individual e coletiva, de manutenção da coesão social do grupo etc. – com todas as suas variedades, sociais, regionais e situacionais. (p. 02).

Como afirma Bagno (1999) para a presença do multilinguismo no Brasil:

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão (p. 19).

A consideração da Variação Linguística no ensino de língua tem sido legitimada no Brasil pelas sugestões dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN) e pelas

exigências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que surgem no cenário educacional como estratégias de suporte teórico e metodológico para o professor, bem como do ato efetivo de ensino-aprendizagem. O primeiro sugere a abordagem da variação para o uso adequado a determinadas situações que exigem níveis de formalidade, ou seja, o foco está em ampliar a competência comunicativa do aluno, já que *a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso* (BRASIL, 1998, pág. 31). Em suas propostas de orientações específicas para alguns conteúdos de variação linguística, o documento em questão sugere a realização de atividades que explorem transcrição de textos orais, edição de textos orais pra apresentação na modalidade escrita, análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, levantamento das marcas de variação linguística ligadas a gênero, gerações, classes sociais, áreas de conhecimento específicas, análise de fatos de variação nos textos dos alunos, análise de textos de publicidade ou imprensa que veiculam qualquer tipo de preconceito linguístico, análise comparativa entre registros orais/escritos e preceitos estabelecidos pela gramática tradicional. Já o PNLD surge como um guia normatizador da escolha dos LDP's, já que eles devem se adequar as suas exigências. Em se tratando de VL, esse documento exige que:

O trabalho possa levar o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento da proficiência da língua oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos da língua e linguagem. (BRASIL, 2010, p. 23)

Sabemos que com o PNLD, o livro didático é o efetivo instrumento de trabalho do professor e a escolha desses livros segue critérios específicos do programa dos quais se inclui a variação linguística. Dionísio (2001), afirma que abordar a variação não significa simplesmente respeitá-las é preciso conduzir com clareza e coerência o tratamento dado em propostas de atividades considerando que a língua é heterogênea e comporta variedades (sem haver melhor ou pior) e a variação constitui um processo na língua, portanto, não basta apenas a inserção nos LDs, mas um adequado tratamento as variações.

3. Metodologia

Nossa pesquisa se caracteriza como DESCRITIVA e exploratória, já que analisamos dois LDs, considerando o livro didático como documento oficial de ensino.

Como critério de escolha, selecionamos coleções aprovadas pelo Programa Nacional do livro Didático (PNLD) 2011/2013 partindo do pressuposto de que é critério específico do guia PNLD *considerar e respeitar as variedades regionais e sociais da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico* (BRASIL, 2010, pág. 23). Outro critério de seleção foi o fato de terem sido os mais solicitados pelas escolas públicas brasileiras, de acordo com os dados do FNDE:

Quadro1- Descrição das coleções sugeridas pelo PNLD 2011/2013

Editora	Obra	Quantidade solicitada ao FNDE
Saraiva	Português: Linguagens	963.268
Scipione	Projeto Radix:Português	418.884
FTD	Diálogo	397.654
SM	Para viver juntos português	373.542
AJS	Português: a arte da palavra	341.780
Ática	Tudo é Linguagem	333.714
Saraiva	Português: ideias e linguagens	258.766
Saraiva	Linguagem: criação e interação	220.629
Moderna	Português: uma proposta para o letramento	191.523
Ática	Viva português	101.504
Positivo	Projeto ECO: língua portuguesa	71.688
FTD	Trabalhando com a Linguagem	65.843
Ática	Língua portuguesa: Linguagem e interação	61.917
Scipione	Para ler o mundo: Língua portuguesa	30.546
Scipione	Trajetórias das palavras: Língua portuguesa	11.727
Dimensão	A aventura da Linguagem	Não há dados divulgados

FONTE: FNDE 2012

Dessa forma, o corpus desta pesquisa são os livros *Português Linguagens* (o qual chamaremos de LD1) dos autores W. R. Cereja e T. C. Magalhães, da editora Saraiva e *Projeto Radix: Português* (aqui referido como LD2) de E. Terra e F. T. Cavallette da editora Scipione, ambas destinadas ao 6º ano do ensino fundamental.

4. Variação linguística em LDP: uso de terminologia e abordagem adotada

4.1 Uso de terminologias (da Variação Linguística)

Considerando que o trabalho com Variação linguística prevê uma concepção de língua como interação entre os sujeitos, porque percebe a sua materialidade como dinâmica e

instável dentro da sociedade, observamos inicialmente a proposta dos autores na seção de abertura denominada de “Apresentação”. Ambos os livros selecionados demonstram interesse em focar o desenvolvimento da competência comunicativa perceptível na fala dos autores que afirmam no LD2 que *este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e o mundo em que vive* e no LD1 afirmam que *não nos limitamos a trabalhar conhecimentos linguísticos, embora sejam importantes para lhe possibilitar ler e produzir textos diversos*.

No LD1, a VL é abordada em uma unidade específica do livro, mas não recebe terminologias particulares ao tema como “Estudo das Variações Linguísticas”, “Variedades linguísticas”, “Estudo dos dialetos” ou algo parecido. Embora não haja essa menção, percebemos certo interesse pelo tema quando afirmam, por exemplo, que *Em síntese: a língua é sempre a mesma (o português), mas a utilização dessa língua pelas pessoas apresenta variações*. Por outro lado os autores demonstram que sua intenção é apenas introduzir a VL, pois afirmam que há *níveis de fala* e que no momento *é importante o conhecimento dos níveis formal e informal*, desconsiderando outros fatores de variação como diferenças regionais, etárias, sociais. Mas esses outros fatores surgem ao longo dos exercícios e em boxes explicativos como, por exemplo, no exercício: o foco se dá no uso da língua oral /escrita, porém a situação de comunicação apresenta dois jovens em que um convida o outro para o aniversário oralmente e através de um bilhete. Poder-se-ia enfatizar as diferenças de um bilhete escrito por jovens e outro escrito para uma festa de aniversário de criança. Em outra questão aborda-se a variação diatópica “5. Uma pessoa que mora na zona rural utiliza a língua portuguesa da mesma forma que alguém que vive em uma cidade grande? Se há diferenças entre os usos a que você atribui?”, mas não há nenhuma menção a este tipo de variação cabendo ao professor explorá-las. Ou como aparece no box informativo exemplificado abaixo, em que a gíria, tão comum na linguagem dos adolescentes, e provavelmente dos alunos que utilizam o livro, não há um exercício mais específico:

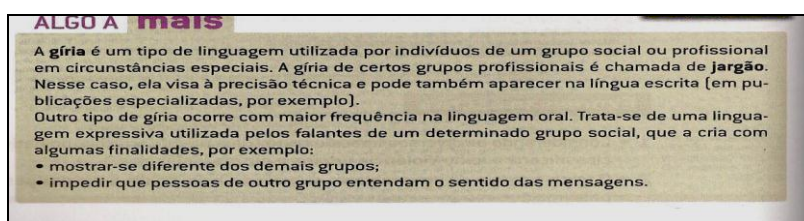



Figura 1 – Boxe *algo a mais*.
Fonte: TERRA e CAVALLETE, 2010, pág. 150.

No LD2, a abordagem da VL acontece em uma seção destinada apenas para esse fim, na qual os autores denominam *As variedades linguísticas*, mas acabam confundindo alguns conceitos específicos no uso de determinadas terminologias.

AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Chico Bento e Rosinha são personagens das histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa. Nas histórias, eles são namorados e moram na roça. Leia esta tira com as duas personagens:



1. No 1º quadrinho, que tipo de sonho Rosinha descreve a Chico?

2. No 2º quadrinho, Rosinha faz uma pergunta a Chico Bento. Levante hipóteses:

- Na sua opinião, o que ela esperava como resposta de Chico?
- Pela resposta do garoto, o que ele deve estar pensando a respeito do noivo?

3. A língua portuguesa que falamos no Brasil não é igual em todo lugar. Nessa tira, por exemplo, Chico Bento e Rosinha, por viverem no campo, falam o “dialeto caipira”; isto é, um português diferente daquele que é usado em outros lugares. Se você fala de modo diferente do deles, então que palavras utilizaria no lugar de:

- “frô”?
- “laranjera”?
- “ocê”?

4. A língua usada por Chico Bento e Rosinha é diferente daquela utilizada por jornais, revistas e livros. Apesar disso, é possível compreender o que eles dizem?

5. Se você e sua família vieram de uma região do país diferente daquela em que você mora atualmente, comente com os colegas: Que diferenças há entre o português falado naquela região e o falado na cidade em que você vive hoje? Cite alguns casos.

O que é dialeto?

Dialeto é uma variante regional da língua. A variação pode se dar no vocabulário, na pronúncia e até no significado de palavras.

Babel das línguas

Você sabe quantas línguas existem no mundo? No passado, já existiram cerca de 10 mil; hoje são cerca de 6 700 línguas. Estima-se que metade delas irá desaparecer até o ano de 2050, o que significa que uma língua irá se extinguir a cada cinco dias.

O Brasil, por causa de suas populações indígenas, está entre as dez nações com o maior número de línguas. Ao todo, existem 195 línguas em nosso país.

Fonte: Marcelo Duarte. *O guia dos curiosos – Língua portuguesa*. São Paulo: Panda, 2003, p. 24.

Figura 2 – Boxe *algo a mais*.
Fonte: CEREJA E MAGALHÃES, 2009, pág. 150.

Em seguida, ao apropriadamente conceituar variedade linguística define-a como “as variações, a diversidade em relação das condições sociais, culturais e regionais que é utilizada”. Mais adiante os autores tentam enquadrar as variedades em dois tipos e acabam gerando uma confusão entre norma padrão e norma não padrão:

Língua padrão, norma culta ou variedade padrão é a variedade linguística de maior prestígio social. **Língua não padrão** é o conjunto de todas as variedades linguísticas diferentes da língua padrão.

Figura 3 – Conceituando.
Fonte: CEREJA E MAGALHÃES, 2009, pág. 45.

Primeiro sintetizam *norma culta, variedade padrão e língua padrão* como sinônimos para o mesmo conceito de que “é a variedade linguística de maior prestígio social” quando

deveriam definir apenas como variedade padrão, considerando que norma culta é carregada de uma ideologia dominante, pois transmite a noção equivocada de que há apenas uma norma culta – que seria a *norma padrão*. Além disso, afirmam que as demais variedades fazem parte de um conjunto definido como língua não padrão, quando deveriam definir variedades padrão/ não padrão se baseados em critérios de escolaridade e proximidade com urbano. De acordo com a literatura (Chamma, apud, Bagno, 2001b) trata-se de variantes prestigiadas e variantes estigmatizadas para tal classificação.

4.2. Abordagem da VL

O LD, em suas explicações teóricas, realça apenas variações nos níveis de formalidade da língua, restringindo bastante seus exemplos a este aspecto. Aborda a variação ainda de maneira muito tímida nos exercícios quando destaca variações geográficas, existência das gírias, diferenças entre o oral e escrito, quando poderiam trazer uma melhor abordagem contribuindo significativamente para o que Bagno chama de *mito de uma unidade linguística no Brasil*. Busca seguir a proposta do PCN, quando enfoca “análise comparativa entre o registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional”, como propõe a seção abaixo:

Gramática no texto

- Há no texto **Saudosa maloca** diversas palavras escritas de maneira diferente da oficial. Copie quatro delas e diga por que o autor preferiu escrevê-las dessa forma.
- Releia estes versos:
"Mas um dia, / nós nem pode se alembrá, /
veio os home co'as ferramenta: / o dono mandô derrubá."
A quem se refere a palavra **nóis**?
- Observe a linguagem dos versos:
"Mas um dia, / nós nem pode se alembrá, /
veio os home co'as ferramenta [...]"
a) Copie a palavra que indica quem "nem pode se alembrá" e as que indicam quem "veio co'as ferramenta".
b) Que observação você pode fazer em relação a essas palavras e os verbos a que elas estão ligadas?
- Nos versos a seguir, os verbos **está** e **era** situam os fatos no tempo. A que tempo eles se referem?
"é que onde agora está / esse edifício arto,
/ era uma casa veia, / um palacete assobradado."

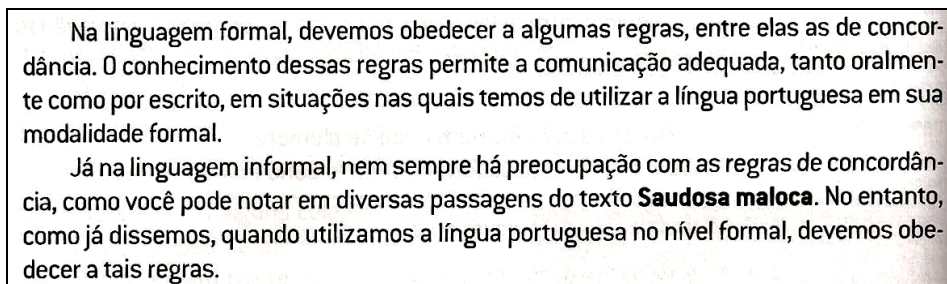
Concordância
Nas frases, as palavras não ficam isoladas; pelo contrário, elas relacionam-se umas com as outras. Observe:

uma casa veia esse edifício arto

Figura 4 – Gramática no texto.
Fonte: TERRA e CAVALLETE, 2010, pág. 148.

Os autores partem do texto de abertura da unidade a música “Saudosa maloca” de Adoniran Barbosa e tratam na seção “Gramática no texto”, utilizando o conteúdo sobre

concordância e parecem caminhar para a consideração de que mesmo nas variações que diferem da norma culta há a presença de uma sistematização de regras e princípios. A contradição se firma quando alegam que:



Na linguagem formal, devemos obedecer a algumas regras, entre elas as de concordância. O conhecimento dessas regras permite a comunicação adequada, tanto oralmente como por escrito, em situações nas quais temos de utilizar a língua portuguesa em sua modalidade formal.

Já na linguagem informal, nem sempre há preocupação com as regras de concordância, como você pode notar em diversas passagens do texto **Saudosa maloca**. No entanto, como já dissemos, quando utilizamos a língua portuguesa no nível formal, devemos obedecer a tais regras.

Figura 5 – Gramática no texto.
Fonte: TERRA e CAVALLETE, 2010, pág. 148.

Ora, esta colocação parece contraditória em relação à análise feita inicialmente nesta seção, que considera haver *diversas palavras escritas de maneira diferente da oficial*, como também à ênfase colabora para a consolidação preconceituosa de que *é preciso saber gramática para falar e escrever bem*. No capítulo não se ressalta em nenhum momento que a variedade utilizada na música impediu ou dificultou sua compreensão, não cabendo, portanto essa colocação. Exclui-se também o fato de que as variações possuem suas regularidades próprias abrindo espaço para interpretação que a linguagem informal constitui qualquer forma diferente da norma padrão.

Nesse aspecto o LD2 é bem mais enfático, pois afirma que *A língua que falamos no Brasil não é igual em todo lugar* e trazem o boxe “Babel das línguas” para ressaltar a diversidades de línguas existentes no Brasil computando cerca de 195 línguas, atribuindo principalmente a diversidade de línguas indígenas. Parte principalmente do oral para o escrito, pois os textos selecionados na seção e aproximam da modalidade oral, representada pela tirinha do personagem Chico Bento e pelo poema “Drome, minininha” de Sérgio Caparelli. No tratamento do primeiro texto não há estigmas pejorativos, pois os autores afirmam que a fala destes personagens constitui um “modo diferente” e não um modo errado, desvio ou inadequado. Além disso, eles tentam evidenciar que essa variação está relacionada a diferenças no meio em que se vive ou no nível de formalidade, percebidos em “3. (...) Se você fala de modo diferente do deles, então que palavras você utilizaria no lugar de a) “frô”? b) “laranja”? c) “ocê”?”; “4. A língua usada por Chico bento e Rosinha é diferente daquela utilizada por jornais, revistas e livros. Apesar disso, é possível compreender o que eles dizem?” (p.44) e em seguida exploram outros tipos de variação.

No segundo texto, que inicia os exercícios da seção, os autores buscam evidenciar que as variedades também são sistemáticas, utilizando exercícios estruturais e refletindo, ao final, as evidências de regularidade como observado na questão abaixo:

Figura 6 – Questões de interpretação do texto.

- c) As formas “os zóio” e “as água” não apresentam concordância. Na variedade padrão, as formas correspondentes seriam **os olhos** e **as águas**. Por que, na sua opinião, as palavras “zóio” e “água” não vão para o plural na variedade não padrão?
- d) Leia em voz alta a expressão **os olhos**. Levante hipóteses: Por que, na expressão “os zóio”, empregada no poema, aparece a letra z?

Fonte: CEREJA E MAGALHÃES, 2009, PP.48- 49.

Continuam a abordagem trazendo alguns impactos que a variação pode causar na comunicação, verificado no cartum que apresenta dois falantes de língua portuguesa, porém as diferenças entre os significados lexicais causaram um ruído à comunicação. Ou na anedota seguinte que demonstra dificuldade de comunicação entre pai e filho devido à gíria utilizada, levando-nos a perceber a existência de diferenças na língua.

Contraponto

No Brasil, algumas pessoas e grupos sociais que dominam a variedade padrão da língua consideram todas as outras variedades linguísticas como formas impuras e corrompidas de nosso idioma. Veja, por exemplo, o ponto de vista de Arnaldo Niskier, presidente da Academia Brasileira de Letras:

[...] pode-se registrar o fato, facilmente comprovável, de que nunca se esceveu e falou tão mal o idioma de Ruy Barbosa. [...] A classe dita culta mostra-se displicente em relação à língua nacional, e a indigência vocabular tomou conta da juventude e dos não tão jovens assim, quase como se aqueles se orgulhassem de sua própria ignorância e estes quisessem voltar atrás no tempo.

(Folha de S. Paulo, 15/1/1998.)

Esse ponto de vista, contudo, não coincide com o de alguns linguistas e estudiosos. Um deles é Luiz Carlos Travaglia, que afirma:

[...] não há Português certo e errado: todas as variedades são igualmente eficazes em termos comunicacionais nas situações em que são de uso esperado e apropriado. O que há na verdade são modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza.

(Gramática e interação – Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996. p. 63.)

E você, o que pensa disso? Na sua opinião, somente a variedade padrão é que deve ser prestigiada? Por quê? Troque ideias com os colegas.

Para concluir os autores expõe a seguinte ponderação:

4. Alguns desvios da variedade padrão têm base numa certa lógica. Coloque-se no papel de um linguista (profissional especializado em linguagem) e tente explicar os desvios que seguem. Primeiramente, observe e compare estes casos:

lavá	trabaiá	os zóio
abri	zóio	as água

a) Em algumas variedades não padrão, a letra -r do final de algumas palavras terminadas em -ar, -er e -ir desaparece, como ocorreu em **lavá**, **trabaiá**, **luá** e **abri**. Na sua opinião, por que isso acontece?

b) O que ocorreu com as letras **lh** das palavras **trabalhar** e **olhos**? Por que, na sua opinião, isso acontece?




Figura 7 – Semântica e discurso.

Fonte: CEREJA E MAGALHÃES, 2009, pág. 52.

Esse tratamento reflexivo em observar e analisar a existência de regras que norteiam a variação contribui significativamente para que o aluno possa compreender a VL como evolução na língua. Concluir a abordagem enfatizando que não há certo ou errado na língua deixa claro que os autores realmente colaboram com sua proposta inicial de desenvolver a competência comunicativa e contribuir com o a inexistência do preconceito linguístico.

5. Considerações Finais

Através da análise percebemos que a abordagem da variação linguística ainda ocorre de modo limitado no livro didático. Diferente do que constatou Dionísio (2001), os exercícios não buscam compreender o fenômeno através de identificação de expressões desprestigiadas, mas essencialmente levantar marcas de Variação linguística e que, no LD2 o processo metodológico caminha para um ensino de língua que busca efetivamente desconstruir o preconceito porque não apenas respeita e expõe a variedade linguística, mas enfatiza diferenças de uso ou alternativas de uso em relação a regra única proposta pela gramática normativa e que mesmo nessas alternativas, não há uma escolha aleatória, há sim uma regularidade. Traz exemplos de variação linguística em textos na modalidade oral e escrita e busca analisar e refletir os usos observados. Ainda assim, os autores precisam reavaliar as abordagens terminológicas e trazer textos que explorem traços da VL que apareçam na fala de todos os falantes e não apenas das variações estigmatizadas como falantes rurais. Importante também é transcender exemplos de traços no nível fonológico e lexical como percebemos nos

textos abordados nos dois livros colaborando significativamente na desconstrução do preconceito linguístico.

Muitos outros aspectos podem ser apreciados, mas podemos concluir que os livros didáticos inovam ao realizar esta abordagem e já contribuem bastante para aprendizagem da norma culta (considerando que não há enfoque ao tratamento da norma padrão, o que é significativa dada à artificialidade desta norma), sem desconsiderar a pluralidade linguística.

6. Referências Bibliográficas

ALKIMIN, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES A.C. (orgs.). *Introdução à linguística*. Vol 1.(2001). São Paulo: Cortez.

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

BORTONI-RICARDO. S. M. Heterogeneidade linguística e ensino de língua: o paradoxo da escola. In: _____. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. (2005). São Paulo: Parábola.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3o e 4o ciclos. (1998) Brasília: MEC/SEF.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. *Guia de livros didáticos PNLD 2011*. (2010). Brasília: MEC/SEF.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. FNDE. *PNLD 2011 - Valores de aquisição por título - Ensino Fundamental*. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos> acesso em 28/10/2012 às 21h34min.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. (2009). São Paulo: Saraiva.

COELHO, P. M. C. *O tratamento da variação linguística nos livros didáticos de português*. Dissertação de mestrado. (2007). Unb:Brasília.

CHAMMA, L. *A variação linguística nos livros didáticos de português (5ª a 8ª séries)*. Dissertação de mestrado. (2007). Unb:Brasília.

DIONISIO, A. P. Variedades linguísticas: avanços e entraves. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONISIO, Ângela Paiva. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. (2001). Rio de Janeiro: Lucerna.

MARTELOTTA, M. E. *Mudança linguística uma abordagem baseada no uso*. (2011). São Paulo: Cortez.

TERRA, E.; CAVALLETE, T. *Projeto Radix: português*. (2010). São Paulo: Scipione.

ANÁLISE DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

BARBOSA, Jaíne de Sousa (UFMG)
Orientadora Prof. Dra. SARMENTO, Ana Paula Sarmiento (UFMG)

Resumo: Este artigo é o resultado das aulas ministradas no período 2012.2 do curso de Letras – Língua Vernácula (UFMG), pela Prof. Dr^a. Ana Paula Sarmiento, da disciplina Leitura e escrita: Teorias Sociointeracionistas. Tal produção surgiu da necessidade de observar como são escassas as pesquisas acerca da produção textual na sala de aula, de analisar como são elaborados os enunciados para as atividades de escrita no Ensino Fundamental e de compreender a importância de se trabalhar o texto como um processo construtivo e interativo. Observaremos como os professores elaboram enunciados para produção escrita e se os educandos utilizam os processos de planificação, textualização e revisão na produção do texto. Para tanto, fizemos uma pesquisa documental em conjuntos de atividades que continham propostas de produção escrita e, em cada uma delas, analisamos como os professores as realizaram e como os alunos construíram seus textos. Para que a análise das propostas fosse aprofundada, exploramos as pesquisas realizadas por BARBEIRO & PEREIRA (2007), que tratam acerca do processo de escrita; por GOULARTE (s/d), sobre relação entre o ISD e as aulas de língua, por ANTUNES (2003) sobre a exploração do ato de escrever e, por fim, do que os autores SANTOS, RICHE & TEIXEIRA (2012) nos dizem sobre a produção de textos orais e escritos.

Palavras-Chave: Escrita. Produção textual. Ensino.

1. Introdução

“Escreva uma redação sobre o meio ambiente”. Quem, em sua vida escolar, não ouviu ou leu na “tarefa de casa” algum enunciado como este? Quem não contou como as férias aconteceram ou produziu inúmeras redações – já que este é o único tipo de texto que, na maioria das vezes, aprendemos na escola – sobre seu cachorro ou qualquer outro tema? O problema com a produção de textos e, conseqüentemente, de enunciados para a atividade de escrita não é incomum, muitas das dificuldades enfrentadas pelos alunos ao produzirem textos são resultado da inexistência de aulas de produção textual que proporcionem a compreensão, processamento e absorção do que é a escrita.

É comum ouvirmos de professores de escolas públicas e/ou particulares que os alunos desse século não sabem ler, escrever e muito menos interpretar. A falta de interesse quanto aos conteúdos abordados e o excesso de relutância para com a escrita complementam as afirmações. Mas, afinal de contas, por que isso acontece? Será que o problema com a produção textual é somente dos alunos ou os professores são extremamente responsáveis no que diz respeito ao resultado e no processo de construção de textos na sala de aula? Para o

primeiro questionamento a resposta exata é sim. Os professores são os mediadores do ambiente escolar, já para o segundo, percebemos que os problemas com a produção textual não acontecem simplesmente pela indisciplina dos educandos.

Quando escutamos que existem alunos que atribuem terror à escrita, esquecemos que o texto produzido por eles é o resultado do que o professor lhes transmitiu sobre aula de produção textual, principalmente durante os anos do Ensino Fundamental, período no qual o aluno tem os primeiros contatos com textos. Se os mestres solicitam narrativas sem explicar o que constitui uma e não informam ao aluno a importância de sua produção, a quem ela será dirigida, qual o objetivo e como ela será realizada e lançam às atividades enunciados incompletos e/ou descontextualizados, é inevitável que o aluno receba o título de “péssimo intérprete”.

É diante desse viés que o referente artigo observará como se caracteriza a elaboração de enunciados para a produção textual no Ensino Fundamental e se as propostas levantadas requerem dos alunos o processo de planificação, textualização e revisão. Surgindo da necessidade de se observar como são escassas as pesquisas acerca da produção textual na sala de aula e de analisar como são elaborados os enunciados para as atividades de escrita, observaremos a pesquisa documental feita através de propostas de produção escrita para o Ensino Fundamental de duas instituições privadas. Em cada uma delas veremos como os professores realizaram as propostas e como os alunos construíram seus textos.

Para que a análise das propostas citadas fosse aprofundada, tomamos como base as pesquisas realizadas por BARBEIRO & PEREIRA (2007), que nos auxiliaram quanto à compreensão da complexidade do processo de escrita, por GOULARTE (s/d), que trata acerca da relação entre o ISD e as aulas de língua, as considerações de ANTUNES (2003), sobre a exploração do ato de escrever e, por fim, do que os autores SANTOS, RICHE & TEIXEIRA (2012) nos dizem sobre a produção de textos orais e escritos.

O artigo vem subdividido em três tópicos. O primeiro deles nos trará informações sobre a produção textual e a inserção do ISD nas aulas de língua – nele, faremos uma explanação sobre a importância de se ministrar aulas de atividade escrita no ensino fundamental. O segundo nos mostrará como o professor realiza a elaboração do enunciado, e, por último, no quarto item, veremos como pode ser construído um texto que segue todas as complexas etapas de elaboração.

2. Produção Textual: Inserindo O ISD nas Aulas de Língua

Textos descontextualizados, enunciados incompletos, desinteresse pela produção textual e pelas aulas de língua são alguns dos muitos problemas que encontramos no ambiente escolar. Somos levados a pensar, até mesmo pela realidade das escolas brasileiras, que os estudantes demonstram aversão pela escrita e leitura simplesmente por não se identificarem com o conteúdo. No entanto, não pensamos na possibilidade de essa relutância estar relacionada não somente ao desinteresse do aluno, mas ao modo como o professor ministra aulas de produção textual.

Durante o período escolar, mais especificamente no Ensino Fundamental, começamos a escrever nossos primeiros “textos”. É no passar dos anos que estes vão sendo aprimorados e ganham novas ideias e considerações. Todavia, apesar de haver o primeiro encontro com a escrita, é nessa fase da vida da criança que, infelizmente, também se inicia a oposição a este tipo de atividade, principalmente pelo fato de ser silenciada pelo professor, que apenas higieniza o texto produzido. É por este motivo que é extremamente importante que o professor insira o ISD às aulas de produção textual.

Não poderíamos falar sobre produção de textos sem mencionar o *Interacionismo Sociodiscursivo*, já que, fundado por Jean-Paul Bronckart,

Trata-se de uma abordagem que concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico, como uma produção interativa associada às atividades sociais... Goulart (s/d, p. 4) (*apud* BRONCKART, 1999, p.34).

Mas em que a escrita se une ao ISD? É nessa concepção de linguagem, como “fenômeno social, histórico e como produção interativa”, que o texto entra em cena. O ISD, como estudo que apoia o gênero textual como objeto, nos faz compreender que aluno pode inserir à aula e ao texto as tantas vozes que perpassam seu cotidiano, já que “o estudo de gêneros pode colaborar com o aumento da capacidade de se expressar dos aprendizes, por meio de textos escritos ou orais...(GOULARTE, s/d, p, 10)”.

A utilização dos inúmeros gêneros textuais que compõem a escrita só contribuirá para que o aluno se insira na atividade contínua de produção textual; com professores que permitem que as tantas vozes e discursos, que fazem parte do meio extraescolar, estejam presentes nas atividades dos educandos. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o educador esteja preparado para construir o conhecimento e repassar ao aluno aquilo que auxiliará quanto ao aprendizado.

Estar preparado implica em pesquisa, dedicação e elaboração. Para que a criança produza textos, ela precisa estar embasada em algo que norteará sua realização. Mas quem cumpre esta função de norte? O enunciado produzido pelo professor. Este influenciará sobremaneira naquilo que se espera do resultado final. É tratando sobre esta questão, que levantaremos informações acerca da realização do professor de Língua Portuguesa quanto à elaboração das propostas para a produção textual.

3. O Professor e a Elaboração de Enunciados

Quando falamos em propostas de produção escrita para o Ensino Fundamental, logo nos vem à mente textos com carência no que diz respeito a aspectos linguísticos e/ou textuais. No entanto, tais dificuldades originam-se não só dos problemas em relação a escrita que o aluno possui, mas também, do professor, que por vezes, tem se mostrado despreparado ao elaborar enunciados para a produção de textos. Falta-lhes contexto, objetivos prévios, direcionamento e uma infinidade de complementos que serviriam de base para a produção textual e esta falta de informações só reforça a ideia de Antunes (2003, 46), ao afirmar que:

Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se.

Se o processo de escrita, por si só, já é demasiadamente complicado, que dirá sem embasamento para tal? Os enunciados produzidos pelos professores necessitam estar completos. E essa completude vai desde a contextualização da temática que será abordada, à organização dos objetivos do texto, qual será o gênero produzido e como a produção será realizada. É evidente que, para que isso ocorra, o aluno precisa estar preparado, com um conhecimento prévio sobre o que está sendo tratado, e que o professor reconheça a sala de aula na qual está inserido e os educandos com quem está lidando.

Para que a escrita aconteça enquanto processo, o que requer do escrevente esforço, planejamento e dedicação, é necessário que, ao menos, a proposta nos traga informações suficientes para a elaboração do material. O que, diversas vezes, não tem acontecido e prejudicado uma infinidade dos alunos, principalmente porque “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Almejamos diariamente que nossas crianças e/ou adolescentes escrevam “bem”. Esperamos que eles construam produções textuais enormes, sem erros gramaticais – já que isto julga o produzido como “bom ou ruim” –, com ideia que nos satisfaçam. Mas isso não irá acontecer enquanto o modo de ensinar e exigir trabalhos de produção escrita não se transformar. É preciso que o aluno saiba que o texto dele diz algo a alguém e não foi um emaranhado de palavras, mas um conjunto completo de termos que se interligam. Além disso, o enunciado elaborado pelo professor precisa conter todas as informações necessárias para que o aluno escreva seu texto. Só desse modo haverá coerência e compreensão quanto ao que foi escrito.

A partir do momento que o estudante apreender aquilo que seu professor exige, ele poderá por em prática o que foi ministrado nas aulas e o que é observado fora do ambiente escolar; e este trabalho resultará em um texto com direcionamento, posicionamento, autoria e dedicação. Mas como isso pode acontecer? Existe um método a ser seguido para que se escreva um bom texto? Vejamos na seção abaixo um pouco mais a respeito da elaboração adequada da escrita associada à leitura do enunciado construído pelo professor.

4. E O Aluno Que Escreve Bem, Como Escreve?

Escrever não é uma atividade fácil. Ela requer esforço, atenção, dedicação e conhecimento. Esforço, para que o tempo dedicado seja bem aproveitado; dedicação, para que o resultado almejado seja alcançado, e conhecimento; para que o escrevente produza, com clareza, aquilo que lhe é solicitado.

Não nos é comum saber que o texto não é um emaranhado de frases soltas e desconexas; mas sim, um conjunto de ideias que se interligam e resultam em algo aprofundado, completo e compreensível. Para que todos estes adjetivos estejam presentes em uma produção, é necessário que professor e aluno reconheçam que:

O processo de escrita de um texto (...) mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto que é condicionado por uma variedade de fatores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática (BARBEIRO & PEREIRA 2007, p. 17).

Esse processo é demarcado por quatro itens essenciais: A planificação, que consiste no planejamento dos objetivos do texto, dos recursos utilizados e das ideias que serão escritas; a textualização, que coloca em prática tudo o que foi planejado; a revisão, que permite ao aluno

a readequação do texto e possíveis correções e, por fim, a reescrita, que resultará no trabalho final: um texto organizado e bem elaborado.

O aluno que escreve bem, planeja, discute, elabora, pontua, se insere no texto de modo criativo, livre e transformador. Ele impõe à escrita argumentos organizados, subdivididos e propositais. Não lança ideias sem ligação, sem coerência e incompletas.

O estudante que elabora um bom texto atrai a atenção do leitor, nos deixa curiosos e nos envolve durante a leitura. Com um título objetivo, a desenvoltura do seu parágrafo introdutório, a discussão aprofundada e a conclusão sobre o que se aborda, nos faz perceber que todo o trabalho é o resultado de um enunciado elaborado cuidadosamente, de um processo em que houve desenvoltura para interpretar, recriar e produzir textos. Bem como veremos na análise de dados a seguir.

5. Análise de Dados

Nesta seção, nós, por meio das propostas recolhidas de alunos do 7º e 8º ano, de duas instituições privadas, analisaremos como os professores de Língua Portuguesa elaboraram os enunciados para a atividade de produção escrita e como os educandos realizaram as produções textuais.

As três propostas serão analisadas levando em consideração os enunciados que serviram de base para o texto e a própria produção dos alunos. Observaremos se os professores elaboraram as propostas de modo coerente e se os textos foram construídos seguindo os importantes processos de planificação, textualização e revisão que a realização do mesmo requer.

PROPOSTAS I e II: Propostas de produção textual do 8º ano, do Colégio Central de Ensino. Aroeiras, Paraíba.

5 – Em apenas um parágrafo, escreva um relato pessoal. Apresente um título

Minha vida

Meu nome é Karina Barbosa Lima de Souza, nasci no dia 14 de junho de 2000, na Clínica Santa Clara, em Campina Grande, meus pais são Michelle Barbosa e Salatiel de Souza.

Considerando a avaliação que você acabou de realizar, escreva um artigo de opinião.

Avaliação

No dia 14 de setembro, na sala de aula, tivemos uma aula realizada na presença de professores de diversos níveis, que nos concederam a presença que bastante nos ajudou em relação aos nossos conhecimentos. A professora usou por vários de palavras e relacionou-as em questões, os nossos conhecimentos a prova já foi boa.

Tomando como base as considerações que foram levantadas no item que trata acerca do professor e a elaboração de enunciados; dividiremos a análise das propostas acima em duas partes: A primeira delas é o próprio enunciado e a segunda, o texto produzido pela aluna.

Segundo Antunes (2003, p. 54), “A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação/textualização e revisão), as quais, por sua vez, implicam, da parte de quem escreve, uma série de decisões”. Para que este processo possa ser cumprido, é necessário que haja um enunciado que direcione o aluno à realização do texto.

Observando o que foi elaborado pelo professor da referente escola – “Em apenas um parágrafo, escreva um relato pessoal. Apresente um título” e “Considerando a avaliação que você acabou de realizar, escreva um artigo de opinião” –, pudemos organizar algumas perguntas: 1. É possível, através da leitura da proposta, que o aluno produza um texto, com um único parágrafo, que esteja planejado, textualizado e revisado, informando o relato de sua vida? 2. À quem este texto está sendo direcionado e com qual objetivo? 3. Será que este aluno produziu um artigo de opinião?

Para o primeiro questionamento, informamos que para que um texto seja um conjunto de ideias que se interligam e transmitem algo, é necessário que ele possua, ao menos, um parágrafo introdutório, outros para o desenvolvimento da temática abordada, e um último que trará as considerações sobre o que está sendo tratado. Em quatro linhas, a aluna resumiu sua vida, mencionando o local de nascimento e o nome dos pais. Será que era simplesmente isto que uma garota tinha a escrever em um relato pessoal? Ou o enunciado elaborado pelo professor restringiu seu pensamento e acabou “obrigando-a” a resumir o que foi vivido em anos?

Para a pergunta de número 2 não nos é possível afirmar qual é o objetivo do texto escrito, a quem ele será dirigido ou sua finalidade; o próprio professor não mencionou isto em seu enunciado, então, nem mesmo a aluna saberá quais são. Para o número 3, acreditamos que, de acordo com a proposta e com o texto elaborado, a resposta é não. O que a aluna produziu foi um comentário sobre a avaliação realizada, e comentário e artigo são gêneros totalmente distintos.

Quanto ao texto produzido, no que se refere à organização do mesmo, é visível que não houve planejamento ou reescrita. Apesar da ausência de erros gramaticais e de percebemos que há coesão e coerência na produção, o enunciado elaborado pelo professor não permitiu que a aluna expusesse suas considerações e só reforçou a ideia de Antunes (2003, p. 59), ao afirmar que:

Uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares.

A elaboração de enunciados não é uma atividade fácil, ela requer do professor atenção, organização e planejamento; não basta pedir para que o aluno escreva uma “redação escolar”, existem muitos gêneros textuais e o estudante precisa saber disso. É necessário que o educador elabore suas propostas de modo que o educando saiba o que escrever, para quem escrever, sobre o quê, em que lugar ou suporte seu texto será publicado e com qual objetivo isso acontecerá.

Para que haja planificação, revisão e reescrita é preciso que o professor permita – através de enunciados bem elaborados, do tempo dedicado ao aluno para escrever e dos conhecimentos prévios aplicados em aula – que o estudante reveja seus textos e interaja com eles, por meio de suas ideologias e pensamentos. Só assim ele poderá produzir uma escrita elaborada e processual, e não receberá o título de “incapaz”, já que

A prática das “redações” escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aqueles de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar (ANTUNES, 2003, p 59).

Analisando as duas propostas (ver figuras 1 e 2) é visível que não houve nenhuma das etapas mencionadas para a elaboração do texto, e o professor também não se mostrou preocupado em construir um enunciado contextualizado e objetivo. A dificuldade do estudante, que escreve pouco, “trava” com o papel e lápis à sua frente, ou que entrega a produção textual em branco nas avaliações, não está só no ato de escrever. O professor, enquanto mediador, tem por obrigação conceber ao aluno suportes necessários para suas atividades, só assim os textos produzidos serão qualificados e as aulas de escrita serão proveitosas.

Veremos, na análise abaixo que foi norteada por um enunciado bem elaborado, contextualizado e organizado, como o texto do aluno foi escrito. Observaremos se houve planificação das ideias e textualização das mesmas.

6. Análise de Dados II

PROPOSTA III: Proposta de produção textual do 8º ano do Colégio Motiva. Campina Grande, Paraíba.

Texto: Poema retirado de uma notícia de jornal (Manuel Bandeira)

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número
Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro
Bebeu
Cantou
Dançou
Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

Proposta: O texto lido apresenta os elementos necessários à produção de uma notícia. Considerando as discussões sobre as características estruturais e de linguagem relativas aos gêneros notícia e poema, **produza**, através do procedimento de retextualização, **uma notícia** a partir do poema de Manuel Bandeira.

(9,5) 4 parabéns!

Beber, cair e nadar

1	
2	João Gostoso era um trabalhador da feira livre, de 33 anos
3	(solteiro, sem filhos e esposa), morava nesta segunda-feira à noi-
4	te, ele se suicidou e morreu afogado no Açude Velho, só que sem
5	motivos aparentes.
6	Nessa segunda-feira, dia 20 de Agosto de 2012, João Gostoso
7	foi visto indo para um bar chamado 20 (vinte) de Novembro, o de
8	no do bar disse que João bebeu, cantou e dançou como um homem
9	normal que queria se distrair: "João bebeu, cantou e dançou, depois
10	de fazer tudo isso, ele pagou a conta e foi embora", as outras pessoas
11	que se encontravam no bar, também não viram João depois dele sa-
12	ir do bar.
13	Para os policiais ainda continua um mistério os motivos de João ter
14	se jogado no Açude Velho, mas o seu corpo já foi encontrado, e pe-
15	netas foram feitas mordidas no corpo de João, de acordo com ele
16	foi o jacaré do Açude que o mordeu, veterinários dizem que também
17	é um mistério o Jacaré não ter dilacerado João. De acordo com o
18	chefe de polícia, a investigação ainda vai durar alguns meses para des-
19	cobrir o motivo do suicídio.
20	Na quinta-feira, dia 23 de Agosto, os dono do bar e as outras
21	pessoas que estavam no local, serão chamados para testemunhar o que
22	João estava fazendo, os familiares afirmam que o comportamento de
23	João era normal, e não tinha motivos para realizar o ato.
24	Os familiares e amigos, continuam esperando por novos fatos,
25	mas os mistérios desse suicídio continuam, só tempo e dor os
26	meus pés curam pela a morte de mais um trabalhador brasileiro.
27	

Diferentemente da primeira e do texto produzido anteriormente (ver figuras II e II), a proposta III traz, de maneira clara e concisa, um enunciado contextualizado, um texto organizado e um gênero que pôde ser escrito por meio das informações fornecidas nas aulas

ministradas pela professora e através dos subsídios que o próprio enunciado oferece. A produção realizada, graças ao desempenho do aluno e, provavelmente, do professor, mostra-se coerente. Contendo parágrafos que endossam a ideia de adequação no que se refere à textualidade e à situação de produção que o texto precisa ter, ela foi subdividida e interligada.

O enunciado (ver figura 3) elaborado solicitou ao aluno a retextualização de um poema, que resultou em uma notícia. Mencionando as fontes necessárias e exigindo a reescrita do texto, a educadora, corrigindo os possíveis erros linguísticos, estruturais e discursivos, pôde observar a realização da produção por parte do aluno, proporcionando assim, a construção contínua e processual que o texto requer.

É visível que, na proposta anteriormente analisada, houve planejamento e que o aluno contemplou o que foi exigido no enunciado. O texto, que conteve um título, uma introdução sobre os fatos ocorridos, o encadeamento das ideias e uma conclusão para a estória – embora o aluno tenha procurado adequá-lo ao gênero notícia, já que ele simulou um fato baseado na leitura do poema – foi elaborado de forma processual e confirmou a afirmação de Antunes (2003, P. 54) ao nos informar, em seu livro *Aula de Português*, que

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeite cada uma destas funções.

7. Considerações Finais

Ministrar, verdadeiramente, aulas de produção textual não é uma tarefa simples. O professor, enquanto mediador, organizador e formador de opiniões, precisa estar preparado para fornecer ao aluno o suporte necessário para que ele aprenda e apreenda o processo complexo que a escrita requer.

Nosso artigo foi embasado no seguinte questionamento: “Como se caracteriza a elaboração de enunciados para a produção textual no Ensino Fundamental? As propostas levantadas requerem dos alunos o processo de planificação, textualização e revisão dos textos produzidos?”. Diante do que foi abordado durante a construção do mesmo, pudemos perceber

que, em determinadas situações – isto porque existem educadores extremamente preparados com relação a este tipo de atividade – alguns professores acabam por produzir enunciados que em nada contribuem para que a escrita do educando alcance proporções maiores que o esperado. Falta-lhes a contextualização, que serve de norte para o que será produzido, e objetivos prévios para a atividade, que informe o estudante sobre os motivos pelos quais ele deve escrever.

No que diz respeito aos textos que foram escritos mediante a leitura dos enunciados, observamos certa disparidade entre o material recolhido. As primeiras propostas analisadas, recolhidas de uma escola do interior da Paraíba, apresentavam um enunciado incompleto, então, conseqüentemente, os textos produzidos pela aluna revelaram traços inadequados quando à adequação ao gênero, à textualidade e aos aspectos sociocomunicativos. O sujeito-aluno foi levado a escrever, em um único parágrafo, algo que poderia ser discorrido em laudas completas; tanto no relato pessoal como no artigo de opinião, que, sem dúvida, solicitaria muito mais que isso.

A segunda proposta, recolhida de uma escola renomada da Paraíba, mostrou-se extremamente diferente das primeiras. O enunciado elaborado estava contextualizado, informado e oferecia ao aluno o que era necessário para sua produção, como o gênero que deveria ser produzido, o texto base para a retextualização e os critérios para a análise do texto. Desse modo, através dos conhecimentos prévios sobre o conteúdo estudado, da dedicação do aluno para a produção e, também, das informações que o enunciado fornecia, o texto produzido mostrou-se planejado, textualizado, interligado, criativo e, por sugestão da professora, reescrito. O aluno cumpriu com as etapas de produção escrita e o professor foi o principal agente para esta realização, já que forneceu o que lhe era preciso.

Dado isso, compreendemos, enfim, que alcançamos nossos objetivos, que eram analisar como os professores elaboram enunciados para produção escrita no Ensino Fundamental e observar como os alunos produzem textos baseados no que o educador exige. Esperamos, desse modo, que as informações fornecidas neste trabalho possam ser úteis para outros fins, desde que sejam estudadas e compreendidas.

8. Referências Bibliográficas

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

BARBEIRO, Filipe e PEREIRA, Luísa Álvares. Complexidade do processo da escrita. In_____. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. 1ª edição. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. 2007.

GOULARTE, Raquel da Silva. *A contribuição do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de Língua Portuguesa*. PPGL. Disponível em <http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepesq/arquivosPDF/27680/2221/com_identificacao/trabalho.pdf> 23/03/13.

SANTOS, Werneck Leonor. RICHE, Rosa Cuba. TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise e produção de textos*. – São Paulo: Contexto, 2012.

Grupo de Trabalho 03

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

**Coordenadoras: Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues
(UFCG)**

Profa. Ms. Karine Viana Amorin (UFCG)

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: PROCESSO VIVENCIADO NA ESCOLA

CARNEIRO, Monaliza Mikaela (UFCCG)

PEREIRA, Paulo Ricardo Soares (UFCCG)

SILVA, Thayse Kelly Barbosa da (UFCCG)

Prof.^a. Orientadora: RODRIGUES, Márcia Candeia (UFCCG)

Resumo: Com uma temática centrada na organização curricular e voltada especificamente para os processos vivenciados pela escola, verificamos que é extremamente comum a dúvida dos mais diversos educadores dentre as mais diferentes áreas do conhecimento quando pensam e se questionam o que devem ensinar aos educandos, neste sentido “nasce” a concepção de currículo, especificamente, de *currículo escolar*. Com base nesta temática desenvolvemos essa pesquisa que se caracteriza por ser de natureza empírica de cunho qualitativo. Na qual, nos propomos a analisar alguns elementos que poderão contribuir para a compreensão de aspectos determinantes da organização curricular. Objetivamos fundamentalmente, identificar e analisar a concepção de currículo para a escola e para os professores entrevistados por intermédio da aplicação de questionários. Com base nas respostas, percebemos que existe atualmente, uma enorme lacuna entre os conteúdos que fundam os currículos escolares e a verdadeira realidade vivida pelos alunos. Entretanto, notamos também, que há um “consenso” – ou pelo menos é o que aparenta – entre as instituições governamentais nas mais diferentes esferas – municipal, estadual e federal – da necessidade de se pensar e principalmente de realizar ações/medidas efetivas com relação a definição e organização do *currículo escolar*, demonstrando assim uma preocupação em adequar o sistema educacional às novas demandas – sociais, políticas e econômicas.

Palavras-Chave: Currículo escolar. Organização curricular. Planejamento escolar.

1. Introdução

É evidente que novas necessidades de aprendizagem foram nascendo igualmente com outras demandas sociais e culturais que surgiam e surgem numa velocidade nunca antes vista. Em função de um conjunto de fatores – socioeconômicos, políticos – a escola foi aos poucos assumindo a responsabilidade pelo ensino de tudo o que uma pessoa precisa aprender – ou pelo menos é o que se atribui como indispensável/necessário – durante a sua formação.

De modo geral, o *currículo escolar* demanda uma organização dos tempos/espacos em que a própria escola vai desenvolver os diferentes conhecimentos e valores que durante a construção do seu Projeto Político Pedagógico - PPP foram avaliados como indispensáveis para a formação de seus alunos. Mas será que sempre se pensou assim?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) formam um referencial para fomentar a reflexão, que já vem ocorrendo em diversos locais, sobre os currículos estaduais e municipais. O conjunto das conjeturas promulgadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decididamente, no processo de formação educacional do cidadão.

Neste sentido, de modo a conhecer e identificar – na prática – como se configura e se planeja o *currículo escolar*, realizamos em uma escola pública, situada no município de Campina Grande - PB, uma entrevista³ com funcionários de setores diversos – coordenação e corpo docente, respectivamente. Os entrevistados foram: um coordenador e um professor de Língua Portuguesa.

Neste trabalho, nos propomos a analisar alguns elementos que poderão contribuir para a compreensão de aspectos determinantes da organização curricular. Objetivamos fundamentalmente, identificar e analisar a concepção de currículo da escola e do professor entrevistado; averiguar as principais características – critérios de composição, por exemplo – presentes neste currículo escolar; além de verificar as dificuldades e/ou desafios encontrados por ambos os entrevistados para executar e/ou alterar as propostas curriculares municipais, estaduais ou federais. Ressaltamos que consideraremos e analisaremos ainda durante nossa análise, a partir das observações colhidas com as entrevistas, a atenção dada pela escola – direção, coordenação, corpo docente de um modo geral – às questões sociais e culturais dos alunos e da comunidade na qual a instituição está inserida. Dentre as perguntas elaboradas constam: Q. 1) *O que é o currículo para a escola?*; Q. 6) *O currículo escolar proporciona práticas interdisciplinares? Como isso acontece?*; Q. 1) *Qual a sua concepção sobre currículo?*

Procuramos organizar nosso trabalho apontando inicialmente – e de maneira breve - algumas considerações referentes ao contexto socio-histórico em que a organização curricular escolar do sistema educacional brasileiro se desenvolveu e vem se apresentando atualmente. Em um segundo passo, destacamos alguns pressupostos teóricos que fundamentam a(s) concepção (ões), a elaboração e execução do currículo escolar aliada à análise de algumas respostas dadas pelos entrevistados – coordenadora e professora. Adiantamos que a partir das

³ Esta entrevista constitui-se basicamente de questionários num total de dez questões cada, previamente elaborados em conjunto com a professora responsável pela disciplina *Planejamento e Avaliação*, os quais apresentam respectivamente, perguntas diretamente relacionadas à temática – *currículo escolar*. Destacamos que a primeira parte da entrevista destinamos ao coordenador e a segunda parte ao professor. Realizamos esta “divisão” de questões simplesmente por uma necessidade de especificidades temáticas de algumas perguntas, o que não significa que não reproduzimos uma mesma questão para ambos os entrevistados.

respostas fornecidas, iremos analisar aquelas que atenderam com maior exatidão e significado aos objetivos pretendidos neste trabalho.

Discorreremos entre outros teóricos sobre os aspectos que circundam o currículo escolar, essencialmente com base nos conceitos e ponderações de Apple (1994), Lopes e Macedo (2005) e Veiga-Neto (1997).

2. Contextualizando

O termo currículo é posto em registros do século XVII, sempre relacionado a um projeto de controle do ensino e da aprendizagem, ou seja, da atividade prática da escola. Desde os seus primórdios, currículo envolvia uma associação entre o conceito de ordem e método, caracterizando-se como um instrumento facilitador da administração escolar.

Lopes e Macedo (2005) trazem inicialmente em seu texto – *O pensamento curricular no Brasil* – um panorama histórico do tratamento dado à questão curricular em nosso país:

As primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 20. Desde então, até a década 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiros e norte-americanos dentro do programa de ajuda à América Latina. (p.13).

Uma possível explicação para essa preocupação que datam os anos 20 relacionada ao currículo está atrelado ao momento histórico vivenciado pelos Estados Unidos da América nessa década. Com a queda da bolsa de valores americana em 1929, os EUA começam a passar por profundas modificações/crises políticas e socioeconômicas. Uma das consequências dessas modificações foi o surgimento do chamado “American Way of Life” – *Modo de vida americano* – que tinha como principal objetivo “persuadir”/influenciar as demais nações do mundo a adotarem esse estilo de vida – o americano. Consequentemente moldes educacionais americanos – organização do currículo escolar, por exemplo – também estariam inclusos nesse modo de vida.

Na década de 80 ganham força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais – *pedagogia histórica-crítica* e *pedagogia do oprimido* – disputavam supremacia nos discursos educacionais, no contexto nacional a influência marxista se diversificava.

De acordo com Gimeno Sacristán (1998): “A escolaridade é um percurso para os alunos (as), e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”. (p. 125).

Neste sentido, conforme Macedo (2007, p. 42), a partir dos anos 1990, "o pensamento curricular brasileiro vai optar por uma análise predominantemente sociológica e antropológica". Dessa forma, haverá um grande interesse em desvelar a função do poder na realidade curricular; o currículo passa a ser considerado um texto político, ético, estético e cultural. Deparamos-nos com uma série de novas orientações e regulamentações sobre a organização do currículo, bem como procedimentos funcionalmente mais adequados para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem – por exemplo, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. (BRASIL, 1998, p. 50).

Sendo assim, notamos que o discurso e a construção curricular no Brasil não se deram – e ainda acontece atualmente – sob uma única de ideologia, mas com a influência de tendências, objetivos e interesses diferentes, não surgindo, portanto do nada, mas de uma necessidade social e principalmente econômica.

3. O Que Caracteriza O Currículo Escolar?

A resposta pode modificar-se muito e até ser antagônica, dependendo da visão de mundo – em se tratando de educação - que se tem. Muitos consideram currículo exclusivamente a grade curricular, ou seja, a categorização em disciplinas e os conteúdos trabalhados por elas. Essa indagação é feita por muitos estudiosos/pesquisadores por muitos docentes e conseqüentemente por professores em formação (graduandos). O currículo escolar é algo extremamente necessário e essencial, não apenas para auxiliar os professores, mas também como mecanismo de planejamento e execução de tarefas.

currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. (BRASIL, 1998, p. 49).

Uma das características que compõe o currículo escolar segundo Veiga-Neto (1997, p.65) seria a interdisciplinaridade:

Vista como solução para inúmeros males que assolam o ensino e até o mesmo o mundo moderno, a interdisciplinaridade tornou-se um modismo e uma moeda forte no campo pedagógico.

A interdisciplinaridade é tida como a “salvadora da pátria”, essa concepção de algo que pode auxiliar o professor é observada em algumas das respostas da professora de Língua portuguesa, que foi entrevistada e “questionada” sobre o currículo escolar como mecanismo que pode proporcionar a interdisciplinaridade. A professora entrevistada afirma que há uma tentativa:

O currículo apresenta uma tentativa, uma proposta. Na prática essa interdisciplinaridade é conquistada de modo difícil, porém sempre visto nos momentos de planejamento.” (resposta da professora entrevistada para a questão 6 - *O currículo escolar proporciona práticas interdisciplinares? Como isso acontece?*).

Vejamos agora, a resposta fornecida pela coordenadora à mesma pergunta:

Sim, com certeza o currículo escolar proporciona práticas interdisciplinares. Essa interdisciplinaridade acontece na formação de projetos, como a escola agora está cadastrada no projeto ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador), então o nosso maior objetivo é fazer com que a interdisciplinaridade exista, como por exemplo, os chamados macro campus, no qual vão trabalhar disciplinas para juntar disciplinas para o mesmo objetivo, é como se a gente tivesse um projeto e nesse projeto várias disciplinas estivessem inseridas, encaixadas. (- resposta da coordenadora para a questão 6 - *O currículo escolar proporciona práticas interdisciplinares? Como isso acontece?*).

Podemos observar que a professora entrevistada afirma que há uma tentativa, no entanto a interdisciplinaridade é algo difícil de ser “conquistada”, mas não é impossível. Se verificarmos a resposta da coordenadora entrevistada, percebemos que, apesar de ambas entrevistadas integrarem a mesma instituição, a resposta dada pela gestora da escola, nos parece ser mais “animadora” e “confiante”, no que diz respeito ao conteúdo escolar atrelado a práticas interdisciplinares, pois, ao passo que a professora afirma no primeiro momento, que há uma tentativa, a coordenadora afirma que há sim práticas interdisciplinares. Podemos inferir que o “entusiasmo” demonstrado pela coordenadora ao contrário da professora, pode ser explicado pelo fato dela mesma ser a responsável pelo projeto ProEMI.

A resposta dada pela coordenadora reflete o que Veiga-Neto (1997) aborda como algo importante na proposta de interdisciplinaridade, no sentido da “união” de várias disciplinas:

Como uma primeira aproximação e de forma bastante resumida, podemos dizer que esse movimento coloca em seu horizonte imediato a integração entre os saberes, a qual se espera acontecer graças a novos arranjos curriculares e principalmente graças a novas maneiras de se trabalhar os conteúdos disciplinares. (p.66).

Neste contexto de interdisciplinaridade, destacamos outras perguntas – Q. 8) É difícil promover a interdisciplinaridade na escola? Por quê? – Vejamos as respostas:

Não estou achando de forma nenhuma difícil promover a interdisciplinaridade na escola. Pois o currículo ele já vai predeterminado da Secretaria de Educação, então automaticamente a gente já fica com o horário determinado para que a gente se encontre, a gente se reúna, então não é difícil essa interdisciplinaridade. (- resposta da coordenadora para a questão 8).

É um desafio, mas não é algo impossível. O trabalho interdisciplinar é um auxílio para todas as disciplinas envolvidas e, significativamente, contribui para o aprendizado dos alunos. (Anexo 2 - resposta da professora entrevistada para a questão 8).

Observando as respostas, percebemos que é de extrema necessidade ter a devida compreensão e cautela quando pensamos em interdisciplinaridade, principalmente para que conheçamos efetivamente o que significa e como se aplica a interdisciplinaridade no contexto escolar, uma vez que, muitas vezes supostos conceitos de interdisciplinaridade originam-se de “sistemas/programas” que se intitulam inovadores e socializadores e acabam por constituírem meros elementos reprodutores de modelos/padrões tradicionais de educação previamente estabelecidos.

A organização dos conteúdos, tradicionalmente, tem sido marcada pela linearidade e pela segmentação dos assuntos. No entanto, para que a aprendizagem possa ser significativa é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de que compreender é apreender o significado, e de que para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a idéia de conhecer assemelha-se à de tecer uma teia. Tal fato evidencia os limites dos modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como “acúmulo” e indica a necessidade de romper essa linearidade. (BRASIL, 1998, p. 75).

4. Os Critérios de Composição do Currículo Escolar

A partir dos dados coletados (entrevistas), podemos verificar tanto nas respostas dadas pela coordenadora quanto pela professora, que ambas no que se refere aos critérios de composição da proposta curricular escolar, sempre buscam considerar aspectos do cotidiano, nos quais se observe e “priorize” a formação de um cidadão reflexivo e crítico. Dessa forma, a seleção, a organização e o tratamento que será dado aos conteúdos devem ser precedidos de grande discussão pela equipe escolar. (BRASIL, 1998, p. 75).

De modo a comprovar tais considerações observemos as respostas das entrevistadas às questões – no 5:

Em termos de conteúdos programáticos, eu acredito que a escola se preocupa muito em formar cidadão, então é exatamente uma disciplina limitada. A gente não vai dizer que a escola está se preocupando com o currículo de português, matemática, química, ou qualquer coisa assim, vai está se preocupando sempre em formar um cidadão. O maior critério que a escola tem tido, é a preocupação grande para poder fazer uma seleção desses conteúdos, e para poder formar um cidadão, como eu já tinha falado, é a questão da própria violência dentro da comunidade. Então a partir disso todos os professores aqui dentro da escola estão unânimes se preocupando com a formação daquele aluno, para que ele possa desenvolver uma habilidade maior dentro do conteúdo da grade curricular e sendo um cidadão fora da escola, esse é o principal critério. Esses conteúdos com certeza são organizados de forma a estabelecer relações com outras disciplinas, pois imaginamos um determinado conteúdo numa grade curricular, então a gente já imagina aquele conteúdo sendo trabalhado em todas as disciplinas, então obviamente já gera a interdisciplinaridade. (- resposta da coordenadora para a questão 5).

O professor privilegia as opções vindas no material didático, nas apresentadas pela LDB e PCNs, mas sobretudo nas necessidades apresentadas pelos sujeitos envolvidos, o alunos. Nesse momento, buscamos através dos instantes de planejamento, promover um ensino integrado de forma a contribuir e ser auxiliado por outras disciplinas. (-resposta da professora entrevistada para a questão 5).

Ambas as respostas utilizam como critério para a composição do currículo escolar, a construção de valores de cidadania nos alunos. Destacamos na resposta da professora as considerações com base nas orientações da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), além da observação aos aspectos relacionados à necessidade dos “sujeitos envolvidos” (alunos).

A seleção de conteúdos, pela equipe escolar, deve levar em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do

aluno. Esses dois critérios podem guiar as escolhas que precisam ser feitas, em função das capacidades que se pretende desenvolver e da ampla gama de assuntos possíveis de serem tratados no âmbito de cada área de conhecimento. É importante deixar claro que, na escolha dos conteúdos a serem trabalhados, é preciso considerá-los numa perspectiva mais ampla, que leve em conta o papel, não somente dos conteúdos de natureza conceitual — que têm sido tradicionalmente predominantes —, mas também dos de natureza procedimental e atitudinal. (BRASIL, 1998, p. 75).

O que a professora entrevistada se propõe a fazer com relação a composição dos critérios de sua proposta curricular pode ser observada no texto de Menegolla e Sant’Anna (2010), com relação as características de um plano de disciplina: “Tal plano deve expressar com objetividade o que quer atingir, a partir de uma realidade também objetiva e concreta dos alunos, dos professores, da escola e da comunidade.” (p.65).

Além de considerar que os alunos “são os principais agentes do plano”, a professora demonstra considerar aspectos humanos, ao ponto de observá-los como critérios utilizados para compor seu currículo escolar.

Segundo Menegolla e Sant’Anna (2010) as seleções dos conteúdos curriculares devem abordar alguns aspectos importantes para que haja êxito em sua aplicação, tais como: *A significação do conteúdo; A adequação às necessidades sociais e culturais; Critérios de interesse; Critério de validade; além do Critério de utilidade e o Critério de possibilidade de reelaboração.*

Tais critérios abarcam especificidades dos alunos e possibilitam uma reflexão por parte dos professores, no sentido de verificarem desde a seleção dos conteúdos até sua execução.

5. Proposta Curricular Única: Vale a pena pensar?

Este questionamento ganhou espaço em nossa entrevista, tanto com a gestora de escola, quanto com a professora entrevistada. Propomos-nos a partir da pergunta – *Para o Estado da Paraíba vale pensar em uma proposta curricular única? Quais são as vantagens e/ou desvantagens de uma proposta como essa?* – observar o ponto de vista tanto da gestora escolar, quanto da professora e refletirmos quanto às respostas.

Nessa ótica de proposta curricular única Apple (1994) observa em seu texto alguns aspectos que podem ser relevantes pensar, mas, no entanto outras especificidades devem ser

observadas, segundo o autor uma vantagem de uma proposta curricular como esta – única – pode ser:

(...) seu principal papel está sim em prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação. O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com ‘selos de qualidade’(...) (p. 74).

No entanto o autor também faz algumas ressalvas, gerando uma reflexão sobre essa proposta, pois segundo Apple (1994):

Por outro lado, precisamos entender bem a função social de tal proposta. Um currículo nacional pode ser visto como um instrumento para a prestação de contas, para ajudar-nos a estabelecer parâmetros a fim de que os pais possam avaliar as escolas. Porém, ele também aciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca foram antes. (p.75).

Se observarmos as ressalvas realizadas pelo autor, iremos verificar que é de suma importância uma reflexão talvez até mesmo crítica sobre essa proposta curricular, devemos “pensar” as vantagens e desvantagens, e lembrarmos que todos serão envolvidos direta ou indiretamente na execução dessa proposta, e quem “sofrerá” ou “ganhará” de forma direta são os próprios alunos.

Portanto, para a professora entrevistada essa proposta curricular não é viável, pois segundo ela:

Há realidades extremamente diferentes e uma proposta única não conseguiria abarcá-las. Pode ser vantajoso por auxiliar o professor, mas não deveria ser única. (- resposta da professora para a questão 10).

Em sua resposta a professora é categórica em afirmar que não é viável uma proposta curricular única, mesmo auxiliando o professor, neste caso ela poderia estar se referindo a questões de conteúdos (assuntos únicos), porém o lado humano dos alunos estaria sendo desconsiderado.

Ao lermos a resposta da coordenadora observaremos claramente que ela é a favor dessa proposta e que faz alusão aos conteúdos, ou seja, não há (nessa resposta) uma preocupação com o lado humano dos alunos, as especificidades de cada indivíduo são deixadas de lado, neste sentido a coordenadora responde:

Vale a pena pensar sim numa proposta curricular única no Estado da Paraíba. A partir dessa proposta curricular única que o estado nos oferece se torna válido e vantajoso, pois vale a pena pensar que nem sempre o aluno mora numa mesma cidade a vida inteira, às vezes por questões onde os pais são transferidos de uma cidade para outra no mesmo estado, então tendo essa

mesma proposta curricular é uma vantagem enorme no que se diz respeito a conteúdo, porque está sendo numa mesma direção, numa mesma linha, independente da escola estadual. (...) Então para mim, no meu modo de pensar, só existem vantagens, porque o estudo fica mais unânime, seguindo uma mesma direção.” (– resposta da coordenadora para a questão 10).

Verificamos que a gestora se preocupa com questões relacionadas ao conteúdo propriamente dito e de certa forma descarta outros aspectos que são ressaltados na resposta da professora. O que nos leva a refletirmos o porquê de respostas significativamente diferentes. Talvez devêssemos pensar a resposta da professora como aquela a ser seguida, uma vez que a professora é quem se encontra mais “próxima” dos alunos, não apenas no sentido “físico”, mas aquela que diariamente convive, participa e observa de perto aspectos específicos das salas de aulas e principalmente daqueles que as compõem – os alunos.

6. Considerações Finais

Percebemos que existe atualmente, uma enorme lacuna entre os conteúdos que fundam os currículos escolares e a verdadeira realidade vivida pelos alunos. Entretanto, notamos também, que há um “consenso” – ou pelo menos é o que aparenta – entre as instituições governamentais nas mais diferentes esferas – municipal, estadual e federal – da necessidade de se pensar e principalmente de realizar ações/medidas efetivas com relação a definição e organização do *currículo escolar*.

Nosso desafio enquanto educadores é ter claras as referências que fundamentam as transformações proporcionadas ao sistema escolar, objetivando atitudes que causem uma análise responsável e criteriosa, que permitam ações eficazes que reproduzam nova leitura de mundo e da importância da educação. Realmente, um currículo bem delineado deverá permitir a construção social do conhecimento, e provocará uma sistematização de meios para que essa construção se realize. É imprescindível uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens necessárias para a formação de cidadãos críticos, participativos e independentes, capazes de atuar com responsabilidade e competência na sociedade em que vivemos e na qual esperam ter atendidas suas necessidades pessoais, sociais, políticas e econômicas.

É, portanto, no currículo escolar, no coerente planejamento dos conhecimentos através das aulas, laboratórios e experimentos que o aluno tem as suas habilidades desenvolvidas e

ampliadas. É em função do currículo escolar que serão inseridos princípios, valores e conhecimentos para educar/formar bons alunos (cidadãos).

7. Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W.; A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In.: *Currículo, Cultura e Sociedade* / Antonio Flavio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (orgs.) – São Paulo: Cortez, 1994, cap. 03, pp. 59-91.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; O Pensamento Curricular no Brasil. In.: *Currículo: debates contemporâneos* / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Mechedo (orgs.) – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2005, cap. 01, pp. 13-54.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar? Currículo – Área – Aula*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Parte I. pp. 11-94.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In.: *Curículo: Questões atuais*. Antonio Flavio Moreira (org.) – Campinas, SP: Papirus, 1997, cap.04, pp. 59-102.

AVALIAÇÃO COMO UM IMPORTANTE PAPEL NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

ARAÚJO, Larissa Cordeiro (UFMG)

NEVES, Júlia Gonçalves (UFMG)

Orientadora: RODRIGUES, Márcia Candeia (UFMG)

Resumo: A avaliação é uma parte fundamental no processo constitutivo da vida escolar do aluno, uma vez que esta deve auxiliar o discente a desenvolver melhor seus conhecimentos didáticos. A partir disso, temos como principais objetivos neste trabalho buscar conhecer e compreender como os instrumentos de avaliação realizados pelos professores contribuem para a construção do conhecimento dos alunos, como também analisar como são elaborados os critérios de avaliação dos professores para com os discentes. Para tanto, nos baseamos nas abordagens que Huffman (2010), Luckesi (2010; 2011) e Vasconcellos (1998) apontam a respeito de avaliação da aprendizagem. No entanto, para que fosse possível iniciar nossa pesquisa, tivemos que entrevistar alguns professores de diferentes áreas de ensino - Matemática, Química, Biologia, Português e História – para saber quais são os critérios utilizados por eles para avaliar os trabalhos na disciplina. A partir das respostas atribuídas foi possível constatar que a maioria dos professores confunde o termo “critérios para uma avaliação” com os “instrumentos utilizados para uma avaliação”. Sendo assim, observamos possíveis nuances de mudança na concepção de avaliação dos professores. Em linhas gerais, notamos que a avaliação assume um importante papel no processo de ensino/aprendizagem, mas ainda aquém aquilo que se espera. Pois os docentes não conseguem largar o antigo conceito de que a avaliação é uma forma de punição.

Palavras-Chave: Avaliação. Aprendizagem. Professor.

1. Introdução

Sabendo da importância do ato de avaliar, uma vez que é um recurso pedagógico útil e necessário para apoiar o educador e o educando na busca e na construção de si (LUCKESI, 2000), nos propusemos a fazer uma pesquisa a respeito de como – e de que forma – os professores avaliam os alunos nas disciplinas de Matemática, Química, Biologia, Português e História.

Para que fosse possível relatar como os professores avaliam seus alunos, foi necessário recorrer a uma escola – Escola Estadual de Ensino Médio e Profissionalizante Drº Elpídio de Almeida – de Campina Grande, com a finalidade de entrevistar professores das áreas supracitadas objetivando saber como é feita a avaliação deles para com os alunos. Para tanto, fizemos uma pergunta chave para embasar nossa pesquisa: Quais os critérios utilizados para avaliar os trabalhos realizados na sua disciplina? Esta foi entregue a todos os professores que se dispuseram a nos ajudar no *corpus* deste trabalho.

Justificamos nossa análise a partir do fato de que a prática de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvida nas nossas instituições de ensino tem sido de forma que não propõe avanços aos alunos. A mesma não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo ensino-aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o saber deixando de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos (VASCONCELLOS, 1998).

A partir disso, temos como objetivos, buscar conhecer e compreender a aplicabilidade dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores das disciplinas foco de nossa análise no processo ensino/aprendizagem e como esses métodos contribuem para a construção do conhecimento e, posteriormente, iremos fazer uma espécie de comparação entre as respostas que obtivemos, com o intuito de diagnosticar as possíveis diferenças e semelhanças do que cada professor considera como critérios de avaliação. Sendo assim, buscamos compreender como se dá o método avaliativo no cotidiano escolar e suas implicações no processo de construção do conhecimento, uma vez que a avaliação vem se constituindo em instrumento de aprovação/ reprovação como uma prática para se alcançar ou não o saber e a ascensão social.

Para tanto, teremos como base teórica LUCKESI (2011; 2000), VASCONCELLOS (1998) e HUFFMANN (2010), uma vez que eles tratam a avaliação como necessária para que o professor possa constatar se os objetivos propostos para a disciplina foram alcançados. Nosso trabalho ainda está organizado em quatro diferentes seções, sendo esta – introdução – a primeira, a segunda destinada a fundamentação teórica, a terceira a análise dos dados e a quarta e última as considerações finais. Vale salientar, que ainda temos uma seção destinada aos anexos, estes são as respostas na íntegra fornecida pelos professores.

2. Fundamentação Teórica

Propomos-nos, nesta seção, apresentar o que vem a ser avaliação e como ela está presente tanto na vida do professor, quanto na vida do aluno. Para tanto, iremos fazer algumas abordagens que partirão desde os primórdios até os dias atuais a respeito da concepção de avaliação.

A palavra avaliar, segundo Goldberg & Souza (1982) surge do latim (a mais *valere*) que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é qualificar/quantificar o resultado de um trabalho já estabelecido. Esse processo tem sido pautado pela lógica da mensuração, ou seja, faz uma associação do ato de avaliar ao ato de medir, no caso, os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A avaliação tem sido abordada e discutida desde o início do século XX, porém, segundo Caro apud Goldberg & Souza (1982), desde 1897, há registros dos relatos de J. M. Rice a respeito de uma pesquisa avaliativa utilizada para estabelecer a relação entre o tempo de treinamento e o rendimento em ortografia, revelando que o professor ao dar uma grande ênfase aos exercícios não levava necessariamente a um melhor rendimento por parte do aluno. As duas primeiras décadas do referido século foi marcada pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos. Os estudos sobre avaliação têm seus princípios ligados às características do campo da Psicologia (Caro apud Goldberg & Souza, 1982).

No processo de avaliação atual ainda encontramos resquícios deste método tradicional de avaliar, de forma que alguns professores buscam em sua sala de aula fazer com que os alunos decorem fórmulas, equações, regrinhas etc., portanto, entendem que avaliar seus alunos significa aplicar instrumentos tais como provas, registrar notas etc. Jussara Huffmann (2010) nos afirma:

O que percebo é que a compreensão de muitos professores é de que “tudo pode ser medido”, sem que se deem conta de que muitas notas são atribuídas arbitrariamente, ou seja, por critérios individuais, vagos e confusos, ou precisos demais para determinadas situações. (p. 41)

Com isso, partindo para a perspectiva de medir Luckesi (2011) aponta para o fato de que os professores utilizam como padrão de medida o acerto de uma questão a respeito de um conteúdo. É a partir desse método de medição que o professor faz sua contagem dos acertos do aluno sobre um conteúdo.

Para Luckesi (1995), a avaliação de aprendizagem é a forma que utilizamos para obter resultados de algo previamente estabelecido/elaborado e, como diz o autor, “a avaliação

educacional, em geral, e a avaliação de aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins” (p.28), ou seja, a avaliação é o meio que utilizamos para ter conhecimento a respeito do nosso trabalho, uma vez que estamos trabalhando na perspectiva de “professor avalia aluno”.

Ter uma noção dos diferentes contextos sociais e das diferentes trajetórias dos alunos, implica dizer que é fato que temos que dinamizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e avaliar, pois é preciso encaixar tudo isso às necessidades gerais e específicas de cada aluno. Como expressa bem VASCONCELLOS (1998, p. 88) “a construção do conhecimento se dá numa dinâmica de interação professor-aluno-objeto de conhecimento-realidade”. Outro ponto bastante pertinente a respeito da necessidade de saber avaliar o aluno que VASCONCELLOS (1998) expõe:

é o começar a tas tirar as consequências práticas das assertivas aceitas pelo grupo, como por exemplo, *parar para atender o aluno com dificuldade*, quando se propõe atividades concretas neste sentido, vêm os argumentos: “ah, mas eu não posso parar porque eu tenho 200 dias, 800 horas para cumprir; não posso dispensar alunos...” Emergem, pois, elementos que não tinham se manifestado até então pelo fato do discurso ter ficado num nível genérico, mas que estavam presentes nos sujeitos, e que, se não forem trabalhados, acabam comprometendo a nova avaliação. (p. 103).

Com isso, podemos constatar que tal método tem como principal objetivo verificar os erros e acertos do aluno, não se preocupando, portanto, com o que ele realmente aprendeu durante o processo de ensino-aprendizagem. Avaliar não consiste somente em aplicar provas e dar notas, avaliar vai muito mais além. Se assim for, este método se tornará repressivo e desgastante, tornando o aluno apenas um reproduzidor daquilo que ele aprendeu. Para tanto, avaliação da aprendizagem deve ocorrer de forma contínua e progressiva, buscando compreender as facilidades e dificuldades de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos.

3. Análise Dos Dados

Nesta seção, nos propomos a analisar os dados recolhidos e já citados na introdução deste trabalho. Sendo assim, ao lançar à seguinte pergunta: “Quais os critérios utilizados para avaliar o trabalho na sua disciplina?” na entrevista com os professores, e de acordo com o que eles respondiam íamos anotando, sem fazer nenhuma interferência.

A partir das respostas cedidas pelos professores foi possível perceber que houve uma distorção no que vem a ser “critérios de avaliação”, pois para esses professores a concepção

do termo “critérios” está ligada, ou vem a ser os “instrumentos” que os mesmos utilizam como forma de medir o conhecimento do aluno. Vejamos:

Professor de *Português*: Eu avalio através de provas abertas e fechadas, ou seja, objetivas e subjetivas, de acordo com o conteúdo do bimestre, levando em consideração o conhecimento cognitivo do aluno (...).

Professor de *Biologia*: Utilizo exercícios em sala de aula, pesquisa na internet, utilizo provas (individuais e em dupla), construção de gráficos e cartazes.

Professor de *Matemática*: (...) no estudo de geometria espacial (2º ano médio) é feito um trabalho no qual os alunos materializam os sólidos (paralelepípedos, cone, cilindro, pirâmide) com isso passam a ter mais facilidade para distinguir os perímetros, as áreas, volumes e as fórmulas para tais cálculos.

Professor de *História*: Aplica-se exercícios com questões objetivas, questões subjetivas, interpretação de charges, buscando uma aproximação com as questões dos vestibulares e do ENEM. Por questões pedagógicas são aplicadas provas para obtenção de notas para atender uma determinação tradicional da escola.

Professor de *Química*: Aplico questionamentos orais, exercícios de fixação escritos, simulados (ENEM e Vestibulares), provas subjetivas e apresentação oral ou escrita de aplicabilidade prática dos conteúdos propostos (...).

Tais instrumentos (atividades em sala, tarefas e caderno) apareceram em algumas respostas, revelando que os professores ainda mantêm a tradicional forma de avaliar por meio de provas e trabalhos. Esse modelo tradicional da avaliação escolar define a classificação de indivíduos como a principal função do ato de avaliar. Neste sentido, o julgamento de valor visa a classificar o indivíduo, segundo um padrão determinado. Ele poderá ser classificado, por exemplo, através de notas ou conceitos, situando-se entre os melhores ou os piores. Tais práticas contribuíram para produzir muitas consequências negativas, entre elas o preconceito e o estigma. Nesta perspectiva, a avaliação classificatória pode tornar-se um instrumento autoritário e freador do desenvolvimento escolar para muitos alunos.

Sobre essa relação de critérios e instrumentos de avaliação Luckesi (2002) enfatiza a importância dos mesmos, pois a avaliação não poderá ser praticada sobre dados inventados pelo professor; este por sua vez deverá ter clareza dos objetivos de sua prática avaliativa, dos instrumentos que irá utilizar e dos critérios que serão analisados para cada instrumento. Luckesi (1984) salienta que o critério deve ser utilizado como exigência de qualidade e não

como forma de autoritarismo do professor para com o aluno. Outro perigo é de os critérios não serem formulados previamente e sim no decorrer da própria avaliação.

Ainda notamos que em todas as respostas dos professores, revelou-se, mesmo que sutilmente uma preocupação com a aprendizagem do aluno. Isso mostra que apesar da avaliação ainda ser considerada pela maioria desses profissionais uma verificação da aprendizagem, percebemos, nas linhas e entrelinhas, que há um interesse pela aprendizagem dos seus alunos. Vejamos:

Professor de *Biologia*: Busco o saber científico do aluno, para a vida, na prevenção de doenças. Orientações em relação à importância dos alimentos. Se utilizar desse conhecimento para a vida cotidiana.

Professor de *Português*: Se eles assimilam todo o conteúdo programático da disciplina em questão com um olhar voltado pra o crescimento intelectual do aluno.

Observamos também que um dos professores – Professor de Matemática – considera como “critério” de avaliação a as situações rotineiras ou cotidianas como instrumento de absorção dos conteúdos, nesse sentido Hoffmann (1993), afirma que "a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento". Dessa forma, o avaliador, por ser avaliador, não se assusta com a realidade, mas a observa atentamente, não a julga – aprova/reprova, mas se abre para observá-la, buscando conhecer essa realidade como verdadeiramente é, e, a partir dela, criar estratégias de superação dos limites e ampliação das possibilidades, com vistas à garantia da aprendizagem. Notemos o trecho onde foi possível identificar essa abordagem:

Professor de *Matemática*: Eu busco fazer uma ligação entre o assunto didático e o cotidiano dos alunos, afim de que possa obter a atenção deles com isso alcançando a maior absorção dos conteúdos por parte dos alunos.

Se considerarmos a noção de competência, numa perspectiva integrada, ou seja, que pressupõe a mudança de estruturação do conhecimento, de uma lógica disciplinar para uma lógica de conjuntos interdisciplinares, notamos que alguns dos professores entrevistados levam em conta e trabalham com a interdisciplinaridade.

Luckesi (2010) aponta que a interdisciplinaridade traduz o desejo de superar as formas de aprender e de transformar o mundo, marcadas pela fragmentação do conhecimento organizado nas chamadas disciplinas. Vejamos as respostas a respeito dessa competência:

Professor de *Português*: As avaliações são contínuas (com uma visão na interdisciplinaridade), ponto chave para uma maior aprendizagem. Busco nos estudos sobre Literatura Brasileira fazer uma ponte com a história, sociologia e disciplinas afins.

Professor de *História*: Trabalho com interpretação de imagens, de poemas, de vídeos, de filmes, músicas, dentro do contexto de história fazendo uma interdisciplinaridade com a língua portuguesa dentro do contexto da leitura verbal e não-verbal. Para o aluno aprender a interagir e argumentar.

Com isso, pudemos constatar que os professores entrevistados em nenhum momento abordaram a avaliação como um fim em si mesmo e muito menos sob a conotação de castigo ou de mera classificação dos alunos. Nesse sentido, apontamos possíveis nuances de mudança na concepção de avaliação dos professores pesquisados.

De acordo com nossa análise e o diálogo com esses profissionais, notamos que a avaliação assume um caráter importante no processo de ensino aprendizagem, contudo ainda aquém daquilo que se espera.

Conscientes de que não existem respostas prontas e acabadas, procuramos respeitar e analisar cuidadosamente as respostas obtidas de modo a transcrever a fala de cada professor de modo fiel e imparcial. Não pretendendo esgotar os estudos sobre avaliação, procuramos, na medida do possível, fazer uma análise cautelosa sem a pretensão de apontar soluções para a prática da avaliação. Acreditamos que seria, no mínimo, incoerente listar uma série de aspectos negativos que se constituem em implicações no processo avaliativo. Todavia não foi esse nosso intuito.

De acordo com a literatura pesquisada, o processo de avaliação da aprendizagem inclui a obtenção contínua de dados quantitativos e qualitativos acerca da extensão e natureza da aprendizagem do aluno. Assim, todas as informações disponíveis sobre o desempenho acadêmico são úteis, tanto para professores quanto para alunos, porque subsidiarão o julgamento do valor dos resultados e a tomada de decisões relativas aos progressos e às dificuldades que podem ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem. . Esse juízo de valor dos resultados de aprendizagem depende do conceito que o professor tem do processo de avaliação, que por sua vez, determina o que e como ele avalia.

4. Considerações Finais

A realização deste trabalho representou uma tentativa de sistematizar um conjunto de dados disponíveis e de fornecer algumas interpretações possíveis relativas ao tema. Esperamos ter contribuído para subsidiar futuras discussões em torno da temática abordada, contribuindo de certa maneira para a melhoria da qualidade do ensino, no que se refere às práticas de avaliação da aprendizagem.

O confronto das respostas obtidas, dos professores com a literatura especializada à qual tivemos acesso, apontou à necessidade de se discutir a avaliação, pois verificamos que a forma de avaliar da maioria dos professores, apesar de revelar algumas pequenas mudanças e a utilização de instrumentos diversos, ainda se apresenta sem a devida compreensão do significado do erro e da verdadeira concepção de critério de avaliação.

Sendo assim, as possibilidades de mudanças nas práticas de avaliação requerem a compreensão, pelo professor, de que os diversos modelos de ensino e aprendizagem implicam abordagens de avaliação diferenciadas.

Desse modo, rever a concepção de avaliação e os aspectos a ela subjacentes é rever certamente as concepções de ensino e aprendizagem, de educação e de escola, apoiadas em princípios e valores comprometidos com a instituição do aluno cidadão. Quando isso for colocado em prática, a avaliação será vista como função diagnóstica, dialógica e transformadora da realidade escolar.

Por fim, cabe aos professores acreditarem, apesar dos inúmeros obstáculos, que é possível realizar no cotidiano escolar uma avaliação da aprendizagem com ênfase na tomada de decisões para garantir o sucesso do aluno e conseqüentemente da prática pedagógica do professor.

5. Referencias Bibliográficas

GOLDBERG, M. A. A. SOUZA, C. P. de. *Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios*. São Paulo: EPU, 1982.

HUFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio*. Ed. 40. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições*. Ed. 20. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições*. Ed. 22. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação*. Ed. 2. São Paulo: Libertad, 1998.

O PAPEL DA AVALIAÇÃO EM UMA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DO EJA

OLIVEIRA, Arthur Costa de (UFCEG)

MELO, Anndresa Jathyacirys Alves de (UFCEG)

NEVES, Jéssica Thaiany Silva (UFCEG)

Orientador: COSTA, Marco Antônio Margarido. (UAL/UFCEG)

RESUMO: Esse trabalho objetiva pontuar quais critérios de avaliação foram utilizados pela professora (Doravante P1) em sua turma de Língua Inglesa, do 3º ano da EJA, do turno da noite, de um colégio da rede pública de ensino da cidade de Campina Grande – Paraíba. Para isso, justificamos nosso trabalho pela necessidade de entender a função da avaliação no processo educacional e de observar de forma analítica os critérios utilizados por P1 com relação às formas de avaliação. Uma vez que nós, na condição de alunos de licenciatura, podemos deitar um olhar crítico na observação do fim prático da avaliação: se este fim é apenas a obtenção de nota ou existem motivações maiores por trás da sua aplicação. Dessa forma, como pressupostos teóricos utilizaremos as considerações sobre avaliação pontuadas por Luckesi (2011, p. 52) em que “a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino.” Como também utilizaremos o suporte teórico de outros autores como Moretto (1996) e Hugues (1989) sobre tipos de avaliação e testes de avaliação. Assim, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo que possui como *corpus* os materiais didáticos empregados por P1 em sala de aula, assim como foi realizada uma entrevista com a professora a cerca de alguns pontos referentes ao processo de avaliação para complementar a nossa análise.

Palavras-Chave: Avaliação. Ensino. Planejamento.

1. Introdução

O presente trabalho é a terceira parte da pesquisa desenvolvida para a disciplina de Planejamento e Avaliação, no período 2012.2, que foi elaborada em três etapas. Nesta última etapa, voltamos o foco para quais critérios de avaliação a professora (Doravante P1) utiliza em sua turma de Língua Inglesa, do 3º ano da EJA, do turno da noite, de um colégio da rede pública de ensino da cidade de Campina Grande – Paraíba.

Justificamos nosso trabalho pela necessidade de entender a função da avaliação no processo educacional e de observar de forma analítica os critérios utilizados por P1 com relação às formas de avaliação. Uma vez que nós, na condição de alunos de licenciatura, podemos deitar um olhar crítico na observação do fim prático da avaliação: se este fim é apenas a obtenção de nota ou existem motivações maiores por trás da sua aplicação. Assim, como Luckesi (2011, p. 52) pontua “A escola opera com verificação e não com a avaliação da aprendizagem”, e, portanto insinua a existência de um emprego maior em relação à avaliação. Esta análise terá um papel importante na nossa capacitação como futuros professores de Língua Inglesa.

Primeiramente, neste trabalho, discorreremos de forma breve algumas questões a respeito da avaliação discutidas por Luckesi (2011) em que “a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino.” Além dos testes de avaliação propostos por Hughes (1989): “nós utilizamos testes para obter informação. A informação que esperamos obter, é claro, varia de situação para situação”. O autor pontua que existem vários tipos de testes, para objetivos vários, cada um tratando o conhecimento a ser avaliado de forma diferente.

Em seguida, apresentarmos os resultados da observação dos dados coletados na escola anteriormente referida, que constituem o nosso corpus de análise. Posteriormente, teceremos algumas considerações a que chegamos, relacionando-as com os textos discutidos em sala. Em seguida, apresentaremos em anexo os exercícios e a entrevista feita com a professora, de forma que fique explícita a base da análise desenvolvida no nosso trabalho.

2. Referencial Teórico

Atualmente, muito se tem discutido sobre a avaliação no contexto escolar. A avaliação é vista como uma prática social ampla, pela própria capacidade que o ser humano tem de observar, refletir e julgar, na escola sua dimensão não tem sido muito clara. Ela vem sendo

utilizada ao longo das décadas como atribuição de notas, visando à “aprovação ou reprovação” do aluno no máximo, em uma escala mais ampla de graus, tais como as notas, que variam de 0 (zero) a 10 (dez). Deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que este deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse.

Sabe-se que a educação é um direito de todos os cidadãos, assegurando-se a igualdade de oportunidades, assim como previsto no Art. 205 da Constituição:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste contexto, quando estudam, as pessoas passam muitas e muitas vezes pela avaliação, cujos aspectos legais norteiam o processo educacional através dos regimentos escolares. Assim, as avaliações são tidas como obrigatórias e elas são “necessário para definir prioridades e garantir a qualidade do ensino” como propõe o MEC.

Hoje a avaliação, conforme define educadores é tão resistente às mudanças, “envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo a decisão do que fazer *ante* ou *com* ele.” que o ato de avaliar não se restringe apenas na configuração de valor ou qualidade, vai além disso, exige uma decisão favorável ou desfavorável ao aluno que esta sendo avaliado e exige aliança entre educador e educandos.

A escola hoje ainda não avalia a aprendizagem do educando, mas sim verificam que de acordo com Luckesi (2011), “O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto” (p. 53). Para perceber isso, basta verificarmos as características básicas das ditas “avaliações”. Primeiro, são precisos, o que significa que não interessa o que estava acontecendo com o educando antes da prova, nem interessa o que poderá acontecer depois, só interessa o agora. Em segundo, os exames são classificatórios, ou seja, eles classificam os educandos em aprovados ou reprovados, estabelecendo uma escala classificatória com notas que vão de zero a dez. São classificações definitivas sobre a vida do educando. Elas são anotadas em cadernetas que registram o rendimento mínimo ou máximo dependendo do desempenho do aluno. Em consequência desse segundo ponto mencionado acima vem à terceira característica, os exames são seletivos ou excludentes.

Diferentemente do exame a avaliação é não-pontual, diagnóstica e inclusiva. Para avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando, na medida em que a avaliação da aprendizagem está a serviço de uma educação que é construída permanentemente. Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação de um educando, mas sim sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu crescimento; daí ela ser diagnóstica, permitindo a tomada de decisões para a melhoria; e, conseqüentemente, ser inclusiva, enquanto não descarta, não exclui, mas sim convida para a melhoria.

Desse modo, para Luckesi, "A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja." Na realidade, muitos professores fazem uso da avaliação, cobrando conteúdos aprendidos de formas mecânicas, sem muito significado para o aluno. Chegam até mesmo a utilizar a "ameaça", que não tem nada a ver com avaliação, mas sim com exames, fazem isso para realizar vingança contra os alunos inquietos, desinteressados, desrespeitosos, levando estes muitas vezes ao desespero.

De acordo com Moretto (1996, p. 1) "a avaliação tem sido um processo angustiante para muitos professores que utilizam esse instrumento como recurso de repressão e alunos que identificam a avaliação como o "momento de acertos de contas", "*a hora da verdade*", "*a hora da tortura*". Dessa forma, percebe-se que a avaliação tem sido utilizada de forma equivocada por alguns professores, pois estes consideram apenas o desempenho do aluno em uma prova. Para isso Luckesi (2011, p. 56) afirma que "o ideal seria a inexistência do sistema de notas", pois isso garantiria o que ela chama de "equalização do saber", pois todos iriam adquirir o mínimo de conhecimento necessário, caracterizando de fato a avaliação.

Porem, alguns professores têm dificuldades e são resistentes às mudanças no sistema de exames escolares relativos à avaliação. Luckesi aponta três principais razões para essa resistência: A primeira é biográfica, tem a ver com o fato de que os educadores foram educados assim e repetem automaticamente, em sua prática educativa, o que aconteceu com eles. Em segundo lugar, existe a razão histórica, decorrente da própria história da educação. Os exames escolares que praticamos hoje foram sistematizados no século XVI nesses modelos pedagógicos, a avaliação se dá de forma linear e mecânica. Por último, é por uma razão social, pois vivemos num modelo de sociedade excludente e os exames expressam esse modelo de sociedade. Avaliar implica em ter um olhar excludente, mas a sociedade é excludente. Daí uma das razões das dificuldades em mudar.

Nesse sentido, faz-se necessário redimensionar a prática de avaliação no contexto escolar. Então, não só o aluno, mas o professor e todos os envolvidos na prática pedagógica podem, através dela, refletir sobre sua própria evolução na construção do conhecimento. Assim também é preciso entender que o processo avaliativo deve ser contínuo e que deve servir para “o direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento” (Luckesi, 2011, p. 53).

3. Metodologia

Em busca da organização eficiente do nosso trabalho, optamos por dividi-lo em tópicos que reúnem as diferentes informações acerca do assunto supracitado em sessões distintas, mas que apresentam uma relação de correlação e coerência. Inicialmente, fizemos um levantamento teórico para dar respaldo a nossa pesquisa, essa pesquisa apresenta algumas concepções sobre avaliação com base nos textos de Luckesi (2011) visto na disciplina de “Planejamento e Avaliação”, além dos textos propostos por Hugues (1989) a cerca dos tipos de testes geralmente utilizados na avaliação.

O *corpus* foi formado a partir de materiais empregados pela professora em sala de aula. Realizamos, também, uma entrevista com P1, acerca de alguns pontos referentes ao processo de avaliação. Alguns trechos da entrevista foram recortados, pois estes eram de suma importância para o processo de análise, a entrevista na íntegra foi mantida nos anexos.

Dessa forma, a análise dos materiais utilizados por P1 em sala de aula buscam compreender quais são os critérios de avaliação utilizados e quais habilidades serão exploradas, além de identificar quais os tipos de avaliação presentes na prática da docente.

4. Resultados

A avaliação pode ser entendida como um meio que permite manter, alterar ou suspender, justificadamente um dado plano ou eliminar o que representa desperdício, quando voltados para os interesses escolares “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo.” (Luckesi, 2011). Levando em considerações esses conceitos e os materiais

coletados na disciplina de língua inglesa de P1, procuramos mostrar aqui os critérios de avaliação utilizados por esta professora.

A partir das observações feitas ficou claro que a professora possui total liberdade para elaborar as avaliações assim como os conteúdos que são dados em sala de aula. Foram fornecidos por ela os instrumentos necessários para construir nossa análise, sendo eles os materiais utilizados nos testes de avaliação, como também foi realizada uma entrevista com a professora sobre os critérios utilizados pela mesma na avaliação e o que ela entende por avaliação, sobre isso ela responde:

Assim, na minha concepção avaliação seria é... um meio através do qual você pode traçar planos a partir de certos resultados, seria um meio de você ver um certo feedback do aluno para ver como é que ele está adquirindo aquele conhecimento, porque uma coisa é o que você ensina, e a gente não sabe como é que eles estão pegando, então avaliação é como se fosse uma resposta dada a você sobre aquilo que você tá fazendo em sala de aula, como é que tá sendo também a relação professor e aluno.

Segundo Luckesi (2011), ao avaliar o professor deve coletar, analisar e sintetizar as manifestações das condutas dos educandos; atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados e partir dessa qualificação tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas. Os objetivos propostos por Luckesi (2011) podem ser encontrados na maneira de abordar a avaliação proposta por P1, uma vez que ela busca avaliar levando em consideração a conduta do educando, como também explora as atividades de avaliação com os P1 responde:

Eu avalio meus alunos através de determinados testes, trabalhos e avaliação contínua, dependendo da participação de como a pessoa tá interagindo, se ela tá conseguindo pegar o conteúdo através da expressão mesmo dela no dia-a-dia e através das atividades que ela faz durante todas as aulas.

A avaliação então acontece de forma contínua, o conhecimento buscado pelo professor não é aquele de domínio acabado, onde a aprendizagem é ensinada e aprendida como as mínimas necessárias de um determinado conteúdo, mas procura-se ir além do domínio

necessário, buscando uma aprendizagem de desenvolvimento. Uma vez que as estratégias utilizadas na avaliação são as de interpretação de texto, como podemos ver mais abaixo:

MENU	
First course	
Sardines in garlic butter	£4.25
Liver paté with toast	£4.50
Seafood with a savoury dip	£5.75
Fresh celery and onion soup	£3.25
Chilled melon	£2.55
Chicken pieces in a spicy sauce	£4.50
Main course	
Trout fillets poached in wine	£7.25
Mixed fish grill with garlic butter	£1.00
Lamb chops with mint jelly	£5.75
Half a roast duckling with orange sauce	£8.00
Fillet steak with mushrooms	£3.75
Vegetable lasagne	£5.75
Steak and kidney pie	£5.75
Escalope of veal with tomatoes	£7.50
Vegetables	
Chips or new potatoes	£1.80
Vegetables or mixed salad	£2.50
Desserts	
A choice of gateaux	£3.75
Fresh fruit salad	£3.20
Coffee with cream or pot of tea	£1.80

FONTE: BELL, J. & GOWER, R.L., MATTERS (INTERMEDIATE), 1991, P. 81

Responda as questões abaixo sobre o texto:

- 1 – Que tipo de texto é esse?
- 2 – Cite do texto:
 - a- A entrada mais barata
 - b- O prato mais caro
 - c- Uma opção para quem prefere frutos do mar
 - d- Itens que um vegetariano poderia escolher
- 3 – Quanto custa uma porção de cereais frescos com sopa de cebola?
- 4 – Que fatores os ajudaram na compreensão do texto?

Assim, ao mesmo tempo em que a professora busca ir além do conteúdo, este é limitado à utilização de interpretação do texto nas suas avaliações escritas. Trata-se dessa forma, de uma avaliação com que possui como base a coleta de dados. Essa forma de avaliação condiz com o planejamento feito pela professora, tendo como base explorar as estratégias de interpretação de texto.

A professora utiliza um sistema de notas para avaliar seus alunos, porém este não segue o padrão da média mínima de notas citado no texto de Luckesi (2011), ela tenta ir além, buscando levar em consideração a avaliação contínua, ou seja, o dia-a-dia dos alunos, como podemos perceber a partir do fragmento de entrevista coletado:

São duas notas por bimestre e tem dois bimestres. As notas não são apenas prova, fica a nosso critério, só que normalmente a primeira nota eu faço uma avaliação contínua então...atividades no caderno, participação, é tudo que o aluno traz no dia-a-dia, em todas as aulas, a segunda nota aí depende do conteúdo, porque tem vez que eu acho necessário uma prova, tem vez que eu acho necessário uma atividade em grupo, e tem vez que eu acho mais importante um trabalho, então as vezes discussões orais também, eu já pedi pra fazer redações, mas em português sobre o tema que a gente discutiu em inglês, então a avaliação da segunda nota vai depender do tipo de conteúdo, tem conteúdo que dar mais certo pra determinados estilos de avaliação, sempre depende muito do conteúdo.

Apesar de seguir o sistema de notas determinado pela escola, com duas notas bimestrais para turmas do EJA, P1 vai além da nota padrão que seria uma prova escrita e uma nota, ela busca formas diferenciadas de avaliar os alunos, fugindo do domínio apenas do conteúdo, mas partindo para um conhecimento majorante que vai “além do reino necessário e ingressa no reino do criativo” (Luckesi, 2011), ou seja, ele busca a criação ou a utilização dessas habilidades em outros meios, não só na interpretação de textos.

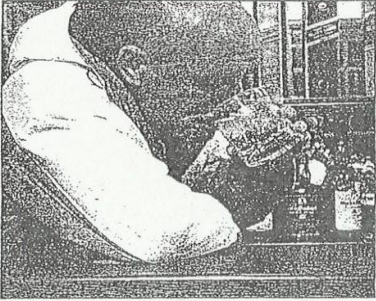
Outra forma de avaliação utilizada pela professora foram os testes de diagnóstico (Hughes, 1989) onde o desempenho dos alunos em relação à língua estrangeira é observado, esses testes foram feitos através de sondagem com a turma por parte da professora, mas não foi utilizado nenhum questionário ou atividades específicas para isso. Outro teste proposto por Huges (1989) identificado através dos materiais coletados, foi o teste de progresso que tenta medir o progresso que os estudantes estão fazendo, como no caso do progresso em relação à interpretação de alguns textos, se melhorou ou não.

Os testes de interpretação de textos utilizados por P1 podem ser descritos por Hugues (1989) como sendo testes de linguagem comunicativa, ou seja, que estão voltados para a comunicação em geral. Apesar de não possuir o nível de perguntas mais avançado sugerido por Hugues (1989) e apresentando perguntas mais simples como “Sobre o que fala o texto?”; “Que tipo de texto é esse?”; “Quais são as características do texto que ajudam na sua compreensão” entre outros, a professora busca a partir da interpretação de textos que o aluno consiga ser bem sucedido na compreensão dos mesmos. Em entrevista ela pontua sobre as habilidades que busca com essas atividades:

As habilidades mais assim, de interpretação e compreensão que vem até o aluno, através de textos, do que for colocado lá, eu quero ver a interpretação e a compreensão do que ele teve dali certo, então como eu já havia falado, das estratégias de como foi que ele se utilizou daquilo pra resolver o problema, a habilidade oral nem tanto, porque não é o objetivo sabe, é mais a compreensão, é mais o aluno compreender mesmo.

As atividades de avaliação utilizadas pela professora estão sempre relacionadas com a interpretação de texto, pudemos observar que isto acontece por se tratar de uma turma do EJA, onde as estratégias estão voltadas para as necessidades dos alunos, com o que está presente na realidade deles, como podemos ver no texto abaixo:

ALCOHOLISM
Getting the Facts



Alcoholism, also known as 'alcohol dependence,' is a disease that includes four symptoms:

- **Craving:** A strong need, or compulsion, to drink.
- **Loss of control:** The inability to limit one's drinking on any given occasion.
- **Physical dependence:** Withdrawal symptoms, such as nausea, sweating, shakiness, and anxiety, occur when alcohol use is stopped after a period of heavy drinking.
- **Tolerance:** The need to drink greater amounts of alcohol in order to "get high."

People who are not alcoholic sometimes do not understand why an alcoholic can't just "use a little willpower" to stop drinking. However, alcoholism has little to do with willpower. Alcoholics are in the grip of a powerful "craving," or uncontrollable need, for alcohol that overrides their ability to stop drinking. This need can be as strong as the need for food or water.

Although some people are able to recover from alcoholism without help, the majority of alcoholics need assistance. With treatment and support, many individuals are able to stop drinking and rebuild their lives. Many people wonder why some individuals can use alcohol without problems but others cannot. One important reason has to do with genetics. Scientists have found that having an alcoholic family member makes it more likely that if you choose to drink you too may develop alcoholism. Genes, however, are not the whole story. In fact, scientists now believe that certain factors in a person's environment influence whether a person with a genetic risk for alcoholism ever develops the disease. A person's risk for developing alcoholism can increase based on the person's environment, including where and how he or she lives; family, friends, and culture; peer pressure; and even how easy it is to get alcohol.

FONTE: WWW.NIAAA.NIH.GOV/PUBLICATIONS/BOOKLET.HTM

Os assuntos explorados fazem relação com o que o aluno pode vir a viver ou está vivenciado, como o aluno se educa através do processo social, com a família e os amigos. É importante que os textos tratados em sala de aula façam relação com isso também, não se trate de uma realidade distante da deles. Uma vez que segundo Luckesi (2011) o “desenvolvimento do educando significa a formação de suas convicções afetivas, sociais, políticas; significa o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas e habilidades psicomotoras”, ou seja, sua capacidade e seu modo de viver estão diretamente ligados ao aprendizado. Em entrevista sobre a elaboração do currículo realizadas em trabalhos anteriores ficou claro a maneira que a temática dos textos são selecionados:

[...] a temática dos textos eu procuro sempre aquelas que estão mais envolvidas com a vida deles: trabalho, internet, é... o mundo globalizado mais essas questões sabe, drogas, álcool nunca pego questões assim que tem no livro, não gosto de usar livro assim seguindo a risca porque muito deles tem temática que não tem muito a ver com a realidade e eu percebo muito que o aluno do EJA é mais dessa parte assim: de trabalho, da realidade social, essas coisas assim.

Assim, avaliar não é só dar uma nota, vai bem mais além do que isso envolve os aspectos relacionados ao tipo de aprendizagem proporcionada, seja ela a aprendizagem do domínio total ou a aprendizagem do conhecimento majorante, o desempenho do aluno que vai além. Os tipos de avaliação utilizada são muito importantes, nesse caso não foi utilizada somente uma forma de avaliação, mas ela se deu no contínuo, buscando relacionar o que era aprendido de determinada forma com a realidade de cada aluno.

5. Considerações Finais

Pelo que foi possível verificar através das observações feitas na escola sobre a constituição do currículo e sobre a avaliação, pudemos perceber que ambos caminham juntos para efetivar aquilo que a professora propõe como objeto de ensino, ou seja, uma aprendizagem contínua de desenvolvimento e não somente a aprendizagem de domínio dos conteúdos.

É interessante lembrar que “o intervencionismo curricular – currículos com novos conteúdos, novas combinações e novas maneiras de trabalhar esses conteúdos – seria capaz de mudar o aluno, mudar o cidadão, mudar a sociedade, mudar o mundo.” (Veiga-Neto, 1997). Dessa forma, percebemos que como o currículo, os materiais selecionados pela professora e utilizados nas avaliações possuem o mesmo efeito de “mudança”, uma vez que mesmo se tratando de uma turma do EJA as formas de se trabalhar o conteúdo curricular e as formas de avaliação propostas pela professora envolvem diretamente a realidade do aluno e o contato com a cultura da língua-alvo que é proporcionado nas aulas.

A educadora tem uma concepção de avaliação que está de acordo com o que Luckesi discorre, ela mesma acredita que avaliação não é uma simples forma de atribuir um conceito bom ou ruim aos alunos, mas sim avaliar como os alunos estão reagindo ao conhecimento que está sendo discutido em sala de aula e, a partir desse feedback, P1 consegue orientar seu trabalho futuro. Isto significa que, para todos os efeitos, ela não realiza uma verificação, mas uma avaliação de fato – a avaliação para ela não é só para intimidar os alunos, é também para auxiliá-los no processo educacional.

A professora então não utiliza somente o procedimento de média mínima de notas, ela procura ir além e avalia os critérios que levaram os estudantes a cometerem alguns erros ou se expressarem de determinada forma, como podemos constatar mais abaixo:

[...] eu não avalio só o resultado em si que tá no papel, mas eu vejo que meios ele utilizou pra chegar até ali, porque tem alunos que eu percebo que durante a avaliação colocou a resposta exata, só que através do comportamento dele eu vi que foi uma coisa meio que cola mesmo, ou foi uma coisa bem rápida, que não teve estratégia de pensamento, foi assim jogado tá entendendo, já tem outras que tentou e buscou uma resposta aproximada, mais que certa forma tava de acordo com o objetivo da avaliação, então eu avalio tanto o resultado como que estratégia o aluno buscou até chegar ali.

Pela forma como ela conduz as atividades, também fomos capazes de averiguar que ela busca efetivar uma aprendizagem desenvolvimentista. Além disso, por mais que a nota final seja um dado quantitativo, pudemos notar que ela leva em consideração alguns aspectos qualitativos como a participação dos alunos em sala de aula e a inventividade e o pensamento crítico dos mesmos. E que isso só é possível graças ao contato humano, a vivência com a sala de aula.

Como Luckesi (2011, p. 144) escreve: “Estar efetivamente ‘interessado em que os educandos aprendam e se desenvolvam, individual e coletivamente’ é um princípio político-

social que não é levado a sério para as maiorias populacionais”; porém, observamos uma realidade em que a professora se encaixa na minoria populacional que demonstra ter um interesse real no desenvolvimento dos seus alunos.

Dessa forma, para que o ensino seja baseado em uma aprendizagem do desempenho, que vá além do domínio dos conteúdos, é preciso que o professor se empenhe e utilize tanto os conteúdos que valorizem as necessidades dos alunos como é preciso que ele utilize uma forma de avaliação que não seja vista como “formal” ou “fechada”, mas que ela leve em consideração também a realidade dos alunos, as dificuldades e facilidades que eles possuem.

6. Referências Bibliográficas

Avaliação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13565&option=com_content&view=article. Acessado em 30 de Abril de 2013.

A Avaliação Segundo Luckesi. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-avaliacao-segundo-luckesi/31980/>. Acessado em 30 de Abril de 2013.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*: 1988. São Paulo: Saraiva 1988.

Conceito de Avaliação. Disponível em: <<http://virtual.inesc.pt/CGME99/actas/d2/sec3.html>>. Acesso em: 02 de Maio de 2013.

Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm>. Acessado em 30 de Abril de 2013.

Hugues, Arthur. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Luckesi, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. Cipriano Carlos Luckesi. – 22. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

Moretto, Vasco. *Avaliação da aprendizagem: uma relação ética*. In: VI CONGRESSO PEDAGÓGICO DA ANEB. Brasília, 1996.

A AVALIAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL: REVENDO AÇÕES E CONCEITOS

FAUSTINO, Leidiane (UFCG)

SILVA, Márcia Cassiana Rodrigues (UFCG)

ALVES, Saionara Ferreira (UFCG)

Orientadora: CANDEIA, Márcia Rodrigues (UAL/UFCG)

Resumo: A avaliação é considerada como a etapa final do processo de ensino aprendizagem, verificando o nível de aprendizagem do educando, no entanto a avaliação atualmente aplicada nas escolas tem sido alvo de muitas críticas, especialmente, porque tem se detido basicamente nos aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos. Partindo dessa problemática o presente artigo tem por objetivo propor uma reflexão sobre a avaliação escolar, desafios e possibilidades de concebê-la como um significativo momento de aprendizagem, cuja função deve ser de diagnosticar e não classificar. Nesse estudo o tema avaliação será explanado segundo os pressupostos teóricos de Luckesi (2011), o qual define avaliação como sendo um “ato amoroso” que acolhe, integra e inclui. A problemática proposta gira em torno dos seguintes questionamentos: Qual a concepção de avaliação tida pelos professores? Quais os instrumentos e os critérios de correção utilizados pelos professores na avaliação? Quais as competências e habilidades dos alunos os professores avaliam mediante os instrumentos utilizados na avaliação? Para a obtenção dessas respostas foram realizadas quatro entrevistas, sobre o tema avaliação, por intermédio de um questionário impresso e entregue a quatro professores de diferentes disciplinas (Língua Portuguesa, Geografia, Física e Matemática) de uma escola estadual do município de Lagoa Seca-PB. Essas entrevistas são justamente o corpus de análise desse artigo. As respostas foram agrupadas e analisadas de acordo com os questionamentos explicitados anteriormente e segundo Luckesi (2011).

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Competências/habilidades.

1. Introdução

No ambiente escolar, a crítica ainda está centrada nos professores e alunos: os primeiros, por não saberem ensinar e os segundos, por não terem interesse em aprender. Entretanto, tal visão não analisa profundamente a questão da eficácia ou não do ensino aprendizagem. De nada vale culpar o Estado, a Escola, mais especificamente os professores e alunos, quando os mecanismos de aprendizagem fracassam.

Na tentativa de sanar ou ao menos amenizar essa situação, algumas ações estão sendo implantadas com intuito de melhorar a educação. No Brasil pontuam-se, em particular, as Leis de Diretrizes e Bases para Educação⁴ (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais⁵ (PCNs).

⁴ A LDB, lei 9.394/96 foi promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da Republica em 20 de dezembro de 1996.

⁵ Os PCN começaram a ser elaborados em 1995 e concluídos em 1997 vindo a ser implantado em 1998.

Atualmente, as instituições de Ensino necessitam abandonar antigos paradigmas que não mais se aplicam à realidade e às necessidades de seus educandos. Não há mais lugar para disciplinas desconexas e sem significado, no momento em que vivemos, as escolas devem primar pela interdisciplinaridade.

Nesse contexto a avaliação surge como etapa final do processo ensino-aprendizagem, verificando o nível de aprendizagem do educando, no entanto, a avaliação atualmente aplicada nas escolas tem sido alvo de muitas críticas, especialmente, porque se detêm basicamente nos aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos, nos quais a atribuição de nota e a classificação do educando são considerados mais relevantes do que os objetivos mais amplos da educação como, por exemplo, a consciência cidadã e o preparo para enfrentar os desafios que surgirão ao longo de sua vida pessoal, profissional e acadêmica.

Diante do exposto, nesse trabalho a problemática central gira em torno da avaliação escolar, tomando por base a voz dos agentes que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento do tema avaliação adotaremos a concepção de Luckesi⁶ (2011), o qual define avaliação como sendo um “ato amoroso” que acolhe, integra e inclui. A avaliação sendo usada como um ato de diagnóstico tem por objetivo a inclusão e não a seleção tendo por consequência a exclusão.

Para a obtenção dessa pesquisa, foram realizadas quatro entrevistas, sobre o tema avaliação, com professores de diferentes disciplinas (Língua Portuguesa, Geografia, Física e Matemática) de uma escola estadual do município de Lagoa Seca-PB. Essas respostas foram obtidas no mês de abril de 2013.

As entrevistas serão analisadas segundo os pressupostos teóricos de Luckesi (2011).

Esse trabalho está organizado em três partes, além dessa introdução. Na primeira introduziremos a concepção de avaliação segundo Luckesi (2011); na segunda apresentaremos e analisaremos as respostas coletadas nas entrevistas com os professores referentes ao tema avaliação, por fim, realizaremos nossa apreciação crítica da experiência relatada, seguida das referências.

2. Algumas Considerações Sobre Avaliação, À Luz De Luckesi

⁶ Carlos Cipriano Luckesi é um dos nomes de referência em avaliação da aprendizagem escolar. Luckesi é um professor aposentado, orientador de pós-graduandos e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade da Universidade Federal da Bahia.

Na prática educacional, a avaliação deveria ter uma função parecida com a avaliação social e pessoal, ser um instrumento de reflexão que possibilitaria ao educador diagnosticar e solucionar problemas relacionados a questões educacionais.

No entanto, em educação, mais especificamente em educação escolar/institucional, o termo avaliação tem assumido função diferente, pois tem sido complicado, para os educadores transitar de usos referentes aos exames escolares para usos relativos à avaliação. Segundo Luckesi (2011), as razões que originam essas dificuldades podem ser resumidas em três temáticas, são elas:

(1) as contribuições da história da educação que conhecemos hoje e foram sistematizadas com a emergência da modernidade, no século XVI, (2) o modelo de sociedade no qual vivemos- o modelo burguês de sociedade, em sua constituição, é excludente, característica reproduzida pelos exames escolares, (3) a representação inconsciente do que ocorreu com um de nós, ao longo de nossa vida escolar. (*idem*, p.70).

A primeira temática faz referência a um padrão de educação que vem de séculos passados e permanece até hoje, aprisionando os educadores a modelos de compreensão e de conduta de outrora. Um bom exemplo, desse modelo de educação, pode ser observado através dos exames escolares utilizados atualmente pelas escolas, esse transportam uma carga de ameaça e castigo sobre os educandos que vem desde o século XVI. São cinco séculos de tradição, o faz com que não possamos mudar rapidamente. Não podemos renegar nem apagar o passado, entretanto, também não podemos apenas aceitá-lo, o que se pode fazer é superá-lo criando hábitos novos.

A segunda aponta para um modelo de sociedade que vigora na modernidade, que é excludente, o modelo social burguês capitalista compromete a todos. “Os exames são excludentes e, por isso, compatíveis com o modelo de sociedade dentro do qual existe e se realiza” (LUCKESI: 2011 p.70). Portanto, os exames usados pelas escolas baseiam-se no modelo social burguês, uma vez que estão sendo utilizados com a finalidade de excluir os educandos.

A terceira temática exibida por Luckesi (2011), e faz menção ao fato de que o modo de examinar utilizado por cada professor está diretamente ligado a experiência vivenciada por ele quando estudante, o que faz com que reproduza em sala de aula com seus alunos o mesmo que vivenciou, portanto já que foram examinados, agora examinam.

Conforme nos aponta Luckesi (2011), existem três procedimentos para a aferição/verificação dos resultados da aprendizagem dos alunos, os quais são: medida do

aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados.

Os professores utilizam como método de avaliação o “acerto” da questão, e a medida dar-se por meio da contagem desses acertos do aluno sobre o conteúdo que está sendo avaliado.

Na transformação da medida em nota ou conceito, os professores convertem a medida por nota quando por meio da aprendizagem dos alunos direcionam uma conotação numérica e, em forma de conceito quando convertem uma conotação verbal, ou seja, o resultado é exposto por símbolos alfabéticos.

Em relação à utilização dos resultados, depois que os professores os têm em mãos, eles terão várias possibilidades de utilizá-lo como, por exemplo, simplesmente registrar as notas na caderneta ou oferecer uma nova avaliação para aqueles alunos que não obtiveram êxito.

Diante desses fatores, observamos que Luckesi (2011) nos mostra que a avaliação da aprendizagem na maioria das vezes é utilizada apenas para indicar a aprovação ou reprovação dos alunos.

De acordo com Luckesi (2011), os termos verificar e avaliar não devem ser usados com o mesmo sentido, pois verificar é uma ação que “congela” o objeto, a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. O que nos leva a concluir que no Brasil na maioria das vezes a prática educacional opera como verificação.

Todos esses fatos no campo da avaliação deram origem a uma espécie de conformismo com a situação atual. No entanto, ainda hoje existem certos conflitos entre a utilização de métodos quantitativos que colocam em discussão a real finalidade da avaliação, configurando-se dessa maneiradesconfianças quanto aos exames escolares que tanto no passado como no presente consideram que o erro- fuga de um padrão estabelecido pela escola/professor- deve ser punido. Essa caracterização pode ser observada nitidamente em provas ou qualquer outro instrumento de avaliação, pois quando o aluno não responde determinada questão do modo como o professor espera este cometeu um erro.

Portanto, a questão do erro no processo de ensino aprendizagemestá bastante ligadaà questão da avaliação da aprendizagem, o que não poderia acontecer, uma vez que a avaliação deveria ser um suporte para o desenvolvimento do educando.

Diante desses entraves, Luckesi (2011) sugere uma reflexão sobre os instrumentos de coleta de dados existentes e propõe que sejamusados instrumentos que contenham perguntas

que despertem nos alunos a capacidade de resolver problemas novos, além daqueles que lhe foram ensinados. Se assim não for, o crescimento pessoal do estudante será prejudicado.

Os educadores precisam investir todas suas habilidades no processo de ensinar, tendo como principal objetivo proporcionar uma melhor aprendizagem do seu educando, a qual deve ir além de simplesmente dominar o conteúdo. Acreditaremos na possibilidade do que Luckesi (2011) chama de "aprendizagem de desenvolvimento"- ir além do domínio dos conteúdos ensinados.

Partindo desse pressuposto o que se questiona na avaliação da aprendizagem usada na contemporaneidade é fato de que essas não servem para detectar o desenvolvimento, mas o domínio. O desenvolvimento envolve conhecimentos e habilidades que estão para além do aprendido e justamente o que não acontece nas avaliações atuais, já que boa partedas questões contidas nos testes serve para excluir os alunos. As questões de desenvolvimento, por outro lado, exige dos alunos o domínio prévio dos conteúdos, no entanto, vai além porque usa problemas novos despertando nos alunos o interesse e a criatividade. Assim sendo, o desenvolvimento envolve o domínio mínimo de determinado conteúdo somado a capacidade de solucionar problemas mais complexos. Entretanto, essa complexidade não implica elaborar questões mais difíceis de serem entendidas; pelo contrário, as questões de desenvolvimento serão claras possibilitando que os alunos apliquem seus conhecimentos prévios na solução de problemas novos. Ou seja, as questões de desenvolvimento não eliminam a importância de o aluno dominar o mínimo necessário de conteúdos.

O objetivo do educador não é esperar que os alunos desvendem "enigmas", nem respondam questões aleatórias sobre vários assuntos, importa cobrir todo o necessário para que o aluno aprenda tudo o que era preciso aprender. Pensando nisso, encontraremos um recurso de verdadeiro diagnóstico, o mais claro possível, da aprendizagem dos alunos e mais próximo de suas verdadeiras habilidades.

Para Luckesi (2011), a avaliação exige a tomada de decisões no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, de modo que garanta a qualidade do resultado que está sendo construída. Por esses motivos, a avaliação não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule. “A escola cabe trabalhar para o desenvolvimento das capacidades cognitivas do educando em articulação com todas as habilidades, hábitos e convicções do viver” (idem, p.145), os quais os conhecimentos assimilados pelo educando servirão de suporte. A habilidade será desenvolvida mediante a prática de exercício com os conhecimentos adquiridos.

Diante de tudo o que foi explanado a escola deve riscar do dicionário a palavra fracasso. A finalidade não é o aluno tirar nota e sim "aprender", já que a nota ainda se faz necessária por uma questão de registro, que ela possa ser utilizada realmente como um identificador que ajudará o professor em sua prática pedagógica.

3. Análise dos Dados

As informações relatadas nesse estudo caracterizam-se por ser de cunho quantitativo e de natureza empírica, pois iremos transpor as observações diretamente dos fenômenos percebidos nas respostas dos professores. Como corpus utilizamos um questionário contendo quatro questões subjetivas.

Essas questões foram respondidas por quatro professores de uma escola de ensino público, que ministram diferentes disciplinas, nas áreas a saber: Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A coleta de dados foi efetuada por intermédio de um questionário impresso, entregue aos quatro professores.

Depois dos dados coletados, organizamos as respostas de acordo com os questionamentos explicitados anteriormente na introdução. Verificaremos primeiro a concepção de avaliação tida pelos professores entrevistados, em seguida analisaremos os instrumentos e os critérios de correção utilizados pelos professores nas avaliações e por fim, observaremos quais as competências e habilidades dos alunos os professores avaliam mediante os instrumentos utilizados na avaliação.

As respostas dos questionamentos sobre a concepção de avaliação e as competências e habilidades dos alunos serão analisadas separadamente, no entanto, para realização da análise do segundo questionamento, optamos por dividir as respostas em duas partes: na primeira vamos apresentar e analisar as respostas de todos os professores, quanto aos instrumentos de avaliação usados por eles, de forma simultânea, já na segunda, apresentaremos e analisaremos as respostas sobre os critérios de correção usados para corrigir as avaliações, também de forma simultânea. A escolha de analisarmos esse questionamento dividido em duas partes e de maneiras simultâneas se justifica devido à semelhança entre as respostas coletadas.

Visando obter respostas quanto aos questionamentos que norteiam nossos estudos, mencionados na introdução, o questionário foi composto pelas seguintes questões subjetivas:

1. Como é feita a avaliação da disciplina?

2. Quais instrumentos utilizados para avaliar os alunos (provas, seminários, etc.)? E quais os critérios de correção usados para corrigir esses instrumentos?

3. Quando se avalia, quais as competências e habilidades do aluno são avaliadas?

Com base nesses questionamentos, obtivemos os seguintes resultados:

Com relação à primeira pergunta, perceberemos a concepção de avaliação de cada professor. A professora de Língua Portuguesa, respondeu da seguinte forma:

A avaliação é feita para medir ou observar o processo de ensino aprendizagem. Detectando eventuais falhas a serem posteriormente corrigidas, serve para diagnosticar níveis de aprendizagem e assim, orientar o professor nas possíveis alterações metodológicas.

A partir dessa resposta, podemos perceber que, a professora usa dois termos que seguem uma linha diferente, “medir” e “observar”. Medir aponta para o que Luckesi (2011) define como um dos procedimentos utilizados na prática da aferição do aproveitamento escolar: “medida do aproveitamento escolar”. O padrão de medida é o acerto de questões em provas e trabalhos dissertativos, dependendo do professor, o resultado da aprendizagem do aluno será a soma das respostas corretas. Diante disso, não podemos negar que a medida é necessária, pois é a partir dessa medição que a professora registra os resultados atingidos por cada aluno, porém podemos afirmar que é um método de qualidade duvidosa, o grande equívoco será se nota se tornar a própria avaliação. Quanto ao termo “observar” usado pela professora, parece contrário ao termo “medir”, pois esse termo é mais específico por ser concreto, como no caso da nota, enquanto que “observar” não se resume unicamente a nota, mas a examinar com cuidado as reações dos alunos ao que está sendo ensinado. Diante dessa observação, se for diagnosticado que o aluno está abaixo do nível de aprendizagem, segundo a professora, esse resultado servirá de orientação para que o professor tome medidas para suprir essa necessidade do aluno. Podemos depreender que uma dessas medidas sugeridas pela professora será a mudança de metodologia, o que nos leva a concluir que a professora assume a culpa pelo resultado negativo do aluno e, por isso, sua sugestão é mudar sua metodologia livrando o aluno de qualquer parcela de responsabilidade.

Por outro lado, podemos deduzir pelo que a professora expressa por "observar", que essa observação do aluno, seja em grupo ou individual, não se resume apenas a olhar atentamente para o aluno. A capacidade de observação do professor pode ser ampliada pelos

próprios instrumentos de coleta de dados, nem sempre a observação se dará de forma direta, mas por instrumentos como questionários, diálogos, participação dos alunos nas tarefas, etc.

Deduzimos a partir da resposta transcrita acima, que a professora concebe avaliação como um processo de diagnóstico dos níveis de aprendizagem.

A professora de Geografia respondeu a essa pergunta da seguinte maneira:

A avaliação é feita de forma que leva em consideração os objetivos propostos para o conteúdo, a aprendizagem e a formação do aluno.

Essa resposta se aproxima do que Luckesi (2011) defende sobre a relação direta do planejamento com a avaliação, quando afirma:

A avaliação da aprendizagem é um mecanismo subsidiário do planejamento e da execução. É uma atividade que não existe nem subsiste por si mesmo. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. (LUCKESI 2011: 168).

Comparando a ideia de Luckesi com a resposta da professora de geografia concluímos que sua avaliação é efetuada seguindo o planejamento, no entanto, a educadora preocupa-se também com a aprendizagem pessoal do aluno.

Seguiremos com a resposta da professora de Matemática:

A avaliação é uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar os principais objetivos propostos na formação dos educandos. É o meio de medir a qualidade do aprendizado dos alunos e oferecer alternativas para uma evolução mais segura. Para verificar se os conteúdos trabalhados foram compreendidos faço uma avaliação qualitativa e quantitativa, fazendo observações diárias da postura do aluno em sala de aula, interesse, frequência, participação e a realização de todas as tarefas realizadas. Já a nota quantitativa ocorre diante avaliações escritas em duplas ou individuais.

É claro na resposta da professora que a avaliação é uma ‘ferramenta’ de medir, e verificar se foram alcançados os objetivos propostos, apresentando relação da avaliação com o planejamento e a prática de ensino. Quanto ao objetivo ao qual se aplica a avaliação, provavelmente não seria apenas classificar os alunos e conseqüentemente excluí-los, mas poderia ser uma avaliação inclusiva, pois a professora afirma que a avaliação diagnostica e oferece 'alternativas para uma evolução mais segura'. Então, a avaliação funciona como instrumento de diagnóstico para uma intercessão visando à melhoria da aprendizagem,

portanto, uma avaliação inclusiva ajudando ao educando dar um passo à frente, ou 'evoluir' como respondeu a educadora. A professora utiliza os instrumentos de avaliação para ampliar sua capacidade de observação, por conferir atitudes e reações dos alunos em sala de aula como 'interesse', 'frequência nas aulas', 'participação' etc. No entanto, a observação desses aspectos poderia se tornar negativos, se caso a professora usasse o que foi observado, como justificativa para reprovação, se assim o fizesse seria como responsabilizar exclusivamente o aluno por não ter aprendido.

O professor de Física respondeu da seguinte forma:

Qualitativa e quantitativa. Qualitativa contínua.

O professor se expressa bem objetivamente, definindo avaliação em poucas palavras. Quanto ao conceito de avaliação, podemos nos espelhar na resposta anterior, da professora de Matemática. Ambos mencionam uma avaliação formada por aspectos qualitativos e quantitativos, que compõem uma avaliação denominada contínua.

Partindo do termo contínuo, que adjetiva o trabalho como algo constante, que segue uma continuidade, é provável que uma avaliação desse tipo possa ocorrer pela observação permanente do professor. Observação do desenvolvimento do aluno, expresso em suas atitudes, em sua participação, em seu interesse e em sua comunicação oral e escrita.

Nesse momento, partiremos para a análise do segundo questionamento, o qual optamos, como já foi mencionado, agrupar as respostas em duas partes.

Com relação aos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores obtivemos as seguintes respostas:

Professora de Língua Portuguesa: “Avalio através de debates temáticos, produções textuais, seminários, provas e atividades diária”.

Professora de Geografia: “Provas, seminários, exercícios orais ou escritos, debates, pesquisa, relatórios etc.”.

Professor de Física: “Provas, trabalhos, nota contínua (assiduidade, comportamento, participação)”.

Professora de Matemática: “Os instrumentos utilizados são: leitura e interpretação de textos, discursão e debates de temas ou problemas, atividades de pesquisa, trabalhos, projetos, respostas e questionários, e outros”.

Em todas as respostas fica claro que os professores utilizam-se de mais de um instrumento para avaliar os alunos, sendo que alguns desses são constante em quase todas as

respostas, como por exemplo a tão tradicional “prova” que só não foi citada pela professora de Matemática. A utilização tão frequente de provas em diferentes disciplinas pode estar associada às três temáticas apresentadas por Luckesi (2011), no que diz respeito às dificuldades de abandonar antigos hábitos de avaliação, são elas: a forte influência da história, pois boa parte dos métodos de avaliação nos acompanha há muitos anos sem que ocorram mudanças; o modelo de sociedade burguesa que é excludente; e a reprodução por parte dos professores do que eles vivenciaram quando estudante, portanto se foram avaliados mediante o uso de provas agora aplicarão com seus alunos também provas.

Na resposta do professor de Física, observamos que ele menciona um método de avaliação que nenhum outro mencionou, ‘o uso de nota contínua (assiduidade, comportamento, participação)’, nesse tipo de avaliação o aluno será avaliado constantemente. No método de avaliação pelo uso de nota contínua podemos encontrar pontos positivos e negativos, os quais podemos destacar- a valorização da frequência, participação e comportamento do aluno em sala de aula- entretanto esses três pontos deveriam ser vistos como deveres do aluno para com sua formação intelectual e cidadã, ou seja são atividades que não foram organizadas para serem pontuadas, além do mais, para a obtenção dessa pontuação não se sabe quais os critérios que o professor usaria, uma vez que uma “conduta é considerada errada na medida em que se tem uma definição de como seria considerado correta, e assim por diante. Sem padrão, não há erro” (Luckesi, 2011, p.194). Portanto, o uso de nota contínua pode ser usado pelos professores, não existe nenhuma proibição, no entanto, deve-se ter cuidado para não ser injusto com os alunos.

No tocante a segunda parte desse questionamento, os critérios de correções utilizados para corrigir as avaliações, os resultados foram os seguintes:

Professora de Língua Portuguesa: “Os critérios observados podem ser- o desenvolvimento intelectual: presta atenção nas aulas, se tem facilidade de expressão verbal, se lê e escreve corretamente, se tem pensamento criativo, se é persistente na realização das tarefas e o desenvolvimento afetivo- coopera com o professor e os colegas, interesse e disposição para o estudo, tem iniciativa”.

Professora de Geografia: “Domínio do conteúdo estudado, escrita, coerência no que o aluno escreve, convivência em grupo, respeito mútuo e expressão de opinião”.

Professor de Física: “(Ensino Médio)- A produção, o esforço, as tentativas, a finalidade com o conteúdo, listas de exercícios com questões de vestibular”.

Professora de Matemática: “cada professor tem suas particularidades e diferentes maneiras de avaliar. Sendo assim, durante a correção tento observar às informações que ele tem sobre o conteúdo estudado, a forma com eles aplicam os conhecimentos adquiridos para resolver a atividade sugerida e que caminhos usam para chegar à conclusão. É assim será possível detectar se o erro está na compreensão do conteúdo ou na técnica operatória”.

Nessas respostas encontramos indícios de que os professores procuram diagnosticar através dos critérios de correção, como anda o desenvolvimento da capacidade do educando em “analisar, compreender, sintetizar, extrapolar, comparar, julgar, escolher e decidir etc... têm por suporte conhecimentos que, ao serem exercitados, produzem habilidades que, por sua vez, se transformam em hábitos” (Luckesi, 2011, p.145). A partir dessas respostas podemos inferir que os critérios de correção usados pelos professores são baseados em habilidades e competências que eles esperam que os alunos desenvolvam.

No tocante aos critérios de correção: ‘se tem pensamento criativo’, ‘cooperar com o professor e os colegas’, ‘disposição para o estudo, tem iniciativa’, ‘convivência em grupo’, ‘respeito mútuo’, ‘expressão de opinião’, podemos associar ao que Luckesi (2011) denomina de “aprendizagem de desenvolvimento” que é a possibilidade do educando não se limitar em apenas dominar os conteúdos, mas ir além por desenvolver hábitos novos que contribuem para sua formação como cidadão.

Na resposta do professor de Física detectamos uma informação nova, a utilização de ‘listas de exercícios com questões de vestibular’ em nível de ensino médio. Devido ao sistema de ensino atual exigir um comprometimento com o vestibular, é quase que natural a aplicação de testes com questões de vestibular com problemas ardilosos, mas que não medem o aprendizado. A proposta do professor é interessante se for aplicada simultaneamente com outras atividades de método diferente como o próprio professor faz, como ‘provas e trabalhos’. O ideal é que se invista em uma prática pedagógica construtiva e simultaneamente se treine para o vestibular, com simulados semelhantes a como se faz em cursinhos preparatórios para esse tipo de prova.

Agora iremos analisar as respostas dos professores (as) em relação ao que é avaliado como competência e habilidades dos educandos.

A professora de Língua Portuguesa respondeu da seguinte maneira:

A capacidade de ler e interpretar, considerando o conhecimento prévio do aluno, observando a produção escrita e a forma como organiza suas ideias até a grafia das palavras.

A partir dessa resposta verificamos que a professora usa dois termos “conhecimento” e “organiza”. O ‘conhecimento’ está relacionado com uma das competências que os educandos podem ter ao passo que ‘organiza’ está relacionada com uma das habilidades. Diante disso, podemos perceber que a professora ao avaliar seus educandos, faz uso de um dos encaminhamentos da avaliação, no que diz respeito de avaliar, que segundo Luckesi (2011) o professor deverá:

Coletar, analisar e sintetizar da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas-cognitivas, afetivas, psicomotoras- dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido. (LUCKESI 2011:55).

Dessa forma, percebemos que a professora no ato de avaliar seu educando, ela considera todas as manifestações que esses educandos podem diagnosticar, ou seja, ela considera todos os aspectos que os educandos podem apresentar na hora da sua avaliação.

A professora de Geografia respondeu da seguinte forma:

Leitura, análise e interpretação de texto e imagens. Comparar diferentes informações como lugares, culturas e regiões. Desenvolvimento de um pensamento crítico sobre o conteúdo estudado. Desenvolver atitudes de cidadão que pode mudar a realidade que o cerca.

Diante dessa resposta, percebemos que a competência dos educandos avaliada pela professora é expressa pelos termos ‘desenvolvimento’ e ‘desenvolver’, pois é a partir desses termos que ela avaliará as manifestações dos educandos, também o que nos chamou a atenção foi o fato que a professora citou que o educando seja capaz de ‘desenvolver atitudes de cidadão que possa mudar a realidade que o cerca’, pois vemos a preocupação dela não se resume apenas que o educando aprenda o conteúdo estudado, mas que diante deles possam ter atitudes para mudanças de suas realidades. Em relação as habilidades, se efetua a partir do termo “comparar” que a professora avalia os educandos de acordo com a capacidade que eles tenham de comparar várias informações diante dos conteúdos estudados.

O professor de Física nos respondeu da seguinte maneira:

Competência: domínio de conteúdo, interpretação e contextualização e aplicabilidade. Habilidade: reconhecer o mundo físico, fazendo sua leitura através de gráficos, tabelas, fórmulas e conceitos.

A partir dessa resposta, verificamos que esse professor, em sua avaliação, também faz uso do procedimento de encaminhamento da avaliação, levando em consideração as manifestações de cada educando.

A professora de Matemática nos respondeu da seguinte forma:

São avaliadas as competências gerais, como: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar e resolver situações-problema, construir conceitos e argumentações e elaborar proposta, à delimitação de conteúdos, tais como, utilização de recursos para entender conceitos matemáticos e os processos sociais e econômicos.

Diante da resposta dessa professora, vemos que ela não diferencia as competências de habilidades, mas podemos perceber as habilidades quando ela usa os termos ‘enfrentar’, ‘resolver’ e ‘utilização’. Percebemos também que essa professora faz uso dos encaminhamentos de avaliação, considerando as manifestações dos educandos. Um fato que nos chamou atenção foi que ela citou ‘utilização de recursos para entender conceitos matemáticos e os processos sociais e econômicos’, a partir dessa citação, percebemos que a professora preocupa-se em relação ao conteúdo que o educando está vendo, mas também levam em consideração os fatores da sociedade que podem ser relacionados a essa disciplina.

4. Considerações finais

Consideramos, de modo geral, que esse estudo que realizamos trouxe inúmeras contribuições para nossa formação como futuros professores, pois nos propiciou uma aproximação prática, mesmo que indiretamente, da realidade escolar no que diz respeito a avaliação.

A avaliação é um tema bastante relevante nos dias atuais, os quais seus instrumentos devem ser constantemente repensados, pois à medida que haja sucesso ou fracasso diante da aplicação da avaliação, poderá ser revisto os instrumentos aplicados.

Quanto as expressões dos professores, podemos perceber uma certa harmonia tanto na concepção de avaliação quanto no métodos avaliativos e conseqüentemente as competências e habilidades dos educandos, apesar de atuarem em áreas diferentes.

O que podemos perceber é que a avaliação é levada em conta apenas a ato de aplicar provas, seminários, entre outros, entretanto apesar de utilizar diversos métodos de avaliação, ao final tudo se resumirá a uma nota.

A avaliação não deve ser considerada apenas como um instrumento que proporcionará a obtenção de uma nota que classificará o educando em aprovado ou reprovado, mas sim como um instrumento de investigação, reflexão, construção do conhecimento pelos educandos, mediados pela ação dos professores.

5. Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /* Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições.* -22 ed.- São Paulo: Cortez, 2011, p.45-258.

ANÁLISE DAS QUESTÕES DO GÊNERO PROVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

TAVARES, Nathalia Niely (UFCEG)
GOMES, Adilza Kerleem Correia (UFCEG)

Resumo: O gênero prova é adotado pelas escolas e universidades como forma de avaliação. É através da realização de um questionário sobre os assuntos abordados em sala, que os alunos serão, ou não, considerados aptos a ir à série posterior. Se o avaliado tiver domínio do conteúdo, entender o que é proposto pelo professor e conseguir realizar com clareza a questão, certamente obterá uma boa nota, caso contrário, será reprovado. Percebe-se que essa forma de avaliação é autoritária e punitiva, já que os conhecimentos dos alunos muitas vezes não são levados em conta, e as dificuldades e problemas de aprendizagem encontrados nem sempre são solucionados, até porque, as respostas são corrigidas e recebem uma nota, sem que ao menos sejam analisadas. Quanto às perguntas de provas de ensino fundamental de língua portuguesa, estas não utilizam fortes critérios de avaliação, já que algumas, segundo os estudos de Marcuschi, são objetivas e não exigem conhecimento nenhum do aluno, apenas a opinião do estudante é válida. Fica-se então entre esses dois extremos, a prova autoritária, em que o aluno deverá ter domínio do conteúdo e compreender a proposta de seu professor para que atinja uma boa nota, ou o contrário, não necessite de nenhum conhecimento específico, apenas ler e dar seu ponto de vista a respeito de qualquer questão, geralmente de um texto complementar.

Palavras-chave: Gênero prova. Ensino. Avaliação.

1. Introdução

O gênero prova é entre todos os outros o mais conhecido e utilizado nas escolas, pois é de caráter definidor no que se diz respeito à avaliação do desempenho e aprendizagem do aluno no ambiente escolar. Ao final do conteúdo ministrado sobre determinado tema, uma prova é aplicada com questões referentes ao que foi ensinado em sala de aula, e a partir da correção dessa atividade, o professor avalia se houve rendimento ou não por parte do aluno. Mas quem nunca ouviu a expressão “prova não mede conhecimento”? Em parte, essa afirmação é correta, os avaliados muitas vezes dominam o conteúdo e não conseguem entender as questões propostas pelos seus tutores, mas por outro lado há a falta de interesse ou desmotivação pelo estudo, causando notas baixas. Algumas vezes, esses aprendizes possuem

alguma dificuldade de aprendizagem que os impede de compreender e/ou responder ao questionamento do professor. É necessário um diagnóstico por parte desse último, não só através de provas, mas através de atividades específicas para os possíveis problemas do estudante. Mediante essas informações, buscaremos, no decorrer deste trabalho, responder aos seguintes questionamentos: a) Que dificuldades são apresentadas pelos alunos de Ensino Fundamental II (EFII) ao interpretar as questões de provas? b) O professor considera os conhecimentos dos alunos ao elaborar as questões de prova? c) O gênero prova é realmente um método eficaz para a avaliação do rendimento do aluno? Para suporte teórico de nossas pesquisas, nos basearemos nos estudos de FERREIRA (2011), MARCUSCHI (2011) e SOUZA (1994).

Almejamos também apresentar as principais fontes de dificuldades dos alunos, as falhas presentes em questões elaboradas por professores do EFII, analisando como essas questões interferem ou não na avaliação do estudante. Para isso, utilizaremos como objeto de análise questões de provas de língua portuguesa do EFII e as respostas dos alunos de uma escola particular de Campina Grande, para que através delas, possamos observar quais as possíveis falhas de elaboração das questões, os tipos de conhecimentos envolvidos na avaliação do aluno e seus perceptíveis problemas em compreender, interpretar e responder as questões propostas pelos professores.

Abordaremos também as distinções entre os termos prova e avaliação, que para as escolas, muitas vezes, tem mesmo significado, propondo a aplicação de provas apenas para a obtenção de uma nota que decidirá se o aluno será aprovado ou não. O professor chama tal procedimento de avaliar, porém, segundo SOUZA (1994, pág. 89), a verdadeira avaliação deve ser contínua e detectar os problemas enfrentados pelos alunos, o porquê deles não estarem acompanhando o mesmo desenvolvimento da turma e quais são os resultados obtidos pelo aprendiz. Vemos também que “o diagnóstico de dificuldades e facilidades deve ser compreendido não como um veredicto que irá culpar ou absorver o aluno, mas sim como uma análise da situação escolar atual do aluno” (*op. cit.*). Desta forma, buscaremos definir, ao longo desse trabalho, a visão dos professores em relação ao gênero prova, e se esse é realmente um método eficaz de diagnóstico das dificuldades dos alunos.

Dividimos este artigo em três seções, sendo a primeira *Avaliação x Questionário*, na qual trataremos das distinções entre esses dois termos, para que em primeira vista possamos conhecer o gênero prova, posterior a ela, a *Análise das questões de provas de EFII*, que faremos uma observação segundo MARCUSCHI (2008) das questões propostas pelos

professores em três questões de provas de turmas de 6º e 7º ano aplicadas em uma escola particular de Campina Grande, de modo a perceber se, através delas, o professor de EFII consegue avaliar as dificuldades e avanços de seus alunos. Por último, e não menos importante, discorreremos sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos para a resolução das questões propostas pelos professores das provas analisadas, seção esta intitulada *As respostas do aluno como instrumento de análise*.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Avaliação X Questionário

Em primeiro momento, é necessário conhecer o gênero prova, e entender o porquê de sua utilização e em qual situação é inserido, fazendo uma distinção entre os termos prova e avaliação no contexto escolar. A estrutura do gênero é basicamente um conjunto de questões sobre temas específicos estudados em sala de aula, cujo aluno deverá testar seus conhecimentos respondendo com êxito a todas as questões propostas pelo professor. Obtendo uma nota igual ou superior à média da escola, o aluno será considerado ou não aprovado.

Prova e avaliação não podem ser considerados sinônimos, SOUZA (1994, pág. 89), afirma que “A avaliação tem sido utilizada muitas vezes de forma reducionista, como se avaliar pudesse limitar-se à aplicação de um instrumento de coleta de informações. É comum ouvir-se ‘Vou fazer uma avaliação’, quando se vai aplicar uma prova ou um teste.”. É perceptível que há por parte dos professores uma confusão entre os termos, e sobre os procedimentos realizados. O gênero prova se restringe à utilização de um questionário para coleta de dados e verificação dos conhecimentos do aluno, servindo de base para a atribuição de notas, garantindo ou não a aprovação do indivíduo, o que é bastante diferente do conceito de avaliação. De acordo com Ferreira (2011):

A avaliação orienta o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática. Para o aluno é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas e dificuldades. Para a escola, torna possível definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Podemos perceber que o ato de avaliar é complexo, e através de um único questionário não é possível esse benefício aos alunos, escola e professores. As provas escolares são simplesmente corrigidas, não é feita análise das respostas. A avaliação através do gênero prova é “classificatória, punitiva e autoritária” (SOUZA, 1994, pág. 90), não diagnostica as dificuldades dos alunos, mas os pune por seus déficits, os classificam proporcionalmente a

nota da prova entre os melhores e piores da turma. É um método autoritário por amedrontar os alunos, já que o único ponto importante é a nota. Até esse ponto, compreendemos que o gênero prova não é tão eficiente na avaliação das dificuldades dos alunos como se imagina.

No tocante à aplicação de provas – enquanto questionários-, não afirmo que devam ser abolidas, mas que não devem ser a única forma de avaliação do aluno. O professor deve também, incluir atividades mais específicas aos alunos, para que através da análise das respostas, possa diagnosticar as dificuldades do aluno e preparar formas de solucioná-las, para só então haver a realização da prova. No próximo tópico apresentaremos, segundo MARCUSCHI (2011), quais os tipos de questões presentes nas provas escolares analisadas, e se esses questionários são realmente eficazes na avaliação e diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

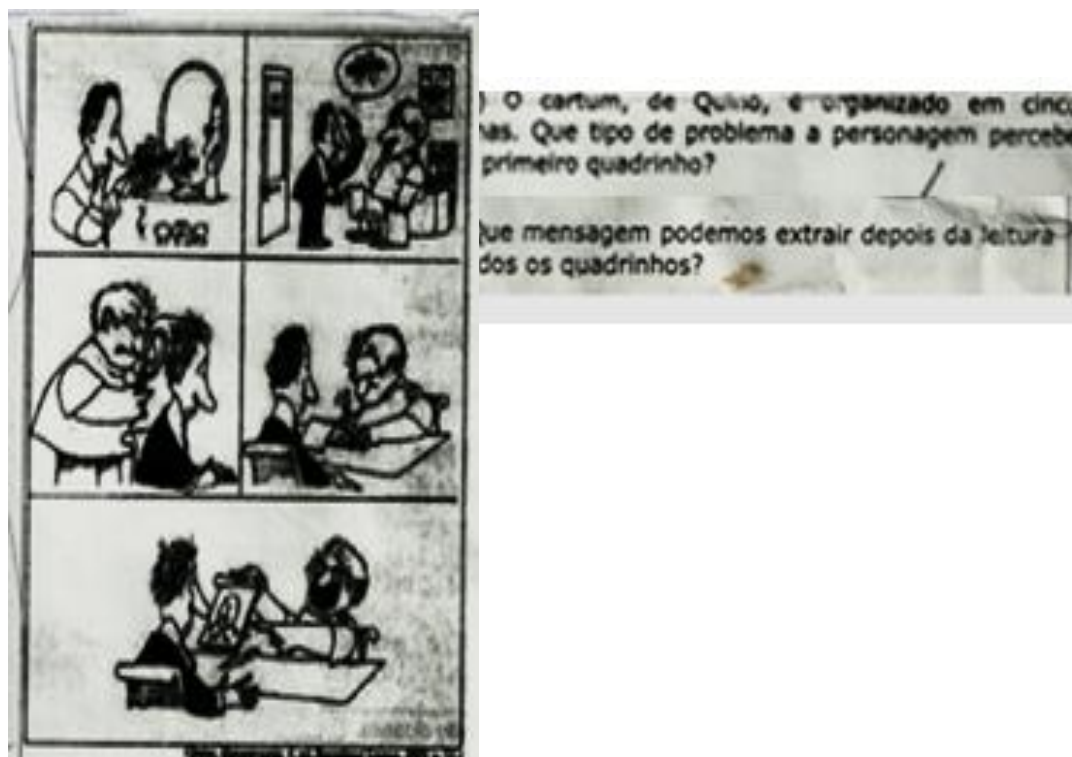
3. Análise das Questões de Provas De EF II

Algumas das questões propostas pelos professores nas avaliações escolares exigem pouco ou nenhum conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo, é o que garante muitas vezes, boas notas em alguns desses questionários. São questões em que o aluno extrai as respostas dos próprios enunciados ou textos complementares, ou até mesmo precisa dar sua opinião, ou seja, sem que precise de pouco ou nenhum conhecimento do tema abordado pelo seu professor, o aluno consegue êxito na prova. MARCUSCHI (2011, p. 272) afirma que nos manuais didáticos “há um predomínio impressionante (70%) de questões fundadas exclusivamente no texto, sendo que um quinto das perguntas é pura cópia e mais da metade só precisa de uma olhada em informações textuais para resposta”. Ele ainda classificou as questões de vinte e cinco manuais didáticos em “A cor do cavalo branco de Napoleão”, cópias, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas, vale-tudo, impossíveis e metalinguísticas, ressaltando que poucas dessas exigem reflexão e conhecimentos do aluno. Através dos exemplos a seguir, veremos que os professores não leva em conta os conhecimentos do estudante ou suas dificuldades, mas se espelham nas questões de livros didáticos para a elaboração das questões de provas.

Na imagem 1.0, equivalente à primeira e quinta questão de uma avaliação de gramática, é apresentado como texto complementar a tirinha do personagem Quino, e através dela o aluno deveria responder às questões seguintes. Ele não precisaria conhecer nenhum conteúdo ou pesquisá-lo para que realizasse a questão, necessitaria apenas retirar do texto não

verbal aquilo que era solicitado pelo professor, o que em termos de avaliação não garantiria conhecimento e capacidade para aprovação do aluno. A primeira das perguntas requer do aluno a identificação da problemática presente no primeiro quadrinho, e, na quinta questão a mensagem extraída ao fim da leitura de todos os quadrinhos. Segundo Mascuschi (2011, p. 271), essas duas questões se classificariam como objetivas, como descreve o autor, apenas uma pergunta que indaga sobre os conteúdos presentes no texto, já que é dele que o aluno retira as respostas.

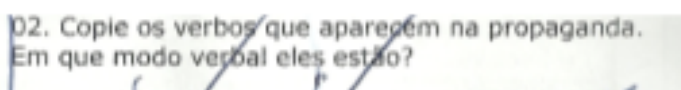
1.0 – questão de prova de 7º ano.



Na imagem 2.0, o aluno deve realizar uma atividade de cópia, ele deverá ter conhecimento sobre verbos e transcrevê-los para que responda as questões de seu professor. De certo que será avaliado seu conhecimento sobre os verbos e tempos verbais. E o aluno tem conhecimento sobre os verbos? Ele conseguirá realizar o que é proposto pelo docente? Veremos na próxima seção como o aluno compreendeu e respondeu a essa questão.

2.0 – questão de prova de 6º ano.



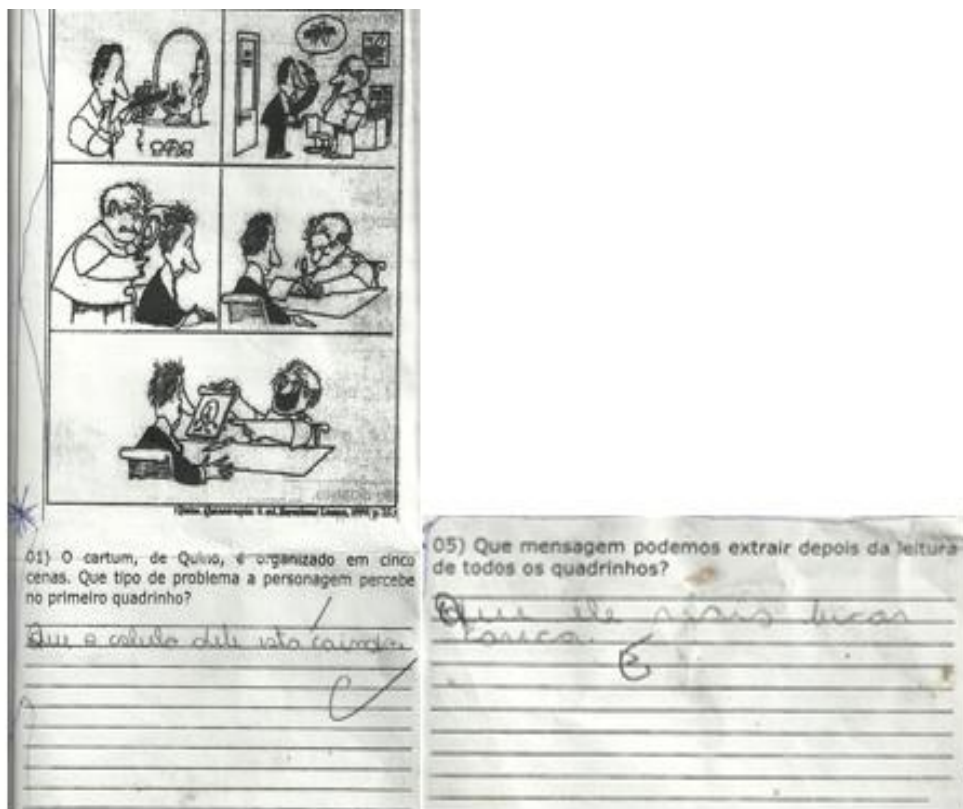


D2. Copie os verbos que aparecem na propaganda.
Em que modo verbal eles estão?

Numa prova escolar, a avaliação é autoritária, se o aluno sabe fazer a identificação dos verbos e tempos verbais, ele obterá uma boa nota, caso contrário, obterá uma nota baixa e poderá ser reprovado. Na sessão a seguir, analisaremos com mais clareza as questões solicitadas pelo professor e como o aluno compreende e resolve o questionamento proposto. Percebemos que algumas das questões não precisam do conhecimento do aluno sobre um tema, tratando-se apenas de transcrição, e outras autoritárias, que exigem domínio do conteúdo para que o aluno obtenha uma boa nota, os conhecimentos e dificuldades específicas não são levados em conta, mas tratados com igualdade em termos de "avaliação".

4. As Respostas do aluno como instrumento de análise

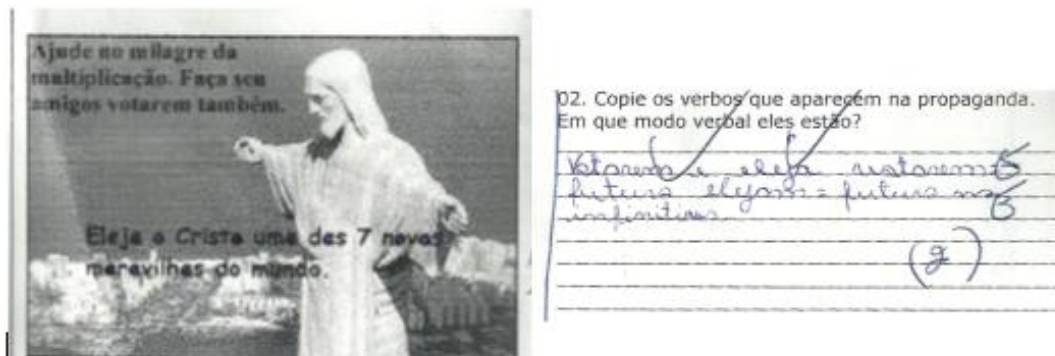
Utilizando como objeto de pesquisa as respostas do aluno, buscaremos responder ao seguinte questionamento: Que dificuldades são apresentadas pelos alunos de Ensino Fundamental II ao interpretarem as questões de provas? Voltando à imagem 1.0, agora anexada abaixo com a resposta do aluno, veremos como ele respondeu aos questionamentos de seu professor e como este último compreendeu a resposta do aluno. Vejamos novamente a imagem:



Na primeira questão, o aluno conseguiu entender o que o professor propôs, observou o primeiro quadrinho da tirinha, e em seguida respondeu a questão. Questionava-se qual era a problemática presente, e o aluno respondeu que o cabelo do homem estava caindo. Se a mesma pergunta com a mesma imagem fosse perguntada oralmente a uma criança, ela conseguiria responder facilmente, e não apenas um adolescente de sétimo ano, podemos dizer mais uma vez, que essa questão não foi um bom critério de avaliação. Na quinta questão, o professor perguntava qual a mensagem que poderia se extrair após a leitura dos quadrinhos, e o aluno, por sua resposta não conseguiu entender se o professor queria um resumo da situação exposta na tirinha, ou o desfecho da situação. A pergunta torna-se ambígua, assume mais de um sentido. O aluno compreendeu a questão como uma indagação ao desfecho da situação e respondeu que o homem iria ficar careca, e o professor assinalou a resposta como errada. O aluno apresentou dificuldades de compreensão e interpretação da questão, e foi prejudicado quando, na verdade, houve uma falha por parte do avaliador (professor) ao elaborar a questão.

Quanto à imagem 2.0, na qual os alunos deveriam ter conhecimento dos verbos e tempos verbais, o avaliado da prova, em análise, não possuía esse conhecimento, e também foi prejudicado em sua nota por uma dúvida no conteúdo e/ou dificuldade de aprendizagem, o texto base para a questão e os seus conhecimentos prévios sobre o assunto não lhe foi

suficiente. Quando tratando-se do tempo verbal, o estudante classificouos verbos como “futuro no infinitivo”, o que acaba revelando uma confusão quanto às classificações dos verbos, confusão esta que poderia/deveria já ter sido diagnosticada por seu professor em atividades elaboradas em sala no decorrer de uma avaliação contínua.



Nos casos acima, vemos através da análise das questões que o aluno, mesmo após toda apresentação do conteúdo por parte do professor, ainda apresenta dificuldades nos conteúdos vistos, a prova pode até diagnosticá-las, mas apenas se for feita uma análise de cada resposta, o que em questionários com cinco a dez questões, e classes compostas de mais de trinta alunos, pode-se chamar de impossível uma análise detalhada de cada questão por parte do professor e, conseqüentemente, o gênero prova, enquanto ferramenta de avaliação adotada por professores e instituições torna-se ineficaz e incompleta, apenas penalizando o aluno por seus erros e dificuldades.

5. Considerações Finais

Podemos afirmar que o professor de língua portuguesa no ensino fundamental II não levam em conta os conhecimentos do aluno ao elaborar uma prova, e algumas questões não requerem do aluno conhecimentos sobre o conteúdo ministrado em sala de aula (necessitam apenas da opinião do aluno), enquanto outras são aplicadas como forma autoritária de avaliação, em que o aluno deverá atender aos objetivos esperados pelo professor, independentemente de suas dificuldades. Posterior a isso, não há análise das questões após respondidas e, em caso de insucesso, os alunos deverão se submeter a exames de recuperação, carregando consigo as mesmas dúvidas e dificuldades. Desta forma gênero prova não é totalmente eficaz em avaliar os alunos, pois é um processo autoritário, que não

engloba os conhecimentos de mundo do aluno, mas o insere em um contexto no qual ele não está preparado, a avaliação seria mais proveitosa se feita de maneira contínua, através do progresso gradual do aluno.

Concluimos também que os professores, ao elaborarem as suas provas e questões, não levam em conta os conhecimentos e dificuldades dos alunos, mas os tratam de maneira igualitária em sala de aula e, nos critérios de avaliação, beneficia os melhores alunos e prejudica os de menor rendimento nos exames. O aluno, apesar de realizar a prova, se torna parte passiva do processo avaliativo, já que os critérios do professor irão comprovar ou não se ele conhece o assunto estudado, em consonância com sua desenvoltura no exame. São praticamente excluídas as condições do aluno que, como vimos no decorrer deste trabalho, pode apresentar dificuldades de compreensão, interpretação e aprendizagem, e o gênero prova não soluciona esses problemas, mas os "empurra com a barriga" sem que sejam solucionados.

6. Referências Bibliográficas

- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. *Concepções sobre avaliação escolar*. Estudos em Avaliação Educacional, v. v. 19, p. 49-64, 2008.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado das letras 2010.
- FERREIRA, Ivani da Silva. *Avaliação na escola: Paradigmas, concepções e conflitos*. 2011.
- FONSECA, V. *Dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre, RS. Artmed, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORAIS, Francineide Ferreira. *O gênero prova: qual o seu caráter agentivo no letramento escolar?* Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Francineide%20Ferreira%20de%20Morais%20\(UVA-UNAVIDA-PB\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Francineide%20Ferreira%20de%20Morais%20(UVA-UNAVIDA-PB).pdf)>. Acesso em Abril de 2013.
- SOUZA, Clarilza Prado de. *Avaliação escolar limites e possibilidades*. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p089-090_c.pdf>. Acesso em abril de 2013.

Grupo de Trabalho 04

NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
Coordenadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva (UFCG)

DIVERSIDADE DE PRÁTICAS LETRADAS EM BLOGS EDUCATIVOS

ALVES, Rhávila Rachel Guedes (UFCG)
SILVA, Williany Miranda da (UFCG)

RESUMO: Este trabalho é resultante do projeto de pesquisa PIBIC/ CNPq/ UFCG 2011-2012 *Blogs educativos: configurações e impactos na prática docente* que teve como objetivos identificar as práticas letradas norteadoras das criações de *blogs* educativos e investigar as concepções de ensino e aprendizagem que sustentam a sua diversidade. Os procedimentos metodológicos indicam uma pesquisa de cunho descritivo-interpretativo, com investigações de práticas letradas inseridas na produção de *blogs* educativos e pedagógicos divulgados na rede mundial de computadores, a partir da observação de trinta *blogs*, dos quais evidenciamos quatro (www.aprendizagememacao.blogspot.com / www.diariodaprofsglauce.blogspot.com / www.aprenderecia.blogspot.com / www.interativoprata.blogspot.com), segundo os critérios: diversidade de marcadores, quantidade de seguidores e heterogeneidade de comentários. Como fundamentação teórica, recorreremos à abordagem de Marcuschi (2001), Rojo (2009), para a concepção de letramento; como também aos estudos de Levy (2009), Belmiro (2006) e Marcuschi (2007), dentre outros, para a reflexão sobre os usos da tecnologia digital e as novas estratégias de ensino/aprendizagem em atividades virtuais. Através desta pesquisa, foi possível verificar nos *blogs* educativos e pedagógicos a mobilização de práticas de letramentos variadas, exercidas nos diferentes contextos de nossas vidas e extensivas ao ambiente virtual, influenciadas em função de concepções de ensino também diferenciadas: enquanto os *blogs* educativos retratam uma concepção comportamentalista, os *blogs* pedagógicos retratam tanto a concepção comportamentalista quanto a concepção construtivista.

Palavras-chave: *Blogs* educativos. *Blogs* pedagógicos. Práticas Letradas.

1. Introdução

Este artigo decorre da investigação proposta no projeto de pesquisa PIBIC/ CNPq/ UFCG 2011-2012 *Blogs educativos: configurações e impactos na prática docente* e têm por finalidade apresentar parte dos resultados obtidos durante os dois semestres de estudo. A questão-problema norteadora deste trabalho é: *Que práticas letradas norteiam a construção de blogs educativos?*

Para respondê-la, procuramos identificar e caracterizar as práticas letradas norteadoras das postagens de *blogs* educativos e/ou pedagógicos. Para tanto, observamos trinta *blogs*, veiculados na internet, dos quais evidenciamos quatro *blogs* (www.aprendizagememacao.blogspot.com / www.diariodaprofaglauce.blogspot.com / www.aprenderecia.blogspot.com / www.interativo.prata.blogspot.com), segundo os critérios: diversidade de marcadores, quantidade de seguidores e heterogeneidade de comentários. Tais critérios resultam num recorte que permitiu sistematizar os dados que culminaram na construção de categorias de análise, que nos fizeram refletir sobre as práticas de letramento

que os administradores dos *blogs* mobilizaram na criação e manutenção desses ambientes virtuais.

Fundamentamo-nos teoricamente em autores como: Marcuschi (2001), Rojo (2009), Silva (2009), para a concepção de letramento; como também aos estudos de Levy (2009), Marcuschi (2007), Belmiro (2006), dentre outros, para a reflexão sobre os usos da tecnologia digital e as novas estratégias de ensino/aprendizagem em atividades virtuais.

2. Fundamentos Teóricos

2.1 Blog: Definição e Caracterização

O *blog* (contração do termo inglês *weblog*, diário virtual) “fora concebido como uma alternativa popular para a publicação de textos *online*” (KOMESU: 2004, 111) organizados cronologicamente. Esse *software*⁷ é uma página na web de fácil manipulação, dado que os usuários dessa ferramenta criam, editam e atualizam seus *posts* sem a necessidade de conhecer a linguagem HTML (*HyperText Markup Language/ Linguagem de Marcação de Hipertexto*)⁸, ou seja, não há demanda de um conhecimento técnico especializado em informática.

Ao que tudo indica a acessibilidade e a hospedagem gratuita dos *blogs* favoreceu popularização dessa ferramenta, que é composta por diversos aplicativos denominados *gadgets* – dentre os quais, estão os marcadores, *links* dinâmicos, que podem ser acrescidos, decrescidos ou modificados ao longo da vida útil desses espaços (ALVES; SILVA, 2011). Sua função é abrigar um conjunto de textos, publicados com o intuito de atender os múltiplos interesses dos leitores, que por sua vez, podem contribuir com a interatividade deste ambiente virtual por meio de comentários divulgados na área reservada para tal fim.

Os *blogs* são caracterizados por disponibilizarem recursos multi- semióticos, visto que tal suporte “consegue agregar as linguagens verbal e não-verbal num mesmo espaço” – possibilitando acrescentar “letras, imagens (animadas ou inanimadas), sons, gráficos, tabelas etc.” – permitindo integrar aspectos verbais, visuais e sonoros em um mesmo ambiente virtual (PINHEIRO, 2005). A esse respeito Levy (2009, p. 41) aponta que é somente na tela do computador, ou em outros dispositivos interativos, que os indivíduos encontram uma nova plasticidade do texto ou da imagem, já que possibilita a interação de “diferentes manifestações visíveis, audíveis e tangíveis, em função da situação em curso ou da demanda dos usuários”.

⁷ [Informática] Conjunto de programas, processos e regras, e, eventualmente, de documentação, relativos ao funcionamento de um conjunto de tratamento da informação (<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=software>).

⁸ HTML é uma linguagem de marcação usada para criar páginas na *web*.

É importante destacar que o *blog* utilizado para fins educativos pode ser classificado em: *blog* educativo e *blog* pedagógico. Segundo Alves e Silva (2012), os *blogs* educativos apresentam postagens relacionadas a temas educativos, decorrentes de uma situação virtual de ensino e direcionada a um público amplo; e, os *blogs* pedagógicos expõem postagens relacionadas ao ensino-aprendizado de alunos e, portanto, voltado a um público restrito⁹, constituído inicialmente, em uma situação presencial de ensino anterior.

2.2 Práticas Letradas e o Blog Educativo

Antes de tratarmos sobre as práticas letradas é necessário conceituar o termo letramento, que segundo Soares (2009) designa

o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2009, p. 17).

De acordo com essa autora, o estado ou condição de letramento refere-se àqueles que além de saberem ler e escrever (dimensão individual) também sabem utilizar socialmente a leitura e a escrita (dimensão social).

A esse respeito, Rojo (2009, p. 98) afirma que o letramento procura “recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita em contextos diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”. Tais contextos são denominados, nos estudos sobre letramento crítico, de agências de letramento (ROJO, 2001; SILVA, 2009).

Assim, reconhecer a existência de agências letradas, que expõem os múltiplos letramentos situados em várias áreas sociais e culturais da sociedade, leva-nos a compreender a abrangência do termo Letramento, sendo coerente tratarmos de Letramentos, no plural, uma vez que os letramentos contemplam “múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita” (WAGNER, 1986 *apud* SOARES, 2009).

Os letramentos são compostos por eventos e práticas, que indicam o desenvolvimento de leitura e de escrita dos sujeitos que as utilizam. Para fins deste trabalho, distinguimos

⁹ Muito embora não exista controle quanto a isso, tendo em vista que, uma vez que o *blog* esteja disponibilizado na internet, qualquer pessoa pode acessá-lo. Exceto os *blogs*, cujo administrador limita a acessibilidade.

diferentes definições entre agências e eventos de letramento, e práticas letradas, embora estes fenômenos estejam interligados. Para **Agência de letramento**, estamos considerando as diferentes áreas da atividade humana que utilizam a escrita e a leitura como prática social. São exemplos de agências de letramento a escola, família, revistas, cinema, espaços religiosos, mídia, política etc. Segundo Rojo (2009, p. 110) estas esferas que constituem as agências de letramento “não são estanques e separadas, mas ao contrário, interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições e, logo, nossos direitos, deveres e discursos em cada uma delas”. Trata-se de um espaço sócio-discursivo, em que há eventos de letramentos conduzidos por práticas letradas estabelecidas socialmente pelos indivíduos participantes dessas agências (SILVA, 2009).

Os **eventos de letramento**, por sua vez, compreendem, neste artigo, como eventos comunicativos mediados por textos escritos, ou seja, não há necessidade da materialização do texto escrito graficamente, mas que a imagem de algum texto seja recuperada oralmente (MARCUSCHI, 2001; SILVA, 2009). Segundo Silva (2009), os eventos de letramento são fatos observáveis nas diversas agências de letramento, suscetíveis de serem descritos. Assim, eventos como aulas, provas, exercícios, plano de aula são constitutivos da agência escolar, como *blogs, sites, emails, chats*, são típicos da agência digital. E, por fim, as **práticas letradas** referem-se aos procedimentos desempenhados pelos sujeitos em um evento de letramento. Segundo Marcuschi (2001, p. 37-38), “são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita”.

O *blog*, por exemplo, é um evento de letramento que exige algumas práticas de leitura e de escrita específicas em função do usuário, pois, enquanto, o administrador utiliza um conjunto de ferramentas, disponibilizado por este suporte, para editar e publicar textos, os usuários leem, podendo fazer comentários no espaço destinado para tal fim. Se o administrador apaga o comentário de algum leitor, teríamos a violação a uma das práticas letradas. Assim, pode-se afirmar que as práticas de letramento são formadas por regras sociais que regulam os usos da escrita realizados por sujeitos em determinado evento (SILVA, 2009).

Nesta perspectiva, defendemos que os *blogs* educativos e/ou pedagógicos são eventos de letramento, dentre os diversos que constituem a agência digital, que exigem práticas letradas específicas, dentre elas, destacam-se práticas estabelecidas nas agências escolar, acadêmica, profissional, familiar e digital.

3. Metodologia

Para a realização dessa pesquisa, fundamentamos nossa análise de dados na perspectiva metodológica e teórica da Linguística Aplicada, doravante LA. Uma vez que, segundo Celani (1992, p. 18 *apud* Rojo, 1994, p. 87), o linguista aplicado seria “um mediador entre descrições teóricas [da Linguística] e atividades práticas diversas”, ou seja, tal pesquisador utiliza os resultados dos estudos teóricos para o ensino de línguas; no nosso caso, usaremos a vertente relacionada ao ensino/aprendizagem de língua materna.

Em relação à natureza dessa pesquisa, os procedimentos metodológicos indicam uma investigação de enfoque qualitativo do tipo descritivo-interpretativista, caracterizada como sendo documental. Trata-se de um estudo que “procura entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, sem utilizar, na coleta de dados, medições numéricas (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Tendo em vista, que tal enfoque “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 73).

No caso desta pesquisa, foram identificadas, caracterizadas e interpretadas as práticas letradas inseridas na produção de quatro *blogs* divulgados na rede mundial de computadores, a saber: *Aprendizagem em ação* (www.aprendizagememacao.blogspot.com); *Minha paixão: Alfabetização* (www.diariodaprofaglauce.blogspot.com); *Aprender* (www.aprenderecia.blogspot.com); e *Cantina de letras e artes* (www.interativoprata.blogspot.com). Esses *blogs* foram selecionados dentre trinta *blogs* educativos e/ou pedagógicos veiculados na *web*, porque atenderam a três critérios, já apresentados anteriormente: diversidade de marcadores (articulação da temática/conteúdo), quantidade de seguidores (legitimação/popularidade) e heterogeneidade de comentários (participação dos leitores). Para uma melhor apreciação, vejamos as configurações dos *blogs* (01, 02, 03 e 04) na rede, disponibilizados em novembro de 2011:

Blog 01: Aprendizagem em ação:

The image shows a screenshot of a Blogger blog page titled "Aprendizagem em ação!". The page features a header with the title and a decorative border. Below the header, there is a section for "Membros (1144)" displaying a grid of member avatars. At the bottom, there is a "MARCADORES" section listing various tags such as "Alfabetização (9)", "Artes (1)", "Atividades com tras em quadrinhos (2)", "Atividades- Ciências Drogas (1)", "Calendários (3)", "Ciências (2)", "Concursos Imaginário (4)", and "Datas comemorativas (45)".

Annotations with red arrows point to the following elements:

- Título:** Points to the main title "Aprendizagem em ação!".
- Seguidores:** Points to the "Membros (1144)" grid.
- Marcadores:** Points to the "MARCADORES" list.
- Postagens:** Points to the main content area below the "Membros" section.

Blog 02: Minha paixão: Alfabetização:



Blog 03: Aprender:



Blog 04: Cantina de letras e artes:



Conforme destacadas, na página inicial de cada um dos *blogs*, há características semelhantes compostas por um título e por alguns *gadgets*, dentre os quais se destacam cinco, como elementos em comum em todos eles: marcadores, seguidores, arquivo do *blog*, imagens e contador de visitas. É importante ressaltar que, com exceção do *blog Cantina de letras e artes*, todos os demais apresentam aplicativos que indicam materiais para serem adotados em sala de aula e *gadgets*, como quem sou eu, meu time, meu signo, me siga no facebook ou twitter, que enfatizam a imagem do administrador.

A observação dos textos e comentários publicados nos *blogs*, reunidos aos seus *gadgets*, permitiu identificar um princípio regulador das práticas dos administradores desses ambientes virtuais no que se refere à exibição das postagens via marcador. As postagens possuem diferentes formatações para desempenharem a mesma função. Tais formatações referem-se à aparência estrutural que constituem os textos.

No quadro 1, que segue, apresentamos as principais formatações elencadas nas postagens dos *blogs* educativos e pedagógicos e a sua respectiva função.

<i>Blo g</i>	Formatação da postagem	Função
Edu cativo	Escaneamento e digitalização de materiais	Seleção de informações.
	Links para download de livros	
	Textos, imagens e vídeos	
Ped agógico	Reprodução de textos, imagens e vídeos. Ênfase para a exposição de produções textuais e atividades de alunos do Colégio Estadual da Prata.	

Quadro 1: Postagens em diferentes formatações para funções semelhantes.

O quadro 1 sintetiza que, enquanto as postagens dos *blogs* educativos apresentam-se em formas de links, imagens, vídeos e textos escaneados e digitalizados, as postagens dos *blogs* pedagógicos evidenciam a reprodução de textos, imagens e vídeos, semelhante aos suportes impressos, como os manuais didáticos, em alguns casos. Apesar da diferença na formatação da postagem, ambos cumprem a função de selecionar e filtrar informações a serem publicadas por parte de quem os administra.

Para facilitar a visualização, a disposição dos dados para análise segue uma sistematização representada segundo as denominações *postagens*, com uma numeração crescente por ordem de apresentação, no decorrer do texto.

3. Análise dos Dados

3.1 Blog Educativo

No conteúdo das postagens, na modalidade educativa, foram verificados dois tipos de seleções de informações a partir das postagens formatadas – assim, postagens de links e de materiais escaneados e digitalizados referem-se à reprodução de materiais; e postagens de

textos, imagens e vídeos, em sua maioria, referem-se inserção de sugestões de projetos, dinâmicas, filmes, livros e atividades educativas.

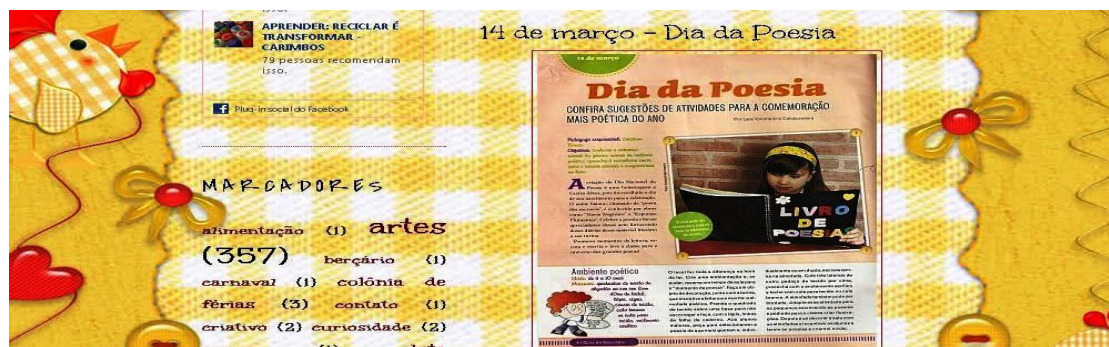
Para exemplificar os tipos de informações selecionadas pelos administradores em função da reprodução de materiais, observemos algumas postagens dos *blogs*:

Postagem 01:



(Blog 01: Aprendizagem em ação)

Postagem 02:



(Blog 03: Aprender)

A postagem 01 ilustra a seleção e reprodução de links para *download* de alguns livros de Paulo Freire, de Libâneo e de Moacir Gadotti; já a postagem 02 expõe páginas escaneadas de alguma revista que aborda o tema: dia da poesia. A diferença quanto à natureza dessas postagens deixa-nos perceber que os administradores dos *blogs* educativos reproduzem materiais educativos e atividades para facilitarem a sua extração e repetição de atividades em outros ambientes virtuais, como também em situações que extrapolam o espaço digital, como por exemplo, um ambiente presencial de ensino.

As postagens 03 e 04, a seguir, estão relacionadas ao segundo tipo de seleção de informações desempenhadas pelos administradores dos *blogs* educativos, a saber: inserção de sugestões:

Postagem 03:



Filmes sobre professores

AO MESTRE COM CARINHO - Um jovem professor enfrenta alunos indisciplinados, neste filme Clássico que refletiu alguns dos problemas e medos dos adolescentes dos anos 60.

MEU MESTRE, MINHA VIDA - Arrogante e autoritário, o professor Joe Clark é interpretado pelo ator Frank Napier a problemática escola em Paterson, New Jersey.

CD DE PARLENHAS E CANTIGAS

CD LENDAS E MÚSICAS DO FOLCLORE

CD DE MÚSICAS E LENDAS DO FOLCLORE

CD PERSONALIZADO

(Blog 02: alfabetização)

Postagem 04:



mensagem (71) SUGESTÃO DE LEMBRANÇA PARA AS MÃES

mãos à obra (92)

música (4) música com arte (11) passatempo (5)

planejamento (80)

poesia (2) projeto (25)

projeto animais (2) receita (15) rotina (6) saúde (1)

sugestão (249)

sugestão animais

sugestão dia das mães

sugestão dia do circo

sugestão outono (3)

sugestão páscoa (6)

sugestões (92)

(Blog 03: Aprender)

As postagens 03 e 04 expõem respectivamente sugestões de alguns filmes que tratam sobre a temática: Professor; e indicação de lembrancinhas para serem presenteadas no dia das mães. Assim, podemos afirmar que inserir sugestões de filmes, livros, projetos, relatórios e atividades lúdicas também são uma prática exercida pelos administradores dos *blogs* educativos.

3.1 Blog Pedagógico

Já os conteúdos presente na modalidade pedagógica evidenciam que as informações selecionadas e divulgadas referem-se à complementação da temática discutida em sala de aula, como também à exposição de atividades realizadas por alunos no ambiente presencial de ensino. Pois os administradores dos *blogs* pedagógicos, através de textos, imagens e vídeos, selecionam e publicam tanto informações relacionadas aos conteúdos ministrados em sala de aula quanto divulgam atividades produzidas por alunos no ambiente presencial, como podemos observar na postagem 07.

Postagem 07:

(Blog 04: [Cantina de letras e artes](#))



A postagem 07 expõe a foto de alguns alunos que encenaram, na sala de aula, o conto “Missa do galo” de Machado de Assis, evidenciando que o administrador selecionou essa atividade para ser publicada no *blog*, dentre todas as demais atividades realizadas presencialmente em sala de aula.

4. Considerações Finais

Por meio do estudo realizado, os dados revelaram que as práticas letradas utilizadas na construção dos *blogs* educativos e pedagógicos favorecem o acesso à informação e ao conhecimento, mas, por si mesmos, não são facilitadores da aprendizagem, pois, para isso, dependem de uma proposta educativa que os utilize enquanto mediação para uma determinada prática educativa (CORRÊA, 2006). Pois, constatamos que os conteúdos das postagens veiculadas nos *blogs* são utilizados, ora como suporte para a distribuição de recursos didáticos educacionais da Educação Básica e/ou Superior (*blogs* educativos), ora como uma ferramenta pedagógica que complementa as atividades desenvolvidas em ambientes presenciais de ensino (*blogs* pedagógicos).

Assim, as reflexões sobre a formatação das postagens presentes nos *blogs* educativos e pedagógicos permitiram responder à pergunta posta na introdução, qual seja: *Que práticas letradas norteiam a construção de blogs educativos?* As práticas letradas, desempenhadas pelos administradores dos *blogs* em estudo, permitem constatar que as postagens dos *blogs* possuem diferentes formatações para desempenharem a mesma função. Assim, os *blogs*

educativos destacam postagens em formas de links, imagens, vídeos e textos escaneados e digitalizados; enquanto os *blogs* pedagógicos evidenciam a postagem de textos à semelhança de suporte impressos, imagens e vídeos; para demonstrarem a função de selecionar e filtrar informações a serem publicadas nesses *ciberespaços*.

5. Referências Bibliográficas

ALVES, R; SILVA, W. O comportamento dos usuários no blog educativo. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA. 7. 2011. *Anais*. Campina Grande: UFCG, 2011.

_____. *Blogs educativos: configurações e impactos na prática docente*. Campina Grande: UFCG, 2012. p. 19

BELMIRO, Ângela. Fala, escritura e navegação: caminhos da cognição. In.: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-22.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

Blog Aprendizagem em ação. Disponível em: <www.aprendizagememacao.blogspot.com> Acesso em 16 out. 2011.

Blog Aprender. Disponível em: <www.aprenderecia.blogspot.com> Acesso em 16 out. 2011.

Blog Cantina de letras e artes. Disponível em: <www.interativoprata.blogspot.com> Acesso em 16 out. 2011.

Blog Minha paixão: Alfabetização. Disponível em: <www.diariodaprofaglauce.blogspot.com> Acesso em 16 out. 2011.

CORRÊA, Juliane. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In.: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 110-119.

LEVY, Pierre. O que é a virtualização?. In.:_____. *O que é o virtual?* 9ª. Ed. São Paulo: 2009. p. 15-50.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In.: MARCUSCHI, Luiz Antônio; SIGNORINI, Inês (orgs.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23- 50.

_____. A coerência no hipertexto. In.: COSCARELLI, Carla & RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOREIRA. H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In.: ARAÚJO, Júlio César & RODRIGUES, Bernardete Biasi. *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, Roxane. Pesquisas em linguística aplicada em língua materna. *Revista da ANPOLL*. São Paulo, v. 1, n. 1. 1994. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/issue/view/14/showToc>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

_____. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. *Revista ANPOLL*. São Paulo, v. 1. n. 11, 2001. Disponível em: <<http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/586>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, E. M. *Histórico de letramento e práticas letradas em redações de vestibular*. 2009. 168f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

SILVA, Edielson Ricardo da (UFCG)

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo principal a reflexão sobre as mais diversas mídias dentro do ambiente escolar de forma que se desenvolvam maneiras concretas e significativas para que os meios tecnológicos venham a contribuir cada vez mais na metodologia adotada nas salas de aula. E que com os avanços tecnológicos docentes e discentes possam tornar as aulas mais atrativas e prazerosas transformando e contribuindo para a criação de novas estratégias de ensino, autocapacitação e aprendizagem. Com base nos estudos e teorias de Freire (2002, p. 21) onde afirma que “a educação é comunicação”, Moran (2009, p. 9) também evidencia que “o auxílio do vídeo da TV, da Internet, do DVD, da fotografia e de outros meios podem e devem contribuir de forma significativa para que todos ampliem e desenvolvam seus conhecimentos”. Tais tecnologias tornam-se interessantes para os alunos, visto que, são recursos mais atrativos e por serem isso propiciam aos mesmos a oportunidade de aprenderem através de uma nova visão e através de uma forma que é mais prazerosa e que desperte o desejo de ali estar. Aqui, é evidenciado de maneira teórica formas e métodos para que os professores possam adaptar seu planejamento e saibam desenvolver uma boa dinâmica em sua sala de aula com o auxílio dos mais diferentes meios que propiciam uma aula mais proveitosa tanto para ele quanto para os discentes. Tal pesquisa foi realizada para fins avaliativos da disciplina fundamentos da educação II, do curso de Comunicação Social (Educomunicação) da UFCG.

Palavras-Chave: Novas tecnologias. Língua portuguesa. Comunicação e Educação.

1. Introdução

Cada vez mais, parece impossível imaginar a vida sem os recursos tecnológicos e as novas tecnologias, pois está cada dia mais presente em nossas vidas. Em todos os locais e em todos os ambientes estamos ligados a elas. E não se pode ignorá-las nas instituições educacionais. Dessa forma as escolas precisam ter, também, esses recursos para que possam implementar de maneira satisfatória e aprimore aos seus usos educativos de forma que venha instigar os docentes e discentes para um melhor aproveitamento dentro do conteúdo trabalhado.

É de suma importância que o educador domine os conhecimentos na prática diária de sua docência, para que isso ocorra, ele necessita está buscando novos aprendizados, pesquisando e se atualizando sempre através de uma formação continuada no decorrer de toda sua carreira profissional. O professor, como sujeito do saber, é mediado pelo diálogo da relação entre ele o educando e o saber de formação ali posto para os seus discentes. Freire (2002, p. 25), confirma tal afirmação e diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

É interessante, entretanto, a discussão entre os conhecimentos da formação e os conhecimentos constituídos no cotidiano escolar, que nada mais é do que um espaço onde afloram problemas e dificuldades onde se experimentam, constroem e reconstróem

metodologias e onde se produzem alternativas para contornar os problemas que os alunos e professores vivencia diariamente em nas salas de aula. Freire (2002, p. 38) “... na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Precisa-se ter em mente que são importantes, para uma boa prática não só os saberes constituídos no decorrer de sua carreira, mas, também, investir no saber disciplinar, sem o qual não se efetiva a atividade de transmissão do conhecimento, mesmo considerando-se que o que ensinar teria prioridade sobre o como ensinar. Segundo Sacristán (1999, p. 89) “o conhecimento realmente operativo, na prática pedagógica, é o que justifica os esquemas práticos que se exercem”. Procurar formas e meios e refletir sobre, é o início para a implementação de novos recursos e novas metodologias nas salas de aula.

2. Recursos Tecnológicos na sala de aula e a rejeição de alguns Professores

Muitos docentes, principalmente os que estão há muito tempo na docência, não abrem espaço para introduzirem diversos recursos e mídias em suas aulas. Uns preferem o “modo tradicional” de lecionar e outros até gostam da ideia, entretanto surge à necessidade de haver uma preparação prévia, um treinamento, uma capacitação para os mesmos fazerem uso devido dos recursos. Dessa forma, chegar com ideias e pedir para os mesmo adaptarem-se de uma hora para outro não irá lograr êxito. Constate-se o enunciado no texto a seguir Alonso (2008) discorre sobre o tema em questão: “a situação dos professores diante das mudanças que ocorrem na escola é comparável a um grupo de atores que trajam as vestimentas de determinado tempo e que, sem nenhum aviso anterior mudam-lhes os cenários e as falas”.

O educador não deixa de ser um mediador quando passa a inserir as novas tecnologias em suas aulas, nem tampouco perde o seu valor. Mas sim passa a ser um elemento de fundamental importância nesse processo de construção de saberes por diferentes ângulos e formas. O professor passa então a assumir uma posição de protagonista promovendo o enriquecimento da prática educativa, sendo assim, segundo Sacristán (1999, p. 89) “a prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem que apanhar o processo ‘em andamento’. A inovação nada mais é do que uma correção da trajetória”.

Desenvolver metodologias pode parecer difícil para quem não procura sempre melhorar, trazer novidades e inovar. E rejeitar ideias que só vêm pra somar não pode acontecer. A maneira que se provoca mudanças nas aulas os alunos sentem mais desejo de

participar das atividades, pois estão vivenciando essa atividade e a partir do momento que aprendemos fazendo, construindo e modificando tudo passa a ser mais interessante e é feito com maior dedicação. Para Moran (2008, p. 23) “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos”. Segundo o mesmo autor “aprendemos pelo interesse, pela necessidade” (MORAN, 2008, p. 23).

3. As Novas Tecnologias Nos Espaços Educativos

As novas tecnologias se fazem presentes cada vez mais em nosso cotidiano. Em todos os locais e em todos os ambientes estamos ligados a elas e delas á nos tornamos dependentes. Se as pessoas estão tendo mais acesso a computadores, câmara digital, produção de vídeos, acesso a internet e etc. esses recursos não podem ser ignorados nos centros de ensino e aprendizagem nem tampouco nos demais locais que se trabalha com projetos educativos e comunicativos.

A inter-relação comunicação- educação está presente tanto em situações educativas, formais ou não formais, quanto em ações comunicacionais específicas das mídias, o que vale dizer que situações educativas são também comunicativas e situações comunicativas são também educacionais. Configurando-se, assim, um campo teórico-prático a partir do processo de interlocução originário em ambas as áreas, o qual se denomina de educomunicação.

Soares (2011, p. 43) cita 6 áreas de atuação da educomunicação (onde se vê a educação e a comunicação de maneira que uma complementa a outra), e define esse campo como um conjunto de ações cuja finalidade é integrar as práticas ao estudo sistemático dos sistemas de comunicação, criar e fortalecer ecossistemas comunicativos. As áreas constituintes da educomunicação são:

1- Área da educação para a comunicação: consiste na análise e reflexão entre a comunicação e seus processos, seja no nível interpessoal e grupal, quanto no nível organizacional e massivo. Tendo como objetivo o estudo dos meios de comunicação e seu impacto;

2- Área da expressão comunicativa através das artes: atenta para as maneiras de manifestação artística da comunidade e o potencial criativo de cada um;

3- Área da mediação tecnológica na educação: visa a implementação e os procedimentos usados e reflete sobre a presença das tecnologias da informação e seu diverso uso pela comunidade seja nos espaços educacionais formais ou não;

4- Área da pedagogia da comunicação: preocupa-se com a educação formal (o ensino escolar). Fica junta ao cotidiano docente e discente, pensando na ação e desenvolvimento de projetos que executem com o auxílio do professor e do aluno;

5- Área da gestão da comunicação: trata do planejamento, execução e realização de procedimentos e processos que criam os ecossistemas comunicativos. Aqui, torna-se indispensável, a presença de um especialista, de um coordenador, de um gestor para desenvolver essas atividades;

6- Área de reflexão epistemológica: compreende a reflexão e sistematização de experiências, mantendo a atenção especial à coerência entre teoria e prática.

Percebe-se então o grau de importância que cada área da educomunicação possui e que cada uma atenta para subáreas, a participação, e os meios de comunicação também são de fundamental importância para que se desenvolva um trabalho eficaz nos diferentes locais que se forem desenvolver tais práticas.

(...) a televisão, o cinema e o vídeo, CD ou DVD, os meios de comunicação audiovisuais, desempenham indiretamente um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações interpretadas, mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros. A simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto (MORAN 2009, p.29).

Desta maneira, um dos fatos mais importantes é destacar esse “dever” que grande parte dos meios de comunicação tem: passar continuamente informações já interpretadas. Partindo desse pressuposto, surge à oportunidade de investigar se tudo o que estiver sendo noticiado é verídico ou até mesmo qual seria a melhor forma de se noticiar tal fato. Outra questão é a forma como se refere na citação a qual será inserida no contexto educacional, pois não se pode introduzir tais meios de qualquer forma, é necessário haver um planejamento prévio e um monitoramento periódico. Assim, trabalhar assuntos e interpretação de textos na

disciplina de língua portuguesa é uma boa metodologia. Analisar vídeos, fazer releituras de assuntos polêmicos, estimular a participação e a expressão verbal dos alunos estimula os mesmos a uma maior participação dentro da sala de aula. Visto que à medida que se abre espaço para os alunos se expressarem, participaram ativamente daquele processo, onde estão vendo, estão ouvindo de outra maneira faz com que a aprendizagem seja bem mais significativa e prazerosa.

Não é importante que se utilize dos melhores e mais caros meios de comunicação e demais recursos audiovisuais. É de suma importância que se desenvolva atitudes e diferentes estratégias de aprendizagem estimulando a criatividade e propiciando maiores transformações. Conseguir-se-á maior êxito se em sua metodologia se conseguir criar e desenvolver conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformar a sala de aula e qualquer outro ambiente que se desenvolverá o projeto em uma comunidade de investigação. Avançaremos mais se aprendermos a mudar sempre, há aprender todo dia, a incorporar o novo, o inesperado, está aberto para sugestões, adaptações, valorizar as contribuições de cada um, estimulando o clima de confiança, de apoio, adaptar-nos às diferenças individuais, respeitar os diversos ritmos de aprendizagem, integrar as diferenças locais e os contextos culturais.

Descobrir outros campos de conhecimento, conhecer a realidade de outras pessoas advindas de diversos locais e culturas, estimular a prática de troca e construção de ideias aliando a teoria e a prática obtendo-se bons resultados através de processos comunicativos e participativos.

Quando se fala na tríade comunicação, educação e participação é inevitável pensar em diversidade e transversalidade de ideias, opiniões, modos de ser e fazer. Isto é essencial para que todos os envolvidos nas atividades tenham vez e voz e que o projeto seja amplamente disseminado (FERREIRA 2005, p. 16).

Verifica-se que os projetos que envolvem meios de comunicação promovem a cidadania bem mais do que uma simples atividade ou projeto escolar. Visto que elas constituem propostas de transformação, participação social e elevação da autoestima no “aprender fazendo”, dando espaço para os participantes se expressarem. Quem tem contato numa produção de jornal ou vídeo, por exemplo, passa a ter uma postura mais crítica em relação aos demais veículos de comunicação. Trata-se de uma grande mudança que apresenta desafios à sociedade atual, que estimula todos a desenvolverem uma autonomia intelectual e

emocional, isso proporciona a capacidade de sonhar e não sonhar com um mundo que falam e que afirmam que será melhor no futuro. Mas sim, um futuro onde todos possam ser autores e participem ativamente do processo de construção do conhecimento e troquem experiências para que diversas qualidades se desenvolvam tais como abertura para o outro de se expressar, diálogo na gestão de conflitos, encontrar soluções de interesse a coletividade e não apenas pra si etc., a partir da capacidade de comunicação e atuação.

É de fundamental necessidade que os professores estejam sempre atentos as mudanças na sociedade, pois as escolas não podem ficar para trás. Ela precisa caminhar na mesma velocidade, e não ficar “atrasada”.

Sujeitos que atentos aos problemas da educação, tendo ciência dos mecanismos didático-pedagógicos e dos propósitos formadores não perdem de perspectiva as possibilidades facultadas pela comunicação (e seus dispositivos) e pelas novas tecnologias facultadas pela comunicação (e seus dispositivos) e pelas novas tecnologias (CITTELLI 2004, p. 21).

Em meados da década de 1990 as diretrizes da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), já continha esta metodologia na educação formal e que o modelo tradicional de ensino abandonasse sua natureza teórica e que abrangesse mais uma visão interdisciplinar das de ensino. Com base nas três áreas de conhecimento (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias).

A redação do Ministério da Educação, afirma, expressamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000, p. 82): “Importa ressaltar o entendimento de que as linguagens e os códigos são dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sociológico e antropológico que isso representa”. O documento diz ainda que: “relevante considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico”. E isso leva a “no mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas (que se mostram articulados por múltiplos códigos) e, ainda, sobre processos e procedimentos comunicativos possibilitados pelas formas de linguagem, são, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada”.

Portanto, podemos constatar que o órgão mais importante e definidor das políticas públicas da educação aceita e propaga que os processos comunicativos possibilitados pela linguagem é uma das formas mais autênticas e que garante a participação ativa dos estudantes (espaços formais) e que podemos constatar também que nos diversos locais isso também ocorre (espaços não formais). Assim, todos estarão contribuindo para um mundo mais comunicativo, uma sociedade mais humana, solidária, cooperativista, e pacífica. Assumindo uma postura mais responsável, cientes de suas responsabilidades na construção de um mundo melhor e mais justo.

4. Considerações Finais

Espera-se ter possibilitado aos leitores uma reflexão sobre o uso dos diversos meios de utilizar as mais variadas mídias nos espaços da educação formal como recursos que auxiliam na formação e atuação das pessoas na sociedade atual e principalmente no ensino da língua portuguesa. Ao se planejar um projeto seja ele de qualquer área os participantes serão os protagonistas na construção do conhecimento e obterão maior êxito se esses participarem ativamente do processo. E se também introduzirem recursos que facilitem a troca de conhecimentos e que apresente desafios sempre ligados aos recursos tecnológicos que utilizamos em nosso dia a dia.

5. Referências Bibliográficas

- ALONSO, Kátia Morosa. *Tecnologias de informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas*. Campinas, SP: Revista de Ciência da Educação, 2008. 765p.
- CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. 3ª Ed. São Paulo: SENAC, 2004.
- FERREIRA, Fernando Rossetti. *Mídia e escola – Perspectivas para políticas públicas*. 1ª Ed. São Paulo: Unicef Brasil, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- Ministério da Educação. *Lei de Bases e Diretrizes da Educação: Lei nº 9.394*. Brasília: 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 02/04/2013
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 14/02/2013
- MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 15ª Ed. São Paulo: Papirus, 2009.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Ismar Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. 1ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

Grupo de Trabalho 05

ANÁLISE LINGUÍSTICA E ENSINO

Coordenadoras:

Profa. Dra. Maria Augusta Reinaldo (UFCG)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)

NEOLOGISMOS EM TEXTOS JORNALÍSTICOS E EM PROPAGANDAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA SALA DE AULA

OLIVEIRA, Ramon do Nascimento (UEPB)
SANTOS, Bruna Maria de Sousa (UEPB)

Resumo: Este artigo objetiva trazer uma proposta baseada em neologismos inseridos em propaganda e em textos e manchetes jornalísticas. Para isto, foi feita uma pesquisa bibliográfica do tema e houve procura a anúncios propagandísticos e textos jornalísticos de jornais falados e impressos e revistas que tivessem termos neológicos. Embasando-nos nestes, procuramos analisar brevemente a parte teórica sobre o tema, além de situar algumas propagandas para a vista inicial e também analisando o tema em livros didáticos do Ensino Médio, tendo em vista a forma como o tema é tratado nestes mecanismos de ensino. A proposta estabelecida neste artigo visa o neologismo como não apenas um fenômeno linguístico limitado à renovação do acervo de palavras, mas também como uma forma de usar o tema para ajudar a compreender os processos morfossemânticos que são apresentados aos alunos pelo livro didático através do professor, pois, através dos processos de ensino mais inovadores, há a necessidade em se tratar o dia-a-dia do aluno na sala de aula. Para a realização da proposta, houve análises do material planejado e demonstrações de exemplos aprontados para o uso didático escolar.

Palavras-chave: Neologismo. Propaganda. Ensino.

1. Introdução

A criação de novas palavras na língua é constante. Cada vez mais palavras são adotadas de outros idiomas, bases se unem a outras bases, acrônimos são formados; a língua é enriquecida por esses novos termos: os neologismos.

Essas novas palavras surgem a cada momento. Muitas vezes criamos e nem percebemos uma grande quantidade de neologismos e, quase sem querer, contribuímos para a riqueza do acervo de palavras da língua portuguesa. Muitos desses neologismos são formados e apresentados em anúncios publicitários. Essas novas palavras são geralmente curiosas, interessantes, que tentam buscar a compreensão do leitor e expectador da propaganda ou do texto jornalístico por um modo inovador, conseguindo agradar, em sua maioria, a todos aqueles que são o alvo da campanha, os consumidores e leitores. Por ser um fenômeno linguístico interessante, a formação de novas palavras é um assunto presente nos livros didáticos de língua portuguesa, sendo, às vezes, representada ou exemplificada por exemplos bastante recorrentes, como a propaganda, o anúncio publicitário ou as manchetes jornalísticas, visto que, uma vez que a maioria das pessoas são atraídas por estes meios comunicacionais, o aluno também irá se interessar pela mesma, aproveitando seu conteúdo semântico e podendo

conhecer tal fenômeno linguístico. Porém, nenhum ou quase nenhum conteúdo além do citado é aproveitado no assunto, limitando-se o tema no livro didático apenas a definições, definições e poucos exemplos. Para ajudar a resolver este problema, criamos uma proposta metodológica de aplicação do tema neologismo em propaganda e em textos jornalísticos, que visa não só expandir a pequena importância que o LD (livro didático) dá ao tema, mas também à vasta área de aplicação que os professores de português podem utilizar a respeito do tema. Essa proposta também visa engrandecer o tema neologismo dentro de sala de aula, fazendo que o aluno e o professor busquem neologismos em propagandas e iniciem uma análise morfossemântica, estendendo o assunto e não se prendendo ao LD.

2. Neologismo: uma breve análise

Os neologismos sempre fizeram parte do sistema linguístico brasileiro. No passado, os gramáticos viam as novas palavras como um vício de linguagem. Segundo Monteiro (2002), antigamente a mentalidade sobre a língua era diferente da atual, pois os puristas condenavam qualquer forma neológica. Hoje, o que vemos nos neologismos são tentativas de renovação da língua; os termos que hoje são usados poderão, num tempo sincrônico futuro, tornarem-se arcaicos. Para Carvalho (1984), “incorporar os neologismos ao vocabulário revela um sujeito desejoso de estar em sintonia com o mundo no qual as novidades se impõem vertiginosamente”. Na língua portuguesa, o surgimento de neologismos deve-se essencialmente a bases que vêm da língua latina. Alves (2002) diz que “o léxico português tem ampliado seu acervo por meio de mecanismos oriundos do latim, a derivação e a composição”. Esses formadores de neologismos utilizam-se de bases que se unem a outras bases. Geralmente a união de duas bases que formam os neologismos é usada para preencher algum vazio que a língua oferece. Quando esse vazio não é preenchido, normalmente busca-se por empréstimos de outros sistemas linguísticos. Esse empréstimo é chamado de estrangeirismo. Vale ressaltar que o estrangeirismo não é uma “segunda opção”, e sim como mais uma alternativa de solucionar algumas ocasiões em que há “falta de palavras” na língua portuguesa. Outra afirmação que deve ser colocada em destaque diz respeito à durabilidade do neologismo, ou seja, até quando ele deve ser tratado como um novo termo. Segundo Basílio (2004), “palavras da língua são aquelas que aparecem listadas no dicionário”. Um novo termo só é novo enquanto permanecer com pouca evidência ou enquanto os falantes não porem em grande evidência de uso. A partir da forma contrária dos motivos mostrados acima, os termos

são colocados nos dicionários, deixando de ser neologismo para se tornar verbete. Nos mecanismos de formação de palavras, há sub-divisões, ou seja, tipos de formação vocabular. Veremos essas sub-divisões a seguir.

2.1. Neologismos com formação na derivação: prefixação e sufixação

Na derivação formada por prefixação, os prefixos latinos e gregos é uma das mais produtivas maneiras de formar palavras na língua portuguesa. Entre os mais usados, os prefixos *anti* e *sem*, além do advérbio de negação *não* que também funciona como prefixo formador de neologismos (o *não* advérbio converte-se e torna-se um substantivo ou adjetivo). A imprensa é a principal veiculadora dessas novas palavras, usando esses neologismos geralmente para nomear novos fatos esportísticos, econômicos, políticos, entre outros. Vejamos um exemplo de neologismo formado por prefixação em (1):

(1) “Os Smufs3 contrata roteirista de Os *Sem-floresta*”

(Disponível em: <<omelete.uol.com.br/cinema>>. Acesso em 16/07/2012, às 15h:35min.)

No vocábulo em destaque, vemos a formação de um neologismo formado por prefixação, em que há a adição da palavra *sem* para a concretização do neologismo. Outro exemplo de derivação prefixal ocorre em (2):

(2) “Aos *anticorinthianos*: Epitáfio”

(Disponível em: <<blogdosilvinho.wordpress.com>>. Acesso em 16/07/2012, às 16hs:05min.)

Na palavra destacada, o prefixo *anti* combina-se à palavra *corinthianos* e é formado um neologismo. Outros prefixos que também são formadores de neologismos são *super*, *pró*, *contra*, *des*, *in*, *pré*, *contra*, entre outros, embora estes não apresentem tanta frequência quanto os já exemplificados.

Outro processo formador de palavras na língua portuguesa é a derivação sufixal. Nesta formação neologista, a base sufixal prende-se a uma palavra formando, geralmente, novos substantivos, adjetivos e verbos. Os prefixos que mais costumam formar neologismos são *ista* e *ismo* para os nominais, e *izar* para verbos. Vejamos um exemplo de neologismo formado por derivação sufixal (3):

(3) “Internet: ‘hacktivistas’ cometeram 58% dos roubos de dados”

(Disponível em: <<economia.uol.com.br/ultimasnoticias>>. Acesso em 18/07/2012, às 10h:33min)

No neologismo em destaque, há a inserção do sufixo *istas* ao estrangeirismo *hackers*, formando um neologismo formado por derivação sufixal através de um empréstimo neológico de outro sistema linguístico, interessante fato que envolve dois processos de formação de palavras. A este fato, dá-se o nome de hibridismo, em que palavras são formadas com elementos de línguas diferentes.

Observemos outro exemplo de neologismo formado por derivação sufixal (4):

(4) “Paulo Maluf *lulou* e Lula *malufou*”

(Disponível em: <<pinheirochumbogrosso.blogspot.com.br>> Acesso em 18/07/2012, às 15hrs:24min.)

Na frase acima, vemos dois neologismos de base sufixal. *Lulou* e *Malufou* são vocábulos que derivam de substantivos que se acrescentados pelo sufixo verbal *ar* são construídos os verbos *lular* e *malufar*, que por sua vez são conjugados no pretérito perfeito, formando neologismos satíricos. Outros sufixos formadores de neologismos são *eiro* (livreiro), *ção* (americanização), entre outros.

2.2. Neologismos com Formação na Composição

A composição, outro mecanismo formador de neologismos, trata-se da junção de bases para que estas formem uma palavra com um novo sentido. Para Alves,

O processo da composição implica a justaposição de bases autônomas ou não-autônomas. A unidade léxica composta, que funciona morfológica e semanticamente como um único elemento, não costuma manifestar formas e recorrentes, o que a distingue da unidade constituída por derivação. Revela caráter sintático, subordinativo ou coordenativo. (ALVES, p. 41, 2002).

Como já dito antes, a imprensa é a principal divulgadora dos neologismos e, neste caso, a composição manifesta-se para dar nomes a grandes casos policiais, políticos e até satíricos. No exemplo a seguir, vemos um destes batismos dados pela imprensa a partir da composição.

(5) Açúcar [...] ele é o vilão da “*globesidade*” [...]

(Disponível em: Veja. ed. 2131. 23 de setembro de 2010)

(6) *Operação-abafa* não impede a saída de Dhomini no “BBB 13”

(Disponível em: <<folha.uol.com >> Acesso em 22/01/2013, às 18:20)

2.3. Estrangeirismos

Todos os processos que já foram analisados aqui se utilizam de mecanismos da língua portuguesa. Contudo, para que a língua possa de fato enriquecer ainda mais o seu acervo, os seus falantes tem que buscar palavras que possam preencher algum léxico da língua portuguesa ainda sem complemento em alguns sistemas linguísticos que possam ter o tal complemento. A este fenômeno neológico, damos o nome de estrangeirismo ou empréstimo. Segundo Alves (2002), “o elemento estrangeiro, empregado em outro sistema linguístico é sentido como externo ao vernáculo dessa língua. É então denominado estrangeirismo, ou seja, ainda não faz parte do acervo lexical do idioma”. Baseando-se nas palavras da autora, podemos trazer a ideia de que o estrangeirismo só é considerado estrangeirismo enquanto mantiver sua forma estrutural do outro sistema ao qual cedeu o empréstimo, ou até ser colocado nos dicionários. Temos como exemplo, várias palavras da língua inglesa e francesa. A respeito desta segunda língua, houve uma influência muito vasta sobre o sistema linguístico do português do Brasil no começo do século XX. Palavras como *carne*, *turnê* e *bijuteria* vêm do francês, mas não podem ser considerados neologismos, pois estes termos já foram integrados à língua portuguesa de forma estrutural (visto que as formas originais francesas eram *carnet*, *tournè* e *bijouteria*, respectivamente) e postas no dicionário. Isto acontece, segundo Monteiro (2002), “A adaptação gráfica é consequência da ortoépica. Usam-se as letras que compõem o nosso alfabeto em vez das que nos parecem estranhas. Escrevemos o vocábulo de acordo com a pronúncia portuguesa”. Ao contrário das palavras descritas anteriormente, o vocábulo *avant-première* ainda pode ser considerado um neologismo, pois ainda não foi “abrasileirado”. Os mesmos fenômenos ocorrem com palavras do inglês, em que, por exemplo, a palavra *sport* foi integrada ao português, virando *esporte*. Várias outras palavras do sistema linguístico ainda não foram integradas ao português, como *hackers*, *pole-position*, *fast-food*, embora já tenham falantes que utilizem tais palavras. Vale ressaltar que é considerado desnecessário quando um falante usa um termo de outra língua quando o seu sistema linguístico já possui um equivalente. Segundo Cipro Neto (2002), “é ingênuo pensar que uma língua deve ou pode ficar completamente a salvo de expressões estrangeiras. Muitas delas são desnecessárias, pela falta de uma língua nativa que traduza com a mesma síntese o sentido desejado”.

Atualmente, a maneira mais comum para a realização de um empréstimo neológico vem das redes sociais. Alguns neologismos como *trolle twitter* continuam como estrangeirismos, porém, ganharam formas derivadas que ganham estruturas morfológicas do português, processo este chamado de hibridismo, como já explicado anteriormente. Podemos ver em (7) e (8):

(7) Você sofre com “*trollagem*” na internet? Como lidar com os “*trolls*”?
(Disponível em: <<olhardigital.uol.com.br>> Acesso em 18/07/2012.)

(8) Brasileiros são os segundos maiores *twitteiros* do mundo.
(Disponível em: <<br.notícias,yahoo.com>> Acesso em 21/07/2012, às 08hrs:29min.)

2.4. Outros Processos Neológicos

2.4.1. Neologismo formado por truncação

Esse tipo de processo neológico consiste numa abreviação vocabular em que uma parte da palavra, geralmente a última, é excluída. *Semi*, a forma reduzida da palavra *semi-final*, é uma forma neológica bastante comum na imprensa esportiva atual (9):

(9) Corinthians e Vasco se enfrentam por vaga na *semi* da Libertadores [...] (Disponível em: <<esporte.uol.com.br/futebol>> Acesso em 21/12/2012, às 15hrs:02min>>

2.4.2. Palavra-valise

Semelhante à truncação, o processo de formação de palavras conhecido como palavra-valise é um tipo de redução em que geralmente o começo de uma e o fim de outra palavra se unem para construir um novo item lexical. Vejamos um exemplo:

(10) Em ‘*portunhol*’, Seu Jorge participa de música do Pan de Guadalajara.
(Disponível em: <<pan.uol.com.br>> Acesso em 21/12/2012, às 15hrs:05min.)

No item em destaque, ocorre a fusão de duas bases substantivas, *português* e *espanhol*, que resulta num novo substantivo, *portunhol*.

2.4.3. Acrossemia

A sigla, como é mais conhecido o processo de formação de neologismo acrossemia, é um tipo especial de composição, em que um sintagma é reduzido a ponto de se tornar uma unidade léxica que facilite a comunicação. Essa redução é feita normalmente a partir das iniciais das palavras (11) ou até de algumas sílabas que formam o sintagma (12):

(11) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

(12) Comissão Permanente do Vestibular (COMVEST)

3. Neologismos em propagandas e Textos Jornalísticos

Os processos neológicos são uma forma natural no sistema linguístico. Já sabemos que muitas vezes eles são criados como uma maneira de preencher algum vazio existente na língua, enriquecendo-a com essas novas criações. O dicionário Aurélio (2000) define neologismo como “palavra ou expressão nova, ou antiga com sentido novo”. Na área publicitária, o neologismo é um mecanismo bastante recorrido para a realização da propaganda, e com isso, pode ganhar muito mais significados do que o descrito no dicionário. Já na área jornalística, o neologismo é criado por “fazer mais efeito” que uma palavra já estabelecida no português, ou por chamar mais atenção. Os casos políticos são os preferidos pelos criadores de novos termos.

Como já vimos anteriormente, muitas pessoas são atraídas pela propaganda através do neologismo, que é uma forma cada vez mais comum nos anúncios publicitários nas diversas áreas de consumo.

Nos exemplos abaixo, estão algumas propagandas que utilizam neologismos:

(13)



(14)



(15)



<p>O neologismo <i>todeddynhos</i> é uma composição aglutinada das palavras Toddynho ® e dedos (ou dedinhos).</p>	<p>O neologismo <i>chocolover</i> é formado pela composição da truncação da palavra <i>chocolate</i> (choco) e o estrangeirismo <i>lover</i>(hibridismo). Traduzindo-se fica “Amantes do chocolate”.</p>	<p>Neste exemplo ocorre um caso de sufixação: A palavra <i>cerveja</i> recebe a base presa <i>ão</i>.</p>
---	--	---

Podemos ver nos exemplos acima que os neologismos criados são pertencentes a diversos processos neológicos; tudo é usado pela propaganda afim de agradar os consumidores e leitores através dessas novas palavras. Ainda podemos observar que o neologismo funciona como uma isca: o anúncio é feito e os consumidores procuram o “novo” e o que há de interessante na propaganda, que no caso destas acima é o próprio neologismo.

No texto jornalístico, a área mais fértil para este processo é a área política, como já dito antes. Os nomes de operações, famosos casos políticos e escândalos são as maiores inspirações. Além destas áreas, há também os casos esportivos, atuais (16) e de entretenimento.

(16) “Cuidado com o *caladão*”. Renata Vasconcelos, **Bom Dia Brasil**, 24/12/2012.

4. NEOLOGISMOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO

4.1. LD de MAIA (2005)

No livro de Maia, o assunto Formação de palavras é apresentado inicialmente através de uma charge, em que o neologismo *engavetamento* é analisado, apresentando-se a sua etimologia. Após isto, são apresentados todos os processos de formação de palavras, explicando e exemplificando cada processo.

O que há de falta neste livro didático a respeito da formação de palavras é justamente a falta dos “novos frutos” que são produzidos através de tais processos; o objeto de estudo deste artigo: o neologismo. Em momento algum do Livro didático neste assunto é citado o termo neologismo, embora apresente-se o assunto Formação de Palavras.

4.2. LD de Faraco & Moura (2000)

Os autores apresentam, inicialmente, um breve conceito sobre Neologismo: "Baseando-se nos processos de formação de palavras, podem-se criar outras, ou melhor, neologismos. Ocorrem com frequência na literatura e resultam da necessidade de expressão pessoal".

A definição descarta, assim, a possibilidade de encontrar neologismos nos textos publicitários, jornalísticos, ou em qualquer outro texto, além da oralidade, da fala, em que criações neológicas se encontram a todo momento e em total efervescência. Posteriormente, o livro apresenta três tópicos destinados à exemplificação do assunto topicalizando a prefixação, sufixação e composição por justaposição, sem explicar o que de fato acontece nesses fenômenos lingüísticos.

5. Proposta de ensino utilizando o Neologismo

Já sabemos os principais tipos de processos de formação neológica, como os neologismos são aplicados nas propagandas e em textos publicitários e como eles são tratados pelos livros didáticos do Ensino Médio. A proposta que trazemos neste artigo procura estender o tema neologismo, utilizando-o como mecanismo para facilitar a aplicação dos processos de estrutura das palavras e de classes das mesmas, visto que as propagandas e as manchetes e títulos de textos jornalísticos possuem um certo poder de atratividade, ainda mais se tiverem neologismos e forem apresentadas em sala de aula.

Para explicar e exemplificar esta proposta, utilizaremos os gêneros propostos aqui: uma propaganda e uma manchete de revista, aproveitando seus neologismos, obviamente, para concretizar a proposta estabelecida.

5.1. Proposta embasada em textos jornalísticos



(Disponível em: <<www.veja.com.br>>. Acesso em 12/12/2012, às 20hrs:26min)

A manchete veiculada na Revista Veja faz uso do recurso neológico chamado Composição, já que o nome da candidata à presidência do Partido dos Trabalhadores, *Dilma*, junta-se à palavras *mais*, formando o neologismo *dilmais*, uso sarcástico para apresentar que a candidata falara em excesso.

Podemos ver que nesse neologismo foram usadas duas diferentes classes de palavras, uma *Dilma*, substantivo, e outra, *mais*, advérbio, se forem analisadas isoladamente. A partir daí começa a ser usada a proposta, que podemos apresentar como uma forma de auxiliar no ensino de formação, estrutura e classes de palavras. Vejamos:

Como já apresentamos neste artigo, o processo de formação de palavras na língua é feito por várias maneiras: derivação, acronímia, e composição são alguns desses processos. No ensino de língua portuguesa, é essencial que o aluno saiba quais as formas de formação de palavras, uma vez que essas serão utilizadas para uma maior compreensão do tema de classes de palavras. Nessa proposta de ensino dos processos, visamos que as manchetes e as propagandas possuem um maior fator de atração, chamando mais atenção do aluno, que certamente irá ter um maior interesse na formação de palavras. O processo denominado composição, que é o formador do neologismo *dilmais*, será mais explorado quando tais mecanismos forem exibidos, tornando a aula mais prazerosa e descontraída, pois os alunos se verão com um material novo, pouco explorado nas escolas, mas vistos intensamente no dia-dia. Assim como os PCN's (1997) mostram, devemos aproximar o texto do aluno, e não ao contrário, pois esta é uma tarefa mais difícil e menos eficaz. A formação das palavras objetivando as definições observadas na morfossemântica deverá ser mais explorada a partir do uso dos mecanismos propaganda e textos jornalísticos.

Observando a formação das palavras de língua portuguesa, vemos que elas vêm de mecanismos presentes nas palavras, tais como o sufixo, o prefixo, os morfemas, as raízes, entre outros. Os neologismos, frutos da formação de palavras, incorporam esse processo, que

visa a repartição das palavras, dando ideias de como elas se formam, de onde elas vieram; vemos aí uma oportunidade de se trabalhar este assunto com eles, ainda mais se estudados em propagandas e textos jornalísticos. Retomando ao neologismo presente no título do artigo, *dilmais* pode ser aproveitado como um recurso deste assunto. Como *Dilmais* é um neologismo que vem de duas palavras primitivas estas não possuem derivados, ela não pode ser dividida conforme a tradicionalidade de repartição das palavras na língua portuguesa (divididas em sufixos, prefixos, desinências, entre outros). Ainda no assunto, podemos apenas deixar a ideia de que a palavra em estudo possui uma raiz, se observarmos o conceito de palavra e sua estruturação. Neste assunto, sugerimos que o professor crie derivados da palavra *dilmais*, podendo explicar o assunto sustentando-se na ideia que foi apresentada mais acima, também podendo explicar o conceito da origem definição das palavras através da teoria de raiz, que pode ser bastante explorada nos neologismos.

As classes de palavras no português são separadas por funções diferentes; enquanto o adjetivo possui função de dar qualidade a seres, o artigo determina os tais seres, e assim por diante, exemplificando. A partir de situações frasais e textuais, uma palavra pode naturalmente obter função de outra classe de palavra, mas não abandona totalmente a sua semântica de origem. Assim, *dupla*, palavra isoladamente tida como um numeral deixa de ser desta classe por um instante em “*A dupla saiu de casa*”, tornando-se substantivo. Da mesma forma como qualquer outra palavra, o neologismo *dilmais* pode ser classificado. A proposta aqui explanada objetiva trazer para a sala de aula mais textos jornalísticos que possuem neologismos, visando a proposta das funções de classes de palavras. Dessa forma, sabemos que *dilmais* é uma composição formada por aglutinação, em que há a junção do substantivo *Dilma* com o advérbio *mais*. Assim, formando no contexto da frase, outro advérbio, de significado sarcástico, irônico, que cita a palavra *Dilma* de uma forma sutil, mas com efeito, por esse neologismo assemelhar-se à palavra *demais*. A respeito da proposta, sugerimos que tais junções neológicas sejam mais inseridas em sala de aula, podendo ajudar no assunto de classificação das palavras, pois, obviamente, o aluno terá noção que *Dilma* é um substantivo, e também terá dúvidas do porquê de se transformar em advérbio se se juntado à palavra *mais*. Aí, há um convite à decifrar qual palavra pertence a qual classe, qual palavra faz função de tal classe, ressaltando novamente a importância que se tem em levar novos gêneros para a sala de aula.

5.2. Proposta embasada em propaganda

A propaganda que usaremos aqui é da Distribuidora e Cervejaria Kaiser ® LTDA, veiculada no ano de 2012 pela mídia televisiva, de revistas e redes sociais. O neologismo que analisaremos aqui é *cervejada*, usada para demonstrar que a cerveja do anúncio tem características de uma boa cerveja. Vejamos a propaganda:



(Disponível em: <<>>. Acesso em 12/12/2012, às 20hrs:32min)

Partindo dos princípios que já foram levantados a respeito da inserção de propagandas e manchetes jornalísticas na sala de aula, podemos juntar essa propaganda no ensino de formação das palavras utilizando-a como um exemplo de palavra formada por sufixação. Sugerimos que o professor também instigue a semântica da palavra *cervejada*, procurando despertar no aluno a curiosidade dos neologismos criados em propagandas, seus significados e principalmente suas intenções, despertando no ensino de formação não só “como se forma”, mas também o “de onde vem” e o “por que se formou”, por exemplo.

Na proposta de ensino das formas estruturais das palavras já citadas aqui também podem ser estudadas a partir de propagandas. Especificamente no anúncio em análise, vemos que *cervejada* possui radical em [cervej-] ([cervej]aria, [cervej]inha, [cervej]ão) e possui um sufixo [-ada]. A proposta de ensino também é embasada a partir dos primórdios que já foram descritas aqui.

Na proposta de ensino das classes de palavras, visamos o mesmo propósito que foi apresentado neste artigo. O que ainda pode ser bastante aproveitado diz respeito à função da palavra *cervejada*. Na frase, a tal palavra exerce função de adjetivo, pois dá qualidade a *cerveja*, o substantivo. Sugerimos que o professor explique porque o neologismo está em tal função gramatical, afim de explanar o assunto de função de classes de palavras.

6. Considerações Finais

As novas propostas que vêm nos ensinamentos inovadores e que vemos no ensino das disciplinas escolares visam a inserção da rotina dos estudantes, ou seja, o que eles veem no seu dia-a-dia passa a ser muito mais importante na escola. Obviamente, as propagandas e textos jornalísticos escritos e principalmente falados estão inseridos nesse cotidiano do aluno, através da televisão, jornais, revistas, out-doors e internet, por exemplo, sendo interessante para eles que sejam colocados tais gêneros a fim de facilitar o entendimento de tal assunto. Sabendo disso, resolvemos estudar as ideias acerca do assunto e criar uma proposta para inserir os assuntos relacionados à morfologia e semântica a partir dos gêneros já citados. O que desperta mais ainda o interesse do aluno pelo assunto é um elemento cada vez mais presente nas propagandas atuais: o neologismo. Obtendo conhecimento através disso e sendo mais interessante trabalhar o tema neologismo nos gêneros propaganda e texto jornalístico, é mais interessante ao aluno explicar o tema neologismo em sala de aula. Dessa forma, o cotidiano passa a ter uma importância ainda maior na vida do aluno e o neologismo passa a ser mais explicado no ensino de língua portuguesa, obtendo assim uma maior compreensão dos temas discutidos.

7. Referências Bibliográficas

- ALVES, Ieda. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- BASÍLIO, Margarida. *Formação e classes de palavras do português do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- _____. *Teoria Lexical*. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CARVALHO, Nelly. *O que é neologismo*. Brasília: Editora Brasiliense, 1984.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Minigramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.
- CIPRO NETO, Pasquale. *O dia-a-dia da nossa língua*. São Paulo: Publifolha, 2002.
- FARACO, Carlos Emílio & MOURA, Francisco Marto. *Língua e Literatura*. São Paulo: Ática, 2000.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Miniaurélio Século XXI Escolar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MAIA, Luís Domingues. *Português*. São Paulo: Ática, 2008.
- MONTEIRO, José Lemos.
- Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997.
- OLINTO, Antônio. *Minidicionário Antonio Olinto da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Moderna, 2000.
- PERINI, Marco. *Gramática Descritiva do Português*. Rio de Janeiro: Editora Parábola, 2006.
- <<www.wikipedia.com/neologismo>>. Acesso em 18/10/2012, às 10hrs:30min.

<<www.soportugues.com/morfologia/neologismo>>. Acesso em 2/11/2012, às 11hrs: 45min.

<<www.infoescola.com/linguistica/neologismo/>>. Acesso em 10/02/2013, às 9hrs:32min.

<<g1.globo.com/platb/portugues/>> Acesso em 25/01/2013, às 19hrs:10min.

Grupo de Trabalho 06

PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL E ESCRITA

Coordenador: Profa. Dr. Edmilson Luiz Rafael (UFCG)

EXPOSIÇÃO ORAL: UMA ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS MOBILIZADAS POR GRADUANDOS NO TRABALHO COM O SEMINÁRIO

COSTA, Raiana Gomes da (UFPG)
BRITTO, Flávia Thaís Alves (UFPG)
OLIVEIRA, Hermano Aroldo Gois (UFPG)

Resumo: O trabalho com gêneros orais formais tem aumentado gradativamente no ambiente escolar em diversas disciplinas do nível fundamental e médio, de modo especial, o seminário. No entanto, as práticas em sala de aula relativas a esse gênero têm revelado por parte dos alunos a existência de inúmeras dificuldades, que, na maioria das vezes, são desencadeadas por falta de orientação por parte do docente no tocante às características composicionais, à função comunicativa, bem como acerca do papel relevante que o texto escrito assume, sobretudo, em situações formais. (MARCUSCHI, 2001). Por isso, o seminário torna-se objeto de análise do presente estudo, que pretende esclarecer o seguinte questionamento: Que aspectos denotam a apropriação da oralidade formal inerente ao gênero seminário por alunos do curso de Letras? Para tanto, objetivamos descrever a configuração do gênero com base em Dolz & Schneuwly (2010), entre outros autores, e analisar as estratégias mobilizadas por alunos, do segundo período de Letras, no desenvolver do referido gênero. Nosso conjunto de dados é constituído por transcrições de seminários realizados na disciplina Prática de Leitura e Produção Textual II (PLPT II) – ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL). Foram transcritas gravações de áudio dos sete seminários apresentados segundo a abordagem teórico-metodológica da Análise da Conversa (MARCUSCHI, 1986), porém um foi escolhido para análise do presente artigo.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de gêneros. Gêneros orais formais. Seminário.

1. Introdução

Com a publicação dos PCNs, no final da década de 1990, surgiram diversas propostas curriculares apoiando o ensino de gêneros orais formais como necessários para o desenvolvimento e aprimoramento da oralidade dos discentes. Percebe-se que as tentativas de trabalho com gêneros dessa natureza têm se propagado no ambiente escolar em diversas disciplinas do nível fundamental e médio, no entanto, tais práticas revelam a existência de dificuldades por parte dos alunos quanto à apropriação desses gêneros orais formais que, na maioria das vezes, são resultado da falta de orientação quanto à organização dos mesmos e da consciência do papel que o texto escrito desempenha numa situação formal, haja vista que

grande parte dos gêneros orais formais são perpassados pela escrita. Tais dificuldades, quando não solucionadas, acompanham os alunos ao longo da vida acadêmica.

Diante dessa situação, faz-se necessário, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, um entendimento acerca da relação contínua existente entre os gêneros orais formais e a escrita. Segundo Marcuschi (2001), a fala e a escrita apresentam-se nos extremos de um continuum preenchido por diversos gêneros tanto orais como escritos. Dentre os orais, há os que se aproximam mais da modalidade escrita, como é o caso do seminário, objeto de análise do presente estudo, que pretende esclarecer o seguinte questionamento: Que aspectos denotam a apropriação da oralidade formal inerente ao gênero seminário por alunos do curso de Letras?

Para tanto, objetivamos: (1) descrever a configuração do gênero com base em Dolz & Schneuwly (2010) e Marcuschi (2008), entre outros autores, e (2) analisar estratégias mobilizadas por alunos do curso de Letras no desenvolver do gênero oral formal. Nosso conjunto de dados é constituído por transcrições de seminários realizados, durante o semestre 2011.1, na disciplina Prática de Leitura e Produção Textual II (PLPT II) – ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL) – por alunos graduando do segundo período do curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Foram transcritas gravações de áudio dos sete seminários apresentados segundo as normas de Marcuschi (1986), porém apenas um foi escolhido para análise do presente artigo. Escolhemos apenas um seminário porque observaremos a configuração do gênero, em especial a marcas linguísticas formais. Para isso é necessário um recorte das exposições orais, tendo em vista a possibilidade de uma análise extensa caso observássemos todos os seminários.

2. Gêneros Textuais Orais e Escritos

Historicamente, sabemos que a escrita surgiu como imitação da fala a partir da necessidade de inscrever a oralidade como um registro mais duradouro. Com isso, a escrita evoluiu e tomou cada vez mais espaço na sociedade, tornando-se uma tecnologia indispensável, principalmente, no espaço de construção intelectual.

Essa relação entre a oralidade e a escrita ganhou maiores proporções, sobretudo, com o surgimento dos gêneros textuais escritos e orais. Segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é algo tão atual, na verdade, o que se tinha desde a antiguidade com os estudos de Platão, seguindo a tradição poética, e Aristóteles, na tradição retórica, era a visão

de gêneros ligada à literatura. No entanto, “hoje, gênero é facilmente usado para se referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (Swales, 1990, p. 33 apud Marcuschi, 2008, p. 147).

Nesse sentido, o que antigamente era considerado apenas gêneros literários atualmente engloba uma imensidão de textos que circulam em nossa sociedade, recebendo a nova nomenclatura de gêneros textuais, devido às inúmeras realizações, não só na dimensão literária, uma vez que uma comunicação verbal não ocorre se não por meio de textos, conseqüentemente, não acontece se não por meio dos gêneros textuais.

Com isso, podemos definir “gênero textual” como textos decorrentes das necessidades sociocomunicativas, que se configuram de maneira a suprir a situação de comunicação tomando características definidas por “composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (Marcuschi, 2008, p. 155). Por possuir esse caráter socioculturalmente instituído, podemos perceber que os gêneros textuais realizam-se tanto na modalidade escrita (carta, dissertação, artigo, reportagens, notícias, bilhete, receita culinária, bula de remédio, horóscopo, dentre outros) como na oral (palestra, conversação espontânea, aula expositiva, conferência, reunião de condomínio, etc.).

Essas duas modalidades dos gêneros textuais são selecionadas dependendo da situação de comunicação, adquirindo assim um caráter formal ou informal, e é neste aspecto que a fala e a escrita se complementam para satisfazer a necessidade de utilização do gênero. A fim de esclarecer essa interrelação, tomemos como base o continuum da relação fala-escrita de Marcuschi (2001). Segundo esse autor, as diversas manifestações dos gêneros textuais encontram-se inseridas num eixo, no qual de um lado está a fala, do outro a escrita.

Os gêneros escritos informais (bilhete, inscrições em paredes, e-mails pessoais e cartas pessoais) e orais informais (conversas públicas informais e espontâneas) estão mais próximos da fala - que é mais contextualizada, não planejada e pouco elaborada - e, por isso, adquirem tais características. Já os gêneros escritos formais (textos acadêmicos, artigos científicos, textos de divulgação científica, documentos oficiais, relatórios técnicos) e os orais formais (aulas, palestras, conferências, discursos oficiais, exposições acadêmicas) estão mais próximos da escrita que se caracteriza por ser mais descontextualizada, planejada e elaborada, assim como estes gêneros formais.

2.1 Exposição Oral: Descrição Do Gênero Seminário

O gênero oral que tem destaque nesse artigo é o seminário, esse entra na categoria de exposição oral formal e é bastante difundido no meio escolar e acadêmico, muitas vezes, de maneira inadequada, uma vez que não são levados em consideração o seu caráter formal e os aspectos que o definem como tal, por isso, se torna cada vez mais constante a tentativa de utilização do gênero seminário sem a efetivação da configuração exigida pelo mesmo. Entretanto, trata-se de

Um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e sobretudo para aquele(a) que a prepara e apresenta, a exposição fornece um *instrumento* para aprender conteúdos diversificados. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010).

Devido à importância desse gênero, Dolz e Schneuwly (op. cit) apresentam algumas ponderações que merecem ser consideradas para que ele se configure como tal. A primeira é entender a relação especialista-audiência na prática do seminário: o especialista é aquele que possui a instrução sobre o que será exposto e tem o papel de, no momento da exposição, diminuir a assimetria de conhecimentos que possui em relação à audiência, que se trata do público ouvinte, dessa forma o especialista deve transmitir informações de forma estruturada, com objetivo de explicitar o tema em questão.

A segunda consideração é denominada dimensões ensináveis que são usadas como apoio para os objetivos e elaboração dessa prática comunicativa e se subdivide em: situação de comunicação, organização interna da exposição e as características linguísticas.

O conhecimento da situação de comunicação é de suma importância para a exposição dos gêneros em geral, pois é necessário que se tenha uma organização do conteúdo para sua transmissão e no caso do oral formal é necessário o uso de marcas dêiticas e pronomes pessoais para sinalizar os elementos da situação de comunicação.

A organização interna da exposição, por sua vez, trata-se da ordenação do discurso em partes e subpartes que devem ser informadas e explicitadas, haja vista que tem como função auxiliar na preparação de expositores especialistas. É necessário entender que existe um momento para a abertura, na qual o expositor é identificado com especialista, assim ele partirá para a introdução ao tema em que deverá incitar a curiosidade do auditório, seguindo para uma fase de apresentação do plano de exposição. Feito isso, parte-se para o assunto em si, desenvolvendo e encadeando os temas, explicando os tópicos e exemplificando-os.

No momento seguinte deve ocorrer a recapitulação e síntese dos principais pontos da exposição, que direciona ao objetivo que se deseja alcançar com a prática da exposição oral.

Finaliza-se o seminário com a conclusão - o momento da transmissão da “mensagem” final - e o encerramento, a etapa de agradecimentos ao auditório.

Por fim, as características linguísticas, apontadas por Dolz e Schneuwly (op. cit.) como marcas da escrita que perpassam a oralidade com a finalidade de promover ao texto oral uma continuidade, dessa forma, o expositor deve preocupar-se com a coesão temática, sinalizando em sua fala, as diversas partes do texto e utilizando o recurso de introdução de exemplos e reformulações para facilitar satisfatoriamente a compreensão da audiência.

3. Metodologia

O estudo realizado trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa de cunho descritivo-interpretativo, uma vez que privilegia a interpretação dos dados, baseada em teorias advindas da linguística aplicada.

Para a sua realização foram transcritas gravações de áudio dos sete seminários apresentados na disciplina Prática de Leitura e Produção Textual II (PLPT II) – ofertada pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL) – por alunos graduando do segundo período do curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). As transcrições seguiram as normas de Marcuschi (1986).

Dentre os sete seminários transcritos, apenas um serviu de corpus para a análise do presente artigo, uma vez que esse nos possibilita observar o nosso objeto de análise.

Sobre os sujeitos analisados, a de si destacar o perfil, uma vez que são recém-ingressos no curso de licenciatura, o que indica que ainda estavam apreendendo as teorias referentes à exposição oral formal.

A respeito do nosso objetivo de análise, nos propomos em descrever a configuração do gênero seminário, com base em Dolz & Schneuwly (2010). Para isso, utilizaremos de transcrições para observar as estratégias utilizadas pelos discentes para o desenvolvimento do gênero seminário.

O nosso critério de análise foram às marcas linguísticas formais reveladas pelos alunos no momento de realização do referido gênero. Utilizamos dessas marcas porque nos oferecem subsídios para observar a configuração do seminário, enquanto gênero oral formal.

4. Análise das Estratégias mobilizadas pelos alunos de Letras

Nosso conjunto de dados, conforme explicitado anteriormente, é fruto da prática de exposição oral formal por estudantes do segundo período do Curso de Letras da UFCG. Dos

sete seminários apresentados e transcritos, segundo os requisitos de Marcuschi (1986), analisaremos um deles com o objetivo de demonstrar que o seminário, embora seja um gênero de cunho oral, os expositores utilizam de marcas linguísticas formais, pertinentes aos textos escritos, no momento da execução da exposição. Destacaremos que essas marcas são algumas das estratégias utilizadas que fazem com que esse se configure de fato como formal.

Para denominar os expositores utilizamos as abreviações E1, E2, E3, E4 e E5. Assim, podemos observar em:

E1: boa noite... nossa equipe é formada por mim, E1, por E2, E3 e E4, nós vamos dá continuidade no assunto seguinte sobre os conhecimentos da atividades

Nesse trecho, percebemos que o expositor tem a preocupação de apresentar-se à audiência como especialista, situando também o contexto em que o gênero está inserido. Nesse caso, podemos remeter ao momento da situação comunicativa em que se faz necessário uma contextualização para gerar a continuidade do conteúdo a ser exposto, que supostamente já fora iniciado por outro grupo.

É perceptível que a linguagem utilizada pelos expositores é elaborada e contextualizada, pois ele se preocupa em utilizar referentes textuais que retomem o agente do evento, no caso, foi utilizado o pronome “nós” para retomar a expressão “nossa equipe”, mantendo a continuidade do texto, sem interferência de problemas de referência, o que diferencia esta situação de conversas informais com colegas ou familiares. Percebemos, então, uma relação entre teoria e prática quando recordamos o que Dolz e Schneuwly (2010) nos apresentam quando faz menção às características linguísticas do gênero, destacando que a oralidade é perpassada pela escrita a fim de possibilitar a progressão textual.

Essa preocupação em gerar continuidade ao texto, ocorre em outros momentos da exposição para suprir as exigências do gênero, a fim de romper a assimetria existente entre expositor/audiência, destacamos:

E2: aí para mostrar a necessidade de (ininteligível) gêneros textuais articulamos as suposições em quatro termos vou falar do primeiro e (ininteligível) vai da continuidade aos outros

As marcas “para mostrar”, “articulamos as suposições em quatro termos”, ”vou falar do primeiro”, são resquícios que demonstram o processo de continuidade do que foi dito,

como também são marcas de um texto escrito que perpassam para o oral, em especial os dois últimos trechos extraídos do exemplo acima. Outro momento, em que percebemos que realmente há essa relação oral/escrito é observado no seguinte trecho:

E3: esse capítulo tem o objetivo de apresentar a noção de gênero textual é: e mostrar o papel é: da produção textual do ensino aprendizagem e ensino na aprendizagem...

Assim, o uso de estruturas como “tem o objetivo”, “mostrar o papel” são características de uma escrita formal, em especial de textos acadêmicos que têm como preocupação maior situar o texto ao seu leitor, semelhantemente ocorreu nessa prática oral. Portanto, podemos assim constatar que o seminário enquanto prática oral formal realmente ocorre, estando de acordo com a teoria de Dolz e Schneuwly (2010), quando faz menção as marcas linguísticas e processos de continuidade temática.

Por fim, é importante destacar que em diversas partes do texto oral encontramos a preocupação em explicitar as partes da exposição de maneira semelhante ao texto escrito como é o caso da seguinte fala:

E5: E a gente vai concluir, recapitulando tudo o que já foi dito no trabalho é: E1 iniciou o trabalho com gêneros textuais como unidade de trabalho e seu subtema gêneros (ininteligível), e: é: E2 apresentou a parte gênero como mega estrutura didática. O gênero como facilitador do ensino na produção textual e modelo didático do gênero textual. E3 apresentou a parte procedimento de análise, que leva em conta os objetivos prioritários, é a reconstrução da consigna. É: E4 é: apresentou a parte dispositivo de ensino, que leva em conta a (ininteligível) do meio da escrita e eu abordei o tema atividades escolares e seqüenciais didáticas.

Nesse trecho é perceptível que o expositor se preocupa em indicar o fim da apresentação com a tentativa de expor uma conclusão. Dessa forma, houve uma divisão bem monitorada que foi responsável pela organização e progressão do texto oral.

A expressão, “a gente vai concluir”, além de indicar em que momento se encontra o seminário, demonstra que apesar de todo o texto apresentar diversas estruturas que o configuram como formal também há a presença de expressões pertinentes à fala, mas que não interferem na formalidade do gênero, tendo em vista que as marcas formais dificilmente apresentam-se na totalidade da exposição oral, uma vez que por ser uma prática oral formal

não podemos separar totalmente de marcas da oralidade, apesar da preocupação em suprir a situação comunicativa.

5. Considerações Finais

Diante da análise acerca das estratégias mobilizadas por alunos do curso de Letras no desenvolver do gênero oral formal, podemos constatar que o grupo analisado conseguiu efetuar o seminário como prática oral formal. Além do mais, em se tratando da análise da conversação, uma das áreas da linguística que nos serviu de base para a preparação do nosso artigo, ressaltamos que os expositores se utilizaram de marcas formais de progressão textual, que caracterizam a fala monitorada e que distinguem as diversas partes do texto oral, no momento em que o evento ocorreu.

Dessa forma, destacamos que a utilização dessas marcas são estratégias que aqueles que fazem uso desse gênero utilizam para que se configure de fato como formal.

Ademais, destacamos a preocupação dos expositores especialistas analisados com o primeiro contato com a audiência. Assim, por se adequarem ao contexto em que o gênero se insere, trataram de contextualizar, para, dessa maneira, gerar a continuidade do conteúdo a ser exposto. Como também, é digno de nota a linguagem utilizada pelos expositores foi bem elaborada e contextualizada, apesar de, por vezes, apresentar marcas da oralidade, isso demonstra que as marcas formais dificilmente apresentam-se na totalidade da exposição oral.

Podemos perceber uma relação entre a teoria e a prática a partir do que foi apresentado, segundo Dolz e Schneuwly (2010), sobre as características linguísticas, destacando que a oralidade é perpassada pela escrita possibilitando a progressão textual. Assim, de modo geral, concluímos, então, que de fato, a linguagem utilizada pelos alunos/especialistas seguiu as exigências do gênero oral formal.

6. Referências Bibliográficas

- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. A exposição oral. In _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2ª edição, 2010. p. 183 – 211.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C (Orgs). *Introdução à lingüística*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69 – 99.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio.; *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento / Luiz Antônio Marcuschi...* [et al]; Inês Signorini (org). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 23-47. (cap. 1).
- _____. Gêneros textuais no ensino de língua. In _____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-160.

_____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

GOULART, Cláudia. *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. Dissertação de mestrado em linguística. São Paulo: UNICAMP, 2005.

SCHNEUWLY, B. (1997). Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 129-147.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO ESCRITA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

SILVA, Carlos Magno Costa e (UFCG)
FARIAS, Morgana de Medeiros (UFCG)
SILVA, Vanessa Isabely Costa e (FIP)

Resumo: O trabalho com a escrita requer do professor de Língua Portuguesa um conhecimento amplo em relação à aprendizagem dos gêneros discursivos, para que se defina o melhor gênero a ser trabalhado e se leve em conta a série e as dificuldades dos alunos, já que, o objeto de estudo é a língua e a natureza sociológica da linguagem, pois os indivíduos se inter-relacionam por meio dela, nas diversas situações cotidianas. Por esse motivo, a organização dos conteúdos deve ser separada por uma linha muito tênue das leis dos gêneros textuais, essas que se baseiam em forma relativamente estáveis de estruturação de um todo nas produções orais ou escritas. Longe de serem naturais ou resultados da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura. Baseado em Dolz, Gagnon e De Cândia (2010), em Koch (2009) e Rojo (2001) esse estudo, voltado para a aprendizagem, considera como aspecto primordial a funcionalidade e a importância da mesma no aprimoramento da argumentatividade dos alunos, com o objetivo de lhes proporcionar melhores condições de leitura e escrita. Para isso, se organizou uma sequência didática. Os procedimentos abrangem atividades de análise dos elementos temáticos, estruturais e linguísticos, além de atividades de produção e circulação do gênero de acordo com suas características sócio-discussivas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Leitura. Produção textual.

1. Introdução

Nos tempos atuais, a prática de escrita se encontra de forma bastante presente em nossas vidas, pois estamos expostos no decorrer do cotidiano à produção e a leitura de textos escritos. Deste modo, o ato de escrever se encontra presente desde os momentos de comunicação até nas produções textuais consideradas eruditas que envolvem aspectos de caráter linguístico, cognitivo, pragmático, sócio-histórico e cultural.

No decorrer do tempo, a escrita se afirma como um produto sócio-histórico-cultural, de modo que aconteça através da ativação de conhecimentos e do uso de estratégias, conforme o desenvolver da produção textual. Desta forma, o processo da escrita carrega consigo concepções de linguagem, texto e de sujeito como escritor, de modo que praticamos, entendemos e ensinamos a escrita, mesmo que sendo de forma inconsciente.

Nesse sentido ainda é possível perceber dentro das atividades de ensino, em diversos níveis escolares, que há alunos com dificuldades na produção de textos coerentes, de forma que, para quem trabalha nessa área, é possível perceber que muitos alunos que possuem maior domínio em determinados tipos textuais como, por exemplo, os textos narrativos, não conseguem o mesmo sucesso na dissertação, talvez por não terem sido desenvolvidas, eficazmente, estratégias discursivas para essa tarefa.

Por isso, acreditamos que uma pesquisa para um encaminhamento posterior, contemplando um estudo direcionado às dificuldades de escrita de nossos alunos com problemas (não importando o responsável pela "dificuldade" de sua competência discursiva) seja relevante para desenvolver uma proposta didática que o leve a dizer o que querem de maneira coerente.

Dessa forma, busca-se a compreensão e o estudo acerca da dificuldade encontrada por milhares de alunos em sua relação com a escrita. Em vez de procurar e corrigir os erros presentes em seus textos pode-se refazer com o aluno sua caminhada, problematizando aspectos linguísticos e discursivos daquela produção, atraindo a atenção para alguns outros usos de linguagem, discutindo os efeitos de sentido produzidos e, assim, conseguir com que o aluno alcance o domínio com a escrita.

2. Revisão de Literatura

2.1 Considerações Sobre a Escrita

Da mesma forma que a leitura, a escrita funciona como um conjunto de complexas habilidades, requerendo do indivíduo, operar diversos níveis de representação junto com as habilidades motoras. Da mesma forma, escrita e leitura exigem do sujeito à capacidade de ativar determinados mecanismos que o ajude a associar fonemas e grafemas e, ao mesmo tempo, uma consciência sintática que promova acionar mecanismos de representação das palavras, de acordo com o seu contexto. Assim, ler e escrever relacionariam dois modos de significações interdependentes, porém, de modo que a primeira levaria a segunda e vice-versa.

Levando em consideração a correlação de leitura e escrita, esta última “(...) pressupõe sempre o leitor e na base disso, encontra-se o princípio da interação que privilegia a negociação entre sujeitos (...)” Koch (2009, p. 51), o que faz com que o ato de escrever pressupõe uma tomada de decisões acerca do que vai ser escrito. Ainda de acordo com Koch (p.55), a interação, seja pela fala ou pela escrita, possui como base formas recorrentes no meio social, ou seja:

(...) formas padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos *gêneros*. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura.

Ainda em relação ao texto em aspecto geral, é importante dizer que o texto “designa **toda unidade de produção de linguagem**¹ que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (Bronckart, 2009, p.71) e que cada um dos textos produzidos possui relação com contexto em que é produzido.

Mesmo estabelecendo uma correlação com a leitura, a escrita se diferencia por possuir as seguintes diferenças funcionais, de acordo com Kato (1995, p. 31): “a) a escrita é menos dependente do contexto situacional; b) a escrita permite um planejamento verbal mais cuidadoso; c) a escrita é mais sujeita a convenções prescritivas; e d) a escrita é um produto permanente”, possuindo também como característica um estímulo de natureza visual. Portanto:

(...) a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização, e revisão de ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação. (KOCH, 2009, p.36)

Nesse sentido, a escrita consiste num trabalho em que o sujeito possui algo a dizer e o faz sempre levando em conta o outro com uma determinada finalidade, utilizando de conhecimentos linguístico, enciclopédico, textual e interacional.

2.2 Considerações Sobre Dificuldades de Aprendizagem

É muito amplo o arcabouço teórico sejam, teorias, modelos ou definições, para esclarecer as denominadas dificuldades de aprendizagem, pois estas possuem atribuições de caráter pessoal, hereditário, familiar, educacional dentre outros, tendo cada teoria uma ênfase

em um ou alguns desses aspectos. Entretanto, os problemas de aprendizagem atualmente se convergem para a relação ensino-aprendizagem, em especial, na relação professor (a)- aluno que ocorre em cenários dentro e fora da escola.

O termo “dificuldades de aprendizagem” se tornou um termo recorrente nos anos de 1960, descrevendo um grupo de inaptidões relacionadas ao desempenho escolar. O uso dessa expressão dentro de uma perspectiva educacional retira um estigma associado a “atraso”, “lesão cerebral” ou “disfunção cerebral mínima”, porém por causa de sua grande abrangência não se deve confundir problema escolar como dificuldade de aprendizagem. No entanto, dentre as definições relacionadas ao termo, há muitos comportamentos comuns aos alunos, como por exemplo:

(...) baixo aproveitamento escolar em leitura, ditado, cálculo – no ensino fundamental e em disciplinas nucleares do ensino médio – etiologia disfuncional do sistema nervoso central, disfunções no processamento de informações por ruptura dos processos psicológicos superiores; perpetuação dos distúrbios de aprendizagem ao longo da vida; problemas de recepção, integração, elaboração e de expressão, acarretando problemas de linguagem; problemas conceituais, envolvendo processos de raciocínio, de pensamentos hipotéticos, dificuldades interacionais, desmotivação, hiperatividade, impulsividade, desorientação espacial, repercussão multidisfuncional dos distúrbios de aprendizagem, isto é, coexistência de outros problemas emergentes dessas condições de dificuldades. (FONSECA, 1987, p.225-226)

Deste modo, fatores escolares, sociais, culturais e biológicos devem ser levados em conta, pois, principalmente os três primeiros possuem maior relevância nas dificuldades de aprendizagem, porque refletem através da desigualdade social, condições de acesso, ingresso e permanência escolares. Na maioria das vezes, essas dificuldades ocorrem em séries iniciais, e na maioria das vezes em alunos de camadas sociais mais desfavorecidas, que se utilizam da estrutura do sistema público de ensino, o qual deixa a desejar em diversos aspectos.

Baseando suas discussões nas noções de Vygotsky, em especial nas ZDP (zona proximal de desenvolvimento), Roxane Rojo aborda a interação como circulação de discursos (enunciação) e a internalização como a apropriação de discursos em circulação. A autora considera (2001), o processo de ensino-aprendizagem da produção de texto como um processo social, histórico e culturalmente determinado, relacionando com as práticas interacionais em que objeto prioritário do ensino-aprendizagem de língua materna passa a ser o discurso em circulação social. Dessa forma, a meta passou a ser uma intervenção prática no ambiente educacional, com enfoque na interação de sala de aula.

2.3 Considerações Sobre o Ensino Da Escrita

Atribuindo a escola a função de formar cidadãos, portanto, é ela que deve viabilizar o acesso do aluno aos textos que circulam nas esferas sociais, além de ensinar a interpretá-los e a produzi-los, inclusive os textos das diferentes disciplinas. Em relação ao ensino da escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I dizem que:

(...) é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo”. (PCN, 1997, p. 48).

Dessa forma o ensino da escrita é idealizado nos PCN's como uma atividade, em que o aluno seja capaz de conhecer e de dominar a produção escrita através do conhecimento e da prática desta produção, a qual ocorre por meio dos gêneros textuais. Neste sentido, os estudos sobre os gêneros assumem uma extrema importância, pois podem permitir que se tenham um maior conhecimento sobre os textos de outras áreas.

3. Sequência Didática

É pela análise das aptidões dos alunos que pode-se constatar quais são os ferramentas de ensino mais apropriadas para fazer acontecer a aprendizagem e a superação das dificuldades apresentadas, é em lugar destes que as prestações acerca de aspectos discursivos e linguísticos do texto carecem de ser elaboradas.

Dessa forma, é imprescindível que o professor seja consciente das finalidades didáticas que almeja conseguir para que possa esquematizar e fazer as interferências indispensáveis ao acréscimo dos conhecimentos dos educandos. Na seleção das atividades e na elaboração, a sequência didática pode ser de uma imensa contribuição pedagógica, pois se trata,

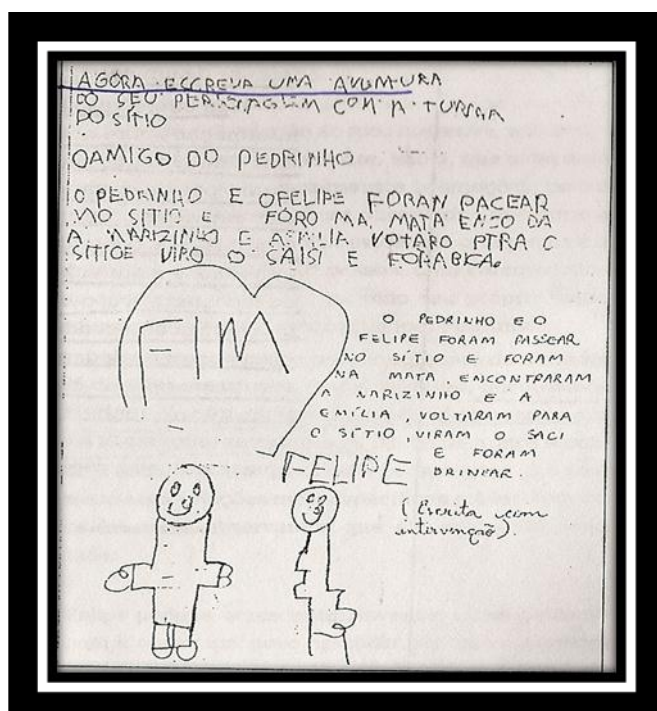
Segundo Dolz e Schneuwly (1996), de um conjunto de aulas destinadas a ajudar os aprendizes a desenvolverem seus saberes práticos relativos à expressão escrita e oral. Para esses, uma sequência didática consiste em elaborar um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um

gênero textual, que são como instrumentos que permitem agir em situações de comunicação diversas. (Almeida, 2000, p. 134)

A partir desse ponto de vista, a correção de textos produzidos na escola não seria apenas uma constatação do domínio de regras, mas um trabalho de transação de sentidos, um método efetivo de leitura, com todas as suas decorrências. Considerando que escrever requer ter em mente as condições em que o texto será lido detém deixar no papel distinções formais que reconheçam ao leitor o acesso ao conteúdo, ler demanda ponderar as condições em que o texto foi escrito, trabalhando em um procedimento de colaboração com o autor. Torna-se, assim, inquestionável o papel do professor como mediador da aprendizagem.

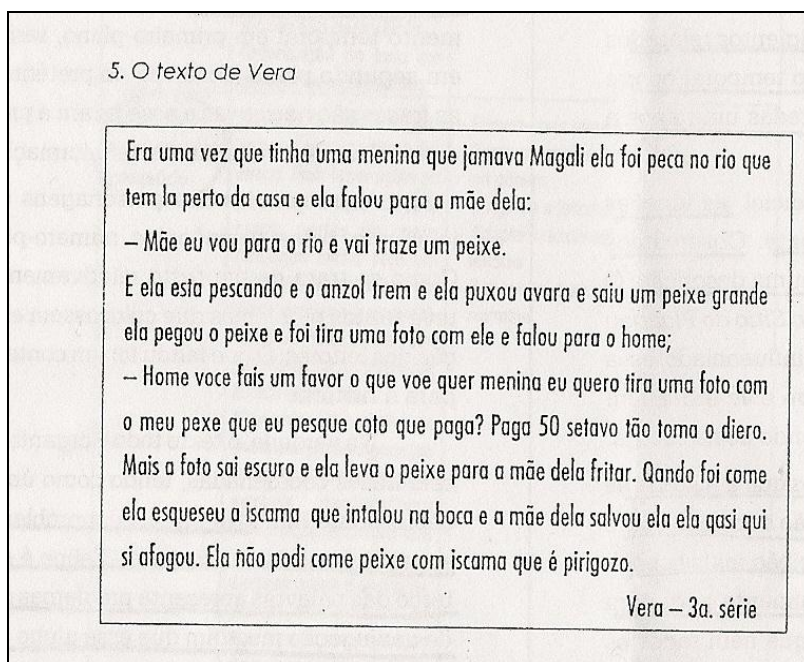
As diversas conjunturas didáticas de discussão e reelaboração grupal de textos se compõem em uma opção à prática habitual de ensino de conteúdos gramaticais. O professor fará perguntas sobre esses textos, originadas, principalmente, pelos problemas neles encontrados. É no empenho de redarguir aos questionamentos do professor que o aluno sugere novas versões para a sua obra, para o que terá de desenvolver e ativar diversas estratégias linguísticas e discursivas.

No ensino de Língua Portuguesa o objeto de estudo é a língua e a natureza sociológica da linguagem, pois os indivíduos se inter-relacionam por meio dela nas diversas situações cotidianas. Iremos demonstrar dois textos, um deles escrito por um aluno do 2º ano do ensino fundamental, chamado Felipe e o outro por Vera, que cursa o 3º ano:



Como podemos constatar, o aluno tentou escrever seu texto e fez um desenho relativo ao fim da história. Notamos também a presença de um título. Em relação a cronologia, os acontecimentos relatados não estão situados no tempo, a progressão temporal ocorre de modo linear. As funções narrativas não são estabelecidas claramente, o texto mostra alguns traços de organização lógica, como a conjunção “e”, demonstrando que ele compreende a necessidade de relacionar as partes do texto. A história é perfeitamente assegurada pelo uso exclusivo do tempo verbal no pretérito perfeito. Dessa forma, podemos perceber que o problema apresentado por Felipe, que merece mais atenção, é sua deficiência quanto à ortografia.

Texto de Vera:



De antemão, percebe-se que no texto não há um título, porém em contrapartida há uma forma clássica de lançamento. As organizações lógicas são características do uso oral da língua. Um problema que aqui merece atenção são as retomadas anafóricas, feitas pela menina. A base temporal que assegura a coesão textual sofre frequentes alternâncias. Há no decorrer do texto inadequações perceptíveis de fala e de escrita.

3.1 Bases de Orientação para a Análise do Texto

Para que o aluno tenha uma melhor compreensão a respeito da multiplicidade dos gêneros e suas funções específicas, é preciso que ele tenha contato com os textos no veículo portador do gênero. Mesmo que seja reproduzido para os alunos, é importante levar para a sala de aula os textos em veículos de circulação originais para poderem conhecer os aspectos do gênero e sua organização textual.

Para analisar o texto o professor “desconstrói” o gênero, observando primeiro os aspectos mais gerais e depois os aspectos de nível mais profundo em relação à situação de produção e de comunicação. De acordo com os PCN’s a análise daquilo que foi ou não aprendido precisa ser realizada num contexto em que se considere também o que foi de fato ensinado e a maneira pela qual tudo isso foi feito.

4. Considerações Finais

O professor precisa de elementos para avaliar as produções escritas dos alunos. A teoria dos gêneros textuais na escola mostra elementos para melhorar essa avaliação através de atividades escolares e pistas de trabalho apresentadas sobre os gêneros narrativos e argumentativos poderão servir de exemplo para os professores. Entretanto, conhecer os gêneros textuais e todos os seus elementos composicionais requer muita leitura, estudo árduo e perspicácia do professor, de modo que ele saiba orientar os seus alunos a identificarem os elementos nos gêneros discursivos e saberem fazer uso adequado ao produzirem seus próprios textos. Por outro lado, a produção e a implementação de uma sequência didática pelo professor em muito tem a acrescentar em sua formação profissional, assim como a elaboração de qualquer tipo de material para ampliar seus conhecimentos e saberes ao realizar tal trabalho ajudando o aluno a ser mais participativo e inserido do espaço social.

Acredita-se que a maior contribuição desta pesquisa foi a de confirmar que, ao avaliar, o professor não deve se ater apenas a analisar as deficiências das produções escritas, mas também precisa ter em mente o procedimento de constituição do conhecimento. Dessa forma, é forçoso adaptar as dificuldades e os avanços dos alunos, para, através deles, escolher metodologias e conteúdos mais adequados para darem continuidade ao método de ensino e garantirem a aprendizagem.

Portanto, espera-se que tal trabalho contribua no sentido de trazer informações e incentivos para que venham a ser desenvolvidos novos trabalhos que contribuam ao ensino da Língua Portuguesa.

5. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C. L. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, R. (Org.). *A Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 127-147.

BRONCKART, Jean-Paul *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha- 2.ed., 1. Reimpr. São Paulo: EDUC, 2009. p. 69-89.

DOLZ; Joaquim, GAGNON; Roxone; DECÂNDIDO; Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem* (capítulos 6 e 7). Campinas: Mercado de letras, 2010. p. 67-100.

FONSECA, Vitor. *Escola, escola, quem és tu?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 10-41.

KOCH; Ingedore Villaça. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-74.

ROJO, R.H.R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (org.) *Estudos enunciativos no Brasil- histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes/Fapesp, 2001. P. 163-185.

“PÉROLAS DO ENEM”: CÔMICO OU TRÁGICO? REFLEXOS DO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NAS ESCOLAS

GONÇALVES, Jéssica Pereira (UFCG)
CARNEIRO, Ana Paula Sarmiento (Orientadora UFCG)

RESUMO: Escrever com qualidade não é uma atividade nada fácil. Ao contrário, esta se constitui como um processo complexo que demanda do sujeito escrevente uma série de conhecimentos e habilidades. Por desconhecer estes conhecimentos necessários para o ato da escrita, são muitos os sujeitos que não conseguem desenvolver satisfatoriamente este processo. Não é preciso procurar muito para encontrar verdadeiros “assassinatos” da língua portuguesa, sejam em blogs, mensagens postadas nas redes sociais, letrados, anúncios ou até na escrita de alunos que estão concluindo ou já concluíram o Ensino Médio. As “Pérolas do Enem” são mais um exemplo dessa situação, e é sobre elas que estaremos discutindo no decorrer deste artigo. Buscaremos mostrar que estas não são apenas casos cômicos, na verdade, são fatos graves, que demonstram falhas no ensino de escrita nas escolas, e que por essa razão, precisa ser repensado. Para isso analisaremos alguns exemplos de “Pérolas do Enem” do ano de 2010 encontradas em um blog na internet intitulado: “*Jornal o expresso*”. Tomaremos como base teórica o ISD (Interacionismo Sociodiscursivo) mais precisamente, nos apoiaremos em pesquisas de autores como Barbeiro (2007), Passarelli (2004) entre outros, que entendendo a complexidade do ato de escrever e conseqüentemente de como ensinar esse processo, propõem alternativas para o professor de português enfrentar o fracasso escolar em relação à escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Produção textual; “Pérolas do Enem”.

1. Introdução

Anualmente são publicadas na internet as edições com as chamadas “Pérolas do Enem”, estas são intituladas assim de uma forma irônica, pois na verdade são os trechos de provas de alunos que realizaram a produção textual da prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e não obtiveram muito êxito. Diante de tantos problemas, professores e alunos, assim como a população em geral, acham que sejam apenas casos cômicos. Mas será que estas evidenciam apenas isso? São apenas motivos de risos? Quais os aspectos linguísticos,

textuais e discursivos encontrados em tais “pérolas”? E, através deles, que concepção de escrita está subjacente a elas? Para responder a tais questionamentos, serão analisadas, as ditas “Pérolas do Enem” encontradas em textos de alunos que realizaram o exame no ano de 2011, o material pesquisado foi retirado de um blog na internet intitulado “Jornal o expresso”.

O presente artigo tem como principal objetivo analisar os problemas encontrados nas chamadas “Pérolas do Enem”, assim como também inferir o porquê do aluno cometer tantas inadequações no que se refere às habilidades exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Tentaremos mostrar que tais escritos precisam ser motivos de grande preocupação para todos aqueles que trabalham com o intuito de formar usuários da língua e produtores de textos escritos, ou seja, aqueles que estão envolvidos no âmbito escolar, mais precisamente os professores de Língua Portuguesa, que trabalham com o ensino da escrita.

O motivo da realização deste artigo é evidenciar exatamente que tais “pérolas” apesar de provocarem o riso, na verdade, são casos trágicos, pois refletem os diversos problemas e dificuldades que os alunos se deparam, na hora de produzir seus textos, e essas dificuldades sentidas pelo aluno demonstram falhas no ensino de produção textual das escolas de ensino básico. Como afirmam autores como Passarelli (2004), está ocorrendo uma crise de deficiência do ensino de redação e, uma grande prova disso, é a forma como os alunos escrevem e que é revelada nas “Pérolas do Enem”. É nosso intuito maior chamar a atenção dos especialistas da área de língua para tal problemática, a fim de que possam ter um olhar mais crítico para a situação e assim buscar possíveis soluções para essa realidade.

Acreditamos que o conhecimento sobre o assunto é um primeiro passo para se pensar em soluções, por essa razão, julgamos ser preciso em um primeiro momento “desmascarar” o que realmente esta por traz das “Pérolas”, ir além do cômico e mostrar, na verdade, o lado trágico de tais escritos, escritos estes, (vale salientar) de alunos que estão concluindo o ensino médio e almejam ingressarem no ensino superior.

O artigo em questão se apresenta dividido em três etapas: a primeira diz respeito ao processo da escrita, com noções teóricas sobre o assunto, a segunda tratará sobre uma breve noção do Enem e na terceira, discutiremos e analisaremos as “Pérolas do Enem” propriamente ditas. Tomaremos como base teórica o ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), mais precisamente, nos apoiaremos em pesquisas de autores como BARBEIRO (2007), PASSARELLI (2004) e ROGRIGUES (2011). Pesquisadores estes, que defendem uma mudança no ensino de produção textual, propondo novos caminhos para as aulas de ensino de

língua portuguesa com o objetivo principal de propor alternativas para o professor enfrentar o fracasso escolar em relação à escrita.

2. A Escrita enquanto Processo e enquanto Produto

O estudo sobre a escrita é muito pouco trabalhado, levando em conta a complexidade do assunto e a abrangência deste, principalmente quando se trata da escrita enquanto processo. No entanto, alguns autores entendendo a importância de estudos sobre esse tema, desenvolveram excelentes trabalhos sobre ele. Entre estes autores, temos ANTUNES (2003), BARBEIRO (2007), PASSARELLI (2004) e RODRIGUES (2011). Ao retratarem sobre o ensino da escrita nas escolas, tais autores tratam das falhas ocorridas no processo de ensino e das consequências de tais falhas.

De acordo com os trabalhos destes pesquisadores, um dos fatos que contribuem para o fracasso da escrita é o monopólio do ensino da gramática normativa. Nas aulas de língua portuguesa, o grande foco é dado para o ensino da gramática, a norma culta da língua. O assunto tratado nas aulas se limita a mera classificação morfológica das palavras, como se isso bastasse para o aluno poder desenvolver sua escrita. Este ensino normativo desde muito tempo vem sofrendo críticas, porém resiste até os dias atuais como sendo o principal (ou quase único) objeto de ensino das aulas de Português.

Outro equívoco corriqueiro nas aulas de produção escrita refere-se à atitude tomada pelo professor de apenas utilizar como referência para seu ensino textos de autores consagrados, que se apresentam muito distantes da realidade dos alunos. Estes, diante de uma escrita tão mais bem elaborada e assim sendo muito rebuscada, sentem-se intimidados e receosos frente ao processo de produção textual. Assim sendo, surge nestes a aversão pela escrita e a desmotivação para tal ato. É o que nos aponta Rodrigues (2011): “Escrever na escola vem se tornando um martírio que carregamos, muitas vezes, pelo resto de nossas vidas.” A escrita vista por esse ângulo pelo aluno, como algo chato, tedioso e distante de si, resulta em produções textuais repletas de erros, não apenas gramaticais, mas com problemas que vão além do linguístico, resulta em textos sem criatividade, sem grandes ideias, sem clareza e objetivos, que muitas vezes nada acrescenta sobre o assunto tratado. Estas afirmações são sintetizadas na seguinte citação de Passarelli:

É provável que grande parte das deficiências do ensino de redação decorra do material didático utilizado pelo professor. Via de regra, ele

opera como elencos de características da escrita descritiva, narrativa e dissertativa. Para tanto, são usados como modelo, textos de autores consagrados... A vida prática, além dos muros escolares, revela ao educando que existem muitos outros tipos de texto. (2004, p. 21)

Tendo em vista que nas aulas de Língua Portuguesa a atenção é dada quando não para a gramática normativa para a transcrição de ideias de autores consagrados, percebe-se que o ensino de produção textual é trabalhado muito raramente, e quando o é, a escrita é vista apenas como um produto, mero acréscimo de informações que muitas vezes o aluno nem sabe bem o que significa. Pelos resultados obtidos nas produções textuais dos alunos, percebemos que este ensino não vem surtindo efeitos positivos.

Existe ainda a problemática do professor enquanto corretor dos textos dos alunos. Muitas vezes estes se prendem apenas em corrigir os aspectos de ordem gramatical. Para uma escrita ser tida como boa, esta precisa não ter erros gramaticais, e parece que em alguns casos restringe-se apenas a isso. O professor muitas vezes não observa o domínio do conteúdo, a criatividade do aluno, o conhecimento que este possui sobre o gênero trabalhado e o assunto tratado.

A pouca atenção dada à escrita pelos professores é refletida nas produções textuais dos alunos que muitas vezes concluem o ensino básico sem saberem escrever adequadamente um texto. Como exemplo temos as “pérolas do Enem”, que é o objeto de estudo do presente artigo.

Autores como ANTUNES (2003), PASSARELI (2004) e BARBEIRO (2007) defendem a ideia do ensino da escrita enquanto processo:

Tenho lançado mão do que propus em minha pesquisa de mestrado, e o convívio com professores mostra que essa pode ser uma saída para a problemática do ensino de redação. Essa proposta de ensino-aprendizagem tem como meta apresentar o texto sob o ponto de vista do processo de produção, por conta da relutância e dos problemas dos estudantes frente ao ato de escrever. (PASSARELI, 2004, p. 59)

A escrita processual é tida, então, como um caminho para se enfrentar o fracasso escolar no que se refere à produção textual. Mas, para isso, o professor precisa em um primeiro momento ter conhecimento sobre o que é o processo da escrita e como transmitir esse conhecimento, para assim, posteriormente conscientizar seus alunos sobre este processo tão necessário na hora de escrever um texto.

De acordo com Barbeiro (2007), o ato de escrever se constitui de diversos elementos: Quem escreve? Para quem escreve? Sobre o que escreve? Com que objetivos? Como escreve? Que resposta pode obter? Todos estes elementos estão presentes em uma escrita processual. Pode-se perceber que essa concepção de escrita não é apenas um acréscimo de ideias, como se o texto fosse um produto pronto e acabado, ao contrário, são vários os aspectos, mencionados acima, que devem ser abordados. A escrita processual é agrupada em três componentes (etapas): planificação, textualização e revisão. Antunes explicita estas etapas em seu trabalho:

Produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Supõe, ao contrário, várias etapas intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente dita, até o momento de revisão e da reescrita. A condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (2003, p. 54)

As etapas são indispensáveis para se passar de uma escrita como apenas mero acréscimo de informações, um produto, para uma escrita enquanto um processo no qual o escrevente é ciente que precisa saber para quem escreve e com que finalidade. E, sabe primeiramente que a escrita constitui um processo longo e complexo. O escrevente precisa em um primeiro momento fazer uma organização dos conteúdos que ele pretenderá trabalhar no seu texto, para, em seguida, colocar as palavras no papel, concretizar as ideias e, posteriormente, este precisará ler novamente o seu texto, e assim, revisar possíveis erros e inadequações. Assim, ele terá consciência, que boa escrita requer reescritas diversas, e assim sendo, a escrita é algo complexo e árduo, porém prazeroso.

No próximo tópico estaremos discutindo sobre o Enem e as respectivas “Pérolas do Enem”, explicitando como é realizada a escrita dos alunos produtores de tais textos.

3. Aspectos característicos do sistema de avaliação ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

O ENEM surgiu no final dos anos 90 com o intuito de avaliar os alunos concluintes do Ensino Médio. Em seus primeiros anos não contava com a participação de muitos alunos, pois era de início pago e optativo. Com o passar do tempo, a partir de 2009, este começou a ser o exame de ingresso no Ensino Superior, e atualmente é o passaporte principal de entrada para muitas universidades.

O exame avaliativo se constitui em uma prova com 180 questões objetivas (que envolvem domínio de conteúdo e interpretação) e uma produção textual. Ele é dividido pelas categorias: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências de Natureza e suas tecnologias. O aluno precisará demonstrar conhecimento em relação às Competências e Habilidades exigidas pelo exame. Em relação às competências o aluno deve: Dominar linguagens, compreender e interpretar fenômenos, solucionar problemas, construir argumentação e elaborar propostas. Já as habilidades são 21 que tratam dos conhecimentos acerca dos conteúdos que ele deve possuir, desde os assuntos relacionados à linguagem até à matemática. A produção textual é sempre um texto do tipo dissertativo (o gênero artigo de opinião), que tratará de um tema que causou grandes discussões, uma polêmica.

Em relação à linguagem, a concepção de língua e leitura subjacente ao Enem, de acordo com MARCUSCHI é:

Entendendo-se que a língua não é apenas código, embora o pressuponha, conclui-se que as atividades de leitura envolvem muito mais do que simplesmente “decodificar”. Dado que o texto não é um produto, mas sim um processo que se dá na relação interativa e na situacionalidade.” (2006, p.64).

Como podemos observar a concepção de leitura e de escrita presente na proposta do Enem, sugere uma língua enquanto uma atividade discursiva, não apenas como um mero produto, pronto e acabado. Sendo o Enem o exame de avaliação do Ensino Médio, este serve para evidenciar como esta se dando o ensino de língua nas escolas. Será que todas as escolas ensinam de acordo com o que é proposto pelo exame? Estaremos discutindo no próximo tópico a análise de alguns trechos de provas de alunos que realizaram o Enem, e observaremos se, o ensino de língua, mais precisamente da escrita, estar sendo cumprido de acordo com as exigências do Enem.

4. As “Pérolas do Enem”: Uma Breve Contextualização

Certamente espera-se que a escrita de alunos, que estejam terminando o Ensino Médio, seja pelo menos bem estruturada e formulada. Afinal, foram 11 anos em média, estudando a escrita, incluindo toda formação escolar. Porém, não é bem isso o que encontramos nos trechos de produções textuais de alguns alunos que realizam o ENEM. Todos os anos são

publicadas na internet, pelos blogs e até mesmo por alguns jornais, as edições com as chamadas “Pérolas do Enem”, estas recebem este nome de uma forma irônica, pois na verdade, se caracterizam por apresentarem diversos problemas, e por essa razão, causam o riso e são tratadas como casos hilários. Na verdade, tais escritos nos servem de alerta, pois nos evidenciam uma série de problemas, problemas estes que ocorrem não porque o aluno gosta de escrever daquela forma, mas porque sentem dificuldades frente à escrita e certamente isto não surge do nada, estas são, muitas vezes, reflexos do ensino de produção escrita nas escolas.

No próximo tópico, traremos a análise de alguns exemplos das “Pérolas do Enem” produzidos por alunos que realizaram o exame no ano de 2010. Tais exemplos estão disponíveis na internet.

4.1 Os Aspectos de Ordem Linguística

“O bem star dos abitantes da nossa cidade muito endepende do governo federal capixaba”

A frase em questão, intitulada “Pérola do Enem”, é uma das muitas frases em que encontramos diversos problemas ligados à ordem linguística. Um primeiro ponto que esta mais em evidência é a questão da grafia incorreta das palavras de acordo com a norma culta da língua. É o caso das expressões “bem star” ao invés de “bem estar”, “abitantes” no lugar de “habitantes” e “endepende” em vez de “indepnde”. Outro problema encontrado é o da inadequação vocabular, no caso da utilização do termo “federal”, já que o aluno estava escrevendo sobre o governo da sua cidade, o termo deveria ser “municipal”, pois o termo “federal” designa o governo de todo o país. Se tentássemos corrigir tal frase de maneira mais adequada, esta ficaria: “O bem estar dos habitantes da nossa cidade indepnde do governo municipal capixaba”.

Muitos são os exemplos de “Pérolas” que apresentam as mesmas inadequações linguísticas. Mas não são só estas. Destacaremos no próximo item outros problemas presentes nas “pérolas”.

4.2 Os problemas encontrados de ordem textual

De acordo com ANTUNES (2005), a coesão do texto tem como funções: promover e sinalizar as articulações dos segmentos possibilitando a continuidade e unidade temática do

texto e está ligada, correlacionada à coerência. Para que haja coesão textual é necessário que as palavras estejam ligadas e arrumadas em uma sequência dando a continuidade da superfície que favorece a continuidade conceitual, uma correlação entre o sinal e o sentido.

Nas “Pérolas do Enem”, encontramos diversas frases que eram desprovidas de tais características textuais. Elementos básicos que fazem com que um texto seja realmente um texto: com unidade de sentido. É o caso da seguinte “pérola”:

”Não cei se o presidente está melhorando as indiferenças sociais ou promovendo o sarneamento dos pobres. Me pré-ocupa o avanço regressivo da violência urbana”.

Como podemos perceber além dos problemas linguísticos encontrados, há ainda os problemas de ordem textual. Nos problemas linguísticos temos: a grafia incorreta das palavras, como: “cei” “indiferença” “sarneamento” e “pré-ocupa”. Além destes problemas encontramos ainda os textuais.

Os elementos textuais básicos são: a coesão, a coerência e a informatividade (entre outros). Percebemos que estes elementos não estão presentes na frase em questão. Mais são frases soltas, que não se interligam, do que um texto realmente. Além do que não trazem informação sobre o tema. Não se constitui como uma unidade de sentido, portanto não é um texto. Ao contrário, são ideias que tratam de assuntos diversos: indiferenças sociais, violência urbana. Não teria como formar uma unidade de sentido já que aborda diferentes temas. Outra inadequação é a contradição presente na frase analisada, a sequência lógica da frase é quebrada no fragmento: “o avanço regressivo”, este é totalmente contraditório, pois se é avanço, traz a ideia de gradual elevação de algo, do menos para o maior, e o regressivo indica que algo está diminuindo, do maior para o menor.

Portanto, o aluno se contradiz no decorrer da frase, reforçando a conclusão de que este não sabia formular suas ideias, pois certamente não tinha conhecimento sobre o assunto tratado e sobre como estruturar e produzir um texto. Abordaremos a seguir os problemas relacionados às questões discursivas.

4.3 Os elementos discursivos encontrados

Quando escrevemos um texto, precisamos ter em mente que sempre escrevemos para alguém (para o outro) e nunca escrevemos por nada, sem nenhum propósito. Estes são alguns

aspectos discursivos da escrita que precisam ser ensinados para o aluno e que são esperados para a realização da produção textual do Enem. A “pérola do Enem” que analisaremos a seguir é um exemplo da presença do outro na escrita e uma inadequação quanto ao propósito esperado para tal prova (ENEM):

”A terra é um dos planetas mais conhecidos e habitados no mundo. Os outros planetas menos demográficos são: Mercúrio, Venus, Marte, Lua e outros 4 que eu sabia mas como esqueci agora e está na hora de entregar a prova, a senhora não vai esperar eu lembrar, vai? Mas tomara que não baixe minha nota por causa disso porque esquecer a memória em casa todo mundo esquece um dia, não esquece?”

Percebemos que este aluno sabe que está escrevendo para alguém, no caso para o corretor (a) da prova: “a senhora não vai esperar eu lembrar, vai?”. O que ocorre é que o propósito deste aluno poderá ter sido usar da ironia para escrever e convencer o corretor(a) da prova do por que dele não ter conseguido escrever o nome dos nove planetas. Outro possível propósito foi apenas “enrolar” o corretor já que certamente não sabia o que por no papel, pois não tinha conhecimento o bastante sobre o assunto. O que ocorre então é que o propósito esperado para a produção textual da prova do Enem não é no caso este, espera-se que o aluno mostre seus conhecimentos acerca da temática exigida. Sua relação com o corretor deve ser a mais distante possível (é tanto que o aluno não assina o seu nome na prova). Para a finalidade do Enem não é adequado este diálogo que o aluno introduz na sua produção textual, portanto o propósito do aluno em escrever seu texto não esta de acordo com o propósito esperado pelo exame avaliativo.

Estes foram apenas alguns exemplos de várias “Pérolas do Enem” existentes. O que se pode perceber em todas elas é que estas apresentam diversos problemas sejam eles linguísticos- ortográficos, de pontuação, de concordância, textuais- falta de coesão, coerência e informatividade, ou discursivos- utilização inadequada dos elementos sociocomunicativos: para quem escrevo, para que escrevo, com que finalidade.

5. Considerações finais

Como discutimos no primeiro tópico deste artigo, a escrita não é uma atividade nada fácil, conseqüentemente o seu ensino também não é. Cabe ao professor, ensinar adequadamente este processo longo, árduo e complexo, porém satisfatório. Para tal, o professor precisa primeiramente entender e passar para o aluno que a escrita se constitui por

um processo. Esta não é apenas um acréscimo de ideias aleatórias, como se a escrita fosse algo pronto, um produto, ao contrário, é o escrevente que a constrói.

Ao analisarmos as “Pérolas do Enem”, percebemos que estão ocorrendo falhas no ensino do processo de escrita. Pois se o aluno, depois de passar toda uma trajetória escolar estudando como escrever, não sabe fazer satisfatoriamente, algo não está funcionando corretamente. Evidenciamos nas “pérolas” diversos problemas, não apenas linguísticos, mais também textuais e discursivos. Os problemas vão bem mais além do que grafia incorreta das palavras (embora seja um problema bastante recorrente), muitas vezes, os alunos não sabem nem sequer do assunto que precisará escrever e como colocar no papel as suas ideias. Através das “pérolas”, encontramos subjacente uma concepção de língua enquanto um produto (apenas um acréscimo de informações, muitas vezes desconexas até).

Este é um problema extremamente preocupante, pois nos evidencia deficiências no ensino do processo de escrita. Uma solução dada por muitos estudiosos da língua é uma mudança no ensino. Que foi o que destacamos na parte inicial deste trabalho. Para começar, é preciso que o professor ensine ao aluno que a escrita é uma atividade que começa antes de por as ideias propriamente no papel, e que precisa de revisões, dado que não é algo instantâneo, mas sim lento e gradual.

O professor precisa: trabalhar com o aluno, desde as primeiras séries com a produção dos mais diferentes gêneros de textos, mostrar para o aluno que a escrita é algo prazeroso, e não aversivo, evidenciar os aspectos discursivos da linguagem, mostrando que um texto bem escrito vai além do que uma escrita sem erros gramaticais. Estas são sugestões que o professor poderá utilizar nas suas aulas para só assim se pensar em uma melhora na escrita dos alunos, e dessa forma deixar de ocorrerem produções escritas com tantos problemas, como é o caso das “Pérolas do Enem”.

6. Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e intenção*: Parábola editorial- São Paulo, 2003.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*/ Irandé Costa Antunes. –São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BARBEIRO, Luis Fillipi. *Modos de acção no ensino da escrita*. IN: *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da educação. Direção-Geral de inovação e de desenvolvimento curricular. 1.^a Edição - (Setembro, 2007)

BARBEIRO, Luis Filiipi. PEREIRA, Luisa Álvares. *Complexidade do processo de escrita*. . IN: *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da educação. Direção-Geral de inovação e de desenvolvimento curricular. 1.^a Edição - (Setembro, 2007)

MARCUSCHI, Beth. *O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio*. IN: *Português no ensino médio e formação do professor*/ Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (org); Angela B. Kleiman [et al].- São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*- 4 ed ver.- São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, Alessandra. *Escrita e autoria: entre histórias e descobertas* / Alessandra Rodrigues. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

Pérolas do Enem 2010. Disponível em: <http://jornaloexpresso.wordpress.com/2010/11/24/as-perolas-do-enem-2010/>25/03/2013>

PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA COM GÊNERO FOLDER TURÍSTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

OLIVEIRA, Victoria Maria Santiago de (UFCG)

Resumo: Um dos grandes desafios no ensino de Língua Inglesa diz respeito às dificuldades encontradas por alunos e professores no ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas: compreensão oral e escrita, produção oral e escrita, no contexto de escola regular de ensino. Sendo a produção escrita um desses desafios, o presente trabalho tem por objetivo apresentar resultados e reflexões sobre o ensino de produção textual escrita em língua inglesa, a partir de uma unidade temática com o gênero textual folder turístico, realizada no estágio supervisionado de Letras, no 9º ano, do ensino fundamental. Partindo das orientações contidas nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (1998) para o ensino de Língua Estrangeira, as considerações de Travaglia (2007) sobre a caracterização de textos, Dell'Isola (2007) sobre o ensino de gêneros textuais e Silva (2007) sobre o gênero folder turístico na sala de aula de Língua Inglesa, desenvolvemos um curso de 30h/aula contendo seções temáticas sobre a festa de São João da cidade de Campina Grande, abordando seu histórico, os elementos culturais e as principais características da cidade no período junino. O folder foi desenvolvido pelos alunos do curso, seguindo as orientações das aulas, reproduzido graficamente e distribuído no Parque do Povo durante a festa. Assim, a produção textual dos alunos não se limitou aos muros da universidade, mas atingiu o meio de circulação ao qual gênero pertence.

Palavras-chave: Folder Turístico. Produção textual escrita. Língua Inglesa.

1. Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) enfatizam que o aprendizado de uma Língua Estrangeira, principalmente a Língua Inglesa no cenário atual, é a porta de acesso aos conhecimentos mais atuais sobre ciência e tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios, entre outros. Desta forma, a conscientização sobre a importância de se conhecer e poder utilizar a Língua Inglesa na

comunicação deve ser desenvolvida na escola. Os PCNs (1998) ainda sugerem que o aprendizado de Língua Estrangeira, no que diz respeito à escolha de textos, se dê por meio de gêneros textuais próximos à realidade dos alunos, mas não exclui a importância de apresentá-los novos gêneros.

Focando, então, no ensino de produção textual escrita em Língua Inglesa, habilidade pouco trabalhada em sala de aula na escola regular, desenvolvemos um curso piloto com carga horária de 30 horas como parte da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa I para os alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas próximas à Universidade, com o objetivo de trabalhar com os alunos uma proposta com produção de um gênero textual e, somado a este, os conhecimentos de Língua Inglesa característicos dele, bem como representação da cultura local dos alunos na língua estrangeira. Assim, o gênero textual escolhido foi o folder turístico sobre O Maior São João do Mundo em Campina Grande.

Pensamos sempre, no decorrer do curso piloto, no receptor do texto a ser produzido: o turista estrangeiro que vem à Campina Grande no mês de Junho conhecer O Maior São João do Mundo. Portanto, elencamos alguns itens que julgamos serem essenciais para esses turistas conhecerem sobre a cidade e a festividade, para que estes pudessem compor um folder turístico, a saber: um breve histórico sobre Campina Grande, pontos de visitação, culinária da região durante o São João, histórico sobre a festa e seus elementos culturais e, por fim, o convite presente no folder. Para desenvolver cada item deste, preparamos aulas focadas no ensino das características do gênero em foco, na leitura de textos que motivassem a escrita, fornecendo alguns dados aos alunos, assim como o vocabulário necessário, e nas estruturas linguísticas que permitiriam a produção textual que necessitaríamos.

Assim, este trabalho tem por objetivo apresentar resultados e reflexões sobre esta experiência ocorrida no estágio supervisionado de Língua Inglesa, em que os alunos do Ensino Fundamental inscritos no curso “*São João for all*¹⁰: mostrando o São João em Língua Inglesa” produziram de um folder turístico sobre a cidade de Campina Grande-PB e sua festividade junina.

2. O ensino de produção escrita através de gêneros textuais

Os PCNs (1998) chamam a atenção para a característica interacional que a produção escrita tem, sendo esta diferente da produção oral por não apresentar diretamente um

¹⁰ São João para todos. (trad. nossa)

interlocutor. A ausência imediata de um interlocutor exige, então, certo grau de cuidado por parte de quem escreve, sendo necessário que o produtor seja claro nas informações que quer passar para esse leitor, evitando, assim, ambiguidades que não podem ser resolvidas, como na interação oral.

No ensino desta habilidade, então, é necessário chamar a atenção do aluno para o propósito de escrever, fazendo-o ter em mente os seguintes questionamentos: O que escrever? Com que objetivo? Para quem? De que forma? Com isso, estabelecemos as etapas de planejamento e execução do texto escrito, podendo, após, finalizar com a revisão. Outro item importante destacado pelos PCNs (1998) é a opção de consulta a materiais de apoio, sejam estes prontos (dicionários, glossários etc.), como aqueles materiais produzidos em conjunto durante as aulas, garantindo ao produtor resolver problemas e achar soluções para a sua produção escrita no ato da elaboração, garantindo-lhe autonomia para realizar o processo.

Um dos caminhos apontados ainda pelos PCNs (1998) é o ensino a partir de temáticas que contribuam para a vida em sociedade e o desenvolvimento da consciência cidadã do aluno. Então, o trabalho a partir de projetos que envolvam alguma temática social que faça parte do cotidiano do aluno pode despertar motivação, pois, desde que bem planejado, o cumprimento de cada etapa mostra ao aluno a materialização do conhecimento adquirido. Quando é possível, então, unir em um projeto o estudo da cultura local em que o aluno está inserido e a produção de um gênero textual, conseguimos ensinar língua em contexto de uso, produção textual e cultura, engajando, assim, vários conhecimentos, inclusive de outras disciplinas do currículo escolar, como história local e geografia, por exemplo, tornando o aprendizado da língua inglesa real e mostrando ao aluno o uso dessa forma de expressão.

A respeito dos gêneros textuais, Dell’Isola (2007) define-os como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos.” (p. 17). Podemos compreender que os gêneros textuais não possuem constituição fixa, sendo estes relativamente estáveis, como a autora pontua. Mesmo não possuindo uma categorização, eles são reconhecidos entre seus semelhantes por apresentarem pontos em comum. Eles também são mutáveis na medida em que seus produtores/leitores necessitam incluir ou excluir elementos, visando o propósito do gênero textual que, segundo Travaglia (2007), precisa exercer sua função sociocomunicativa.

Dell’Isola (2007) ainda aponta para a importância da inclusão do maior número possível de gêneros textuais no ensino de língua, de preferência em seus meios de circulação reais, justificando que, quanto maior for o contato com diferentes gêneros, maior será a

contribuição para o letramento dos alunos. Portanto, aprender a usar os gêneros textuais na aula de língua inglesa é, também, aprender a comunicar-se a partir de escolhas apropriadas para cada situação de comunicação.

Focando, portanto, no gênero textual alvo deste trabalho, podemos dizer que o folder turístico tem por objetivo informar o turista/visitante sobre os principais pontos turísticos de determinado lugar, locais para compras, gastronomia, atividades culturais, entre outros. Nesse gênero, podemos perceber uma forte incidência de adjetivos e uma opinião favorável ao local, concretizando seu objetivo de convencer o seu público-alvo a conhecer o lugar. Além dos aspectos verbais, há o forte uso da informação não verbal, como fotos, figuras, mapas, com intenção de ilustrar o folder, mostrando as belezas da cidade, por exemplo, além de facilitar o deslocamento do turista, como é o caso dos mapas. (SILVA, 2007).

Quanto às características linguístico-discursivas do folder turístico, Silva (2007) aponta para o uso do Presente Simples, para descrever o local e o que ele oferece; expressões com uso do modal *Can*, construindo as atividades que podem ser realizadas no lugar, aproximando o leitor das possibilidades que ele tem e das decisões que pode tomar no passeio; anáforas nominiais e pronominais, retomando o assunto tratado nas descrições; e o uso do Passado Simples, quando apresentam fatos narrados, como um breve histórico do local. Além destas, o autor ainda ressalta o forte uso da forma imperativa, com o objetivo de convencer o turista a fazer as atividades propostas no folder e a inclusão da voz do turista, com o uso da segunda pessoa do singular, aproximando o leitor do texto e das opções oferecidas.

3. A produção textual escrita na sala de aula

Para desenvolvermos um curso piloto voltado para a produção de um folder turístico, estudamos vários exemplares do gênero para, então, decidir que conteúdos poderíamos abordar em sala de aula. Após essa observação, optamos pelos seguintes itens para compor o exemplar de folder a ser produzido no decorrer do curso: informações sobre a cidade de Campina Grande, incluindo um breve histórico; a história do São João e os santos celebrados, além dos elementos e atividades culturais da festa, a saber, culinária, local da festa, música etc.; lugares para visitar na cidade e nos distritos e, por fim, um convite ao turista.

Tendo em mente essas seções do folder e os direcionamentos sobre os aspectos linguísticos estudados em Silva (2007), discutidos anteriormente, dividimos o curso em etapas

por assuntos a serem tratados. A cada bloco de aulas, esperávamos que os alunos já houvessem produzido uma dessas seções ou parte delas. Sistematizando melhor, as aulas seguiram a seguinte ordem: i) noções introdutórias sobre o conceito de texto, gênero textual, estudo do gênero folder turístico e seus componentes e a ordem das palavras em inglês; ii) estudo do texto descritivo e do tema “monumentos famosos”; iii) informações sobre Campina Grande, O Maior São João do Mundo e estudo do texto narrativo; iv) Elementos das festas juninas; v) usos de *If* (tempo condicional), *there is/are* (verbo haver) e modal *Can* (verbo poder) ; vi) referência pronominal e marcadores textuais; vii) produção final do folder. A inclusão das estruturas linguísticas em cada bloco temático acontecia de acordo com a recorrência de uso nos textos motivadores e na necessidade de escrever sobre o ponto selecionado nas atividades sugeridas, assim, durante todo o curso trabalhamos os tempos verbais Presente Simples e Passado Simples, predominantes neste gênero, entre outros.

Após todas as aulas, reservamos dois dias do curso para que os alunos trabalhassem em grupos na produção do folder. Dividimos a turma em três grupos de aproximadamente 6 alunos cada, entregamos um esboço do folder em branco, apenas com indicações sobre cada seção que ele deveria conter. Também fornecemos aos alunos várias fotos e imagens sobre Campina Grande, o Açude Velho, os monumentos de visitação da cidade, os santos juninos, comidas típicas e elementos culturais, como bandeirolas, balões, trios de forró etc., para que eles escolhessem quais delas ilustrariam suas produções. Também informamos aos alunos que o melhor folder produzido seria aquele que reproduziríamos e distribuiríamos no Parque do Povo durante a festa.

Analisamos, aqui, a produção do folder do grupo que ficamos responsável em monitorar. Nosso papel não era mais interferir na produção dos alunos, apenas orientá-los sobre dúvidas que tivessem a respeito de como escrever, além de auxiliá-los na escolha do vocabulário em Língua Inglesa.

A produção realizada por este grupo se classificou como a segunda melhor entre as três produzidas. O grupo não foi capaz de produzir um texto sobre Campina Grande com base no que haviam estudado nas aulas anteriores, optando apenas por frases simples. Na seção em que eles deveriam escrever sobre a cidade, apenas uma frase foi composta, sendo o restante do texto sobre a festa de São João. Sobre a cidade eles escreveram “Campina Grande is a very important city¹¹.” Esta poderia ser a introdução de um pequeno texto que viesse a explicar os motivos pelos quais eles entendem que a cidade é importante, porém não foi o que aconteceu.

¹¹ Campina Grande é uma cidade muito importante. (trad. nossa)

Em seguida, o grupo optou por citar a festividade, escrevendo “Here happens the best São João in the world. São João is a big celebration in Campina Grande. The parties begin in June 1st and end in July 1st.”¹² Neste fragmento, percebemos que o grupo conseguiu fazer uso correto de um elemento de referência textual, quando usou “here” para não repetir “Campina Grande”. Já na segunda frase, poderia ter utilizado o pronome “it”, no início da frase, para que não houvesse repetição de “São João”. Podemos inferir, a partir dessas análises, que os alunos estavam iniciando o aprendizado do uso de referência textual, conseguindo utilizá-la bem em um momento, e deixando de utilizá-la em um segundo momento. Para um curso de duração maior, ou no ensino em escola regular, talvez mais explicações sobre este tema com exercícios de produção textual focados nele ajudariam estes alunos a aprender melhor o uso da referência.

Na seção seguinte, em que o grupo deveria escrever sobre a festa do São João, comidas típicas e elementos culturais, eles optaram por mencionar apenas as comidas típicas. Entendemos esta escolha aqui, por ele já ter mencionado alguma informação sobre a festa na seção anterior. Focados, então, nas comidas, os alunos desenvolveram bem o que pretendiam escrever, fazendo uso correto, inclusive, dos elementos linguísticos estudados nas aulas anteriores, como uso do modal Can e o uso do If, como podemos ver no fragmento a seguir: “If you are interested in typical food, you can eat in bars at Parque do Povo. During São João, you can eat typical food such as pamonha, canjica, baked and boiled corn, tapioca and maçã do amor (love apple)”¹³. Neste fragmento ainda destacamos o uso correto do marcador discursivo que inicia a exemplificação, such as, demonstrando que conseguiram lembrar informações fornecidas nas aulas. Outro item a se destacar foi a tradução de “maçã do amor” fornecida pelo grupo, demonstrando preocupação em estabelecer a maior clareza possível no texto para que o leitor possa saber melhor do que se trata o item. Não discutimos se o uso dessa tradução foi correto, apenas a atitude positiva dos alunos enquanto produtores de um texto que circularia em contexto real de uso da língua.

Na terceira seção, o grupo deveria indicar para o turista alguns locais de visitação em Campina Grande. Aqui, os alunos desempenharam bem o papel, sem mesclar informações, como houve na primeira seção, ou sem excluir outros itens, como na segunda. O grupo iniciou a seção citando as atividades dentro do Parque do Povo no período junino, como vemos no

¹² Aqui acontece o melhor São João do mundo. São João é uma grande celebração em Campina Grande. As festas começam em 1º de junho e terminam em 1º de julho. (trad. nossa)

¹³ Se você estiver interessado em comidas típicas, você pode comer em bares no Parque do Povo. Durante o São João, você pode comer comidas típicas como pamonha, canjica, milho assado e cozido, tapioca e maçã do amor. (trad. nossa)

fragmento “(...) watch quadrilhas, shows and dance forró in palhoças.”¹⁴ Após isso, citaram em forma de pontos outros locais: “The cotton museum, Sítio São João, Monuments in Açude Velho.”¹⁵

Na última seção, o convite do folder, o grupo optou pelo uso da forma imperativa para chamar o turista para visitar a cidade e, complementando o convite, eles incluíram uma possível justificativa para convencê-lo a vir e participar das celebrações, ficando assim: “Come to visit Campina Grande and enjoy the best celebration in the city.”¹⁶.

Quando os três grupos finalizaram seus exemplares de folder, nós, os estagiários da Prática de Ensino, nos reunimos com a professora orientadora da disciplina para analisarmos as produções. Vendo o trabalho desenvolvido pelos grupos, decidimos montar um folder com as melhores partes de cada um dos folders para ser a versão final. Não alteramos os textos dos alunos, apenas os adaptamos para um novo folder com tudo que tinha sido bem escrito pelos três grupos. Tomamos essa decisão em substituição à premiação do melhor folder entre os três porque percebemos muito empenho dos alunos em querer fazer o melhor e, juntando o que cada um produziu para formar um único trabalho, nós contemplamos o trabalho e esforço de todos. Essa notícia foi muito bem recebida pelos alunos, ficando eles muito felizes de ver um pouco do que cada um produziu circulando na esfera social a qual o gênero pertence.

Nesta versão final, muito do que foi aproveitado veio do material produzido pelo grupo que teve o folder melhor elaborado, o qual não fizemos parte como monitora e, portanto, não temos conhecimento para falar sobre o processo de produção dos alunos. Porém, observando a versão final, podemos destacar alguns pontos. Primeiro, nas informações sobre Campina Grande, além de citar onde a cidade está localizada, os alunos escreveram sobre seu surgimento, como vemos em “Campina began as small village situated on an old lake called Açude Velho. Its people were known as Tropeiros because they were travelling merchants Who traded and sold goods.”¹⁷. Esse parágrafo, além de fornecer informação nova ao turista, mostrou o quanto os alunos apreenderam não somente de vocabulário e estruturas linguísticas, mas da própria história da cidade em que vivem. Além disso, os alunos ainda sintetizaram os motivos pelos quais a cidade é famosa, informando ao turista sobre sua história, já descrita acima, cultura e universidades, além da festividade O Maior São João do Mundo (“It is

¹⁴ (...) assistir a quadrilhas, shows e dançar forró nas palhoças. (trad. nossa)

¹⁵ O museu do algodão, Sítio São João, monumentos no Açude Velho. (trad. nossa)

¹⁶ Venha visitar Campina Grande e aproveite a melhor celebração na cidade. (trad. nossa)

¹⁷ Campina Grande começou como uma pequena vila situada próximo a um antigo lago chamado Açude Velho. Sua população era conhecida como Tropeiros porque eles eram vendedores que viajavam para trocar e vender mercadorias. (trad. nossa)

famous for its history, culture and universities, but mainly for “O Maior São João do Mundo”¹⁸).

Outro ponto destacado se concentra na apresentação é a descrição dos elementos culturais da festa de São João, na seção correspondente, onde eles escrevem “During the festivities, there are bands composed by zabumbas, accordions and triangles, playing forró. There are also people dancing quadrilha, wearing flowery or checked clothes with straw hats.¹⁹” Nesse parágrafo, percebemos uma boa progressão de assunto em relação às informações escritas anteriormente, e a boa apreensão da forma “there are”. Além disso, o bom uso do conectivo “also” acrescentando informações ao texto, sem ocorrer o uso repetido de “and”. Ainda, na seção seguinte sobre pontos de visitação, os alunos mencionaram as festividades que ocorrem nos distritos de Campina Grande, a saber, a festa de Galante com o famoso Trem do Forró (“During São João, you can go on the Forró Train from Campina Grande to Galante.”²⁰).

Por fim, na seção do convite ao turista, um dos alunos fez um poema em língua portuguesa para compor esta seção e pediu que nós o ajudássemos a traduzi-lo para o inglês. Mesmo perdendo as rimas, nós consideramos muito criativa a forma de convite escolhida por eles, e esta seção não perdeu a característica de persuadir o turista a participar da festa, além de usar os elementos linguísticos estudados para esta parte, como o uso do imperativo. O poema ficou traduzido da seguinte forma:

“Come to Campina Grande
You will not regret it!
31 days of celebration
All this for you.
We have parties all night
Until day breaks
and forró every moment
you cannot miss it!”²¹

¹⁸ Ela é famosa por sua história, cultura, universidades, mas principalmente pelo Maior São João do Mundo. (trad. nossa.)

¹⁹ Durante as festividades, há bandas compostas por zabumbas, acordeões e triângulos tocando forró. Há também pessoas dançando quadrilha, vestidas com roupas floridas e xadrez e chapéus de palha. (trad. nossa)

²⁰ Durante o São João, você pode ir no Trem do Forró de Campina Grande para Galante. (trad. nossa)

²¹ Venha para Campina Grande/ Você não vai se arrepender/ 31 dias de festa/ tudo isso pra você/ Nós temos festa a noite inteira/ até o dia amanhecer/ e forró o tempo todo/ você não pode perder. (trad. nossa)

4. Considerações Finais

Neste trabalho pretendemos apresentar os resultados de uma experiência com a produção textual escrita em Língua Inglesa no Ensino Fundamental, com uma turma de escola pública, durante o estágio supervisionado de Letras. A partir das discussões sobre o trabalho com gêneros textuais em sala de aula e a importância de incluir elementos da cultura local como forma de promover o aprendizado de estruturas linguísticas contextualizadas em língua inglesa, nós conseguimos abordar tanto o estudo do gênero textual folder turístico, até então desconhecido pelos alunos, uma produção escrita em língua inglesa realizada por eles de um exemplar deste gênero, além de fazer uso do trabalho interdisciplinar, contribuindo para o aprendizado dos alunos sobre a sua cidade e cultura.

Com este trabalho, não pretendemos discutir uso e aprendizado de gramática isolada, por isso, ressaltamos que todas as discussões sobre o bom emprego de estruturas linguísticas nas produções dos alunos só foram bem sucedidas graças ao trabalho contextualizado que elas tiveram.

Por fim, consideramos que esta experiência foi de grande valia tanto para a nossa formação enquanto professores, quanto para o aprendizado dos alunos, que demonstraram grande envolvimento durante o curso, além da alegria de ver seu trabalho circulando na sociedade, sendo assim, a produção do folder não se limitou aos muros da universidade. Esperamos que este contribua para outros professores de língua inglesa, despertando neles a vontade de tentar mudar as práticas docentes atuais que não estiverem oferecendo resultados positivos.

5. Referências Bibliográfica

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

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SILVA, Vagner M. da. *Uma Unidade Didática com base no gênero textual folder turístico em inglês para o ensino médio: ações e reações dos alunos*. 2007. 119 folhas. (Dissertação de mestrado) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. A Caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Revista Alfa de Linguística*. São Paulo, v. 51, n.1, 2007. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426/1127>> Acesso em: 09 mai. 2013.

Grupo de Trabalho 07

LEITURA, PESQUISA E ENSINO

**Coordenadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Paz e
Albuquerque (UFCG)**

A TRANSCULTURAÇÃO DE PROVÉRBIOS

EULÁLIO, Marcela de Melo Cordeiro (UFCG)
PINHEIRO-MARIZ, Josilene (UFCG)

Resumo: Ao traduzirmos um texto, não podemos desconsiderar a sua cultura de origem, já que o conhecimento de mundo do autor influencia na sua produção textual. Assim, lembramos que, conforme Bakhtin (1997), o discurso é perpassado por vários discursos no conhecimento enciclopédico do escritor, que mesmo não sabendo de onde tais discursos vêm, eles nos são reproduzidos. No domínio da tradução, lembramo-nos da transculturação, isto é: a tradução do texto que traz implícito diversos fatores de sua cultura, nos quais podemos destacar fatores raciais, econômicos, religiosos, sociais, dentre outros (WALTER, 2010). Tendo em vista o conceito de transculturação, objetivamos, no presente trabalho, analisar a tradução de provérbios em línguas estrangeiras, de forma que o texto não perca o sentido da língua de origem, considerando, na tradução, a cultura que circunda o texto original. Para tanto, fundamentamo-nos, também, em alguns autores, cujas abordagens apresentam a relação entre tradução e cultura, dentre os quais se destacam o já citado Walter (2010), Carrizo (2010), Beard (2010), que trazem o conceito e o estudo detalhado do processo de transculturação; Romão (2010) e Vasconcelos (2010) que nos mostram a evolução dos estudos tradutórios, interligando-os também com a formação acadêmica; e, Rockenbach (2010) que nos apresenta o diálogo entre as culturas, revelando-nos a importância da teoria da literatura no diálogo cultural. Com base nessas ponderações, percebemos que muitos ditados, seja de qual língua for, não preservam, muitas vezes, o mesmo significado da língua original ao serem traduzidos, porque tais textos são, especialmente, característicos da língua-cultura de partida.

Palavras-chave: Tradução. Cultura. Provérbios.

1. Introdução

Ao fazermos a tradução de um texto, devemos considerar sua cultura de origem, uma vez que o conhecimento de mundo do autor influencia diretamente na sua produção textual. É importante que se reflita a respeito desse assunto, pois, como nos diz Bakhtin (1997), o discurso é perpassado por vários discursos no conhecimento enciclopédico do escritor, que mesmo não sabendo de onde tais discursos vêm, eles nos são reproduzidos. Assim, podemos afirmar que os textos que traduzimos estão, por certo, sobrecarregados da cultura da qual são originados e na qual estão inseridos. É por essa perspectiva que não podemos deixar de pensar na tradução como um elemento de transculturação, ou seja, a tradução de um texto pode nos trazer implícitos diversos fatores da cultura da língua de partida, dentre os quais podemos destacar fatores raciais, econômicos, religiosos, sociais, dentre outros (WALTER, 2010).

Tendo em vista o conceito de transculturação, brevemente exposto acima, objetivamos, no presente trabalho, analisar a tradução de provérbios das culturas de povos de língua francesa e na cultura americana. O nosso intento é traduzir trazendo toda a carga cultural de modo que o texto não perca o sentido da língua de origem, considerando, na tradução, a cultura que circunda o texto original.

Para tanto, fundamentamo-nos, dentre outros, em alguns autores, cujas abordagens apresentam a relação entre tradução e cultura, dentre os quais se destacam o já citado Walter (2010), Carrizo (2010), Beard (2010), que trazem em um estudo detalhado, o conceito sobre o processo de transculturação e ainda Romão (2010) e Vasconcelos (2010) que nos mostram a evolução dos estudos tradutórios, interligando-os também com a formação acadêmica. Discutimos também, à luz de Rockenbach (2010) a questão do diálogo entre as culturas, revelando-nos a importância da teoria da literatura no diálogo cultural. Para concluir, trazemos ainda Cortês (2008), quem faz um estudo acerca dos provérbios franceses utilizados como forma de argumentação nas crônicas de arte.

Nosso *corpus* constitui-se de oito provérbios, comparados com seus respectivos na língua portuguesa, assim como na outra língua estrangeira seja ela Língua inglesa ou Língua francesa. Veremos que apesar de alguns provérbios não apresentarem a mesma estrutura sintática na outra língua, apresentam o mesmo sentido, pois a estrutura sintática concorda com a forma de expressão do povo, por isso, precisamos considerar a cultura no momento da tradução.

O presente trabalho será organizado em cinco tópicos, dentre os quais temos *os provérbios*, item no qual iremos apresentar a origem, assim como o conceito dos provérbios para nossos leitores; *provérbios das culturas de povos de língua francesa e na cultura*

americana, momento no qual mostraremos um pouco das culturas aqui abordadas: de povos de língua francesa e americana de língua inglesa; *tradução e cultura: transculturação*, categoria na qual apresentaremos a teoria que subsidiará a nossa análise feita do subtópico *tradução de provérbios franceses e americanos*; e, por fim, teceremos as nossas *considerações finais* acerca do exposto nos tópicos a seguir, bem como as *referências bibliográficas* utilizadas para dar subsídio a nossa pesquisa.

2. Os provérbios

Conforme Cortês (2008), a origem dos provérbios é em geral anônima, embora tenham sido registrados por povos da antiguidade, como os egípcios que os utilizavam antes de Cristo tendo como nome *Sebayt* que significa ensinamento. Isto é, na antiguidade os provérbios já tinham o sentido de ensinamento hoje entendido pela sociedade.

Por ser um texto criado com o objetivo de levar o ensinamento às pessoas de determinada sociedade, direta ou indiretamente, tais provérbios carregam muito da cultura do povo que os criou e tem, sobretudo, um valor de tradição oral, passados de geração em geração. De um modo geral, neles, há fatores religiosos, políticos, econômicos, raciais, sociais, dentre outros, presentes na sociedade, são inseridos, de certa forma, nessas frases reflexivas. Ainda conforme essa estudiosa, nos primórdios da humanidade, os provérbios não tinham uma característica própria como hoje em dia, uma vez que eles apresentavam-se em ditos populares, fábulas, ou seja, em outros gêneros textuais. O provérbio não tinha a característica própria de um gênero textual, já que necessitava, fortemente, de outros gêneros para existir. Entretanto, com o passar do tempo ele passou a apresentar-se em uma forma fixa, sendo reconhecido, desse modo, como o gênero provérbio que traz expressões mais sucintas pertencentes à sabedoria popular; logo, um marco da tradição oral.

Ao lermos os provérbios, podemos encontrar algumas semelhanças de sua semântica com a mitologia grega. Assim, vale destacar que a Grécia antiga foi responsável pela divulgação de inúmeros provérbios por meio dos escritos de grandes filósofos como: Aristóteles, Platão, Eurípides, Teófilo, entre outros. A semelhança entre os provérbios e a mitologia consiste no fato de que nos dois casos, estão implícitas as lendas e os ensinamentos que possuem como base o cotidiano humano. É também Cortês (2008) que afirma que na mitologia grega, “as lendas são originárias de uma memória divina, atemporal, na qual o que se entende contemporaneamente como presente, futuro e passado não existem”. Já os

provérbios trazem assuntos ligados à natureza humana, sendo, na maioria das vezes, o resumo de uma narrativa mais longa.

No que diz respeito às características estilísticas dos provérbios, é possível observar, por exemplo, nos provérbios latinos apresentados no dicionário de Maloux (2006, apud, CORTÊS, 2008), aliterações, concisão, elipse, repetição de palavras, assonâncias, encurtamento das expressões e pela apresentação como proposta infinita, vistos nos provérbios:

²²On ne peut à la fois souffler et avaler.

(Paute, *Mostellaria*, 791)

²³Il faut être vieux de bonne heure pour le rester longtemps.

(Cicéron, *De senectute*, XXXII)

²⁴C'est dans l'arène que le gladiateur prend sa décision.

(Séneque, *Epistulae ad Lucilium*, XXXII)

²⁵Il n'est pas permis à tout le monde d'aller à Corinthe.

(Aulu-Gelle, *Noctes atticae*, I, VIII)

Esses são alguns exemplos de provérbios que trazem concisão, elisão dentre outras figuras de estilo denotando o quanto esse gênero pode sofrer transformações e/ou transmutações ao longo dos anos. Em qualquer que seja a temática, ou a cultura, os provérbios resultam de reflexões sobre assuntos diversos, confluindo para uma formação cultural com marcas de códigos e valores morais e éticos.

²² Não se pode soprar e engolir ao mesmo tempo. (Paute, *Mostellaria*, 791)

²³ É preciso ser velho desde cedo para se viver mais tempo.
(Cicero, *senecture*, XXXII)

²⁴ É na arena que o gladiador toma sua decisão.
(Sêneca, *Epistulae ad Lucilium*, XXXII)

²⁵ Não é permitido que todos possam ir a Corinto.
(Gellius, *Noctes Atticae*, I, VIII)

3. Provérbios das culturas de povos de língua francesa e na cultura norte americana

As áreas presentes em nossa sociedade como política, religião, educação, só para citar algumas, são regidas por um comportamento que está implícito e resulta no que se chama cultura. Cada povo tem a sua cultura própria que o rege estabelecendo hábitos e costumes que consistem nas formas pelas quais as pessoas, na sociedade, vivem. Nesse âmbito, é possível perceber que segundo alguns códigos de sociedades distintas, algumas culturas se distanciam bastante, enquanto que outras se aproximam, tornando-se mais semelhantes.

É essa, portanto, a base destas reflexões, pois teremos como base duas culturas distintas pela origem de seus povos: a cultura norte-americana e a cultura de povos de língua francesa. Inicialmente, veremos, de uma maneira ampla, um pouco da cultura do povo norte americano, destacando-se os Estados Unidos. Assim, faz-se necessário, portanto, salientar que os Estados Unidos é um país desenvolvido regido essencialmente pela política neoliberal, isto é, tem a forte característica de uma política que dá muito valor ao capital econômico e de muita rapidez na execução de suas atividades, estimulando a população a viver o que sinaliza Bauman(2010), uma sociedade líquida, de brevidade e rapidez. Uma prova disso seria o *fastfood* que, normalmente, é a refeição dos norte-americanos. Porque *fastfood*? Esse tipo de alimento fornecido por empresas americanas como Mcdonalds, Buguerking, entre outras, é adquirido como uma forma rápida, a qual não leva muito tempo nem para a produção, nem para a ingestão. Ou seja, em vez de sair do trabalho para fazer uma refeição mais demorada, os americanos preferem fazer um *lunch* que para eles é um almoço. Essa é uma lógica capitalista para a qual tempo é dinheiro.

Tendo em vista esse fato, logo imaginamos que a ganância seja uma característica que pode ser intrínseca ao povo do país em questão. Ao mesmo tempo podemos desconstruir esse pensamento, pensando que as pessoas são regidas por um sistema e que o fato de elas agirem de determinada forma seja coordenado por uma cultura inerente ao país. Logo, é importante sabermos que a cultura é algo inseparável das nossas vidas e logicamente das ações que praticamos, como por exemplo, a escrita.

No caso da língua francesa, não é muito diferente, há ideias, máximas e pensamentos perpetuados ao longo dos anos. O conhecido escritor Gustave Flaubert, autor de *Madame Bovary*, além de grande escritor, foi também autor do *Dictionnaire de idées reçues* obra na qual, o autor deixa registradas muitas das ideias pré-concebidas e repassadas ao longo das

gerações. É nesse contexto, que encontramos as sentenças e máximas que, com o passar dos anos foram se transformando em representações. Como “Paris é a capital do amor” ou “O francês é chique”, além, evidentemente, de outras que não são nem gentis nem bonitas para o francês.

Entretanto, é necessário que se diga que a língua francesa não é falada apenas na França. Existe, em concomitância com essa língua francesa da Europa, uma língua francesa falada nos outros quatro continentes em todo da Terra e em todos esses espaços nos quais a língua francesa é falada, há também a cultura desses povos marcada na língua e na literatura e, logo, nos provérbios desses povos. Assim, é importante frisar que, de um modo geral, a língua é uma das principais formas da cultura na sua manifestação e, portanto, os provérbios registram essas marcas culturais dos povos de todas as línguas.

É por essa razão, que ao escrevermos um texto, colocamos no papel o nosso conhecimento enciclopédico acerca de um determinado assunto; porém, esse conhecimento é influenciado pela nossa história discursiva de vida. Dessa forma, uma pessoa que possui um modo de vida diferente de outrem pode interpretar textos ou determinadas situações de uma forma diferente. Essa afirmativa ratifica a importância de se discutir a tradução no âmbito cultural e o nosso caminho escolhido são os provérbios. Veremos isso, posteriormente, ao observarmos alguns provérbios norte-americanos.

4. Tradução e cultura: transculturação

Como já foi dito anteriormente, a tradução de um texto necessita ser feita com base na origem do texto, considerando a cultura na qual se insere o referido texto. Esse tipo de tradução chama-se transculturação; noção que, conforme Walter (2010), trata-se de uma forma de passarmos o conhecimento de uma cultura para outra sem distorcê-la de acordo com a cultura da língua de chegada, como vemos a seguir:

a transculturação é uma força crítica que permite traçar as maneiras de transmissão que acontecem entre culturas, regiões e nações, particularmente entre aquelas caracterizadas por relações de poder desiguais enraizadas em formas e práticas de coerção e dominação. (WALTER, 2010, p. 6)

Refletindo a respeito dessa noção, pensando-se em relações de poder e em práticas de coerção e de dominação, é indispensável que pensemos os provérbios não como elemento a

partir do qual o dominador detém o poder sobre o dominado, mas, de fato, um caminho para se registrar um código de conduta de uma sociedade, além de transmitir valores éticos de um povo.

4.1 tradução de provérbios franceses e norte americanos

Considerando o propósito do gênero textual provérbio, isto é, o objetivo de trazer ensinamentos à sociedade, vejamos alguns provérbios da língua inglesa norte-americana e da língua francesa relacionados a alguns provérbios brasileiros. Em seguida, comentaremos se houve ou não perda ou ganhos de valores éticos e culturais. Dessa forma, saberemos se a tradução da língua estrangeira perdeu ou não seu sentido de origem.

1- “Não julgue pelas aparências”

Inglês: *Clothes do not make the man.*

Francês: *Il ne faut pas juger de l'arbre par l'écorce.*

Ao observarmos os provérbios acima colocados, vemos que eles não são uma tradução literal do provérbio em português ou vice-versa. Porém, é interessante observar que o sentido de tais textos é o mesmo: não julgar segundo a aparência. Os norte-americanos utilizaram a roupa como algo exterior que representa a aparência, ao dizerem *Clothes do not make the man* que em português seria “As roupas não fazem o homem”. Ou seja, as aparências enganam. O homem pode está mal vestido e ser milionário, bem como pode estar bem vestido e ser pobre. Trata-se, portanto, de mais uma vez identificarmos a característica do capital na cultura americana: roupas caras pertencem a pessoas ricas, enquanto o pobre se veste com roupas simples. A pressa da sociedade líquida não dá tempo para se conhecer o outro, apenas a aparência daria conta de qualificar uma pessoa, pois, afinal de contas: “time is money” ou tempo é dinheiro.

Os franceses preferiram utilizar a árvore para metaforizar a situação, dizendo *Il ne faut pas juger de l'arbre par l'écorce*, que em português seria “Não se deve julgar a árvore pela casca”. Isto é, a casca como a aparência da árvore, algo exterior que não deve ser o único pré-requisito utilizado em um julgamento. Assim, vemos a influência cultural no gênero em questão, já que os ingleses preferiram utilizar as roupas do homem para evidenciar a aparência, enquanto que os franceses utilizaram a casca da árvore.

Parece-nos que para os franceses, existe uma preocupação com a natureza e com coisas mais concretas. Todavia, sabemos que ao fazermos tais afirmativas, estamos incorrendo em clichês e estereótipos, que quase sempre representam de modo, bastante claro, o comportamento de um povo. Já, no Brasil, não metaforizamos, uma vez que somos diretos e dizemos com todas as letras “Não julgue pelas aparências”. Se fôssemos fazer uma tradução literal, desconsiderando a cultura dos países, poderíamos dizer que os norte-americanos diriam “Do not judge by appearances”, enquanto que os franceses diriam “Ne vous fiez pas aux apparences”.

Entretanto, apesar da tradução não ser literal, é notável observar a mesma nuance de sentido entre o provérbio norte-americano “Clothes do not make the man”, o francês “Il ne faut pas juger de l'arbre par l'écorce” e o português “Não julgue pelas aparências”. A cultura não foi desconsiderada, bem como, o sentido não foi alterado, por isso o papel do tradutor é tão importante no contexto da tradução.

Ao observarmos os provérbios acima colocados, vemos que eles não são uma tradução literal do provérbio em português ou vice-versa. Porém, é interessante observar que o sentido de tais textos é o mesmo: não julgar segundo a aparência. Os norte-americanos utilizaram a roupa como algo exterior que representa a aparência, ao dizerem *Clothes do not make the man* que em português seria “As roupas não fazem o homem”. Ou seja, as aparências enganam. O homem pode está mal vestido e ser milionário, bem como pode estar bem vestido e ser pobre. Trata-se, portanto, de mais uma vez identificarmos a característica do capital na cultura americana: roupas caras pertencem a pessoas ricas, enquanto o pobre se veste com roupas simples. A pressa da sociedade líquida não dá tempo para se conhecer o outro, apenas a aparência daria conta de qualificar uma pessoa, pois, afinal de contas: “time is money” ou tempo é dinheiro.

Os franceses preferiram utilizar a árvore para metaforizar a situação, dizendo *Il ne faut pas juger de l'arbre par l'écorce*, que em português seria “Não se deve julgar a árvore pela casca”. Isto é, a casca como a aparência da árvore, algo exterior que não deve ser o único pré-requisito utilizado em um julgamento. Assim, vemos a influência cultural no gênero em questão, já que os ingleses preferiram utilizar as roupas do homem para evidenciar a aparência, enquanto que os franceses utilizaram a casca da árvore.

Parece-nos que para os franceses, existe uma preocupação com a natureza e com coisas mais concretas. Todavia, sabemos que ao fazermos tais afirmativas, estamos incorrendo em clichês e estereótipos, que quase sempre representam de modo, bastante claro,

o comportamento de um povo. Já, no Brasil, não metaforizamos, uma vez que somos diretos e dizemos com todas as letras “Não julgue pelas aparências”. Se fôssemos fazer uma tradução literal, desconsiderando a cultura dos países, poderíamos dizer que os norte-americanos diriam “Do not judge by appearances”, enquanto que os franceses diriam “Ne vous fiez pas aux apparences”.

Entretanto, apesar da tradução não ser literal, é notável observar a mesma nuance de sentido entre o provérbio norte-americano “Clothes do not make the man”, o francês “Il ne faut pas juger de l'arbre par l'écorce” e o português “Não julgue pelas aparências”. A cultura não foi desconsiderada, bem como, o sentido não foi alterado, por isso o papel do tradutor é tão importante no contexto da tradução.

2- “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”

Inglês: Do as I say, not as I do.

Francês: Fais ce que je dis, ne fais pas ce que je fais.

No que diz respeito aos provérbios acima apresentados, podemos perceber que há uma concordância entre a língua portuguesa e as línguas estrangeiras (inglesa e francesa). Logo, podemos notar que na cultura francesa, assim, como na norte-americana as pessoas dizem o provérbio em questão também como um conselho, sem utilizar metáforas. Embora, saibamos que podem existir outros provérbios na mesma língua com a mesma nuance de sentido. Porém, neste caso, os provérbios mostram-nos o mesmo sentido, sendo “Do as I say, not as I do”, em inglês, e “Fais ce que je dis, ne fais pas ce que je fais” em francês, mas com o mesmo significado do português “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, incluindo o sentido interpretado conforme a intenção das pessoas que dizem tal provérbio.

Ao dizer “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, as pessoas mostram que o que diz é bom, deve ser seguido, porém, nem sempre elas seguem aquilo que consideram certo. Por isso, não faça o que eu faço.

3- “Filho de peixe, peixinho é”

Inglês: A leopard cannot change its spots.

Francês: Les chiens ne font pas des chats.

O provérbio “Filho de peixe, peixinho é” mostra-nos que o filho, logicamente, parece com o pai, seja no que diz respeito à fisionomia ou mesmo a sua personalidade ou maneira de agir. Na cultura brasileira, a forma de expressão que deu mais certo para expressar tal sentido foi essa. Porém, em outras culturas como as aqui apresentadas (norte-americana e francesa), vemos outros provérbios que apesar de não apresentar os mesmos termos, apresentam o mesmo sentido como o provérbio norte-americano “A leopard cannot change its spots” que, no português seria “Um leopardo não pode mudar suas manchas”, isto é, ele não pode deixar de ser o que é. Assim, vemos que da mesma forma que os brasileiros utilizam o peixe para dizer que o filho parece com o pai, não se esconde de suas origens, os norte-americanos utilizam o Leopardo, animal presente na sociedade norte-americana, para dizer a mesma coisa, uma vez filho de onça pintada, será sempre onça pintada.

Já os franceses foram mais radicais, e utilizaram o oposto para mostrar o sentido visto nos provérbios anteriores. O provérbio francês “Les chiens ne font pas des chats” diz que os cães não são gatos, ou seja, você não pode querer ser o que não é, não pode querer parecer com outra raça que não seja a sua. Então, logicamente, se você é um cão, tem a aparência de sua espécie, assim como seus pais, quatro patas, focinho, entre outras características.

Desse modo, é notável que mesmo não apresentando os termos semelhantes, os provérbios assemelham-se no que diz respeito o sentido. Logo, vemos o quão é importante considerarmos a cultura de origem do texto, pois cada povo tem sua forma de expressão, considerando o contexto no qual vive.

4- “Quando um não quer, dois não brigam”

Inglês: It takes two to tango.

Francês: On ne fait pas d'omelettes sans casser d'oeufs.

Observando o provérbio português “Quando um não quer, dois não brigam”, vemos que em determinadas ações é necessária a colaboração de dois seres. No caso desse provérbio, a ação é brigar, ou seja, ninguém briga sozinho, pois é necessária uma pessoa com a qual possa brigar. Além disso, essa pessoa precisa querer brigar, colaborar com a briga, caso contrário, a ação não pode realizar-se.

Visto isso, notamos que o provérbio norte-americano “It takes two to tango”, em português “São precisos dois para dançar tango”, apesar de não trazer a briga como ação, faz uma metáfora a esse tipo de comportamento. Mostrando que no tango são necessárias duas

pessoas para dançar, e se não houver essas duas pessoas não existirá a ação dançar. Logo, o sentido colocados pelos norte-americanos é o mesmo do provérbio brasileiro que serve para diversas ações que exigem a colaboração de dois seres ativos.

Diferentemente, dos dois provérbios anteriores, os franceses trazem o sentido de uma forma diferente no provérbio “On ne fait pas d'omelettes sans casser d'oeufs” o qual diz “Não se faz omelete sem quebrar os ovos”, ou seja, também é necessária a colaboração do interessado em determinada ação. Se quero omelete preciso quebrar os ovos, se quero dançar preciso saber dançar e chamar alguém para dançar e se eu quero brigar, necessito de um motivo que irrite alguém disposto a brigar comigo.

5. Considerações Finais

Analisando comparativamente os provérbios das línguas estrangeiras (Língua inglesa e língua francesa) com os provérbios brasileiros, pudemos observar a necessidade do tradutor nesse exercício da tradução. Percebemos a necessidade de conhecer a cultura de origem do texto traduzido. Ou seja, não podemos traduzir um provérbio como foi nossa realidade, utilizando o provérbio da nossa língua, pois por mais que o sentido seja o mesmo para nós brasileiros, para o povo de origem do texto traduzido uma palavra desconsiderada faz toda diferença.

Portanto, o trabalho do tradutor é muito mais abrangente do que conhecer o vocabulário da língua, uma vez que ele precisa conhecer não só a extensão vocabular, mas também o contexto sócio-histórico e cultural no qual a língua é utilizada.

6. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. PEREIRA, M.E.G.G. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

WALTER, Roland. (Trans)cultura e tradução. In.: *Cultura e Tradução: interfaces entre teoria e prática*. Ana Cristina Marinho Lúcio, Liane Schneider (Orgs.). João Pessoa: Ideia, 2010. 161p.

CORTÊS, Maria Tereza Guimarães. *Os provérbios franceses utilizados como forma de argumentação nas crônicas de arte*. USP. São Paulo, 2010. 141p.

BAUMAN, Z. *Capitalismo Parasitário*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

**PESQUISA-AÇÃO E ENSINO DE LEITURA: DESENVOLVENDO
COMPETÊNCIAS LEITORAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Paz e (UFCEG)
JOVEM, Manuella Soares (UFCEG)

Resumo: Ao estabelecermos parceria entre Universidade e escola pública, incentivamos a busca por conhecimentos e soluções que propiciam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e ampliam as experiências dos professores dessas instituições. Nesse contexto, constatamos a importância da pesquisa-ação, que permite a troca de experiência e aprendizado, uma vez que aproxima o pesquisador da sala de aula e do professor da escola ao buscarem juntos a solução para um problema específico (THIOLLENT, 2005; FRANCO, 2005), no caso, ora relatado, a dificuldade de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escola pública - Campina Grande-PB, em lerem textos da literatura infantojuvenil. Nessa perspectiva, desenvolvemos projetos de Iniciação Científica, na UFCEG – 2010-2011; 2011-2012; 2012-2013, que objetivaram o desenvolvimento de competências leitoras não demonstradas pelos alunos referidos a partir da leitura de textos da literatura infantojuvenil. Como metodologia, adotamos a pesquisa-ação colaborativa, para a qual realizamos intervenção em sala de aula, conjuntamente com o professor da disciplina. Fundamentamo-nos em estudos sobre leitura, didatização, letramento, nos PCN-LP e em mediação na sala de aula. Através dessas pesquisas, verificamos que os alunos demonstraram dificuldades em interpretar textos literários, devido ao trabalho que esses apresentam com a linguagem. Também verificamos, através de pós-testes, que eles ampliaram a compreensão desses textos. Vale salientar que, nessas pesquisas, constatamos a importância da pesquisa-ação pelo seu caráter socializador, visto que os sujeitos envolvidos constroem saberes docentes ao encontrarem juntos a solução para um problema formulado, possibilitando-lhes uma formação profissional reflexiva, e de pesquisador.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-ação. Competência leitora. Texto literário.

1. Introdução

Este trabalho pauta-se no relato de experiências com pesquisa-ação decorrentes dos projetos PIBIC/UFCG 2010-2011/2011-2012/2012-2013, realizados na Unidade Acadêmica de Letras, com o objetivo de desenvolver competências leitoras de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Campina Grande-PB, orientadas com base nos descritores da Prova Brasil, a partir da leitura de textos da literatura infantojuvenil. As pesquisas arroladas contaram com a colaboração e o apoio dos professores de Língua Portuguesa da escola onde foram desenvolvidas, permitindo uma relação de cooperação entre eles, pesquisadores e os alunos – principais sujeitos envolvidos.

As intervenções em sala de aula permitiram um maior aprofundamento teórico nas questões que envolvem o ensino-aprendizagem da leitura, especificamente do texto literário, uma vez que essa se apresentou como principal dificuldade dos alunos, apontadas pelos professores. A partir disso, elaboramos uma sequência didática de acordo com as competências leitoras que os alunos demonstraram não estar dominando, após aplicação e avaliação de um pré-teste, elaborado com base nos descritores da Prova Brasil.

Durante todo o processo de ensino-aprendizagem em leitura que norteou as pesquisas, percebemos a importância da pesquisa-ação para todos os participantes envolvidos: a escola, mais especificamente, aos professores, através do diagnóstico dos alunos em relação à leitura, permitindo um panorama das dificuldades deles, a partir do qual pudemos buscar soluções; aos pesquisadores, que adentraram no contexto de sala de aula para a vivência do ensino, atribuindo um caráter científico aos problemas com os quais se depararam; por fim, aos alunos, que puderam progredir durante o processo, através do contato com uma maior diversidade de livros e autores, resultando no desenvolvimento de competências leitoras.

Para isso, fundamentamo-nos nos pressupostos abordados nos PCN-LP, em relação ao ensino-aprendizagem de leitura e da literatura, além de Colomer (2007) e Zilbermann (2010), no conceito de competência segundo Perrenoud (2002), no sociointeracionismo em leitura com Kleiman (1992, 1999) e Kato (1989) e no letramento com Soares (1998).

2. Fundamentação teórica

2.1 A pesquisa-ação e a formação docente

Ao se estabelecer um vínculo entre a Universidade e a comunidade escolar da Educação Básica, novas propostas surgem com o objetivo de apresentar o melhor para a educação. A universidade cresce com o envolvimento na prática escolar e a escola cresce ao ter acesso às teorias e experiências acadêmicas. Sabemos o quanto é importante o professor se colocar como um pesquisador em sala de aula e o quanto essa postura propicia a reflexão, antes, na ação, e após esta, conforme afirma Perrenoud (2002). Isso se dá, por exemplo, quando ocorre uma aprovação de projeto de pesquisa cujo foco é a leitura e o tipo a pesquisa-ação que se caracteriza pelo contato dos pesquisadores com os envolvidos na pesquisa para a busca de uma solução para um problema. A partir desse enfoque, a pesquisa-ação ganha um caráter didático-pedagógico, por possibilitar adentrar em sala de aula, para se ter um aprofundamento da realidade dos alunos através de um convívio que gere confiança e reciprocidade. Para Franco, (2005, p. 487), desde sua origem, “a pesquisa-ação representa uma investigação que caminha na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante”.

Ao relacionarmos a pesquisa-ação com o espaço escolar, podemos estabelecer uma outra relação importante e necessária com a formação docente, gerando reflexões tanto por parte dos pesquisadores quanto por parte dos professores da escola, salientando que são advindos de cursos de licenciatura em Letras cuja formação curricular permite discussões e uma visão mais ampla em torno da temática da pesquisa.

A convivência em sala de aula do pesquisador e do professor possibilita um olhar mais atento e mais humano para as dificuldades e a complexidade do ensino, que envolvem diferentes sujeitos que necessitam de diferentes abordagens para garantir-lhes a aprendizagem. Sobre a relação positiva entre a Universidade e a escola, Mello e Gonçalves (2012, p. 256) defendem o discurso da “valorização da educação em seu papel socializador, formador de sujeitos críticos, a partir de um embasamento político-pedagógico centrado nas práticas sociais dos educandos e na possibilidade de transformação de seu contexto social”.

Ao contrário dos outros tipos de pesquisas nos quais se identificam problemas e se buscam respostas, na pesquisa-ação é a atuação e intervenção no ambiente de sala de aula o caminho para se encontrar as respostas para os problemas já identificados pelo grupo de professor.

Outras contribuições relevantes da pesquisa-ação se refere ao fato de ela propiciar ao professor o exercício das competências profissionais, apontadas por Perrenoud (2000), por lhe dar dados para que possa: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar as progressões das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação de aprendizagem dos alunos, dentre outras competências. Ao assumir a atitude de professor que procura respostas para os entraves do processo de formação de leitor, o próprio professor se coloca como um profissional reflexivo e aberto à parceria com a universidade, enquanto instância de produção de conhecimentos e saberes docentes para cujo papel precisa da experiência e parceria com a escola pública.

2.2 A mediação no ensino da leitura literária na escola

Articular e estimular meios e agentes para a disseminação da leitura literária na escola surge como um desafio, uma vez que se constatou um descaso e desestímulo dos alunos em relação à leitura de uma forma geral, especialmente por parte dos alunos do ensino fundamental. O que se constata é que a literatura ainda não é vista como parte do currículo da educação infantil de maneira ampla. Além disso, a criança, ao entrar na escola, se depara com a leitura e a escrita de maneira que dela se exige a capacidade de não fracassar, para a qual ela não está preparada.

É nesse contexto que surge a importância da presença de adultos para a mediação e intervenção entre as crianças e até mesmo os jovens e os livros. A leitura, que antes tinha início no ambiente familiar com a formação leitora das crianças pelas pessoas com quem conviviam, passou a ser de responsabilidade da escola, mais especificamente do professor. Ele surge como o favorecedor da imaginação das crianças para que busquem na experiência de vida delas um significado para o que leem e o ensino e a apropriação por parte das crianças de conhecimentos linguísticos essenciais, como o vocabulário da língua e como ela funciona (COLOMER, 2005).

Diante disso, surgem, atualmente, ações governamentais para a recuperação da literatura nos currículos escolares, assim como a distribuição gratuita de livros e a formação de professores leitores, uma vez que a leitura passa a ser, segundo Colomer (2005, p. 106), “uma aprendizagem social e afetiva. (...) o ponto nevrálgico em torno do qual se situa essa intervenção. Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada, isto é, a leitura feita conjuntamente, é a base da

formação de leitores”. É aí que se inicia o papel importante da mediação na construção dos significados, sendo fator decisivo na motivação para a leitura, que passa a ser encarada como leitura por prazer.

A partir do debate em torno da mediação e de como ela deve acontecer, necessário se torna refletir sobre o papel do professor nesse processo, uma vez que ele assume a função de iniciar os alunos no universo da leitura e fazer com que eles tenham ânimo para seguir esse caminho. Para Lerner (2002, p. 95), a condição necessária para o sucesso na aprendizagem da leitura é o professor assumir-se como leitor e a escola se colocar como promotora de um encontro entre ele e os alunos.

Diante disso, vemos como fundamental a importância do professor como mediador dos conteúdos e que deve ter como atitude intrínseca a formação de leitores, para que eles os enxergue, antes de tudo, como professor-leitor que também os enxerga como leitores. Nesse sentido, a pesquisa-ação proporciona aos envolvidos uma reflexão sobre a interação em sala de aula, sobre os encaminhamentos das discussões e questões nas aulas de leitura.

2.3 A Transposição didática ou didatização no ensino de Língua Portuguesa

Transposição didática ou didatização refere-se à passagem do saber científico, acadêmico, para o saber que deve ser ensinado. Devido à linguagem técnica que o primeiro possui, há a necessidade de torná-lo adequado à linguagem escolar e acessível ao aluno. Para entendermos melhor como se dá esse processo, buscamos as contribuições de Lerner (2002) e Albuquerque (2007) que, apoiadas nos pressupostos de Chevallard, concebem a transposição didática como algo necessário para que ocorra o ensino-aprendizagem. Segundo Lerner, “a necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo”.

É uma exigência do ensino que haja a didatização dos conteúdos, mas é preciso que o professor tenha consciência de que esse processo não deve fazer com que o objeto a ser ensinado se distancie do que ele é na realidade. Lerner (2002, p. 35) defende que “será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam”.

Para Albuquerque (2007), “o professor necessita passar por essa reflexão e agir de forma teórico-metodológica que propicie a didatização de saberes, que propiciem principalmente, a aquisição da competência leitora dos alunos”. De certa forma, os textos com

suas linguagens precisam ser didatizados levando-se em conta as dificuldades de compreensão dos alunos.

Nesse sentido, a pesquisa-ação proporcionou aos envolvidos, através de dados do pré-teste, tomar decisões teórico-metodológicas que possibilitaram a didatização de saberes que ampliaram a competência leitora dos alunos, conforme veremos nos dados analisados. Assim, foram didatizadas atividades de leitura com os gêneros poesia, crônicas e contos com questões elaboradas com base nos descritores da Prova Brasil que mensuram o desenvolvimento de competências leitoras para os alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre a didatização de saberes na pesquisa-ação, nos possibilitou ampliar nossos saberes ao interagir com a experiência docente dos professores da escola e as necessidades dos alunos em ampliarem a compreensão de textos da literatura infantojuvenil.

3. Metodologia

As pesquisas desenvolvidas pelos projetos de Iniciação Científica (PIBIC 2010-2011; 2011-2012; 2012-2013), da Unidade Acadêmica de Letras, objetos de análise deste trabalho, caracterizam-se como pesquisa-ação, uma vez que adentraram no espaço de sala de aula para, juntamente com os professores das escolas, encontrarem soluções para os problemas apresentados pelos alunos e apontados pelos professores dessas instituições de ensino que era: a dificuldade destes em lerem textos da literatura infantojuvenil. As pesquisas referidas objetivaram identificar e analisar as competências leitoras que os alunos do 9º ano apresentavam domínio e as que não dominavam a partir dos resultados de um pré-teste, elaborado a partir dos descritores da Prova Brasil. Para isto, buscamos formar uma parceria com diretores e professores de Língua portuguesa de escolas públicas da cidade de Campina Grande – PB, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Hortênsio de Souza Ribeiro e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula, para trabalharmos tendo em vista a formação de leitores competentes, apoiando-nos nas orientações propostas nos PCN-LP e nas matrizes de referência da Prova Brasil.

Em primeiro lugar, procedemos, em todos os projetos, a uma etapa de diagnóstico, em que um pré-teste foi aplicado e, a partir dele, verificamos quais competências leitoras os alunos demonstraram e quais necessitavam ser desenvolvidas. O pré-teste do primeiro projeto constava de questões retiradas da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para a Prova

Brasil. E as questões das atividades da intervenção também eram elaboradas pela bolsista e pela orientadora, segundo os descritores e as competências leitoras exigidas nessa avaliação nacional.

Após a análise dos resultados do pré-teste, através do qual constatamos as principais dificuldades dos alunos do 9º ano em relação à leitura, procedemos ao processo de intervenção didático-pedagógica, que teve como objetivo o desenvolvimento das competências leitoras não adquiridas, a partir da leitura de textos da literatura infantojuvenil, especificamente poesia, crônica e conto dos seguintes autores: Luis Fernando Veríssimo, Paulo Mendes Campos, Mário Quintana, Rubem Braga, Fernando Sabino.

Após a intervenção, aplicávamos um pós-teste que, semelhante ao pré-teste, trazia questões formuladas com base nos descritores da Prova Brasil, com foco na verificação do desenvolvimento das competências leitoras não demonstradas anteriormente. O pós-teste também propiciou uma reflexão acerca dos benefícios e/ou falhas da intervenção didática em sala de aula, apontando para uma reelaboração direcionada, a partir do trabalho com as dificuldades dos alunos.

Todo o processo de intervenção didática, ocorrido nos projetos desenvolvidos, compreendeu cerca de 30 horas-aula, para cada projeto, distribuídas em duas horas-aula semanais em cada uma das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental pesquisada, resultando em torno de 60 encontros, num período de três meses.

4. Experiências com pesquisa-ação nos projetos de pesquisa

As aulas que compreenderam o período de intervenção didático-pedagógica dos projetos de pesquisa tinham como objeto de estudo os textos literários, especificamente poesia, conto, e, principalmente, a crônica, uma vez que esta apresenta linguagem literária de maneira mais acessível para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A partir deles, trabalhamos aspectos linguísticos, composicionais e discursivos, levando em consideração cada gênero textual e o desenvolvimento das competências leitoras mensuradas pelos descritores da Prova Brasil, especialmente as não demonstradas pelos alunos na etapa de pré-teste.

Elaboramos as aulas juntamente com o apoio dos professores das escolas envolvidos nos projetos, os quais sugeriram textos e acataram a proposta de intervenção por nós formulada. Esse fato demonstrou a importância dessa parceria para a eficácia do processo de

ensino-aprendizagem da leitura, favorecendo a todos a ampliação de saberes e experiências práticas, segundo Perrenoud (2000), acerca de uma intervenção planejada e direcionada em busca de solucionar problemas que interferiam na formação leitora dos referidos alunos.

Cada projeto trouxe consigo objetivos mais específicos que giravam em torno de um objetivo mais amplo, que foi o de desenvolver as competências leitoras dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e, encontrar estratégias de intervenção que atingissem resultados satisfatórios quanto à formação do leitor. Vejamos algumas contribuições deixadas por cada projeto.

4.1 PIBIC 2010-2011 – Competência leitora de alunos do Ensino Fundamental em textos da literatura infantojuvenil

Após aplicarmos o pré-teste, que constava de questões retiradas da matriz de referência da Prova Brasil, constatamos as seguintes competências não desenvolvidas pelos alunos indicada pelos descritores (D):

D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;

D4- Inferir uma informação implícita em um texto;

D10- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Para trabalharmos essas competências ligadas à inferência, aos efeitos de sentidos e à identificação de elementos da narrativa, elaboramos uma sequência didática para a etapa de intervenção com o gênero crônica, de autoria de Luis Fernando Veríssimo, que abordam temáticas diferenciadas. Dentre elas, as crônicas *Defenestração*, *Palavreado* e *Atitude suspeita*. A partir da leitura dessas crônicas, analisamos os aspectos linguísticos que enfatizam o sentido da crônica, o ponto de vista do autor, as inferências e os sentidos diferentes atribuídos a uma mesma palavra, a percepção de traços de ironia ou humor, além do trabalho com as palavras com significado desconhecidos por parte dos alunos, através da utilização do dicionário em sala de aula.

Infelizmente, uma das ações da sequência didática, que era a utilização da sala de leitura, não pôde ser realizada devido à impossibilidade de funcionamento deste ambiente que

estava repleto dos livros didáticos a serem distribuídos aos alunos. Entretanto, esse fato não nos impediu de incentivarmos a leitura de livros em sala de aula, levando-lhes livros de crônicas e contos para serem lidos e pesquisados. Também realizamos a atividade de leitura compartilhada, que consiste em ler textos diversos, que não se encontram no livro didático. Essas leituras desenvolvem o prazer e a fruição em leitura. Apenas o aluno participa ouvindo a leitura de textos sobre temas diversos, podendo evidentemente se posicionar. Dessa leitura não se pede nenhuma atividade escrita.

Em relação aos resultados obtidos nessa primeira pesquisa, 2010-2011, após a aplicação e análise do pós-teste, verificamos principalmente um aumento em relação às competências exigidas pelos descritores D3, D4, D10, D16 e D17, os quais demonstraram resultados insatisfatórios no pré-teste e, por isso mesmo, foram trabalhados em sala de aula. Vejamos no quadro abaixo o resultado obtidos por eles constatados no pós-teste:

Tabela 2: Resultado final do projeto PIBIC 2010-2011

Descritor	Competência em leitura	Pré-teste	Pós-teste
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	18, 18%	45, 45%
D4	Inferir uma informação implícita em um texto	40, 9%	59, 09 %
D6	Identificar o tema de um texto	59, 9%	34, 08%
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	63, 63%	86, 36%
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	81, 81%	31, 81%
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	40, 9%	52, 17%
D17	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	40, 54%	72, 72%

Com relação aos descritores 6 e 14, consideramos como justificativa possível para a dificuldade constatada no pós-teste ser decorrente da complexidade dos textos abordados e de não termos abordados textos opinativos.

4.2 PIBIC 2011-2012 - A leitura de textos da literatura infantojuvenil: competências e habilidades leitoras de alunos do Ensino Fundamental II

Para o processo de intervenção do referido projeto de pesquisa, decidimos trabalhar com outros gêneros, além de crônicas, poesia e conto. Iniciamos a intervenção didática com a leitura de poemas de autores diversos, ação esta que não obteve, inicialmente, boa recepção por parte dos alunos, pois, consideravam a poesia de difícil linguagem. Mesmo assim, persistimos e fizemos com que eles se interessassem pelas leituras. Logo depois, procedemos à leitura de crônicas em cuja etapa eles participaram com maior interesse, por esse gênero apresentar, segundo eles, uma linguagem mais fácil e próxima da realidade deles.

Também propiciamos a comparação dos gêneros crônica e conto, para que os alunos percebessem as características da narrativa comuns a ambos. O conto escolhido foi *Morta que mata*, de Artur Azevedo. Assim, questionamos os alunos acerca do título, das expectativas deles em relação ao conto os quais alegaram ser curioso e engraçado.

Após essas etapas, identificamos os elementos da narrativa e aplicamos atividade para reconhecimento das principais características dos dois gêneros: crônica *Defenestração*, e no conto *Morta que mata*. Após a nossa orientação, eles observaram que a linguagem utilizada pelos autores na maneira de narrar os fatos era um ponto importante para a diferenciação, assim como os fatos eram tratados, relacionando ficção e realidade. Quanto à crônica, o ponto de vista do autor é explícito, sua reflexão diante de determinadas situações são detectadas com mais facilidade do que no conto.

Observemos, na tabela abaixo, os resultados obtidos antes e após a etapa de intervenção em sala de aula, para fins de comparação, através dos quais verificamos a importância do planejamento para solucionar problemas pontuais relacionados às competências leitoras mensuradas como competência a serem ampliadas.

Tabela 2: Resultado final do projeto PIBIC 2011-2012

Descritor	Competência em leitura	Pré-teste	Pós-teste
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	17,14%	100,00%
D4	Inferir uma informação implícita em um texto	52,85%	73,68%
D6	Identificar o tema de um texto	61,42%	63,15%
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	74,28%	68,42%
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	48,57%	73,68%
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	45,71%	47,36%
D17	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	62,85%	89,47%
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	71,42%	84,21%
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	37,14%	68,42%

Analisando os resultados apresentados, após a intervenção didática, o que podemos constatar é que os alunos ampliaram, de alguma forma, competências em leitura, mas três

delas se evidenciaram com uma maior aquisição: D3- inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D11- estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; D16- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados e D19- reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos. Entretanto, embora os alunos tenham visto contos e crônicas, continuaram com dificuldades para identificar/caracterizar os elementos da narrativa. É o que comprova, no pós-teste, o D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

4.3 PIBIC 2012-2013 - Competência leitora de alunos do Ensino Fundamental II: reconhecimento de aspectos argumentativos em textos literários

Na terceira versão do projeto, após constatarmos, no pós-teste da pesquisa anterior, a necessidade de focarmos em descritores que abordam aspectos argumentativos dos textos literários, como D15 – estabelecer relações lógico-discursivas presente no texto marcada por conjunções, advérbios etc, e dos que enfocam elementos da narrativa como o D10 - identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e os efeitos de sentido das palavras, nos propomos a trabalhar os descritores que mensuram competências leitoras voltadas para a argumentação e em textos narrativos. Escolhemos apenas crônicas, por esse gênero possibilitar mais explicitamente elementos argumentativos uma vez que trabalha com opinião, comentários e reflexões em torno de aspectos da vida cotidiana. Os textos selecionados foram: *O homem trocado* e *A bola*, de Luis Fernando Veríssimo, *Conversa de compra de passarinho*, de Rubem Braga e *O melhor amigo*, de Fernando Sabino. Além disso, a escolha teve como objetivo também a apreciação da linguagem literária, para desenvolver a fruição em leitura.

Nos textos escolhidos, observávamos a argumentação presente. Após a leitura e discussão, os alunos procediam à resolução de questões acerca das crônicas, levando em consideração aspectos como o ponto de vista do autor sobre determinada temática. Fizemos, ainda, um estudo comparativo entre a crônica literária e a crônica jornalística, apontando para as semelhanças e diferenças de uma em relação à outra.

No decorrer das aulas, já constatávamos o progresso dos alunos na compreensão do ato de argumentar nos textos, principalmente os literários, iniciando pela noção de argumentação, passando pela visão de como ela se constrói, considerando sua importância discursiva. Porém, para a nossa surpresa, o pós-teste apresentou alguns resultados de algumas

competências abaixo dos que foram apresentados no pré-teste, diante do que podemos inferir que a ênfase nos aspectos argumentativos em textos literários fez com outras competências não tenham sido trabalhadas, portanto, evidenciadas. Vejamos os resultados para comprovação.

Tabela 3: Resultado final do projeto PIBIC 2012-2013

Descritor	Competência em leitura	Pré-teste	Pós-teste
D6	Identificar o tema de um texto	85,71%	56,17%
D7	Identificar a tese de um texto	42,85%	32,60%
D8	Estabelecer relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	78,57%	63,04%
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	35,71%	50,0%
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	21,42%	36,95%
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	100%	69,56%
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	57,14%	19,56%
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	42,85%	67,39%

Entretanto, nas competências trabalhadas pelos descritores D14, D15, D21, nos quais se pedem relações com a argumentação em texto da literatura infantojuvenil, os alunos demonstraram ampliar suas competências leitora, mostrando que a intervenção didática orientada obteve sucesso.

5. Considerações Finais

Após a realização dos projetos de Iniciação Científica referidos, constatamos a importância da pesquisa-ação tanto para a formação das competências docentes como para o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos do ensino fundamental. Também verificamos os benefícios da parceria entre escola e pesquisadores na busca de respostas para problemas pontuais de sala de aula, nesse caso, para a formação de leitores. O contato com a escola, com os alunos e com os professores nos permitiu a realização de um trabalho planejado e eficaz, uma vez que possibilitou a vivência didático-pedagógica com todas as suas implicações de sala de aula.

Ao partirmos das dificuldades em leitura dos alunos, verificamos os principais avanços demonstrados, apesar de os alunos ainda apresentarem dificuldades com a leitura de textos

literários. Além disso, sentimos o impacto gerado pela abertura de espaço para a leitura dos textos em livros que, ao serem levados para a sala de aula, permitiu aos alunos o contato com diferentes textos de diversos autores. Foi com a sensação de dever cumprido que víamos a cada semestre que os alunos procuravam a biblioteca para pedir livros emprestados.

Por fim, acreditamos que intervenções didáticas como as que experienciamos corroboram para desconstruir a prática da leitura apenas como decodificação e de que o aluno não está motivado para desenvolver a sua competência leitora. A pesquisa-ação, por ser interventiva, permite a reflexão dos docentes envolvidos mostrando-lhe a relevância da aferição de dados para se ter uma ação docente planejada, conforme afirma Perrenoud (2000) com vistas à ampliação das competências não só leitoras, mas das demais necessárias à formação crítica e cidadã. Estamos convictos de que a leitura envolve os mais variados processos sociointeracionais e cognitivos, que desenvolvem no aluno leitor a capacidade para interpretar o mundo em seus aspectos sócio-históricos e ideológicos.

6. Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, M. S. P. A didatização do conceito de leitor competente dos PCN-LP no programa Parâmetros em Ação: mobilizando saberes teóricos e experienciais. *Horizontes de Linguística Aplicada (UnB)*, v. 6, p. 10-128, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: *SAEB: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SAEB, Inep, 2008. 127 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acessado em 20/05/2010.

COLOMER, Teresa. A articulação escolar da leitura literária. In: *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da pesquisa-ação*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

KATO, Mary A. *O aprendizado da Leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para se ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: IbpeX, 2010 (Série Literatura em foco).

Grupo de Trabalho 08

A LEITURA E O TEXTO LITERÁRIO

Coordenadora: Profa. Dra. Márcia Tavares Silva (UFCG)

LEITURA LITERÁRIA NO CONTEXTO ESCOLAR

SOUZA, Ana Carla (UEPB)

Resumo: Este trabalho tem por objetivo compartilhar a experiência de leitura realizada na turma do 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Campina Grande. Iremos discutir também o papel do professor, assim como da escola e o uso que ela faz da literatura. Ao tomar a obra literária *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, inicialmente, como objeto de estudo, buscaremos observar como se dá a recepção desse livro em sala de aula. Tendo em vista que muitas obras literárias trazem expressões de cunho racista, inferiorizam o negro com imagens negativas e essa idéia se faz presente até nos dias atuais, nosso intuito é colaborar para a desconstrução desse preconceito por meio de reflexões que possam contribuir para uma educação geradora de cidadania. A realização desta pesquisa com jovens de pouca experiência com a leitura literária indicou a necessidade de atividades metodológicas diferenciadas. Nas nossas escolas dificilmente se trabalham com a obra na íntegra, pouco incentivam as crianças e jovens a desenvolver a prática de leitura, e quando fazem se utilizam de recursos que não ajudam a se tornarem leitores conscientes (críticos). Como pressuposto teórico de base, nos fundamentaremos em Bordini e Aguirra (1993), Cosson (2006), Magnani (2001), Orientações Curriculares para o ensino médio (2008), entre outros.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Ensino.

1. Introdução

A cultura brasileira, parte do que é hoje, foi construída por negros e mestiços. “A mulata faceira”, “o mulato indolente”, “o negro servil” são características que marcam o imaginário do brasileiro. Os negros, de origem africana, transportados para o Brasil no período colonial, eram pouco citados nos escritos desta época, estes faziam menção mais aos indígenas. Com base no livro *Imagens do negro na literatura brasileira* (FRANÇA, 1998), Padre Antônio Vieira chama a atenção para a forma violenta, injusta e degradante da escravização dos negros. Entretanto, o mesmo nos mostra que os interesses sociais eram superiores a qualquer dor.

Segundo França (1998, p. 19-20), Gregório de Matos, em seus versos, apresentava o negro como “Muitos mulatos desavergonhados...” “... as mulatas da contenda, elas não tomam emenda...”, ou seja, menciona uma galeria de “tipos” de negros, quase sempre associados a aspectos negativos, como: aos desregramentos sexuais, o abuso de bebidas, as crendices e bruxarias. No período colonial, os autores limitavam-se a constatar a existência do negro.

Só a partir do século XIX, a temática negra atinge um maior espaço, sendo mencionado em poesias, no teatro, nos gêneros públicos. Castro Alves, na década de 60, é o responsável pelo culminar da poesia referente aos negros. A escravidão, temática pouco explorada anteriormente, aos poucos ganha lugar no “seio da lírica social” (FRANÇA, 1998, p.56). Nos romances urbanos, os negros e mulatos são incluídos, todavia, a mulata é tida como uma ameaça para as famílias brancas. A sensualidade extremada, volubilidade constante e a falta de princípios são as características remetidas às mulatas. Como exemplo, temos a personagem Rita Baiana, da obra *O Cortiço*, de Aluisio de Azevedo. O dia-a-dia do negro, na cidade ficcional, era carregar pacotes, transportar mercadorias, atender como barbeiros e, algumas vezes, trabalhavam no seu próprio negócio.

Partindo do período colonial até os romances urbanos, percebemos que a temática negra veio se expandindo ao decorrer dos anos, no entanto, nestas fases citadas, o negro sempre aparece em uma condição marginalizada e submetido aos brancos, tal como se dá no período da escravidão. Através dessa retrospectiva, baseada no texto de França (1998), vimos à importância do contexto histórico da literatura como fonte de apoio e esclarecimento para a compreensão e estudo da obra *A cor da ternura*, de Geni Guimarães.

Esse livro, cuja autora e personagem possuem o mesmo nome, Geni, tem como protagonista uma menina negra que vive em meio ao um universo de fantasia. A estória ressalta a luta pela realização pessoal e profissional, que se concretiza através de grandes

esforços. A personagem consegue receber seu diploma e se torna professora, realizando, assim, seu desejo.

A cor da ternura não é apenas uma obra literária que nos propicia unicamente o deleite, mas é acima de tudo uma narrativa que nos faz refletir sobre a condição do negro não só como personagem ficcional, mas também como sujeito de uma sociedade baseada no preconceito.

A força de expressão e a capacidade de superação da protagonista dessa estória fizeram suscitar o desejo de trabalhar a obra com uma turma do ensino fundamental de uma escola pública do município de Campina Grande – PB, objetivo que resultou na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2010. Ao propor a leitura e a discussão desejávamos responder à seguinte questão: Como os alunos desse nível de ensino receberiam a expressão de força e superação contra o preconceito evidenciada por Geni Guimarães?

Neste artigo, serão apresentados os resultados, assim como a metodologia utilizada nas aulas. O nosso objetivo é mostrar essa experiência e enfatizar a necessidade de aulas que estimulem a busca pela leitura do texto literário, a fim de formar leitores críticos e autônomos. Toda a experiência de leitura foi planejada com base nos pressupostos da Estética da Recepção.

2. Aspectos teóricos

A partir das necessidades sociais de comunicação, surgem as linguagens. E como forma de registro de conteúdos, o livro é considerado um documento pelo qual o leitor pode buscar, através dos textos, informações, com o intuito de conhecer ou apreciar dados que estão distantes do seu tempo ou contidos em seu presente. No entanto, para decifrar as informações que estão nos livros, é preciso ter o domínio do código lingüístico escrito, ou seja, saber ler. Entretanto, segundo Magnani (2001, p. 49), a leitura “implica não só a decodificação de sinais, mas também a compreensão do signo lingüístico enquanto fenômeno social”, assim, não é apenas saber decodificar, mas aprender a interpretar os sentidos do texto.

Conforme Bordini e Aguiar (1993a, p. 9), é preciso relacionar o texto com seu contexto. À medida que se lê e compreende, o leitor, automaticamente, relaciona seus conhecimentos adquiridos socialmente com o conteúdo da leitura que está sendo realizada, proporcionando um elo entre leitor, texto e autor.

A leitura resulta, portanto, em interações diferentes, já que cada pessoa apreende as coisas distintamente, por exemplo, quando assistimos a um filme ou uma peça teatral, embora estejamos em grupo, temos concepções diferentes. É comum ter opiniões contrárias, ou se

deter a aspectos muitas vezes ignorados pelo outro. “Diferentes tipos de textos e de leitores interagem de modos imensamente variados” (BORDINI e AGUIAR, 1993a, p.86). O importante é a troca de impressões, de comentários, visto que, às vezes, a mudança de opinião é descobrir muitos outros elementos da obra.

O ensino de literatura nas escolas, ainda hoje, se detém basicamente em: mostrar a literatura como uma suposta evolução cronológica, fornecer ao aluno um quadro de cada época, informar a respeito das tendências estilísticas presentes em cada período literário, apresentar dados biográficos do autor e resumir a obra. Assim, coloca em segundo plano a efetiva leitura dos textos literários e sonega do aluno a real experiência com as obras.

Com base no texto *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* OCEM - (2008, p. 61), “a Literatura como conteúdo curricular ganha contornos distintos conforme o nível de escolaridade dos leitores em formação”. No ensino fundamental, as aulas de literatura se restringem à leitura de alguns textos lidos esporadicamente, mas sem grandes finalidades. Já no ensino médio, o grande objetivo ainda está sendo o aprendizado da história literária sem o paralelo com a leitura das obras, desvalorizando, assim, a vivência dos alunos com a obra literária.

Com base nesse contexto, o problema do aluno em não desenvolver o hábito pela leitura consiste na sua formação. Os jovens, no ensino fundamental, tem uma formação leitora menos sistemática e mais aberta, devido à pouca exigência dos professores destas séries. “A ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos literários como de textos que falem da Literatura...” (OCEM, 2008, p. 61) são fatos marcantes em sala, assim, os alunos deixam-se orientar por seus próprios desejos, ou seja, livros com capa atraente, título sugestivo. Posteriormente, ao se deparar no ensino médio com textos que podem ser mais complexos, estes sentem dificuldades, levando-os, assim, a não gostar da disciplina, da obra (quando trabalhada), de ler, justamente pelas lacunas deixadas nas séries anteriores pela falta de leitura.

O objetivo da leitura literária não é fazer com que o aluno leia vários livros, obtendo apenas uma grande quantidade, mas formar um aluno-leitor capaz de ler e interpretar o que está no texto e no mundo. Dessa forma, o aluno, gradativamente, irá partir de uma obra que ele já conhece para outras, sem forçá-lo, e compreender o que antes era tão complexo. A meta estipulada pela escola, no âmbito da leitura, ainda prevalece a leitura apenas como tarefa destinada à nota, sem atrativo e sem objetivos pertinentes à formação do leitor. Fora as avaliações, quase não se lê.

No livro *Letramento Literário*, Cosson (2006), no capítulo “Oficinas”, apresenta sugestões de estratégias e dinâmicas de como trabalhar melhor o texto literário em sala de aula. “O importante é que o professor perceba que essas atividades são possibilidades que só adquirem força educacional quando inseridas em um objetivo claro sobre o que ensinar e por que ensinar desta ou daquela maneira...” (COSSON, 2006, p.121)

A partir das escolhas dos adolescentes e com base em Cosson, o professor em sala de aula tem o livre arbítrio de inovar. A partir de temáticas como: sexo, preconceito, amor, drogas é possível criar aulas que discutam e tenham um direcionamento diferente das quais estamos acostumados classificar como tradicionais. Ao levar para sala resumos de novela, que envolvam o preconceito, por exemplo, vistas nos jornais e revistas, a atenção dos alunos irá mudar, pois sairá da rotina e se desprenderá um pouco do “companheiro” habitual: o livro didático.

À medida das discussões, o professor pode relacionar este tipo de temática com obras literárias que envolvam o mesmo assunto, fazendo, assim, um elo e comparando os níveis de linguagem que propiciará ao aluno algo diferente do que ele está acostumado. Para o professor, embora seja uma atividade mais trabalhosa e que exija mais tempo, cremos que o esforço valerá à pena. Paralelamente, o educador incentivará o aluno a ler algo que já gosta e partir para uma obra que ele desconhece com uma temática próxima da sua realidade, como sugere o método recepcional, preconizado pela Estética da Recepção. Enquanto professores, temos a liberdade, no âmbito escolar, de socializar os conteúdos, assim como a obrigação de unir a teoria apreendida à prática nas salas de aula.

A importância do texto literário se manifesta em toda a sua plenitude, seja em seu início, no meio ou no fim. Por isso, é necessário que as atividades escolares tenham um propósito, para que o sentido do texto e o prazer que a leitura proporciona não passem despercebidos pelos alunos.

3. Experiência de leitura em sala de aula: um olhar sobre a cor da ternura, de Geni Guimarães

Com autorização da Escola Hortênsio de Sousa Ribeiro (Premen), localizada no bairro do catolé, na cidade de Campina Grande-PB, e o apoio da professora Lucivânia Herculano, professora da turma, foi desenvolvida, no 9º ano E, durante as aulas de Língua Portuguesa, num período de três semanas, uma experiência de leitura literária, a partir da obra *A cor da*

ternura, de Geni Guimarães. Nosso objetivo era de, inicialmente, estimular os alunos a ler por prazer, para, em seguida, formá-los enquanto leitores críticos.

Através das discussões em sala e da produção do diário de leitura, gênero escolhido para que os alunos registrassem essa experiência, observamos a receptividade da obra com base no posicionamento dos alunos. Geni Guimarães aborda em sua obra a temática do preconceito racial através dos momentos vivenciados pela personagem ao longo do enredo. Desta forma, desenvolvemos em sala de aula debates reflexivos, comparando a discriminação contra os negros no passado e a visão que se tem no presente.

Inicialmente, foi aplicado um questionário de sondagem que continham questões que visavam compreender a realidade pessoal e os interesses de cada aluno e observar, também, seus conhecimentos prévios a respeito da temática preconceito racial, levantando, assim, seus horizontes de expectativa. Em seguida, informamos que esta experiência seria relatada num trabalho da universidade e que tínhamos como objetivo estimular a leitura e promover uma discussão em sala a partir de uma obra infanto-juvenil. A leitura do livro seria extraclasse, mas para facilitar os debates em sala a obra foi dividida em três partes, conforme as fases do desenvolvimento da personagem-protagonista.

Foi enfatizado para os alunos que o gosto pela leitura é algo que depende de cada um. Em sala de aula, o professor deve estimular mostrando-lhes opções de leituras, mas para dar o primeiro passo e se dispor a ler é necessário principalmente um esforço pessoal. Antes de iniciar as recomendações sobre os primeiros capítulos da obra, destinamos um momento para explicar sobre o gênero diário de leitura, já que também iríamos utilizá-lo.

Assim, foram entregues as cópias do livro *A cor da ternura*, lembrando aos alunos quais os capítulos destinados para a discussão na próxima aula: “Primeiras lembranças”, “Solidão de vozes” e “Afinidades: olhos de dentro”. A grande maioria dos alunos, ao receber a cópia, imediatamente, começou a folhear e, a partir de um fragmento, o qual não foi mencionado, uma aluna diz: “Acho que vou gostar do livro, parece engraçado”, enquanto outros perguntaram se as cópias eram para eles. Sendo confirmado que sim, pois o intuito era que cada um tivesse seu próprio material, já que não poderíamos fornecer o livro original por falta de recursos.

Na primeira aula, destinada à discussão dos capítulos, foi apresentada a capa do livro e citados oralmente, pela pesquisadora, os capítulos que seriam trabalhados. Para diferenciar das aulas habituais, foram enrolados, em chocolates (*Bis*), pequenos fragmentos do livro, retirados dos capítulos iniciais, e algumas perguntas elaboradas sobre o mesmo assunto. Os

chocolates brancos (ao leite) e pretos (tradicional) simbolizavam a mistura de cores. Todo este material foi posto dentro de uma caixinha confeccionada para este momento. Ao ver a caixa enfeitada, os alunos logo se empolgaram. Explicamos a dinâmica e esclarecemos que não seria algo obrigatório. O aluno que se dispusesse pegaria o chocolate e lia o que continha no papel. Caso não soubesse responder, alguém poderia intervir, assim como a professora pesquisadora. A intenção não era iniciar a discussão de forma monótona, perguntando apenas quem leu ou se gostou.

Houve um pouco de resistência no início, mesmo assim, enfatizamos que não era obrigatório. O desejo pelo chocolate era evidente, mas não queriam ler o papel que estava por cima da embalagem. Depois de alguns segundos, um aluno de repente disse: “eu leio!”. Desse modo, a ele foi entregue a caixa e, assim, demos início às discussões. Aparentemente, apenas alguns alunos leram os capítulos iniciais, fato que foi confirmado no decorrer da aula, com destaque para uma aluna que leu a obra integralmente: “Professora, eu já li todo e achei muito engraçado”. Os demais alunos, apesar de não terem lido, iam aos poucos se envolvendo na discussão, já que a caixinha onde estavam as perguntas e os fragmentos (Para você, o que significa primeiras lembranças? E o que achas do fragmento: “Não achei bonito nem feio. Apenas senti um grande alívio quando me vi descompromissada de chamá-lo de Menino Jesus. Era negro.” (GUIMARÃES, 1997, p.22)), também foi aceita por estes, que relacionavam o que continha no papel, ou seja, os fragmentos da obra e as perguntas com seu conhecimento de mundo.

Após as discussões dos capítulos iniciais, apresentamos aos alunos algumas frases reflexivas, tais como: “O preconceito do passado é a ignorância do futuro!” (Yasser Oliveira); “O preconceito está na maldade de quem vê e na ignorância de quem acha que sempre está com a razão” (Leo Cruz); “Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, haverá guerra” (Bob Marley), na intenção de aprofundar a discussão.

Houve uma grande participação. Os alunos se mostraram envolvidos e a discussão se mostrou produtiva, mesmo para aqueles mais agitados. Relacionaram o preconceito racial visto na obra com os seus conhecimentos gerais, abordando também outros tipos de preconceitos, como os contra homossexuais. Muitos alunos opinaram que atualmente o preconceito racial não é tão forte como antigamente, no entanto, existem outros como o desrespeito aos “gays, lésbicas”. Eles se mostraram bastante conscientes e informados sobre a temática preconceito.

Apesar da falta de compromisso ou dos demais empecilhos tidos pelos alunos que não leram, como trabalhar de manhã e à noite, relato de um aluno, nota-se que a temática e os fatos ocorridos no início do livro chamaram atenção. Mas, a dificuldade para querer ler algo ainda é o principal problema, fato conhecido por todos os professores. A diferença irá consistir na persistência do trabalho contínuo de leitura. O professor, ao levar uma obra literária para sala, não significa que o aluno tem que gostar e se identificar. O importante é que o educador, sempre que possível, varie as leituras, pois caso não gostem de uma poderão gostar de outras, fazendo-se necessário, portanto, a sondagem do horizonte de expectativa.

Para a discussão dos capítulos “Viagens”, “Tempos escolares”, “Metamorfose” e “Alicerce”, os alunos foram convidados a se dividirem em grupos de quatro. Apesar de tentar contê-los e alertar para que não fizessem muito barulho, por causa das outras turmas, percebemos que muitos arrastavam as cadeiras propositalmente, tendo consciência do incômodo causado. No capítulo “Alicerce”, a base fundamental para o progresso de Geni é a sua família, a presença do pai Mariano. Mesmo diante das dificuldades, ele a incentiva e se orgulha da filha, estando sempre presente nos momentos vivenciados pela personagem. A obra reflete, neste capítulo, sete, a importância da família, e assim percebemos a necessidade da presença dos pais na vida de seus filhos, seja na escola ou em casa, pois é através deles que se formará o alicerce dos seus próprios filhos. Eles são a base principal.

Enquanto educadores, temos a consciência desta importância, porém, poucos alunos demonstraram ter tido esta compreensão, já que não possuem uma visão crítica dos fatos, uns não sabiam o significado da palavra alicerce e outros não viam relação do nome do capítulo com o enredo. A importância de um leitor crítico é visto neste momento: é útil tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para sociedade. Esclarecemos a dúvida referente à palavra (alicerce) e explicamos que os temas dos capítulos introduzem o que a autora iria comentar em cada um deles, como exemplo, “Primeiras lembranças” que tematiza a infância, o apego da menina a sua mãe e as dúvidas de Geni. Por este motivo, o nome “primeiras lembranças”. Por fim, enfatizamos a importância da família na vida de Geni.

Em cada grupo foi entregue uma folha que continha o capítulo destinado à discussão com a seguinte orientação: “Discuta o capítulo em grupo; Visualize as imagens e veja qual a relação que têm com o texto; Vocês gostaram deste capítulo? Por quê?”, entre outras questões. No decorrer dessa atividade, muitos alunos aproveitaram para ler o capítulo que não tinha sido lido em casa, como propusemos no início da experiência. As faixas etárias destes alunos variavam entre 14 a 18 anos e o um dos objetivos deste trabalho foi fazer com que os

alunos entendessem que a leitura parte de um esforço pessoal, conscientizando-os de que para melhorarmos em algo é preciso dar o primeiro passo.

Ler a obra oralmente poderia causar repulsa por ser um texto extenso, já que a turma é bastante dispersa e agitada. “O processo de trabalho apóia-se no debate constante, em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade” (BORDINI e AGUIAR, 1993b, p.86). Desta forma, ficaram destinadas para sala de aula apenas as discussões orais e os registros de suas opiniões por escrito.

Nesse encontro, a partir da troca de conhecimentos e leitura em grupo, os participantes respondiam às questões de acordo com o capítulo referente a cada equipe. Após o trabalho em grupo, os alunos posicionaram suas cadeiras nos devidos locais e assim demos continuidade à aula que buscava valorizar a opinião específica de cada grupo. Apenas um integrante lia as respostas. Em alguns grupos houve momentos em que os outros membros interferiam e complementavam o colega, evidenciando-se, assim, que os capítulos, pelo menos para algumas equipes, foram compreendidos.

É importante enfatizar que nem todos os alunos dão oportunidade para que os professores os ajudem, principalmente aqueles que vão para escola porque os pais obrigam ou por não terem outra coisa para fazer. O estudo da obra literária dá suporte para o educador fazer paralelos entre o texto e o cotidiano. Todavia, alguns alunos, mesmo para comentar assuntos do dia-a-dia, mostram resistência, confirmando assim, que a escola e os professores precisam do “alicerce”, ou seja, da família destes alunos.

Um dos princípios que motivaram a realização desta experiência de leitura literária é a crença na capacidade que tem a literatura de fazer o homem refletir sobre si mesmo e sobre a realidade que lhe rodeia. Essa crença não impediu a nossa surpresa quando alunos que não leram nos encontros iniciais, durante os momentos finais, se mostraram folheando a cópia do livro e respondendo a cada pergunta realizada. O último encontro foi iniciado com a leitura do poema “Onde você vê um obstáculo”. Um aluno logo se dispôs a ler, não mostrando nenhuma objeção.

Os últimos capítulos “Mulher”, “Momento cristalino” e “Força flutuante” foram debatidos oralmente, como os demais. Este momento de discussão, para os alunos que conseguiram ler até o final, foi bastante satisfatório, pois se mostraram entrosados, relacionando sua experiência de vida com os fatos da obra, como o relato do aluno João, nome fictício dado a um dos alunos para que sua identidade fosse preservada: “hoje tenho 18

anos e ainda estou na oitava série, eu viajava para outras cidades, mas aprendi muitas coisas e hoje fico com raiva quando vejo eles (alunos) bagunçando, não querem nada. Eles não sabem nada da vida”. Os alunos dispersos, que a todo o momento eram chamados a participar e escutar os colegas que estavam falando, deixavam claro que não viam a hora de se livrarem de mais uma aula “chata” de português. Esta realidade é desestimuladora, nos fazendo pensar, por momentos, em desistir de dar continuidade à experiência. Contudo, ao vermos os outros alunos tentando prestar atenção para aprender, nos sentimos impulsionados e fortes para enfrentar as dificuldades.

Ao retomar a explicação sobre os diários e perguntar sobre o andamento da escrita, grande parte desses alunos, descritos acima como dispersos e desinteressados, não quiseram sequer comentar. Já outros surpreenderam. A quarta aula do último encontro era destinada à escrita da última parte do diário e a maioria dos alunos que participaram ativamente já tinha escrito. Foram recolhidos vinte diários, ressaltamos que ficariam na biblioteca da escola mais uma cópia do livro, com acesso a todos, como forma de valorização do trabalho desenvolvido em sala, outros alunos da escola poderiam ter ficado sabendo da experiência realizada e, assim, encontrariam o livro na biblioteca.

Os diários originais, juntamente com uma cópia do livro, foram organizados em uma pasta transparente que prendia todos os papéis para não correr o risco de se soltarem. Ao abri-la, visualizava-se a capa do livro, colorida e ampliada, seguido de um resumo que explicava o objetivo da experiência de leitura. A cópia da obra *A cor da ternura*, portanto, vem antes dos diários de leitura produzidos pelos alunos, seguida do poema que lemos no último encontro “Onde você vê um obstáculo,” de Fernando Pessoa.

Por fim, acreditamos que aplicar novos métodos de leitura e de escrita é uma tarefa árdua para o professor que está diariamente em sala de aula. A dificuldade do cotidiano o leva ao desânimo. O problema maior dos alunos está na resistência à leitura, pois a maioria não se permite “abrir portas” para o diferente, simplesmente afirma não gostar do que ainda nem experimentou. Isso acontece porque não há formação desses leitores. O trabalho com a leitura é um processo gradativo e o professor não costuma desenvolver. É possível ter um resultado satisfatório, se tiver um trabalho contínuo. Caso não, a maioria dos alunos vão iniciar o ensino fundamental e concluir o ensino médio sempre afirmando: “Eu detesto ler”. Lembremos que será um agravante maior a desistência por parte do professor, por isso é preciso “esforços” e persistir, mesmo sabendo que ao trabalhar a leitura de uma obra em sala não atingirá a todos os alunos. Percebemos que é preciso dar o primeiro passo, embora o processo seja lento.

4. Considerações Finais

Diante dos dados expostos, concluímos que a leitura literária ainda necessita de um espaço mais amplo dentro do âmbito escolar. É preciso que a leitura seja contínua e incentivada, desde as séries iniciais, para que os alunos possam desenvolver esta prática com mais facilidade e prazer.

A visão perpetuada pela escola de valorização extrema da gramática, com suas regras e nomenclaturas, está impregnada na concepção de aulas de português de muitos alunos. Sabemos que tanto os discentes como os professores necessitam de incentivos para que a prática de leitura seja verdadeiramente efetivada. O professor precisa demonstrar persistência diante das resistências, como as que foram mostradas pelos alunos ao longo da experiência relatada neste trabalho. A desistência e o comodismo só aumentarão a idéia, corrente entre os alunos, de que a leitura é uma atividade enfadonha e chata.

Como pudemos observar, a experiência de leitura literária na turma do nono ano não se deu de forma fácil, muitos alunos mostraram dificuldade em destinar-se a ler, fato que não nos causou surpresa. Mas a acolhida do livro e, por extensão, da nossa proposta de trabalho, com *A cor da ternura*, mostra que é possível, primeiramente, trabalhar uma obra na íntegra. E também, desenvolver métodos que podem facilitar a discussão e diferenciar as aulas, assim como divulgar a leitura literária à medida que compartilhamos essas experiências vividas.

Através desse trabalho, foi possível promover discussões sobre o preconceito racial, que apesar da resistência dos alunos à leitura, a temática foi aceita naturalmente e bem debatida. Ao comentar os problemas vividos pela protagonista, devido ao preconceito, tivemos a oportunidade de relacionar este fato com a experiência individual de cada aluno. Diferentemente de outras obras literárias em que o negro não tem chances de superação, esta se tornou uma referência. Desta forma, houve um incentivo à mudança, à superação, tal como a protagonista Geni consegue superar seus problemas.

Trabalhos que exigem mudanças são difíceis, principalmente, nesse caso, já que o professor tem que cambiar seus métodos tradicionais de ensino. No entanto, é possível, sim, desenvolver uma prática contínua de leitura nas séries dos ensinos fundamental ao médio.

5. Referências Bibliográfica

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Formação do leitor. In: *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993a.

_____. Método recepcional. In: *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de literatura. In: *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério de Educação, 2008.

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

FRANÇA, Jean M. Carvalho. *Imagens do negro na literatura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. 10. ed. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção canto jovem)

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Texto e linguagem).

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO

COSTA JUNIOR, José Veranildo Lopes da (PIBID/UEPB)
SOUZA, Vilma Bezerra de (PIBID/UEPB)
RIBEIRO, Gilda Carneiro Neves (UEPB)

Resumo: O texto literário destaca-se, sobretudo, pela complexa atividade cognitiva de construção de significados propiciada pela linguagem literária e por seu caráter ficcional. Em sala de aula, um dos principais

desafios do professor é incentivar a leitura como atividade cotidiana, utilizando textos diversos, entre eles o texto literário. Inúmeros estudos sinalizam para a importância da experimentação da linguagem por meio da literatura, por oferecer dados culturais, pragmáticos e linguísticos. No ensino de línguas estrangeiras, a literatura propicia o desenvolvimento da leitura de maneira natural, pois os textos literários são considerados materiais autênticos, uma vez que não são intencionalmente elaborados para uso didático, nem têm caráter pedagógico. No presente trabalho pretendemos refletir sobre o papel do texto literário no desenvolvimento das habilidades linguísticas, sobretudo da leitura, além de comprovar a presença da literatura em um livro didático, e verificar quais os objetivos das atividades planejadas a partir da literatura. Nossos procedimentos metodológicos visam interpretar os dados coletados no livro *Síntesis- curso de lengua española*, adotado pela rede estadual de ensino do estado da Paraíba como suporte para as aulas de língua espanhola. Como embasamento teórico para a pesquisa, consideramos as ideias de Mendonza (2006) e Santoro (2008) no que diz respeito à importância da literatura para o ensino de línguas, Pastor (2006) no tocante à didática de língua espanhola e Tilio (2008) no que diz respeito ao uso do livro didático em sala de aula.

Palavras-chave: Texto literário; Livro didático; leitura em língua estrangeira.

1. Introdução

Baseado nas teorias do enfoque comunicativo do ensino de idiomas, o desenvolvimento da competência comunicativa representa um dos principais desafios no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Na atualidade, a comunicação é, quiçá, o maior objetivo na aquisição da LE estudada. Dessa forma, percebe-se que nos últimos anos inúmeras pesquisas surgiram a partir do eixo temático de discussões entre os estudos literários e linguísticos no processo de ensino aprendizagem de idiomas para o desenvolvimento das destrezas linguísticas. Assim, diversos estudos sinalizam para a importante relação entre o ensino de língua tendo o suporte o texto literário.

Este trabalho é fruto da nossa preocupação como professores e alunos de graduação em Letras/ Espanhol em repensar o nosso fazer pedagógico em sala de aula e refletir sobre a utilização da literatura no livro didático. Nossa indagação surge a partir da vivência em sala de aula através do Programa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba (PIBID/UEPB), no qual, discutimos em muitas de nossas reuniões pedagógicas, a função do livro didático e a utilização dos gêneros textuais e literários para o desenvolvimento das competências linguísticas, sobretudo para o trabalho com a leitura em língua espanhola.

Convictos da indissolúvel relação entre língua e literatura, partimos da concepção que o texto literário apresenta-se como uma importante ferramenta didática para o ensino de línguas por permitir uma nova abordagem intercultural no processo de aquisição da LE além de permitir a aprendizagem contextualizada do idioma.

Nesta pesquisa, propomos discutir as relações do ensino de línguas estrangeiras a partir da utilização do texto literário como ferramenta educativa e didática para desenvolver as destrezas linguísticas, em especial a leitura. Para tal, analisaremos em um livro didático a utilização do texto literário e as atividades planejadas para desenvolver a leitura em língua espanhola.

Através da breve análise do livro didático, propomos ainda mapear os gêneros literários presentes no material didático e sugerir algumas atividades que podem ser elaboradas e adaptadas pelo professor de língua espanhola com o objetivo de integrar as destrezas linguísticas e promover o desenvolvimento da comunicação, sobretudo da leitura que tem como base o texto literário.

2. Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa, propomos inicialmente refletir sobre a função do texto literário no ensino de espanhol como língua estrangeira. Para tanto, esta investigação insere-se na grande linha da didática de línguas estrangeiras, pois pretendemos pensar no caráter pedagógico do uso da literatura na aula de espanhol. Para verificarmos a presença do texto literário em materiais didáticos de línguas estrangeiras, utilizaremos como *corpus* do nosso estudo o livro didático *Síntesis- curso de lengua española*, adotado pelas escolas estaduais de ensino do estado da Paraíba. Através de uma breve análise do material supracitado, mapearemos os gêneros literários, agruparemos em uma tabela simbólica, e em seguida, apresentaremos as duas atividades encontradas no material didático e verificaremos qual o objetivo destas atividades.

3. Primeiras considerações: a indissolúvel relação entre língua e literatura

No atual panorama de ensino de línguas estrangeiras, a comunicação é provavelmente um dos maiores desafios para o processo de ensino de idiomas. Nessa perspectiva, as discussões sobre didáticas de LE sinalizam para a indissolúvel relação entre língua e literatura na aquisição de línguas. Ao longo dos últimos anos, muitos estudos apontam para a importância do texto literário como suporte para o ensino contextualizado da língua estrangeira. Cabe-nos discutir sobre a relação intrínseca entre língua e literatura para estabelecermos uma relação concreta em ambas, pois é impossível conceber uma dissociada

da outra. Enquanto, o texto literário é uma produção linguística da literatura é a principal responsável pela divulgação da perfeita estética linguagem, bem como da divulgação dos padrões cultos da língua. Nas palavras de Santoro (2007):

De fato, a língua estabelece relações, traça fronteiras, produz conceitos, transmite ideias, veicula interpretações e tudo isso é indispensável para que se faça literatura, que só pode ser realmente “descoberta” analisando e lendo em profundidade a língua que a constitui. Por outro lado, a literatura abre novos espaços, admite contradições, permite jogos, comporta ambiguidades, amplia potencialidades e tudo isso é imprescindível para entender e conhecer a língua. (p. 355).

Entretanto, a divisão do binômio língua e literatura é perceptível nos dias atuais. Na escola, por exemplo, este binômio é dividido em disciplinas diferentes, ignorando a indissolúvel relação entre ambas. “Língua e literatura são, contudo, ainda hoje, em muitas situações, domínios separados, são tratados como disciplinas distintas e, portanto, ensinadas sem estabelecer contatos ou criar ligações”. (SANTORO, 2007, p. 355).

3.1 A tradição dos textos literários no ensino de línguas

Para muitos, a utilização do texto literário como suporte para o ensino de línguas é uma nova ferramenta didática surgida na atualidade. Porém, a literatura é uma das ferramentas mais antigas no contexto do ensino de línguas estrangeiras, estando presente na aprendizagem das línguas clássicas (Latim e Grego) e das mais diversas línguas modernas (Inglês, Espanhol e Francês, entre outras). No contexto específico da aquisição das letras clássicas, os textos de Homero forneciam suporte à aprendizagem da língua grega através da tradução. No auge da popularização da língua portuguesa, os grandes textos literários de Luís de Camões eram utilizados na aquisição da língua. Pastor (2006) exemplifica que:

Desde la hegemonía del texto literario en los métodos tradicionales-quié n no recuerda haber estudiado latín traduciendo a César, Salustio o Lito Livio, o haber tomado contacto con el francés a partir de la lectura del *Principito* se había pasado a una situación de olvido de los mismos, en los métodos estructuroglobales y en los métodos comunicativos, aduciendo razones que iban desde la dificultad, incorrección o falta de naturalidad del lenguaje literario [...]. (p. 06).²⁶

²⁶ A partir da supremacia do texto literário nos métodos tradicionais- quem não se recorda de haver estudado latim traduzindo a César, Salustio ou Lito Livio, ou ter tido contato com o francês a partir da leitura do

Na atualidade, com as novas perspectivas de ensino pautadas no desenvolvimento da competência comunicativa, o texto literário volta a vincular-se ao ensino de LE, após um período de estagnação. Através da abordagem comunicativa, os aspectos interculturais unem-se aos aspectos literários e linguísticos apresentados a partir do suporte do TL para o ensino de línguas estrangeiras.

4. O texto literário e a abordagem comunicativa na atualidade

Com o surgimento da atual abordagem comunicativa, nascida no continente europeu em meados dos anos 70, o ensino de línguas estrangeiras passa a focar-se no desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira. Faz-se necessário compreender a progressão e a evolução do cenário do ensino de LE, acompanhando toda sua trajetória, até chegarmos a atual abordagem. Em linhas gerais De Nardi (2007) exemplifica que:

Em princípio estudava-se a língua como instrumento de transmissão cultural, e era na língua materna do aprendiz que se fazia esse estudo: passa-se, em seguida, a um momento de recusa dessa incômoda presença da língua materna para se pensar um ensino *natural* da língua estrangeira, que o indivíduo deveria dominar livrando-se das interferências de outros códigos que pudessem levá-lo ao erro, elemento nocivo à memorização das regras que tornariam o aprendiz um falante da língua estrangeira que, portanto, precisava ser controlado e evitado. Esse era o cenário dos estudos em lingüística aplicada até meados da década de 70, quando ele ganha novas cores com o surgimento, na Europa, da Abordagem comunicativa. (p. 95).

Na atualidade, o foco da abordagem comunicativa é o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira, na qual o texto literário apresenta-se como uma importante ferramenta de aquisição de línguas por diversos fatores, como por exemplo caráter intercultural dos textos literários, o fato de eles constituir em uma mostra real da língua estudada, o caráter enaltecido da norma culta da linguagem entre outros. Para Mendonza (2007) o texto literário é:

Principito- se tinha passado a uma situação de esquecimento dos mesmos, nos métodos estruturo globais e nos métodos comunicativos, alegando razões que iam a partir da dificuldade, incorreção ou falta de naturalidade da linguagem literário. (Traduções nossas).

Componente (central o complementario) de determinadas secuencias y/o actividades didácticas en el contexto curricular. Material didáctico (asume este valor adicional sobre los propios que ya posee) por el hecho de estar contextualizado en el currículum y el marco de actividades de adquisición/aprendizaje. [...] Un exponente cultural, condicionado (en su creación y en su recepción), por factores sociolingüísticos, pragmáticos y estéticos de la cultura que se inscribe. [...] Un documento real adecuado para la actividad de aula; es un recurso para complementar el desarrollo de las competencias del aprendiz de ELE. (p. 09).²⁷

5. O texto literário e a leitura em língua espanhola

No ensino de línguas estrangeiras as destrezas linguísticas são desenvolvidas para o objetivo da comunicação, dentre estas a leitura pode ser desenvolvida através do TL. Segundo Holden (2009):

A leitura sempre foi uma habilidade fundamental na aprendizagem da língua. A leitura de textos introduz e ilustra padrões gramaticais e vocabulário que possuem um vasto campo de informações e ideias. São concebíveis textos de linguagem formal e informal, conversação e narrativa, opiniões e fatos. Há uma enorme variedade de textos que podem fazer com que os alunos possam perceber essa diversidade e familiarização dos mesmos na construção de um bom leitor. Nota-se que há uma grande dificuldade de leitura.

No ensino de línguas estrangeiras a habilidade leitora tem ainda mais importância. É a partir desta que o aluno adquirirá o léxico necessário para comunicar-se. Assim, a adoção do hábito de leitura como atividade cotidiana é um dos principais desafios para os professores de idiomas, levando em consideração diversos fatores, tais como a dificuldade de acesso de literatura em língua estrangeira e a falta de bibliotecas específicas com literatura estrangeira nas escolas.

6. O livro didático no ensino de le

Nas aulas de línguas estrangeiras, principalmente nas escolas públicas, o livro didático é, provavelmente, um dos únicos materiais didáticos à disposição do professor e dos alunos.

²⁷ Componente (central ou complementar) de determinadas sequências e/ou atividades didáticas no contexto curricular. Material didático (assume este valor adicional sobre os próprios que já possui) pelo fato de estar contextualizado no currículo e no marco de atividades de aquisição/aprendizagem. [...] Um expoente cultural, condicionado (na sua criação e na sua recepção), por fatores sociolingüísticos, pragmáticos e estéticos da cultura que se escreve. [...] Um documento real adequado para a atividade em sala de aula; é um recurso para complementar o desenvolvimento das competências do aprendiz de ELE.

Assim, o livro didático acaba consagrado como o material que será utilizado em todas as aulas, excluindo outras possibilidades de trabalho. Para Tilio (2008, p. 122): “O livro didático não pode ser visto como o detentor do conhecimento. É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes”. Nesse contexto Souza (1999) estabelece que:

Examinar a metáfora²⁸ do livro didático enquanto “arma” a ser utilizada na sala de aula pode significar um ponto de partida interessante para estabelecermos um ângulo de discussão acerca da ação pedagógica em relação ao livro didático. [...] Ele costuma ser, quase que exclusivamente a principal fonte de material didático utilizado por professores nas escolas da rede oficial de ensino para transmissão de conhecimento. (p. 93).

Em outras palavras, o livro didático é uma importante ferramenta didática, mas não deve ser a única. O professor pode utilizar outros materiais didáticos para complementar as atividades planejadas pelo livro, além de elaborar outros tipos de materiais que permitam o ensino contextualizado mediante o contexto de cada escola.

Convictos da importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo do leitor, afirmamos que, provavelmente, um dos pontos de maior importância para incentivar o hábito da leitura como atividade cotidiana, é a aquisição do léxico. Mendonza (2002) exemplifica em linhas gerais, o vínculo entre leitura e literatura no processo de aquisição de línguas estrangeiras:

A través de los textos literarios, el aprendiz de LE se enfrenta, siempre mediante la lectura, a una compleja actividad cognitiva de construcción de significados y de atribución de interpretaciones, de reconocimiento de elementos, de formas, de relaciones y de usos lingüísticos y también de atribución de valores expresivos. [...] La inclusión de los textos literarios en la programación y en la secuenciación de contenidos crea un espacio para la ampliación y la complementación de la formación comunicativa. [...] Con la lectura se vincula la actividad cognitiva del proceso receptor con la actividad y los procesos de aprendizaje lingüísticos. (p. 14).²⁹

6.1 O livro didático de espanhol: um estudo de caso

Para ilustrar nossa análise sobre a presença do texto literário no livro didático de espanhol selecionamos um exemplar e faremos uma breve análise mapeando os gêneros

²⁸ A autora esclarece que a utilização da metáfora da “arma” refere-se a mesma metáfora apresentada no livro *Making the most of your textbook*, de autoria de Neville Grant, publicado em 1987.

²⁹ A través dos textos literários, o aprendiz de LE, se enfrenta, sempre mediante da leitura, a uma complexa atividade cognitiva de construção de significados e de atribuição de interpretações, de reconhecimento de elementos, de formas, de relações e de usos lingüísticos e também de atribuição de valores expressivos. [...] A inclusão dos textos literários na programação e na sequenciação dos conteúdos cria um espaço para a ampliação e a complementação da formação comunicativa. [...] Com a leitura se vincula a atividade cognitiva do processo receptor com a atividade e os processos de aprendizagem lingüísticos.

presentes. Para tanto, utiliza-se como *corpus* de estudo para esta pesquisa o livro da Editora Ática, *Síntesis- curso de lengua española*³⁰, utilizado na Escola Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro, instituição receptora do projeto PIBID/Letras, subprojeto Língua Espanhola, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba (PIBID/UEPB).

1.1 O texto literário no livro didático

Com o objetivo de verificar a presença do texto literário no livro didático analisado, fizemos um mapeamento dos TLs e estamos apresentando os resultados obtidos no gráfico 1 (abaixo). Constatamos que a presença dos gêneros textuais é mais acentuada que a dos gêneros literários.

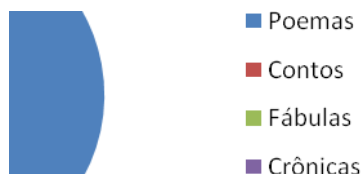
GRÁFICO 1



Os resultados apresentados no gráfico 2 (abaixo), nos mostram que o texto literário está presente no livro didático analisado, obedecendo a seguinte sequência quantitativa: Primeiramente os poemas (em maior quantidade), seguidos dos contos, das crônicas e em quantidade bem menor, por último vêm as fábulas.

GRÁFICO 2

³⁰ *Síntesis- curso de língua espanhola.*



6.2 Atividades planejadas através do texto literário

Para ilustrar o nosso estudo, analisamos duas atividades do livro didático em pauta, e verificamos os objetivos de cada uma delas.

6.3.1 Análise 1

A atividade analisada a seguir, encontra-se na coluna intitulada *Para leer y reflexiona*³¹, sendo ainda indicada como *Texto complementario*³². O livro apresenta o poema *En un pequeño pueblo somali*³³, de autoria de Bernardo Atxaga (1998). Como se pode verificar no recorte abaixo, a proposta inicial é a leitura seguida da reflexão do poema. Faremos os seguintes questionamentos: Como o professor pode trabalhar o poema em sala de aula? Quais temas podem subsidiar a reflexão proposta pelo livro? Sugerimos que o professor adapte o poema para a realidade da turma. Sugerimos ainda que os alunos sejam envolvidos em uma discussão com a finalidade de comparar o cotidiano do povo somali e o das famílias dos alunos. A seguir, apresentamos a atividade em questão presente no livro analisado:

³¹ Para ler e refletir.

³² Texto complementar

³³ Num pequeno povo somali.

TEXTO
COMPLEMENTARIO

PARA LEER Y REFLEXIONAR

En un pequeño pueblo somalí

El lunes, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió un puñado de arroz
¡Y qué alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El martes, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió diez ortigas hervidas
¡Y que alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!


El miércoles, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió una lagartija asada
¡Y que alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El jueves, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió nueve moscas y dos avispas
¡Y que alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El viernes, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
encontró un hormiguero
¡Y qué alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El sábado, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
comió un papel que decía *Help Somalia Now*
¡Y que alegría! ¡Qué alegría!
¡Qué alegría más grande!

El domingo, en un pequeño pueblo somalí,
Ibrahim Ali Kismayu
vio desde su ventana un avestruz muy gordo
¡Y qué aa, qué aale, ale, ole, olelelele!,
¡que ale ale ale alegría más grande!



Bernardo Atxaga, Poemas & híbridos,
Barcelona, Plaza & Janés, 1998.

57

6.3.2 Análise 2

Em uma das atividades propostas pelo livro didático, utiliza-se o *Poema que sucedió*³⁴ de autoria de Carlos Drummond de Andrade. Como podemos verificar após a leitura do poema os alunos respondem a uma única questão: *1- Completa los huecos del poema con los artículos determinantes*³⁵. Compreendemos que o texto literário não foi devidamente trabalhado em sua totalidade, e que a atividade proposta pelo livro didático limita-se a explorar apenas um conteúdo gramatical. Sugerimos que o professor adapte esta tarefa e trabalhe questões relativas à leitura literária através do poema, incentivando consequentemente a formação literária do aluno. Na sequência, apresentamos a atividade em questão, objeto de nossa “análise 2”:

³⁴ Poema que aconteceu

³⁵ Completa os espaços em branco do poema com os artigos determinados.

¿Cómo consumir con responsabilidad?

¡EVALÚATE!

Fecha: _____ de _____ de _____

1 Completa los huecos del poema con los artículos determinantes:

Poema que sucedió

Ningún deseo en ese domingo
Ningún poema en esta vida
_____ mundo paró de repente
_____ hombres quedaron callados
Domingo sin fin ni comienzo.
_____ mano que escribe este poema
No sabe que está escribiendo
Mas es posible que si lo supiese
No le importase.

Carlos Drummond de Andrade, trad. de Manuel Graña Etcheverry,
100 poemas, Belo Horizonte, UFMG, 2002.

7. Breves Considerações

Retomando nossas indagações neste trabalho, consideramos que trabalhar com o texto literário não é tarefa fácil. Percebemos ainda a importância da literatura para o desenvolvimento das destrezas linguísticas, em especial a competência leitora. Nossos resultados mostram que no livro didático analisado o texto literário faz-se presente, entretanto algumas atividades não exploram o TL em sua totalidade. É necessário que o professor adapte as atividades, para permitir o desenvolvimento da leitura a partir da literatura.

8. Referências Bibliográficas

DE NARDI, Fabiele Stockmans. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como Língua Estrangeira*. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em <http://www.ufrgs.br/ppgletas/defesas/2007/FabieleStockmansNardi.pdf> Acesso em: 17 de Maio de 2013.

HOLDEN, Susan. *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

MARTIN, Ivan. *Síntesis: curso de lengua española: ensino médio*. São Paulo Ática, 2010.

MENDOZA, A. F. *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. In Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, 2007.

SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em curso de letras*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/33983684.html. Acesso em: 03 de Maio de 2013.

SOUZA, Deusa Maria de. *Livro didático: arma pedagógica?* In: *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

DO AMOR EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

SILVA, Janaína Aires da (UEPB)
SILVA, Marcelo Medeiros da – Letras (UEPB)

Resumo: Este artigo é fruto de nossa participação, como bolsista, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras do campus VI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Considerando-se que o PIBID tem como finalidade valorizar e incentivar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, o presente trabalho apresenta como nossas ações foram realizadas tanto no ambiente acadêmico, em que foram realizadas discussões e reflexões de textos teóricos acerca do ensino de Língua Portuguesa, quanto na escola pública que foi alvo da realização de nossas atividades, no caso a Escola Estadual de Ensino Médio Integrador José Leite de Sousa. Em nossas intervenções, percebemos que os alunos sentem grande dificuldade de interpretação de textos, de interagir e de se posicionar de acordo com suas impressões, o que, talvez, seja decorrente da permanência de práticas errôneas no ensino de língua materna. Por fim, reiteramos que atuação no PIBID tem contribuindo bastante para a nossa formação como estudantes de Letras e futuros professores, uma vez que tem nos propiciado o contato e o conhecimento da realidade em que, futuramente, vamos atuar, fazendo-nos refletir sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula; promovendo, assim, situações que possam acarretar possíveis melhorias no ensino.

Palavras-chave: PIBID; Literatura; Ensino.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo incentivar e valorizar o processo de formação de docentes para a educação básica. O PIBID oferece bolsas para que os estudantes de licenciatura possam exercer atividades pedagógicas nas escolas de rede pública com a orientação de coordenadores da área e de supervisores, que são os docentes das escolas onde os bolsistas exercem suas atividades. O programa contribui assim, para a associação entre teoria e prática, para a melhoria da educação brasileira e para aproximar a escola e a universidade.

Nesse presente trabalho vamos abordar como nossas ações foram realizadas nessa primeira etapa tanto no ambiente acadêmico, em que foram realizadas discussões de textos que tratavam sobre ensino de Língua Portuguesa, leitura, literatura, entre outros temas, quanto na escola pública que foi alvo da realização de nossas atividades, no caso a Escola Estadual de Ensino Médio Integrador José Leite de Souza.

Nossa presença na Escola José Leite de Souza, especificamente na turma 1º B do ensino médio, composta por 38 alunos com faixa etária entre 14 a 20 anos, aconteceu de duas maneiras: observação e intervenção. As primeiras aulas foram apenas de observação, em que ficamos atentos às ações e reações dos alunos frente ao conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, como eles se portavam diante das atividades de leitura, escrita, interpretação,

entre outras. No decorrer das nossas observações, sentimos a necessidade de fazer uma pesquisa, com aplicação de questionário, tendo por objetivo identificar as práticas de leitura mais frequentes, os textos mais lidos, os locais onde se encontra material de leitura e as motivações que levam os alunos da referida turma a ler.

As aulas de intervenção foram desenvolvidas a partir do que os alunos, em resposta a um questionário, disseram que queriam que circulasse em sala de aula. De posse das respostas ao referido questionário, percebemos que a maioria gostaria que fossem trabalhados, em sala de aula, textos sobre o tema AMOR. Com isso e de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), notadamente a parte que reflete sobre os conhecimentos de Literatura, achamos conveniente ser trabalhado o texto poético, já que percebemos também a necessidade de exploração das potencialidades da linguagem poética no ensino médio, como também a importância de inserir a poesia na vida cotidiana dos alunos.

Nossas intervenções na turma em foco foram planejadas, minuciosamente, tendo em vista despertar a sensibilidade dos alunos para a leitura de textos poéticos. As aulas desenvolvidas foram pensadas a partir das ações e reações dos alunos a cada aula, em que fomos percebendo a necessidade de rever alguns pontos essenciais para o melhor desenvolvimento literário dos adolescentes, pensando sempre na formação de sujeitos críticos frente à cultura de seu país.

2. Antes da sala de aula: reflexões teóricas

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

Começamos, pois, reportando-nos a Antunes (2003), pesquisadora que faz referência, em seu texto “Refletindo sobre a prática da aula de português”, a alguns problemas ligados à escola e apresenta algumas reflexões sobre o estudo do português. A autora faz referência a alguns programas de ensino (PCN, SAEB, PNLD) que apresentam mudanças em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa, os quais dão atenção a outros aspectos que não sejam gramaticais. Considerando o empenho desses programas em deixar a escola em condições de mais qualidade, Antunes (2003) refere-se a algumas práticas negativas presentes no ensino do

português. A autora faz suas constatações a partir de quatro campos: o da oralidade, o da escrita, o da leitura e o da gramática, mostrando os equívocos presentes no ensino de cada um deles.

Com toda discussão apresentada em torno do ensino de português, a autora visa oferecer subsídios para a descoberta de uma nova maneira de ver a língua, diferentemente das práticas tradicionais, contribuindo, assim, para a ampliação das competências comunicativo-interacionais dos alunos. Para ela, o desenvolvimento só seria satisfatório se ocorresse o envolvimento de todos aqueles que participam da vida escolar, necessitando de todos o empenho em refletir, constantemente, sobre as práticas diárias das atividades pedagógicas.

Considerando, pois, as dificuldades presentes no ensino médio, o texto “As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, que surgem a partir de um conjunto de estudos que percebem as dificuldades do ensino médio, tendo como objetivo orientar as práticas de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, aborda logo no primeiro tópico, intitulado de “A Língua Portuguesa no Contexto do Ensino Médio”, alguns aspectos que devem nortear o ensino médio para que o estudante possa estar preparado para prosseguir os estudos, para inserir-se no meio social de forma crítica e reflexiva, exercendo assim sua cidadania, e para que ele possa ter oportunidades de inserir-se no mundo do trabalho. Com isso, as orientações propõem que o ensino de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, deve propiciar aos alunos meios eficazes para o desenvolvimento de leitura, escrita, fala e escuta, fazendo com que o aluno amplie seus conhecimentos sobre os caminhos que o texto pode percorrer e reflita sobre as concepções de língua e linguagem.

Com isso considerando que na maioria das vezes o conteúdo selecionado para o ensino não atende as necessidades básicas para o desenvolvimento dos alunos, as orientações enfatizam a necessidade de revisão dos conteúdos de língua portuguesa no ensino médio, com a proposta de integrar novos conteúdos que levem em conta as variedades linguísticas e as situações de uso da língua.

Considerando que o texto engloba as questões de produção, recepção e circulação, as OCM, no que tange à Língua Portuguesa, abordam a importância da linguagem para a constituição do homem como sujeito ativo no mundo que o rodeia, mostrando que é através das nossas vivências e práticas de linguagens que vamos constituindo nossas ideias, críticas e reflexões sobre o mundo e sobre nós mesmos. As OCEM ainda mostram que nossas atividades humanas são mediadas pelas atividades de linguagem e que a relação entre mundo e língua é convencional e nasce das necessidades e transformações da sociedade. Todavia,

advertem que é na interação com diferentes instituições sociais que o sujeito tem conhecimento das formas de funcionamento da língua e das várias manifestações da linguagem.

Essa discussão sobre língua (gem) também é apresentada pelos PCNs (1999), que enfatizam a importância da linguagem no meio social e o conhecimento de suas especificidades. O referido documento aborda algumas propostas a serem desenvolvidas entre os alunos do ensino médio, visando contribuir para a participação ativa do aluno no meio social. Essas propostas dão grande ênfase à necessidade de o aluno ter conhecimento das várias manifestações da linguagem para que ele possa respeitá-las e preservá-las tendo em vista a grande diversidade histórica existente; como também para que ele possa elaborar seu próprio ponto de vista com mais objetividade e consciência acerca dos múltiplos sentidos presentes no ato interlocutivo.

Os PCNs (1999) abordam algumas reflexões sobre o uso da língua no meio social, mostrando como o estudo da língua materna dificulta o desenvolvimento comunicativo do aluno. Com isso, percebendo a importância da comunicação, esse documento a entende como um meio pelo qual o sujeito interage socialmente, definindo-se como pessoa entre pessoas.

Em relação ao ensino de literatura, as orientações curriculares abordam a importância de se trabalhar no ensino médio com os conhecimentos de Literatura, tendo em vista que eles possibilitam aos alunos o exercício da liberdade, e favorecem uma formação mais crítica. No tópico “Por que a literatura no ensino médio?”, são colocadas algumas discussões sobre o significado de arte, principalmente literatura, a fim de mostrar sua importância na formação humana. As orientações afirmam que a literatura já existe há muito tempo e que era tão valorizada que servia como uma forma de distinguir as classes sociais de acordo com os conhecimentos culturais que determinada classe detinha.

No tópico, “A formação do leitor: do ensino fundamental ao ensino médio”, as orientações consideram de fundamental importância para o ensino de literatura as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada, já que essas produções são pouco acessíveis aos leitores fora do âmbito escolar. Em relação ao ensino de literatura no ensino fundamental, as orientações mostram a deficiência de aprendizagem nesse período devido às escolhas abertas que são feitas sem nenhuma preocupação, fazendo com que os alunos façam escolhas desordenadas fora do âmbito escolar.

Partindo da transição do ensino fundamental para o ensino médio, as orientações constataam um declínio da experiência efetiva com os textos literários, os quais são

selecionados apenas para o estudo dos estilos literários, ocorrendo o recuso à fragmentação das obras, visto que apenas trechos delas são utilizados em sala de aula e, apenas, com o intuito de servir para a exemplificação de aspectos de determinados estilos. Percebendo esse problema, as OCEM mostram a insuficiência do livro didático na contribuição da formação do leitor da literatura; como também da responsabilidade do professor em selecionar livros que os alunos devam ler, sem que se prendam, apenas, aos manuais didáticos. Livros esses que devem contribuir para uma formação mais crítica e reflexiva nos leitores para que esses não aceitem tudo o que é difundido pela mídia e o contexto social em que estão inseridos de forma passiva.

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

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

Essa proposta de trabalhar com o gênero poema também é apontada pelo professor Hélder Pinheiro (2012). Afirma ele que o ensino de literatura deve fugir do estudo da história dos gêneros literários e que o aluno deve ter o contato direto com a obra. Nesse sentido, ele propõe *O trabalho com o poema em sala de aula*, considerando que as práticas do ensino tradicional não favorecem sua leitura mais interativa, pois elas atentam apenas para o ensino do estilo de época, deixando de lado, assim, as peculiaridades presentes no texto poético.

3. Durante a sala de aula: práxis e reflexão

No primeiro contato com os alunos da turma do 1ºB, da Escola Estadual José Leite de Souza, levamos o conto *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, e fizemos uma leitura coletiva. Neste momento de interação com a turma, o orientador responsável pelo desenvolvimento do projeto acompanhou cada bolsista até à escola. Em relação à turma do 1ºB, percebemos que eles gostavam muito de ler, pois nem precisava indicar um aluno para continuar a leitura que

eles mesmos tomavam iniciativa e começavam a ler o texto que levamos. Logo que terminamos de ler o conto, começamos a discuti-lo com os alunos, os quais começaram a responder a algumas perguntas que fomos fazendo. Pedimos que relacionassem o conto com outros textos que conheciam. A partir daí os alunos foram percebendo alguns aspectos importantes do conto, embora alguns sentissem dificuldades em entender o texto. Depois das discussões, entregamos algumas questões para que pudessem refletir sobre o texto, mas não pedimos que nos entregassem. Percebemos que eles já estavam acostumados com a prática de ler com a intenção de sempre fazer alguma atividade, pois ficavam perguntando se a atividade era para ser entregue. Essa prática causava certa resistência nos alunos por ser algo muito frequente nas escolas e por, na maioria das vezes, desmotivá-los, já que são propostas atividades longas e enfadonhas.

Tendo em vista o objetivo de nosso projeto que é desenvolver as habilidades básicas de leitura, escrita e oralidade no alunado de escolas públicas, passamos a sondar a turma do 1º B a fim de sabermos quais as leituras que os alunos já haviam feito e quais as que mais gostavam de realizar. Para tanto, aplicamos um questionário a fim de identificarmos as práticas de leitura mais frequentes, os textos mais lidos, os locais onde se encontra material de leitura e as motivações que levavam os alunos a ler. Ao analisarmos as respostas dos alunos, percebemos que a maioria gosta de ler e que está sempre em contato com a leitura, embora ela não seja realizada diariamente. Os que disseram que não gostavam de ler justificaram que não entendem o que leem que sentem preguiça e que acham ruim e preferem fazer outras atividades. Percebemos que a maioria tem acesso a textos vários e lê, sobretudo, textos na internet.

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

Na segunda intervenção, chegamos à sala de aula e falamos para os alunos que iríamos fazer uma pequena dinâmica. Escrevemos na lousa a seguinte pergunta: Quando a palavra é

AMOR, o que você tem a dizer? Demos um tempo para que eles pudessem responder à pergunta. Depois, pedimos que alguns alunos lessem suas respostas com o objetivo de tornar a aula mais interativa. Percebemos que algumas respostas foram bem criativas e realmente expressavam o sentido da palavra AMOR. Mediante as respostas apresentadas, os alunos demonstraram que amam ou já amaram e que esse sentimento mexe profundamente com o ser humano. Alguns partiram apenas para o lado do relacionamento entre homens e mulheres, mas outros perceberam que existe também o amor fraterno, o amor de mãe, de amigo, entre outros. Houve um aluno que disse que não tinha nada a dizer sobre o amor e outro que o amor era felicidade e decepção.

Depois da discussão sobre o tema amor, entregamos a antologia de poemas que já havíamos selecionado e pedimos que os alunos escolhessem o/os poemas de que mais gostaram. As escolhas foram bem diversas. Todavia, devido ao pouco tempo, não foi possível ler todos os poemas escolhidos pelos alunos. Com isso, por três alunos pedirem muito para que o primeiro poema a ser lido fosse “Uma força não sei qual”, de Socorro Xavier, foi iniciada a leitura desse poema por um aluno que pareceu ter se identificado bastante com o tema. Esse aluno leu o poema, mas quando terminou não conseguiu dizer o porquê de tal escolha, o que podemos perceber que eles não estão acostumados a justificarem suas escolhas, pois estão inseridos em um ambiente que não propicia essa prática, que inibe o aluno de se posicionar e de formar suas próprias opiniões. Os alunos estão acostumados a lerem um texto e não pararem para refletir, sendo que o livro didático, e na maioria das vezes a metodologia do professor, não propicia a efetiva interação do texto-leitor.

Outro poema escolhido e lido em sala pelos os alunos foi “Ciúme” também de Socorro Xavier. Esse poema foi um dos mais escolhidos pelos alunos, apesar de mais uma vez eles sentirem dificuldades em justificar suas escolhas. Logo em seguida à leitura, perguntamos se eles haviam percebido alguma semelhança ou diferença entre os poemas lidos. Um aluno respondeu que sim, pois, apesar de os poemas abordarem o mesmo tema AMOR, eles apresentavam algumas diferenças, pois no primeiro percebia-se que existia amor entre um casal, que com as mágoas e decepções da vida foram-se construindo amarguras, mas o amor que eles sentiam era tão forte que, apesar de tudo, ainda permanecia acesso nos corações do casal. No segundo poema, os alunos disseram que o que estava sendo representado era o ciúme obsessivo, o qual, em alguns casos, era comum quando alguém amava demasiadamente outra pessoa. Na discussão sobre esse poema, os alunos interagiram mais e conseguiram perceber algumas peculiaridades do texto, apontando semelhanças e diferenças com o outro

poema lido, “Uma força não sei qual”, também de Socorro Xavier. Com isso, percebemos que eles se sentiram mais à vontade para discutirem os textos, por esses abordarem temas que estão bem próximos da realidade deles, e por terem se identificado com os mesmos, embora não tiveram conseguido justificar suas escolhas, talvez por se sentirem constrangidos diante da turma.

Na terceira intervenção, pedimos que os alunos lessem os poemas que já havíamos escolhido previamente: “Quando ela fala”, de Machado de Assis; “Canção”, de Alphonsus Guimarães e “Fanatismo” de Florbela Espanca. Primeiramente, pedimos que os alunos fizessem uma leitura silenciosa para que eles/as pudessem ter um primeiro contato com o texto. Em seguida, fizemos uma leitura oral de cada poema, valorizando o poema expressivamente. Após a realização oral dos poemas, abrimos uma discussão para que os/as alunos/as pudessem interagir, posicionando-se acerca dos textos lidos. Fizemos algumas perguntas orais a respeito dos poemas e percebemos que o tema não os motivaram, pois eles disseram que preferiam poemas que abordavam as decepções amorosas. Com essa afirmação, ficou perceptível que a maioria dos alunos já havia se decepcionado, por isso que não se identificaram com o tema dos poemas. Eles afirmaram que na realidade não existia esse amor perfeito, pois para eles o amor estava relacionado a decepções.

Os alunos interagiram muito pouco nessa aula, e não conseguiram perceber alguns aspectos básicos do poema. Alguns afirmaram que estavam cansados por terem feito a prova do ENEM, já que essa aula ocorreu um dia após o exame. Apesar de a aula não ter rendido muito, houve um momento que eles interagiram quando começamos falar das fases do namoro, mostrando como no início é tudo muito perfeito, em que existe a troca de carinhos entre os casais, os quais fazem uso de vários adjetivos para representar o ser amado, e depois como isso vai mudando até chegar às decepções. Logo após a discussão, entregamos uma atividade escrita aos alunos, com o objetivo de haver um entendimento mais consistente sobre os poemas. A partir da discussão, os alunos individualmente começaram a responder às perguntas em sala. Alguns tiveram dúvidas em responder a algumas questões de interpretação dos poemas. Tendo em vista as dúvidas apresentadas, fomos explicando as perguntas aos alunos para que eles pudessem respondê-las. Alguns conseguiram terminar a atividade, mas outros deixaram para entregar na próxima aula.

Nesta quarta aula, retomamos a discussão sobre os poemas que haviam sido apresentados na aula anterior: “Canção” de Alphonsus de Guimarães, “Quando ela fala” de Machado de Assis e “Fanatismo” de Florbela Espanca. Discutimos a atividade sobre os

poemas que havia sido entregue aos alunos, a fim deles perceberem aspectos importantes e terem um melhor entendimento sobre os textos poéticos. Fomos incentivando os alunos para que interagissem com as respostas, pois percebemos que eles tinham certa resistência em falar suas respostas e expor suas opiniões a respeito do tema dos poemas. A discussão foi se tornando mais interessante quando começamos a relacionar os poemas com situações da realidade. A partir daí, os alunos começaram a afirmar que o assunto dos poemas era apenas uma idealização, pois, segundo eles, na realidade não existia esse amor perfeito que os poemas retravavam. Em nossa conversa, percebemos que os alunos interagiam mais quando falávamos da realidade dos relacionamentos dos dias de hoje, que para eles eram mais marcados por sofrimento e decepção.

Em relação às respostas dos alunos, percebemos que eles tinham dificuldades em interpretar os poemas, o que pode estar relacionado com a pouca frequência com que esse gênero é trabalhado em sala de aula, sendo muitas das vezes trazidos apenas fragmentos no livro didático com o fim de demonstrar características de estilos de épocas e não instigar os alunos a perceberem as peculiaridades do texto poético.

Depois da discussão sobre a atividade de interpretação proposta, ouvimos duas músicas de forró, “Só sei te amar”, da banda Garota Safada, e “ O primeiro beijo”, da banda Magníficos, cujas letras foram entregues xerografadas aos alunos, os quais, envolvidos com tais canções, começaram a cantar. Após a audição das músicas, pedimos a dois alunos que lessem as letras. Logo em seguida, abrimos uma discussão para que os alunos pudessem interpretá-las. Eles foram discutindo sobre o tema das músicas e fazendo relações com situações da realidade. Fomos incentivando-os a fazerem essas relações a partir de perguntas orais. Fizemos também perguntas sobre novelas, a fim de eles fazerem referências às novelas e atores que conheciam e que podiam se relacionar com o tema das músicas.

A ideia de trabalhar com músicas foi bem interessante, pois conseguimos que os alunos interagissem e expusessem suas concepções e conhecimentos de mundo que estivessem relacionados com o tema das músicas. Isso, como afirmam as OCEM, faz com que percebamos que é preciso pensar em atividades que despertem o gosto dos alunos para que só assim eles sintam-se motivados a realizar outras leituras a partir do que eles se identificam, sem que essas leituras aconteçam apenas no âmbito escolar. Ao término da aula, eles afirmaram que gostaram das músicas e que queriam que fossem trazidas outras para serem trabalhadas em sala de aula.

No encontro posterior, pedimos que os alunos lessem três poemas: “Aqueles momentos e Uma força não sei qual” de Socorro Xavier e “Do amoroso esquecimento” de Mário Quintana. Depois da leitura silenciosa, fizemos uma leitura oral e logo em seguida iniciamos uma discussão sobre o tema dos poemas. Nessa discussão, fomos fazendo perguntas que direcionavam os alunos a fazerem relações dos poemas com as músicas que haviam sido trabalhadas na aula anterior: “Só sei te amar”, da banda garota safada e “Primeiro beijo”, da banda Magníficos. Eles conseguiram relacioná-los e interagiram bem mais, fazendo comentários e expondo opiniões a respeito dos temas. Percebemos que eles conseguiram entender mais os poemas e interagir nas discussões a partir dos temas musicais.

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

4. Após a sala de aula: considerações finais

Tendo em vista as aulas observadas e as intervenções feitas na turma do 1º B, percebe-se que os alunos sentem grandes dificuldades de interpretação de textos e de interagir e se posicionar de acordo com suas impressões. Essa foi uma das grandes dificuldades encontradas, já que em algumas aulas foi difícil fazer com eles interagissem mais, pois, infelizmente, esse é um problema comum nas escolas públicas e que requer muito empenho e dedicação não só por parte do professor, mas de toda comunidade escolar. Outra dificuldade encontrada foi selecionar textos e elaborar atividades que chamassem atenção dos alunos para que eles pudessem ter uma participação mais ativa nas aulas. Houve dias também que não foi possível realizar as intervenções, pois na escola estava havendo algum evento social, como também

pelo número muito grande de feriados, choque de horários, entre outros problemas que dificultaram a realização das atividades na escola.

O ensino muitas das vezes não propicia a formação de sujeitos mais críticos frente à cultura e a memória do seu país. Com isso as orientações de língua portuguesa propõe que o papel da escola deve ser selecionar textos que contribuam para a formação crítica dos alunos, pois em algumas praticas de ensino os alunos são considerados, apenas, como meros receptores, que decodificam o conteúdo do texto apresentado em sala de aula sem haver nenhuma atividade de interpretação dos vários sentidos que um determinado texto pode ter. Nas aulas ministradas na turma do 1º B, procuramos selecionar textos que atendessem o objetivo proposto pelas orientações de formar leitores críticos; como também, elaboramos atividades interativas que deram espaço para os alunos expor seus pontos de vistas a respeito dos textos lidos em sala de aula.

Apesar desses problemas que são próprios das escolas públicas, essas intervenções nas turmas têm sido de fundamental importância para a nossa formação enquanto estudantes de Letras e futuros professores, uma vez que têm nos propiciado o contato e o conhecimento da realidade em que, futuramente, vamos atuar, fazendo-nos refletir sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula; promovendo, assim, situações que possam acarretar possíveis melhorias no ensino. Esse contato com a sala de aula, contato esse que, particularmente, nunca havia tido, serviu para nos incentivarem na nossa futura profissão, pois é gratificante saber que um professor que realmente se dedica à sua profissão contribui para a realização dos sonhos de muitos dos seus alunos. Esses que estão na sala de aula em busca de um melhor futuro, embora se saiba que muitos alunos não visam a isso.

Nesse sentido, o PIBID tem contribuindo bastante por vários motivos, dentre os quais estão: propiciar nosso contato com as escolas e os alunos, fazendo com que possamos identificar alguns problemas e possíveis soluções; fazer-nos pensar e planejar atividades que realmente despertem o gosto dos alunos; contribuir para a formação continuada dos professores supervisores que já atuam há muito tempo nas escolas, aspectos esses que mostram o quanto o PIBID está contribuindo tanto para a elevação das ações acadêmicas, quanto para a elevação da qualidade do ensino da escola pública.

Todas as discussões sobre os textos lidos na academia, as observações e as intervenções nas escolas, com certeza irão contribuir bastante para que possamos pensar na função da nossa futura profissão e nas práticas que devemos adotar em sala de aula, enquanto formadores de sujeitos críticos e autônomos frente à sociedade.

5. Referências Bibliográficas

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

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

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

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

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.); KLEIMAN, Angela B....[et al]. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ANÁLISE DO *LIVRO DAS IGNORÂÇAS* E A SINGULARIDADE POÉTICA DE MANOEL DE BARROS PARA O ENSINO

OLIVEIRA, Silvana Kelly Gomes de (UFMG)
SOUZA, Olavo Barreto de (UFMG)
SILVA, José Mário da (UFMG)

Resumo: A singularidade averiguada na poética de Manoel de Barros, conhecido pela crítica literária mais erudita até seus leitores mais diretos como “o poeta do Pantanal”, ocorre através do desconcerto da linguagem que, de certa forma, se liga às concepções do movimento modernista na literatura brasileira. Sabe-se também que a poesia de Manoel ultrapassa o viés da palavra escrita, pois ao transgredir regras estéticas formais e a lógica semântica, o poeta decide delirar no verbo, “voando fora da asa” - sua definição de poesia. Portanto, no trabalho que segue, analisaremos o efeito da poesia singular de Manoel na recepção da obra pelos alunos no Cursinho Pré-Vestibular da UEPB. Para isso, utilizaremos a obra literária solicitada pela comissão do Vestibular 2013 da UEPB, intitulada por *O Livro das Ignorâças*, sobre a qual se abordará questões que refletem a dinâmica entre o aluno e a sinestésica poesia do autor mato-grossense. Neste estudo, evidenciaremos os elementos presentes na obra em análise de maneira que a poesia possa ser aproveitada de forma acolhedora e menos teórica. Aqui, lançamos mão das reflexões sobre a poesia na sala de aula postas em Pinheiro (2007), Silva (2009), Alves (2006; 2012); além de outros autores.

Palavras-chave: Poesia; Ensino de literatura; Manoel de Barros.

1. Introdução

Refletir sobre as contribuições que a literatura pode oferecer para ensino, sobretudo, para o ensino sintetizado em um curso pré-vestibular, tendo em vista a literatura, e mais precisamente a obra de Manoel de Barros, é o principal tópico abordado neste artigo. Tais contribuições inferem uma proposta de ensino, sobre a qual se delineia os caminhos vastos da poesia em sala de aula. Com isso, buscaremos frisar estratégias mediante o ensino da poesia inserida no *Livro das Ignorâças* a fim de apresentar um pouco da vida e obra do autor Manoel de Barros, assim como trazer uma reflexão sobre sua escrita transgressora ao ambiente escolar, onde o estudo literário muitas vezes é tratado de maneira superficial.

Para alcançarmos tal objetivo, apresentaremos as razões de se levar o texto literário à sala de aula com base em algumas ponderações contidas nos estudos recepcionais, além de tratarmos a importância da poesia em sala de aula como meio de ressignificar o mundo, ou

seja, de propor um modo de compreensão através do instigar da subjetividade do sujeito. Como meio de concretizar a idéia discorrida na pesquisa, tomaremos um relato feito após três aulas ministradas em um curso pré-vestibular mantido pela UEPB no ano de 2012 sobre o assunto em questão.

Através dessas circunstâncias, poderemos perceber quais as compreensões dos alunos no que se refere à poesia manoelina, além das estratégias utilizadas para o aproveitamento da obra de Manoel de maneira que eles pudessem se aproximar e conhecer melhor o que antes era mero estranhamento. Assumindo seu aspecto particularista, isto é, que se debruça sobre uma situação específica, a pesquisa visa contribuir para a compreensão global do ensino entremeado pela singularidade de Manoel de Barros. Por este motivo, haverá uma breve contextualização das aulas em que houve aplicação dos conteúdos referentes à poética do autor.

Tal proposta busca demonstrar a realização de uma aula dinâmica de literatura, disciplina muitas vezes marginalizada na escola, por ser pouco compreendida e dialogada com alunos que já não possuem um hábito significativo de leitura. Viabiliza-se assim, um estudo que promove descoberta, curiosidade e conhecimento àqueles que construíram uma imagem pejorativa sob as obras literárias, vistas na maioria das vezes apenas como uma obrigação curricular, dispensando-se o deleite que o ato de ler promove. Por isso, é importante ressaltar que o caráter transgressor presente na poesia moderna, também precisa ter voz na sala de aula, por mais que pareça ilegível ou obscura a uma primeira impressão. É neste momento que o professor entra como atuante e aproximador da forma de arte e sua oficina: poesia e sala de aula.

Contudo, todas as ideias abordadas neste esboço inicial estarão unidas e dispostas nas linhas que se seguem, tendo como base o ancoramento da teoria literária e do ensino de literatura em forma de poesia na sala de aula, sobretudo, através de algumas concepções sobre o efeito e a recepção que a obra em questão trouxe para os momentos de aprendizagem e leitura a serem descritos posteriormente.

2. Os estudos recepcionais e o texto literário na sala de aula

As vertentes teóricas no campo da leitura e da escrita convencionalmente têm influenciado vivências pedagógicas com o texto literário em várias épocas. Inicialmente, o viés historicista, que evidencia as peculiaridades temáticas e estéticas das Escolas Literárias,

foi eleito como meio de construir a reflexão sobre a Literatura e o Texto Literário na sala de aula. Ao decorrer das investigações sobre a Textualidade, o parâmetro ao qual se evidenciava na didática das aulas de literatura passa a ser exclusivamente o texto. Por muito tempo estas duas concepções andaram em conjunto. No entanto, em tempos mais recentes, o que se refere à metade do século XX até a primeira década do século XXI, se observa que o foco para o estudo do texto literário na escola regular recai sobre a experiência do leitor como construtor de sentido do texto. Esta compreensão se dá pelo investimento nas reflexões advindas dos estudos recepcionais da obra literária. Como teórico de relevância neste assunto, os manuais de teoria literária contemporânea elegem Hans Robert Jauss como um dos representantes elementares deste novo pensar sobre a leitura literária.

Atrelado a estas mudanças de paradigmas, estão às instâncias históricas que delineiam o fazer social na educação. Cada época possui uma tônica específica que determina qual a compreensão pedagógica está subjacente ao evento de letramento que expressa a entrada do texto literário na sala de aula. Inúmeros componentes como a situação socioeconômica dos alunos, o domínio de uma cultura privilegiada e as formas de acesso ao ensino regular vão interferir no processo didático.

Sabe-se que até o século XIX, o acesso à cultura que se dava através da leitura era privilégio de poucos, pois os detentores do saber participavam predominantemente das classes sociais altas e excludentes. Porém, diante das mudanças históricas e das transformações do sistema escolar, a escola passou a ser usufruto também das classes populares, propiciando um aumento do público leitor. Desta forma, reforçou-se o papel da escola como responsável pela habilitação à escrita e à leitura, incluindo o conhecimento da norma culta e do cânone literário. (Cf. ZILBERMAN, 2009).

Ainda segundo Zilberman (2009), a escola é um elemento de transformação que não pode ser negligenciado por desencadear um processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais, relacionando-se este fator com a leitura. Esta última pode ser considerada, portanto, uma conquista que se consolidou para a assimilação dos valores de uma sociedade. No entanto, a questão para a autora é saber se a escola brasileira, atualmente, está preparada para o exercício dessa tarefa. Os diagnósticos de procedência diversa (Pisa, Saeb etc) detectaram uma crise na escola, a qual remonta a uma má distribuição de recursos educacionais como bibliotecas, despreparo por parte dos professores, além da fraca política de valorização do profissional docente. Como consequência desses deslizes cometidos

constantemente pelo sistema educacional brasileiro, podemos fazer uma relação direta com o ensino de literatura.

É sabido que a literatura tornou-se para muitos jovens do Ensino Médio ou de cursos preparatórios para o vestibular, um tormento. Comprovando esta ideia, Pinheiro (2006) menciona que a obrigação de eles terem de decorar uma lista relativamente longa de autores e obras, características de estilos de época, afora as fichas de leitura para serem respondidas, causa certo desânimo.

E no meio da situação literária já deturpada pelo ensino, a escola tem interpretado essa tarefa de um modo mecânico, o que leva o indivíduo aprendiz a um dos dois caminhos: transformação do aluno em um leitor habilitado ou afastamento do aluno de qualquer leitura. De acordo com Zilberman (2009):

Para evitar esse resultado, cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ele se concretiza: a obra literária (...).

Segundo Jouve (2012, p. 133), “o papel do professor seria formar o gosto, ensinar e apreciar o que faz a “beleza” das obras literárias”, visando-as não unicamente sob suas nuances estéticas, mas também sob uma visão ampliada daquilo que elas significam e representam (cultura, pensamento e relação com o mundo). É preciso fazer entender que essa arte incide na prática humana de acordo com a maneira diferenciada que ela comunica os conteúdos, o que só se concretiza por meio da leitura.

Com isso, é possível construir uma ponte com a leitura da literatura como uma proposta de trazer algo de novo à aula, mesmo em meio aos problemas evidentes encontrados no ambiente escolar. A literatura aparece por ser flexível e mutável, adaptando-se às novas condições da sala de aula. A abertura de um espaço de discussão de um poema, por exemplo, derruba a visão deturpada que os alunos possuem da literatura, pois ao tatearem diversas possibilidades de interpretação, eles poderão sentir-se envolvidos pelos seus próprios significados em relação àquele poema. Ou uma abordagem sonora ou imagética de um poema pode chamar a atenção do aluno que antes não havia parado para perceber o quanto os versos “falam” pelo seu ritmo e imagem.

Então, a proposta de que a leitura seja enfatizada durante a aula significa a recuperação do contato do aluno com a obra, abrindo as portas para o conhecimento do real e enriquecendo o lado pessoal do ouvinte e leitor, sem fins obrigatórios ou cobranças de qualquer natureza escolar. Com isso, desaparece a posição hierárquica sobre a qual a

educação costuma se apoiar; resultando numa nova aliança, mais democrática, entre o docente, o discente e a obra em questão. O aluno se torna coparticipante, e o professor menos sobrecarregado e mais flexível para o diálogo. (Cf. ZILBERMAN, 2009).

Essas concepções, que demonstram de forma elementar a valorização do leitor, bebem em parte nos postulados dos estudos recepcionais. Jauss, um dos pensadores ativos da Estética da Recepção, postula que a experiência da leitura traz dois aportes que dão sustento ao ato de ler. Esses aportes referem-se ao valor estético da obra, comprovado pelo diálogo desta com outras; e a historicização valorativa da obra que determina sua recepção no momento de publicação da obra, bem como as várias recepções havidas no decorrer do tempo posterior à publicação inicial.

Outro postulado importante, encontrado dentro dos estudos recepcionais, é a definição de horizonte de expectativas. Este elemento reflete o efeito que a obra causa na compreensão do leitor durante sua execução da leitura. Sobre isso, ao comentar e citar o pensamento de Jauss, Costa (s/d) comenta:

Jauss [...] afirma que o saber prévio de um público, ou o seu horizonte de expectativas, determina a recepção, e a disposição desse público está acima da compreensão subjetiva do leitor. O novo, apresentado pela literatura, dialoga com as experiências que o leitor possui. A nova obra suscita expectativas, desperta lembranças e “conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão”³⁶.

Estas concepções, quando chegam à sala de aula, trazem uma mudança significativa no aproveitamento didático com o texto literário, pois a valorização do leitor implicará em um contato contíguo com a expressividade literária que emana do texto em evidência. E dessa forma, um ensino que evidencia a produção de significados provindos do diálogo com o outro e com o mundo poderá se efetivar satisfatoriamente.

1.2 a poesia na sala de aula como meio de ressignificação no mundo

Levar a poesia para a sala de aula é trazer a possibilidade de novos significados para o ensino de literatura, mas não se pode omitir a carência de critérios estéticos utilizados para a escolha das obras e das antologias, como frisa Pinheiro (2007). Para o autor, “não podemos cair no didatismo emburrecedor e no moralismo que sobrepõe à qualidade estética determinados valores.” (2007, p.20) Ou seja, a descoberta de outras possibilidades de visão

³⁶ JAUSS, 1994, p. 28

não deve ser feita através do texto poético com pretextos moralizantes, mas sim realizado com base em uma reflexão implícita da função social da poesia.

Para tanto, faz-se necessário compreender que:

para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, (...) há sempre comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras - o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade. (ELIOT, T. C., p. 28 1991 *apud* PINHEIRO, 2007, p. 22)

Então, a sensibilidade que é aguçada através da poesia levada para os alunos, muitas vezes refratários, por não estarem acostumados com tal prática, promove uma descoberta que parte do íntimo de cada um, revelando a função poética de despertar sentimentos universais e compartilhados através de versos, mas ao mesmo tempo tão particulares a ponto de condicionar o indivíduo à liberdade dos seus anseios ou ao mundo de fantasia.

Tendo em vista as condições necessárias para o trabalho com a poesia, Pinheiro (2007) traça pré-requisitos para a efetivação desta atividade em sala de aula, tais como: a figura do professor como um leitor capaz de instigar a riqueza semântica da poesia através da imagem, da descrição, do ritmo de um determinado poema, revelados com entusiasmo; a condição de conhecer o universo dos alunos, realizando agendas, fichas, entrevistas, a fim de desvendar os gostos da turma e só assim poder aplicar uma prática de leitura específica; levantamento de temas não vividos ou conhecidos por eles, integrando um novo universo de discussão; entre outras condições que o professor pode oferecer. No entanto, não se deve perder de vista a contribuição do ambiente escolar no que diz respeito ao acesso à biblioteca, salas de leitura, etc. (PINHEIRO, 2007)

Sendo uma das definições de poesia dada por Octavio Paz (1982, pp. 16-17), tem-se que:

o poético é a poesia em estado amorfo: o poema é a poesia que se ergue [...] O poema não é a forma literária, mas o lugar de encontro entre a poesia e homem. O poema é o organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia. Forma e substância são a mesma coisa.

Mediante a ideia inicial de poesia apresentada, torna-se indispensável considerar a colocação de Salete de Almeida Cara (1989), a qual evoca o Modernismo, época da escrita do aludido autor no artigo, como o momento em que o poeta questiona o conceito de lirismo, consistindo numa maneira especial de recorte do mundo e de arranjo da linguagem,

concretizados na maneira como essa mesma linguagem organiza elementos sonoros, rítmicos e imagéticos. Para a autora, na expressão lírica existe uma espécie de luta contra qualquer intencionalidade lógica e gramática, contra explicação da emoção e sentimento, percebido no *Livro das Ignorâncias*.

No entanto, sendo a poesia essencial à vida e à ressignificação do mundo, Pinheiro (2007, p.89) defende:

é um direito que toda criança e de todo jovem. Se a criança ou o jovem vai depois se tornar um leitor de poesia, não temos como afirmar, mas temos dever de levá-lo a ter contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, suas dúvidas, seus medos, suas alegrias, enfim, sua experiência de vida.

3. A POESIA DE MANOEL DE BARROS

Quanto aos aspectos formais e estéticos da obra manoelina, temos uma trajetória poética estruturada por uma escrita fervilhante e recheada de elementos do mundo vegetal, animal e mineral, observados em seu lugar de origem, Cuiabá (MT). Além de serem elementos observados também em sua “oficina de poesia”, onde passou grande parte da vida, Corumbá (MS). As noções entrelaçadas de repouso e mobilidade, promiscuidade e pureza, desestabilizam conexões do tipo lógico. Assim, tem-se o “desvio” como “ínfimo”; “desarranjo” como “restolho”; e “erro” como “insignificante”, facilitando a inserção do leitor no mundo poético de Manoel de Barros.

Mário Andrade dizia que “só pode errar quem conhece o certo”, e Manoel de Barros como grande conhecedor da língua portuguesa sabe que sua poesia aparece fortemente nas transgressões sintáticas e semânticas. O autor mato-grossense, em decorrência disso, faz o uso constante de símiles surpreendentes; recorre aos paradoxos; propõe conceitos poéticos em que o tempo se alucina na relação entre flora e fauna; faz intertextualidade com gênios da pintura, divinizando natureza e arte; usa da metalinguagem, principalmente quando se refere ao conceito de poesia; tem a personificação e a sinestesia como elementos fortíssimos que unem o vegetal e o animal às características humanas; remonta um pouco do Barroco por concretizar o abstrato e aproximar o sublime do grotesco; derrama “volúpia” nas palavras e nas imagens para ressaltar um teor erótico da poesia; usa neologismos os quais criam inesperados efeitos semânticos; enumera caoticamente objetos díspares, causando uma ideia surrealista; e por fim, faz a mistura de sentidos, típica da escrita dele. (Cf. SILVEIRA, 1993).

Outro elemento a ser observado na poesia de Manoel, segundo Andrade Jr. (2006), é o olhar fotográfico lançado sobre as coisas consideradas inúteis. O autor aborda que o caráter visual das imagens relaciona a emoção subjetiva à paisagem, como se o mundo exterior fosse a extensão do mundo interior. O visual e o subjetivo andam de mãos dadas, enlaçando uma nova perspectiva de ver a natureza, foco de tantos versos manoelinos. Daí, Andrade Jr. (op. cit.) remete a ideia da fotografia do pequeno, do sem importância, à transgressão do lugar-comum das escolas literárias grandiloquentes, como o Romantismo. Ele diz ainda que “a imagem poética é a transgressão da imagem perfeita” (p.53). Manoel de Barros revela em um de seus poemas do *Livro sobre nada*:

Prefiro as linhas tortas, como Deus. Em menino eu sonhava de ter uma perna mais curta (Só pra poder andar torto). Eu via o velho farmacêutico de tarde, a subir a ladeira do beco, torto e deserto... toc ploc toc ploc. Ele era um destaque.
Se eu tivesse uma perna mais curta, todo mundo haveria de olhar para mim (...). (1998, p.2)

Assim, o autor demonstra seu desejo que vem desde a infância de perceber o “torto”, o que está fora da “linha reta”, como uma característica positiva de suas vivências, o que automaticamente interfere na sua poesia tão cheia de quebras de horizontes de expectativa. Desta forma, se há o intuito de se entender claramente a poesia de Manoel, Silveira (1993) frisa que:

É um exercício inútil, talvez gratificante e divertido, mas sem dúvida ocioso, já que em Manoel de Barros, o todo é maior do que a soma das partes, e o resultado do seu trabalho é desconcertantemente multifacetado, variando do telúrico ao surrealista, da precisão descritiva à mais arrebatadora das metáforas, do lírico ao grotesco, da elegância seiscentista de um soneto camoniano aos mais provocadores efeitos formais e semânticos que se ligam, de certa forma, aos idos de 22.

Haverá, então, algum sentido que pudesse defini-lo? Talvez seja melhor o deixar-se envolver pela poesia de Manoel, entendendo-o pela sua redescoberta das palavras, nunca linear e jamais coerente, mas sempre muito banhada de lirismo que pode e deve ser levado aos alunos fatigados de interpretações lógicas e mecânicas. E como ele próprio diz, “palavras têm sedimentos. Têm boa cópia de lodo, usos do povo, cheiros de infância, permanências por antros, ancestralidades etc.”

4. A Poesia De *Livro Das Ignorâncias* Em Aulas do Curso Pré-Vestibular da UEPB em Campina Grande/Pb

No ano de 2012, a obra *Livro das Ignorâncias* do poeta Manoel de Barros foi escolhida como livro de referência a ser estudado para a prova literatura no vestibular da UEPB. Diante dessa escolha, muitos cursos pré-vestibulares tiveram de trabalhar a dita obra a fim de suprir a demanda dos alunos frequentadores de tais cursos. Ao mesmo tempo em que temos interesse de estudar a poética do Manoel de Barros pelos dados já evidenciados acima, tivemos o mesmo desejo de compreender como estava sendo feita a abordagem dessa poesia em sala de aula.

Através do contato com alunos do curso pré-vestibular da UEPB, que atende aproximadamente 400 alunos oriundos da rede pública em sua grande maioria, analisaremos a seguir, um relatório que compreende o número de três aulas ministradas por uma professora de literatura, mais especificamente das obras literárias, das turmas de humanas e saúde sobre a poética manoesca. Antes de fazermos qualquer tipo de análise mais verticalizada, devemos assegurar alguns pontos sobre a forma de aproveitamento dessas aulas. Primeiro, que este curso não é de caráter escolarizante, no sentido de formar no mesmo nível do Ensino Médio. As especificidades de aprendizagem neste curso são relacionadas ao aprimoramento do que já fora visto no Ensino Médio. Desta forma, espera-se que esses alunos ao ingressarem em um curso pré-vestibular, já possuam certas habilidades formadas, sendo o espaço deste curso com a finalidade apenas de um reforço ao que fora aprendido durante o tempo de escolarização básica.

As aulas compreendidas em três seguem uma estruturação peculiar. A primeira aula é estruturada como uma apresentação da obra manoesca. A segunda aula é tida como um desenvolvimento dessa apresentação. E por fim, temos a conclusão da discussão sobre o autor, com algumas atividades que apreciam a obra.

Como dito anteriormente, a poesia manoesca se expressa pelo desconcerto da linguagem. Quanto a isso, a professora relata como se deu a recepção dos alunos a essa expressividade literária específica da obra de Manoel de Barros:

Com essa apresentação, surgiram perguntas e comentários como: “Por que ele escreve assim, meio sem nexos?”, “Não dá pra entender nada do que ele escreve”, “Não gostei dele”, “Gostei da poesia dele, apesar de não entender muito”. Tomando por base tais questionamentos e opiniões de alguns alunos, eu senti a necessidade de levar para uma próxima aula elementos estruturais e temáticos específicos da obra de Manoel, a fim de que os alunos

entendessem melhor uma escrita despreziosa do ponto de vista gramatical e até literário.³⁷

Como se observa no trecho acima, os alunos tiveram, inicialmente, uma recepção negativa sobre a construção estética da poesia manoelina. Isso se dá pelo horizonte de expectativas construído pelo contato cultural com obras produzidas em um viés mais formalista. A própria professora afirma que o contato com obras mais postas em evidência pela crítica literária tradicional compôs o repertório do modelo “literário” construído pelo alunado:

Os alunos relatavam que haviam tido contato com Manuel Bandeira, Vinicius de Moraes e Carlos Drummond de Andrade. Mas estes poetas eram diferentes de Manoel de Barros.

Os poetas relatados acima, mesmo sendo modernos, alguns deles, como Vinicius de Moraes, exercitaram com maestria a composição poética do soneto. Aspecto que fundamenta a visão formalista de literatura preconizada pelo horizonte de expectativas desses estudantes. A linguagem, a construção de ideias e as temáticas em Manoel destoam deste padrão formalista.

A partir da exposição dialogada com os alunos sobre a obra, explicitando os caracteres que delineiam os recursos estético-literários de Manoel, foi percebida uma mudança na compreensão do fazer literário, que inclui além do viés formalista, outras expressividades:

No término da aula, os alunos se pronunciaram, dizendo que após a explicação, as passagens “difíceis” do livro ficaram mais claras e encaixadas no que eles entendiam de poesia.

A terceira aula, que conclui o ciclo sobre a poesia manoelina neste curso, evidenciou uma atividade reflexiva sobre a obra. O costumeiro nesses tipos de cursos é a apresentação de uma questão de vestibulares passados sem a explicitação reflexiva verticalizada sobre a obra em análise. Como o exercício foi feito de forma oral, a proporção para o diálogo sobre a poesia manoelina fora mais expressivo:

Para finalizar o estudo da obra, na terceira e última aula eu lancei oralmente um exercício composto por seis questões de vestibulares distintos, abrindo um espaço de maior discussão sobre tudo o que foi visto e estudado a respeito do livro. (...). As respostas foram dadas, em sua grande maioria

³⁷ Trecho do relato feito pela professora de Literatura do curso pré-vestibular da UEPB em 2012.

corretamente, provocando certa animação por eles terem conseguido entender o que antes era considerado complexo e impossível. Prova disso foi a relação que os próprios construíram de alguns poemas lidos por mim na primeira aula, com os conteúdos abordados nas questões. Feita atividade em conjunto, (...)

E a última aula foi o fechamento dessa sequência com a exibição de um documentário sobre a vida e obra do autor, intitulado de “Só 10% é mentira”.

Sobre o olhar analítico da aula, através das considerações trazidas pela professora em seu relato, percebemos que a recepção dos alunos foi bastante instigante, no sentido do estranhamento com a poesia manoesca, mas também trouxe um sentido de quem eles não estão acostumados com o estudo analítico do poema, pois a professora afirma que:

(...) a discussão acerca da obra *O Livro das Ignorâncias* só demonstrou o pouco contato com a poesia que os alunos têm, a ponto de ser perceptível o estranhamento ou até repúdio caso haja obrigação de leitura de um livro de poemas (neste caso, sendo a obra exigida para o vestibular).

Sobre esta amostra queremos enfatizar o uso que a professora faz do termo “obrigação”. Como já viemos discutindo antes, a obrigação, o cumprimento de um requisito não está formando significativamente leitores de poesia. Mas mesmo assim, devemos construir propostas que possam ler a realidade com outros olhos, vindo da proposição de um desafio, neste caso a leitura de Manoel de Barros, como forma de um melhor aproveitamento e maior contato com o texto literário. Temos consciência de que a realidade que analisamos não é adversa à formação literária, até porque o texto literário forma ou deforma o mundo como afirma Carvalho (2006) toda vez que entramos em contato com ele.

5. Considerações Finais

O trabalho com a poesia sempre deve pressupor a vivência com o texto literário dentro e fora de sala de aula. Acreditamos, como afirma Pinheiro (2007, p. 26), que

um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, como o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras são essências em sua vida.

E sobre isso vemos que a poesia manoesca é de um grande encanto. O trabalho que o autor faz com as palavras é feito com o crivo da imaginação como ele próprio fala nas “Lições de R.Q.”.

Sobre a experiência com a poesia deste autor no curso pré-vestibular, percebemos que foi tirado muito proveito nas aulas, principalmente pela recepção dos alunos diante da estranheza com a escrita manoesca.

Como visto, os postulados da Estética da Recepção contribuem significativamente para a construção de uma didática que intervenha na construção subjetiva do significado da obra literária pelo sujeito. Acreditamos que este caminho que particulariza o contato do leitor com a expressividade literária contida no objeto de leitura é um dos caminhos mais eficazes na formação de um leitor literário eficiente. Como uma das funções da literatura recai sobre a experiência estética da emoção, cremos que, a partir das concepções com a evidência do efeito e o desvelamento do horizonte de expectativa, o leitor possa contribuir significadamente para sua formação em estilo de leitura, para que esta esteja além do preconizado pelo currículo, efetivando assim a construção pessoal do leitor.

6. Referências Bibliográficas

- ALVES, José Hélder Pinheiro. A abordagem do poema na prática de ensino: reflexões propostas. In: SOÉLIS, T. do P. M. & ROMANO, A. B. *Práticas de língua e literatura no Ensino Médio: olhares diversos, múltiplas propostas*. Campina Grande: Bagagem, 2012.
- ANDRADE JR., Antonio Francisco. Como olhos de ver: poesia e fotografia em Manoel de Barros. In: PEDROSA, Celia; CAMARGO, Maria Lucia de Barros. (org.) *Poéticas do olhar e outras leituras de poesia*. Rio de Janeiro: 7letras, 2006.
- BARROS, Manoel de. *O Livro das ignoranças*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva. *Estética da recepção e Teoria do efeito*. Disponível em <http://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est_recep_teor_efeito.pdf>, acessado em 02 mai 2013.
- JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- PAZ, Octavio. *O Arco e a Lira*. Trad. de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 3ª ed. Revista e ampliada. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SILVEIRA, Ênio. Sempre novo alquimista do verbo. In: BARROS, Manoel. *O livro das ignorâncias*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: _____ ; ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.