

Estágio de docência

Percursos de uma experiência docente na
formação de professor de Língua Portuguesa

Jane Naujorks
Lucia Rottava
Izadora Chagas Troian
Luiza Laguna Rodrigues
Organizadoras

**Estágio
de docência**





UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Carlos André Bulhões

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica

Patrícia Helena Lucas Pranke

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Luciane Delani

Conselho Editorial

Carlos Eduardo Espindola Baraldi

Clarice Lehen Wolff

Janette Palma Fett

João Carlos Batista Santana

Luís Frederico Pinheiro Dick

Maria Flávia Marques Ribeiro

Otávio Bianchi

Sergio Luiz Vieira

Virgínia Pradelina da Silveira Fonseca

Luciane Delani, presidente

IPSIS
FL
LITTERIS

COMISSÃO EDITORIAL DA COMPUB/IL

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy

(Coordenadora)

Félix Valentín Bugueño Miranda

Rita Lenira de Freitas Bittencourt

Ruben Daniel Méndez Castiglioni

Valdir do Nascimento Flores

(Coordenador Adjunto)

Conselho Editorial

Adriana de Borges Gomes

(UNEB)

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

(UFSC)

Andrea do Roccio Souto

(UFSM)

Aulus Mandagará Martins

(UFPEL)

Carlos Garcia Rizzon

(UNIPAMPA)

Carolina Knack

(UFRGS)

Claudia Zavaglia

(UNESP)

Daiane Neumann

(UFPEL)

Eliana Inge Pritsch

(UNISINOS)

Helano Jader Ribeiro

(UFPEL)

Janaína de Azevedo Baladão Aguiar

(PUCRS)

Juliana Roquete Schoffen

(UFRGS)

Lúcia Rottava

(UFRGS)

Márcia Elisa Vanzin Boabaid

(UFSM)

Maria Salete Borba

(UNICENTRO)

Patrícia Chittoni Ramos Reuillard

(UFRGS)

Patrícia Peterle Figueiredo Santurbano

(UFSC)

Vera Lúcia Cardoso Medeiros

(UNIPAMPA)

Virgínia Sita Farias

(UFRJ)

Valéria Neto de Oliveira Monaretto

(UFRGS)

Vitor Jochims Schneider

(UFSM)

Estágio de docência

Percurso de uma experiência docente na
formação de professor de Língua Portuguesa

Jane Naujorks
Lucia Rottava
Izadora Chagas Troian
Luiza Laguna Rodrigues
Organizadoras

© dos autores
1ª edição: 2021

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Revisão textual e editorial: Vera Lucia Teixeira da Silva
Projeto Gráfico e editoração eletrônica: Clarissa Felkl Prevedello

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.



E79 Estágio de docência: percursos de uma experiência docente na formação de professor de Língua Portuguesa [recurso eletrônico] / organizadoras Jane Naujorks ... [et al.]. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2021.

170 p. : pdf

(Ipsis Litteris)

1. Educação. 2. Língua Portuguesa. 3. Formação de professores. 4. Prática docente. 5. Estágio de docência. 6. Licenciatura. 7. Curso de Letras. I. Naujorks, Jane. II. Rottava, Lucia. III. Troian, Izadora Chagas. IV. Rodrigues, Luiza Laguna.

CDU 371.13:806.90

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin– Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-65-5725-048-8

SUMÁRIO

7 APRESENTAÇÃO

Dos caminhos da teoria e da prática
aos caminhos do planejamento

Lucia Rottava e Jane Naujorks

PARTE I - OS CAMINHOS DA TEORIA E DA PRÁTICA

17 CAPÍTULO 1

A articulação teórico-prática no
fazer pedagógico e no fazer linguístico
do Estágio de Docência em Língua Portuguesa

Jane Naujorks e Lucia Rottava

35 CAPÍTULO 2

O papel do orientador-local de estágio de docência
na recepção dos professores em formação

Adauto Locatelli Taufer e Daniela Favero Netto

PARTE II - OS CAMINHOS DE PLANEJAMENTO

53 CAPÍTULO 3

O lugar da avaliação no planejamento docente

Luiza Laguna Rodrigues e Izadora Chagas Troian

67 CAPÍTULO 4

Perigos da percepção:
refletindo sobre a importância da consciência política
no Estágio de Docência em Língua Portuguesa

Izabel Maria Lopes

79 CAPÍTULO 5

Do útil ao agradável: uma experiência
docente no trabalho com gêneros textuais

Lucas Neves Costa e Carina da Silva Santos

93 CAPÍTULO 6

O meu espaço e o espaço do outro: qual é o limite?

Isadora Laguna Soares e Caroline Ozório Wink

111 CAPÍTULO 7

A educação de jovens e adultos:
exercendo a criatividade através de um
projeto de ensino de língua portuguesa
Izadora Chagas Troian e Luiza Laguna Rodrigues

125 CAPÍTULO 8

Autoria em sala de aula:
produção do livro *Crônicas de uma turma*
Dandara Cemin Cagliari

139 CAPÍTULO 9

Os Heróis na sala de aula:
relato de prática de Estágio em Língua Portuguesa I
Danielle Lira da Rosa

149 CAPÍTULO 10

A crônica como veículo de intervenção política
Maria Petrucci e Rodrigo Gonçalves Lima

163 SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

Dos caminhos da teoria e da prática aos caminhos de planejamento

Lucia Rottava e Jane Naujorks

A proposta de publicação sob o título *Estágio de Docência: percursos de uma experiência docente na formação de professor de Língua Portuguesa* busca dar visibilidade ao Estágio de Docência de Língua Portuguesa, desenvolvido no curso de Letras. Trata-se do Estágio realizado nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas.

O Estágio de Docência em Língua Portuguesa é um momento importante para a formação do professor que articular a teoria à prática. Os diferentes conhecimentos teóricos vivenciados desde o início do curso, incluindo conhecimentos da linguística geral, linguística textual, sociolinguística, concepções de gramática, dentre outras dimensões, assim como a literatura e as reflexões pedagógicas são, nesta etapa da formação, necessários para a prática de sala de aula.

Diferentes instâncias de formação estão envolvidas nesta etapa de formação: a universidade, a escola pública e o aluno graduando. A universidade, para construir conjuntamente com o aluno o conhecimento necessário para se constituir professor; a escola, por receber esse aluno e oportunizar-lhe experiências em sala de aula orientadas para o contexto de ensino; o aluno, pela sua ação, transformação e atuação como professor em formação. Essas instâncias de formação de professores são trazidas nesta publicação visando a uma contribuição para o processo de formação do professor em Letras.

Esta obra está organizada em duas partes. A primeira, denominada *Os caminhos da teoria e da prática*, traz reflexões teóricas a partir das orientações para o planejamento inicial do Estágio de

Docência (Simões, *et al.* 2012), seguida da operacionalização teórico-prática e, finalmente, das reflexões de professores que acompanham a prática em sala de aula. A segunda parte do livro, denominada *Os caminhos de planejamento*, consta dos relatos das experiências dos professores em formação no Estágio de Docência.

A **Parte I** – *Os caminhos da teoria e da prática* – traz dois capítulos que abordam a formação do professor no curso de licenciatura, contemplando pressupostos teóricos e práticos vivenciados na universidade. Da mesma maneira, reflete a respeito das orientações relativas à implementação da prática na escola, sob supervisão dos professores de Língua Portuguesa.

No primeiro capítulo, intitulado *A articulação teórico-prática no fazer pedagógico e no fazer linguístico do Estágio de Docência em Língua Portuguesa*, as autoras abordam alguns pressupostos que orientam a realização do Estágio de Docência: da reflexão do fazer pedagógico ao do fazer linguístico. O fazer pedagógico passa pelo reconhecimento de que, nesta etapa de formação, o licenciando construiu uma trajetória profissional nutrida por suas crenças de ser professor de Língua Portuguesa, mas que essas crenças podem entrar em conflito com a outra realidade que é a sala de aula. Portanto, é uma fase de projeção da atuação do licenciado na escola a partir de um projeto de estágio. Por sua vez, o fazer linguístico requer que o licenciando articule o seu conhecimento teórico, adquirido no curso de Letras e o operacionalize em seu projeto tendo como elemento central o texto do qual se depreendem as tarefas de leitura, de escrita e reescrita e de análise linguística.

Encerrando as reflexões desta parte, é apresentado o capítulo denominado *O papel do orientador-local de estágio de docência na recepção dos professores em formação*, cujos autores discorrem sobre sua atuação como supervisores das escolas que recebem os licenciandos para realização do Estágio de Docência. Para tanto, trazem para a reflexão três variáveis que orientam tanto o papel do orientador-local quanto o do estagiário, ou seja, as especificidades

de uma escola como ambiente único e com características próprias em função de quem são os envolvidos – professor, alunos, local e contexto; o papel do orientador-local no planejamento e na execução do projeto; e finalmente a importância de orientar (o licenciando) e orientar-se (o supervisor).

A **Parte II** – *Os caminhos de planejamento* – está composta por oito capítulos que relatam as experiências dos graduandos no Estágio de Docência. São relatos relevantes organizados a partir de temáticas orientadoras, que trazem a percepção do professor em formação de modo a articular conhecimentos teóricos, vivenciados nas diferentes disciplinas do curso de Letras, às demandas de sala de aula para que propiciem aos alunos um espaço para vivenciar o funcionamento da linguagem.

Assim, nesta *Parte II*, o capítulo inicial, *O lugar da avaliação no planejamento docente*, inaugura, de maneira inovadora, uma reflexão que articula o processo de planejamento e de avaliação para que esteja presente em todos os momentos de uma aula, não apenas algo que surge no final de um projeto. Desse modo, as autoras relatam a articulação da avaliação com a análise linguística posta em prática em sala de aula. A partir de um trabalho com produção textual, a avaliação revelou-se importante nesse espaço para que os alunos da Escola Básica compreendessem que avaliar envolve um processo e que, por meio desse, é possível compreender o funcionamento da linguagem.

No capítulo *Perigos da percepção: refletindo sobre a importância da consciência política no Estágio de Docência em Língua Portuguesa*, a autora apresenta sua reflexão pautada pela visão de educação linguística que objetiva uma prática na qual os alunos da Escola Básica passam a perceber suas responsabilidades como cidadãos. Teoricamente o capítulo está embasado por três conceitos: contexto social e cultural, dialogismo e interação. Na prática, a temática desenvolvida foi “O que é Política?” cujo propósito foi refletir sobre o que de fato é política e perceber que esse

conceito não está só presente nos grandes cargos públicos, mas também na vida social de cada um. Para tanto, selecionou um conjunto de textos sobre a temática, e as atividades se centralizaram na leitura, na escrita e reescrita de textos.

O capítulo intitulado *Do útil ao agradável: uma experiência docente no trabalho com gêneros textuais*, os autores aliam em sua proposta as teorias aprendidas no curso de Letras aos conteúdos que precisam ser trabalhados em sala de aula, a fim de abranger as expectativas e as necessidades de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Para o planejamento e implementação do estágio de docência, os autores seguem duas perspectivas: a aula de português precisa garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela; a abordagem linguística enunciativa deve ser baseada na interação. Essa articulação deu conta de uma série de conteúdos que compõem o currículo do nono ano do ensino fundamental. Destacaram que a experiência docente evidenciou a compreensão e a individualidade de cada estudante e contemplou essa heterogeneidade no processo de ensino e de aprendizagem.

Em *O meu espaço e o espaço do outro: qual é o limite?*, as autoras relatam um projeto que priorizou a produção de textos na escola, considerando propósitos e interlocutores específicos, ao mesmo tempo em que enfatizaram habilidades de análise e reflexão sobre o uso da língua. Para tanto, teórico-metodologicamente, a temática abordada propiciou reflexões em sala de aula sobre temas interligados – respeito ao espaço e à liberdade do outro – e, por conseguinte, à formação de um ponto de vista autoral, um expressar-se à comunidade para que se fizesse ouvir. Salientam as autoras que a prática possibilitou experimentar o espaço escolar, vivenciá-lo, aprender nele e com ele; como resultado, o processo de formação de professor passou a ser visto como dialético, pois é preciso repensar com os alunos o que seria a sala de aula de Língua Portuguesa aliada ao próprio papel do licenciando nesse espaço.

No capítulo *A educação de jovens e adultos: exercendo a criatividade através de um projeto de ensino de língua portuguesa* as autoras reportam um desafio particular: o ensino por projeto na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; este contexto apresenta especificidade de ensino, caracterizado pela não regularidade em aula pelos estudantes, e requer dos professores lidarem com a variável. Tal circunstância representou um desafio no planejamento do Estágio de Docência, que teve que ser ajustado continuamente. Para tanto, as autoras elaboraram um projeto cuja temática foi a liberdade semântica das palavras, com vista ao desenvolvimento da criatividade na escrita. A implementação contemplou a ressignificação de gêneros de textos do cotidiano: ação poética e dicionários.

No capítulo 9, *Autoria em sala de aula: produção do livro Crônicas de uma turma*, é discutida a autoria em sala de aula a partir de um recorte do projeto de ensino. É destacada a produção final do fanzine, contendo uma compilação de textos que tematizaram experiências dos estudantes na escola. É trazido um diálogo entre a teoria e o relato do desenvolvimento do projeto, para salientar a importância da autoria no ensino e na aprendizagem, ao elencar subsídios para pensar a escrita autoral no Ensino Fundamental e ao oferecer um possível caminho para pensar práticas significativas de escrita na rotina escolar.

Em *Os heróis na sala de aula: relato de prática de Estágio em Língua Portuguesa I*, a autora recorreu à temática dos heróis como recurso nas aulas para propiciar a leitura e a interpretação de textos e para refletir o uso da língua nos diferentes gêneros textuais apresentados. Essa reflexão permitiu, de acordo com a autora, aprimorar as competências linguísticas dos estudantes pelo contato com as mais diversas linguagens (imagens, textos e canção, no caso). Destaca em sua conclusão que a experiência em sala de aula no Estágio de Docência como professor permitiu-lhe compreender a intrínseca relação entre formação docente e formação cidadã.

Finalmente, o capítulo *A crônica como veículo de intervenção política* reporta reflexões da experiência no Estágio de Docência dos autores e relata episódios representativos da implementação do projeto pedagógico. O autores ressaltam que a vivência no Estágio de Docência lhes trouxe aprendizado para a própria prática por adaptar-se a cenários inesperados que os levou a refletir sobre imprevisibilidade da prática docente em virtude das especificidades dos alunos e da escola. Segundo os autores, “o constante movimento de atravessamentos entre aulas e matérias trabalhadas promove, também, uma valorização dos estudantes enquanto indivíduos ativos, que participam do próprio processo de aprendizagem, ao invés de seres passivos, que chegam à escola “vazios” e que nela devem absorver todos os conhecimentos de que supostamente necessitam.”

Diante do exposto, a obra organizada espera contribuir para uma reflexão mais ampla a respeito do Estágio de Docência e, principalmente, para dar a oportunidade de um “retorno” à Escola que tem recebido os professores em formação de modo a estreitar as relações institucionais entre universidade e escola.

Referências

SIMÕES, L. J., *et al.* *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

PARTE I
OS CAMINHOS
DA TEORIA E DA PRÁTICA

CAPÍTULO 1

A articulação teórico-prática no fazer pedagógico e no fazer linguístico do Estágio de Docência em Língua Portuguesa

Jane Naujorks e Lucia Rottava

O Estágio de Docência na licenciatura é balizado pelo Projeto Político Pedagógico Institucional de Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura da UFRGS¹ e é adscrito à Pró-Reitoria de Graduação e à Coordenadoria das Licenciaturas. Os cursos de licenciatura são orientados pela Resolução Cepe/UFRGS nº 31, de 29 de agosto de 2007,² cujo documento caracteriza e organiza as atividades desenvolvidas no Estágio de Docência.³ O artigo Art. 5º desta Resolução destaca que:

Art. 5º - O Estágio de Docência, como atividade de ensino na sua dimensão teórica, é desenvolvido em turmas, sob a responsabilidade de docentes da Universidade, e deve contemplar, necessariamente, no plano de ensino:

- os processos de articulação teoria-prática nas diferentes atividades de estágio; [...] (p. 2)

1 https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/6VhDipXA1m_22052017-Projeto_Politico_Pedagogico.pdf acesso em 08 jun 2019.

2 <https://www.ufrgs.br/letras/wp-content/uploads/2018/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEPE-UFRGS-31-2007.pdf> acesso em 08 jun 2019.

3 Trâmites institucionais - Documentação a respeito do estágio de docência <http://www.ufrgs.br/prograd/aluno/estagios/orientacoes-praticas-pedagogicas-e-estagios-nas-licenciaturas-da-ufrgs-em-escolas-da-rede-publica-estadual> acesso em 08 jun 2019.

É com base nessa passagem da Resolução que centraremos nossa reflexão neste capítulo. Nosso recorte é direcionado à etapa de atividade no Estágio de Docência no Ensino Fundamental, orientado pela súmula da disciplina, responsável por esta fase da formação docente dos licenciandos em Letras, que indica a “Integração do referencial teórico com a prática pedagógica em língua portuguesa no ensino fundamental”. Dentre os objetivos a serem alcançados pela disciplina, destacam-se (i) a articulação teoria e prática na realização das atividades docentes para planejar o ensino, reger classe e avaliar a aprendizagem; (ii) a realização didática que articule leitura e escrita e os conteúdos de literatura e gramática no ensino de português; (iii) as relações entre as disciplinas escolares e a noção de um projeto pedagógico coletivo na escola, e (iv) a oportunidade de realizar atividades docentes de modo colaborativo, pressupondo ser a troca de experiências entre professores uma atividade de formação (continuada) plena.

Portanto, o Estágio de Docência é o momento em que dois fazeres na formação docente se encontram: o fazer pedagógico e o fazer linguístico, ambos constituem o conhecimento especializado do professor de língua portuguesa. A articulação entre esses dois “fazeres/práticas” representa desafios para as diferentes instâncias de formação: universidade, graduando e escola. É preciso reconhecer que se trata de um processo em formação que perpassa a trajetória do graduando, desde suas experiências prévias relativas ao papel do professor de língua portuguesa em sala de aula até sua formação prática no curso de Letras, e que o instrumentaliza a articular teoria e prática com êxito. Para tanto, nossa reflexão com vista a essa articulação teórico-prática, enfoca, em diferentes momentos, os docentes em formação para que possam planejar e implementar seu estágio.

A constituição do fazer pedagógico para o licenciando em Língua Portuguesa

Este é o momento em que, para projetar a inserção do aluno na escola e, ainda, para reconhecer as diferentes etapas do processo ensino e aprendizagem, estabelecemos, por meio de seminários, as diretrizes da atuação docente, retomando o percurso de aluno graduando, a partir das diferentes teorias que subsidiaram sua formação. Há uma reflexão acerca da constituição do cotidiano da sala de aula da educação básica e da integração neste cotidiano. Enfatizamos, portanto, o que é ser professor para tornar o aluno sujeito de seu próprio processo de ensino e para inseri-lo na escola com vista ao desenvolvimento da prática pedagógica.

Nesse contexto de formação, refletimos sobre o papel do educador como alguém que, autônomo e crítico, opta pela ação, pela mudança, pela ética profissional, mobilizando diferentes experiências para promover a transformação. O docente precisa ter uma visão dos desafios que convergem para a atuação em sala de aula, tendo bem claro o seu papel de articulador, seus objetivos e os meios para alcançá-los. Trata-se de se constituir em um guia, reconhecendo o aluno como o sujeito do processo de ensino e aprendizagem, o que significa estabelecer um espaço de diálogo para que professor e aluno possam refletir sobre os temas a serem abordados durante a prática.

Outra orientação que se estabelece é a de que o estagiário deve: assumir uma turma, desenvolver um projeto de ensino que tenha em vista o público a quem se destina, e propor atividades diversificadas e inovadoras que lhe permita pôr em prática diferentes metodologias de ensino. Para tanto, o licenciando precisa recorrer também à tecnologia para melhorar o desempenho escolar de modo que se descubram profissionais envolvidos na atualização pedagógica.

Enfatizamos, então, que as reflexões neste contexto se direcionam para um modelo que integre teoria e prática na formação de um professor capaz de tratar os problemas do cotidiano escolar, de

defender o compromisso primordial com o desenvolvimento de cada aluno na construção de sua vida, de sua história. Portanto, o fazer pedagógico pressupõe as habilidades e as competências para aprender, e considera as experiências prévias trazidas pelo aluno.

Tendo em vista esta concepção do que é ser professor e de como assumir seu papel num processo que congrega ensino e aprendizagem, o professor deve refletir sobre a essência das ações pedagógicas para a construção de cidadania, para o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis aos sujeitos envolvidos.

Para dar conta desse fazer pedagógico, o professor de ensino de Língua Portuguesa deve trabalhar habilidades de leitura, escrita e reflexão linguística, de modo que a língua em uso seja a atividade de sala de aula. Nesse caminho, os seminários desenvolvidos na disciplina encaminham para uma visão de texto como uma atividade de língua-linguagem e por isso deve dar conta tanto do processo de escrita quanto de leitura e de análise linguística.

A constituição do fazer linguístico em Língua Portuguesa: a leitura, a escrita/reescrita, a análise linguística

A constituição do fazer linguístico, para o ensino de Língua Portuguesa, toma o texto como objeto de ensino, estabelecendo atividades em que os processos de leitura, escrita e análise linguística, imbricados, configurem-se como únicos e singulares. Essa apropriação do texto, como ponto de partida e ponto de chegada do processo de ensino, ocorre em situações concretas de uso da linguagem em que o sujeito aluno é capaz de criar e construir contextos de modo singular e renovado, ou seja, é um ensino centrado nas referências do próprio aluno.

O fazer linguístico em Língua Portuguesa pressupõe a heterogeneidade no uso da língua, incluindo o processo de ensino e de aprendizagem nos mais variados contextos: sociais, institucionais, escolares e familiares. O reconhecimento dessa heterogeneidade é orientador na formação dos licenciandos e tem impacto no estágio

de docência para que se possa pensar em um fazer linguístico não uniforme (Pietri, 2017). Portanto, é sobre esse reconhecimento que buscamos refletir neste capítulo, pois o fazer linguístico na leitura, na escrita/reescrita e na análise linguística deriva da diversidade linguística (variação e mudança linguística), das modalidades vistas como *continuum* (tipos ou textos e/ou a gêneros textuais/discursos), dos propósitos de uso e dos contextos nos quais a língua circula.

O fazer linguístico parte do princípio de que o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa é instrumentalizar os professores em formação para que conheçam o funcionamento linguístico e para que o licenciando possa, então, planejar tarefas com o texto que vislumbrem uma prática que permita ao aluno da Escola Básica aprender a língua, aprender sobre a língua e aprender a como usar a língua em tarefa de leitura, escrita e análise linguística.

Os licenciandos em formação, até a etapa que se encontram no curso de Letras, já tiveram a oportunidade de estudar e conhecer diferentes conceitos linguísticos e teorias do texto que permita perceber as múltiplas possibilidades de olhar para a língua do ponto de vista teórico. Dentre esses momentos, os licenciandos refletem sobre linguagem e língua e suas características e concepções subjacentes; a relação língua e sociedade; discussão dos critérios na definição dos conceitos gramaticais e a dificuldade de sua sistematização dada a variação linguística; a diversidade de usos concretizados no texto numa complexa rede de sentidos, que podem ser inferidos pelas diferentes abordagens teóricas e por seus elementos de organização textual.

Na etapa de formação em que o estágio de docência se realiza é que a formação teórica precisa ser transposta para a prática, momento que se revela extremamente difícil para o licenciando, pois, embora tenha se apropriado das diferentes visões linguísticas, das distintas concepções de gramática e de texto, esta etapa requer orientações sistematizadas para operacionalizar na prática de sala de aula na Escola Básica esse conhecimento.

Não resta dúvida, pois, que são oportunos os esforços para orientar e apoiar o trabalho dos professores em torno das questões textuais, incluindo a produção e a compreensão. A exploração dessas questões, com certeza, pode contribuir muito para que o professor vá descobrindo como ampliar seus programas de estudo da língua e, melhor dizendo, como preencher suas previsões de estudo com questões que são, de fato, relevantes para a ampla e atuante educação linguística de seus alunos.

A leitura

A leitura, como ato de linguagem em que autor e, principalmente, leitor, são considerados elementos essenciais para a constituição de sentidos, é tratada pelo viés teórico-metodológico da formação de um leitor com ênfase nos seus estágios e processos. O texto, portanto, é visto em seu aspecto global e analítico de modo que se compreenda sua constituição e se entendam suas estratégias para a produção de sentido. Britto (2003) lembra que na relação leitor-texto-autor deve surgir “uma ampliação do universo de experiência do leitor mediante um contínuo questionamento acerca do que está nas linhas e, principalmente, nas entrelinhas de um texto” (p. 100).

As leituras propostas aos alunos na disciplina priorizam a busca por estratégias e metodologias para praticar a leitura em sala de aula do ensino básico. Há a necessidade de se reconhecer que a leitura é constituída por fatores sociais, culturais, cognitivos, pedagógicos e, principalmente, por uma visão de que é um ato individual e social de constituição de sentidos. Também há necessidade de reconhecimento do professor em relação à leitura de que muitas relações podem ser estabelecidas no momento de ler: textuais, contextuais, interdiscursivas e que, na prática, a função de autor/leitor é atualizada constantemente.

A atualização a que nos referimos pode acontecer com diferentes olhares para o texto, com proposição de tarefas diversificadas de leitura, cujos sentidos possam ser construídos para além do texto

num processo de interpretação que requer a aplicação da experiência ou valores do leitor para interpretar a escrita. Acontece, também, nas relações semântico-discursivas, em um processo de inferência, na organização léxico-gramatical em que os sentidos são acessados nas próprias palavras do texto ou em uma imagem, reconhecendo os padrões aceitáveis de escrita em função do propósito da leitura, das características dos leitores e da comunidade discursiva envolvida (escola, professor/aluno, família, dentre outros).

É preciso não esquecer que a escola é o espaço para o desenvolvimento da leitura e que não é mais na perspectiva da decodificação e do entendimento dos elementos presentes no texto que a leitura se consolida. É, sim, um ato de linguagem em que leitor e texto se encontram para, a partir da leitura, constituir sentidos e produzir um novo texto. Para isso, é necessário que os alunos estagiários reconheçam estratégias de leitura, construam atividades diferenciadas para não propor apenas questionário sobre o que foi lido. É preciso contemplar atividades de desconstrução do texto para reconhecimento dos objetivos do ato e, também, para a contextualização do texto (tempo, espaço, autor, temática...) trazido para a sala de aula. A leitura deve ser direcionada aos objetivos propostos, tendo em vista, sempre, o gênero textual e suas características, para, então delimitar o tipo de leitura realizada; sua continuidade deve ser constituída por atividades diversas que confirmem o entendimento que o aluno teve da leitura e que contemplem, enfim, um produto de leitura. Trata-se de uma tarefa que considera um *continuum* que só ocorre se todas as etapas forem desenvolvidas, tendo um olhar global e analítico para o texto lido.

Em síntese, o que se quer que o aluno entenda é que a aula de língua é o lugar singular para que o aluno participe ativamente do processo de leitura constituindo-se em sujeito leitor. Enfatizamos sempre a necessidade de organizar, para as práticas, atividades que contemplem a diversidade de textos e a exploração destes com a finalidade de apropriar-se de uma leitura significativa.

A escrita/reescrita

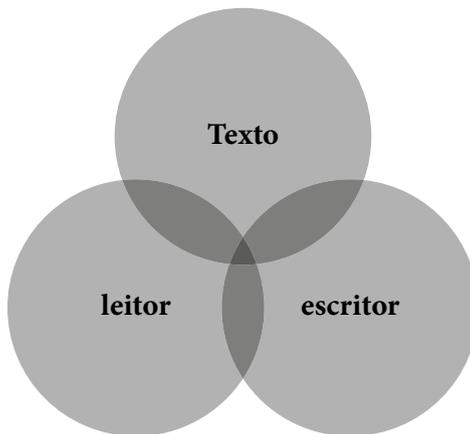
O entrelaçamento entre leitura e escrita e reescrita constitui a fundamentação do fazer pedagógico para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno no ensino fundamental. É no exercício da escrita e da reescrita que o sujeito aluno pode posicionar-se com autonomia em sua língua materna. Para isso, o texto produzido pelo aluno deve ser objeto de leitura, de reflexão e não apenas um conteúdo que deve ser desenvolvido e avaliado.

Pela experiência docente no trabalho com o texto, particularmente com tarefas de escrita dos ingressantes em cursos de graduação (Rottava, 2014), observamos certa resistência por parte dos alunos a rever seus textos produzidos e, principalmente, a reescrevê-los. O trabalho com a reescrita não é simples e recorrente (Ferreira; Araújo, 2014) e alguns alunos concebem essa tarefa como algo negativo, especialmente pela concepção de que o texto escrito é produto e, uma vez produzido em sua primeira versão, esse texto não seria passível de adequação ou aperfeiçoamento (Rottava, 2003). Com certa frequência, os estudantes preferem produzir um novo texto, sobre outro tema e gênero textual diferente do primeiro ao invés de voltar ao texto inicialmente produzido, para revisão ou reescrita, adequando-o a um propósito, um interlocutor ou a um gênero textual que melhor dê conta do contexto cultural e situacional.

Nossa orientação de trabalho no Estágio é que escrever/reescrever envolve um conjunto de aspectos interligados e diz respeito à experiência prévia dos aprendizes com a escrita: a crença de que a reescrita refere-se à adequação do texto apenas quanto aos aspectos lexicais e gramaticais; a escrita/reescrita como uma ação que envolve interlocução, sendo prevista sempre uma comunidade discursiva que segue padrões de adequação ao que é dito/escrito e como algo pode ser dito/escrito pela linguagem; a expectativa de que o domínio da escrita já tenha se consolidado e que o processo de escrita/reescrita não deve ser objeto de reflexão.

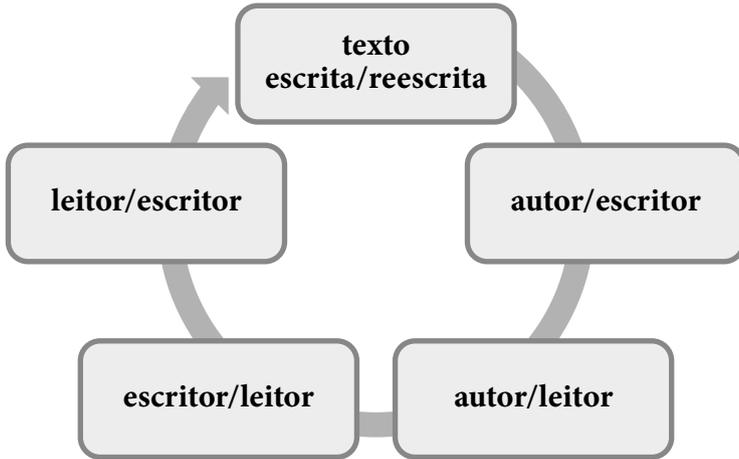
Portanto, considerando-se que a escrita é um processo cíclico e que a reescrita é inerente a esse processo, o pressuposto de que se parte nas orientações de Estágio de Docência é que a reescrita envolve o trabalho para além de mudanças lexicais e gramaticais do texto e que tais mudanças são orientadas pelo campo do saber, pela relação que é estabelecida no texto entre interlocutores e sua comunidade discursiva e pelo gênero textual que está sendo produzido.

Concebe-se a escrita e a reescrita a partir do pressuposto de que o texto é o eixo central tanto do ensino quanto da pesquisa. O texto é a concretização da linguagem em funcionamento a partir da ação do sujeito (leitor e/ou escritor) que age na língua e com ela, de acordo com propósitos e interlocutores e, para tanto, seleciona gêneros e registros que se adequam a essas variáveis (Rottava, 2003; 2014). Assim, genericamente falando, o texto é concebido como a realização linguística em uso que possui um sentido de acordo com o contexto cultural e situacional, mantendo uma relação dialética com o usuário da língua: leitor e escritor. O Esquema 1 ilustra essa relação:



Esquema 1 relação texto, leitor e escritor.
Fonte: as autoras.

Dessa relação, depreende-se que todos os movimentos relacionados ao processo de escrever são recorrentes na reescrita, como é ilustrado no Esquema 2:



Esquema 2 processo de escrita e reescrita.
Fonte: as autoras.

Nesse sentido, a escrita e a reescrita fazem parte de um mesmo processo: um processo dialético e cíclico de construção de sentidos na língua, com muitas idas ao texto e retornos desse com olhares distintos: o de leitor/escritor, o de autor/leitor/escritor e o de escritor/leitor em sucessivas intervenções nesse processo. Por característica dessa natureza, as tarefas precisam levar o aluno a ter clareza do modo como o processo de escrita e reescrita se desenvolve e refletir sobre esse trabalho de operação de linguagem com a língua.

Há muitas maneiras de se abordar a reescrita, e as discussões empreendidas nas aulas de Estágio de Docência, com vistas à proposição de um trabalho com a reescrita, incluem reflexões sobre a retextualização (Marcuschi, 2001; Rottava; Silva, 2014), a mediação do professor na revisão e na reescrita (Gasparoto; Menegassi, 2013), a consideração dos aspectos linguístico-discursivos na revisão

(Moterani; Menegassi, 2013), as estratégias utilizadas pelos alunos produtores de textos para reescrever os textos, como por exemplo, marcas de responsividade e de autoria do aluno em termos de operações linguístico-discursivas (acréscimos – frase, sintagma, palavra ou elemento gráfico; supressão – de um segmento - frase, sintagma, palavra ou elemento gráfico, sem ser substituído por outro; substituições – suprime um segmento e o substitui por outro; deslocamentos – modifica a ordem dos elementos, que também podem corresponder a frases, palavras, sintagmas, etc). Em outras palavras, no Estágio, os professores em formação são instrumentalizados a oferecer comentários textuais-interativos⁴ nos textos escritos pelos alunos para facilitar o entendimento pelo aluno sobre exatamente onde o texto precisa ser melhorado (Gasparoto; Menegassi, 2013; Moterani; Menegassi, 2013; Ferreira; Araújo, 2014).

Análise linguística

O espaço para a análise linguística permite que o licenciando possa colocar em prática seu conhecimento teórico da língua, em termos de teoria linguística subjacente e de concepção de linguagem em funcionamento na aula de Língua Portuguesa. Essa prática requer que se tome o texto (em suas mais diversas manifestações: oral, escrito, multimodal) como o objeto central para o planejamento e implementação do estágio de docência.

A orientação aos licenciandos para a análise linguística parte do pressuposto de que ensinar língua portuguesa se “trata de uma

4 Trata-se de comentários do professor para orientar a revisão, apresentando sugestões de revisão no texto para o aluno - bilhetes, anotações ou conversas orientadoras, feitas no texto do aluno, que indicam o que poderia ser feito na reescrita do texto. Nessas orientações é dada mais ênfase ao conteúdo do texto, não apontando detalhadamente problemas formais ou indicando ou dando uma sugestão de que mudança, acréscimo ou apagamento, por exemplo, é para ser feito. Ressalta-se que esses comentários podem influenciar as escolhas linguísticas e textuais e a compreensão do aluno no momento da reescrita.

operação sobre a linguagem” (Franchi, 1987/1922). De acordo com Franchi, o que interessa no ensino de língua é:

[...] levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tornar muitas vezes conscientes os procedimentos expressivos de que se serve. Com isso, parece-me, reintroduz-se na gramática o seu aspecto criativo: o que permite ao falante compreender, em um primeiro passo, os processos diferenciados de construção das expressões para, depois, um dia e se for o caso, construir um sistema nocional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical (Franchi, 1987, p. 21)

O argumento do autor para que a operação sobre a linguagem seja central na proposta de estagiário indica estar envolvido em um movimento de formação com duas direções. Uma direção está relacionada à formação teórica do sistema nocional que os licenciandos constroem durante o curso de graduação nas diferentes disciplinas teóricas da área de formação em Letras. Essas noções precisam ser operacionalizadas no texto de modo que a teoria gramatical, independente da concepção seguida, subjaza ao funcionamento da linguagem. Em outra direção, é a partir de um texto e da proposição das tarefas a serem implementadas em sala de aula, para alunos da Escola Básica, que se aprende a língua, se aprende sobre a língua e se aprende a como usar a língua nas mais diversas situações – do cotidiano às distintas situações institucionais – ou ainda na oralidade ou na escrita.

Há uma gama de estudos que apontam que o ensino baseado na gramática ou enfatizando apenas listas de regras do sistema nocional da língua não dá conta do funcionamento da linguagem, visto que é preciso entender que o problema com as gramáticas, sejam elas de natureza teórica ou transpostas em manuais didáticos, é em sua

organização com base em critérios bastante variados e que estão a serviço de uma ou de outra teoria; por essa razão, as diferentes concepções de gramática levam a resultados classificatórios diferentes (Geraldí, 1999; Britto, 2003; Antunes, 2007). A gramática que se aprende, de acordo com Franchi:

[...] somente se aprende gramática, quando relacionada a uma vivência rica com a língua materna, quando construída pelo aluno como resultado do seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos de língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida. (Franchi, 1987, p. 26)

O empenho principal no projeto de Estágio de Docência que os alunos precisam ter é o de explorar o funcionamento da linguagem por intermédio de estratégias e habilidades de construção de sentido no texto, incluindo aspectos de compreensão e produção em temáticas distintas, em gêneros textuais diferenciados e recorrentes nas mais variadas comunidades discursivas do cotidiano ou institucionalizadas (igreja, escola, associações, dentre outros). Da mesma maneira, as aulas de língua portuguesa podem oportunizar momentos de interação social da realidade, do conhecimento e da representação da realidade de modo a eliminar preconceitos e discriminações sociais na linguagem (Franchi, 1987).

Não há dúvida de que a sala de aula é o lugar da sistematização da língua e do acesso ao conhecimento formal. Por isso, a importância do que denominamos de análise linguística, pois por meio:

A atuação do professor deve levar a configurarem-se situações mais específicas da linguagem, para propósitos também mais específicos e próprios, onde faça sentido a escrita, o relato, a descrição, a argumentação, e todos os instrumentos verbais da cultura contemporânea – o jornal, a revista, o livro, o relatório, a literatura. Em outros termos, há de se criarem as condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos

mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural. (Franchi, 1987, p. 40)

Esse é olhar para o texto que queremos que os licenciandos tenham quando realizam sua prática no Estágio de Docência: uma prática que permite a aprendizagem da língua, sobre a língua e de como usá-la. Nessa prática, o texto se constitui recurso disponível para ter acesso às diferentes escolhas linguísticas características de uma área do conhecimento, de um tópico, de uma tarefa em particular, de um propósito e de um interlocutor; o texto articula o discurso, a organização textual, o vocabulário a uma noção de gramática subjacente; o texto permite a construção de sentidos de maneira não linear, dinâmica, significativa e interativamente complexa; o texto guia as escolhas linguísticas apropriadas; o texto dá acesso ao conhecimento, à complexidade do conteúdo de maneira gradativa, essencial para a aprendizagem,

Aos licenciandos, no Estágio de Docência, requiere-se que (i) selecionem e analisem textos das diferentes áreas de conhecimento para perceberem diferenças na organização e nas escolhas linguísticas em função da área; (ii) planejem suas aulas; (iii) prevejam o processo e avaliem o progresso dos alunos. Esse conjunto de passos deve ser orientado para o trabalho com cada texto para que não se percam de vista seus aspectos globais, quer dizer, aquilo que lhe confere centralidade e unidade semântico-pragmática, como sua concentração temática ou a finalidade comunicativa predominante. Consequentemente, são mais abundantes as propostas que incidem sobre questões pontuais, que, isoladas do resto, perdem seu efeito em relação à sua dimensão global se tomadas separadamente.

É preciso, portanto, compreender que as operações de linguagem e de língua com o texto, selecionando diferentes pontos de partida para a construção dos sentidos, conduzem à sistematização das regras subjacentes do sistema da língua portuguesa. Ao propor esse enfoque, é possível que os próprios alunos construam, por exemplo,

uma regra semântica, sintática ou morfológica que subjaz a um texto ou a um fragmento de texto; a ideia é que eles vão se familiarizando com o funcionamento e com o uso nas diferentes atividades de leitura, escrita/reescrita

O papel do aluno da Escola Básica é poder comparar o valor de um ou de outro texto e, por conseguinte, de sua organização em texto A ou B, exatamente para que perceba, pelo texto, como efetivamente uma determinada construção tem o sentido que tem e o valor que apresenta. Em outras palavras, noções gramaticais subjacentes têm a função de explicar teoricamente a construção e a reconstrução dos textos, mas para compreender o funcionamento da linguagem na prática é preciso explorar as possibilidades semântico-discursivas (ou de sentidos) que de fato estão presentes.

É natural, portanto, que, diante das orientações e propostas de ver os textos com perspectivas mais amplas, de entender a gramática como um dos constituintes dos sentidos explícitos e implícitos, os professores em formação fiquem apreensivos com a tarefa de ensinar e tenham dificuldade de decidir sobre o que fazer.

Considerações finais

Há criatividade nas manifestações individuais e divergentes, mas também no esforço coletivo, comunicado, no diálogo com os outros que garante o exercício significado da linguagem. (Franchi, 1987, p. 43)

O trabalho com o texto permite que os licenciandos percebam que na sala de aula há lugar para o individual, o divergente, o coletivo, o diálogo e que a linguagem tem papel primordial nessa relação e nesse contexto de Estágio de Docência.

Dentre os aspectos abordados neste capítulo, reiteramos as discussões empreendidas nos seminários da disciplina e nos momentos de interlocução para refletir a respeito da implementação da prática e dos possíveis caminhos a serem tomados antes e durante a realização

do Estágio de Docência. Nossa reflexão apontou para dois fazeres: pedagógico e linguístico. Estes dois fazeres buscam dar conta dos objetivos da disciplina de Estágio de Docência (conforme introdução deste capítulo) nas mais diversas dimensões da formação.

O fazer pedagógico é orientado por um viés colaborativo para realização do Estágio de Docência, pressupondo troca de experiências entre professores em uma ação continuada e plena: professor em formação e professor orientador-local (conforme Capítulo 2 neste livro). Essa interação se dá também na relação que pode ser estabelecida na concepção de projeto pedagógico coletivo, envolvendo as distintas instituições: universidade e escola pública.

O fazer linguístico deve contemplar duas dimensões extremamente integradas. Uma visão de que é preciso articular teoria e prática para que se possa então configurar a atuação docente envolvendo o planejamento do ensino, a ação em sala de aula e a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Uma realização didática que articule leitura e escrita/reescrita e análise linguística para o desenvolvimento do fazer linguístico em Língua Portuguesa.

Referências

- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática - por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- FERREIRA, E. C. A. F.; ARAÚJO, D. L. de. O (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em letras. *In: Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 53.1, jan./jun. 2014, p. 201-224.
- FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. *In: Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 9, 1987, p. 5-45.
- FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática*. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, p. 7-39, 1991.

GASPARATTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *In: Calidoscópio*, v. 11, n. 1, jan./abr. 2013, p. 29-43.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1999.

GUEDES, P. C. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTERANI, N. G.; MENEGASSI, R. J. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-interativa. *In: Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. 52.2, jul./dez. 2013, p. 217-237.

PIETRI, E. de. A formação do professor entre a academia e a escola: o estágio supervisionado e o ensino de língua portuguesa. *In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (org.) Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas* [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, , 2017, p. 99-116.

ROSE, D. *Reading to Learn – preparing for reading and writing*, vol 1. Sydney, 2017.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. *Learning to Write, Reading to Learn*. Equinox Publishing, 2012.

ROTTAVA, L. O portfólio como recurso na construção de sentidos em leitura e escrita em contexto acadêmico *In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA, LITERATURA E PROCESSOS CULTURAIS*, Caxias. Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais. Caxias do Sul: UCS, v.1, , 2014, p. 914-921.

ROTTAVA, L.; SILVA, A. M. Da Tela ao Papel: a retextualização como recurso na aquisição da escrita em português como língua adicional. *Veredas. Revista da associação internacional de lusitanistas*, v. 22, p. 25-38, 2014.

ROTTAVA, L. *A leitura e a escrita como processos inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes*. Ijuí: Editora da Unijui, v. 01, 2003.

SIMÕES, L. J., et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

CAPÍTULO 2

O papel do orientador-local de estágio de docência no acompanhamento dos professores em formação

Adauto Locatelli Taufer e Daniela Favero Netto

O estágio é um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais. (Pimenta, 2014, p. 29).

Neste capítulo, discorreremos sobre nossa participação na formação de futuros professores oriundos dos Cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de outras universidades. Somos professores da UFRGS e atuamos no Colégio de Aplicação – Unidade de Educação Básica desta universidade – com o componente curricular de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Médio. Além da nossa prática docente, orientamos e supervisionamos as práticas de estágio docente de futuros professores que, semestralmente, realizam-nas em nossas turmas.

Para fins de organização, subdividimos o texto nas seguintes seções: *Introdução*; *Cada escola é uma escola: o local do estagiário em atividade docente*; *O papel do orientador-local no planejamento e na execução do projeto*; e *Orientar é orientar-se*. Além disso, alguns pressupostos teóricos de Portela (2007), Oliveira (2010), Bakhtin (2003), Simões *et al.* (2012), Lovatto, Netto e Taufer (2019), dentre outros, alicerçam as reflexões empreendidas neste capítulo.

Introdução

A prática do estágio docente¹ constitui-se uma das principais oportunidades de ensino-aprendizagem oferecidas aos graduandos do Curso de Letras, futuros professores de Língua Portuguesa, de Línguas Estrangeiras e de suas respectivas Literaturas. Essa atividade prática² é obrigatória à formação profissional dos que têm a docência em seus horizontes de expectativa. É imprescindível para o estagiário passar por essa supervisão, tendo em vista que esse período é de fundamental importância ao aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos nas mais diversas disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Letras. É durante a realização do estágio, portanto, que o estudante da graduação tem a oportunidade de elaborar suas primeiras construções relativas ao trabalho docente, a partir de suas impressões conceituais (que podem ou não coincidir com as do professor-orientador (graduação) e/ou com as do professor-regente da classe (escola)) acerca do que seja aprender e ensinar, tanto no que se refere a sua posição discente quanto a sua condição docente.

No que diz respeito aos propósitos do estágio, Portela (2007) defende a ideia de que

[...] o estágio tem por finalidade colocar o aluno em contato com a atividade real da profissão em formação, para oportunizar-lhe a aquisição ou

1 A Resolução CNE/CP nº 2/2002 (9 de fevereiro) determina que a carga horária mínima dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, seja de 400 horas para o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que deve iniciar a partir da segunda metade do curso. A atual Resolução CNE/CP nº 02/2015 (2 de julho) que baliza as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2015) preserva esta carga horária, certificando que o ECS deve se constituir como um conjunto de atividades articulado à prática e às demais atividades dos Cursos de Licenciatura.

2 Nos Cursos de Licenciatura, a prática dos estágios permite aos futuros professores vivenciar o cotidiano da realidade escolar, cujo contato direto com a sala de aula oportuniza-lhes experiências práticas com relação à dinâmica da sala de aula e reflexões acerca do seu fazer pedagógico e de suas escolhas metodológicas.

análise de uma experiência profissional. Além disso, o estágio também oferece a oportunidade de, após um longo processo de iniciação pelos caminhos da teoria, tomar posse daquilo que efetivamente “conta”: a prática, os segredos da profissão, as regras/normas do como fazer. (Portela, 2007, p. 36).

A função do estágio é a inserção do estagiário no contexto escolar, possibilitando-lhe a reflexão acerca da relação existente entre a teoria e a prática. Essa intersecção teórico-prática ocorre graças à vivência em sala de aula. Nesse sentido, acreditamos muito na conexão que deve haver entre a formação acadêmica (Ensino Superior) e as escolas (Educação Básica) para elaboração de um projeto de estágio em conformidade com a comunidade escolar em que a prática será realizada. Nós, professores orientadores-local de estágios, somos o elo entre os estagiários e a escola, orientando-os na aplicação dos conhecimentos teóricos às práticas planejadas para o contexto escolar escolhido. O planejamento do projeto de estágio curricular é criado, necessariamente, dentro desta triangulação: professor-orientador (Ensino Superior) – professor-supervisor (Educação Básica) – futuro professor (estagiário).

A respeito dos conhecimentos teóricos a serviço da prática, Oliveira (2010) defende a ideia de que ao estagiário é crucial

[...] se conscientizar da necessidade de dominar determinados conhecimentos teóricos para poder tomar decisões fundamentais no que diz respeito ao planejamento das aulas, à escolha das atividades a serem realizadas em sala, ao gerenciamento das aulas e ao processo de avaliação. Sua prática pedagógica precisa estar explicitamente baseada em arcabouços teóricos que fundamentam e justificam suas ações, suas decisões. (Oliveira, 2010, p. 23-24)

Na condição de professores orientadores-local de estágios de docência, acreditamos no diálogo permanente entre a atividade

prática docente e a sua formação teórica com o propósito de que os futuros docentes que orientamos tenham a preocupação de construir práticas pedagógicas que os estimulem à reflexão. Desse modo, o tempo em que convivemos com os estagiários também desmistifica a ideia que muitos têm de que a universidade privilegia apenas a teoria e de que a escola contempla somente a prática. Dito de outra forma, procuramos também no trabalho de orientação aos estagiários que realizamos mostrar que os conhecimentos teóricos adquiridos no Ensino Superior devem estar a serviço das práticas exercidas na Educação Básica, em uma relação em via de mão dupla.

Cada escola é uma escola:

o local do estagiário em atividade docente

O Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS), conforme a Portaria nº 959 de setembro de 2013 do Ministério da Educação, pertence às “unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente”. Dito isso, é razoável afirmarmos que a recepção de um licenciando no CAp/UFRGS ultrapassa as questões burocráticas limitadas à cedência de uma turma para que o aluno possa atuar como professor por um determinado período, com a anuência da Direção da escola. A formação docente, segundo a Portaria, tem uma importância de dimensão semelhante à da Instituição que encaminha o aluno à escola: é um dos enfoques do tripé ensino-pesquisa-extensão.

O tripé sob o qual se sustenta o CAp/UFRGS mobiliza uma série de ações para além do compromisso com ensino na Educação Básica, que vão desde a participação no programa Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), o oferecimento de Curso de Especialização *Lato Sensu* para professores, a parceria com docentes do Ensino Superior da UFRGS que coordenam projetos em que licenciandos atuam, durante o ano letivo, em atividades de

docência para estudantes do CAP/UFRGS, o Programa de Educação Continuada (atividade de Extensão que viabiliza que um professor recém formado atue durante 360 horas³ para adquirir experiência docente), até o Programa de Estágio Docente, que atende a demanda das disciplinas de estágio dos Cursos de Licenciatura da UFRGS, bem como de outras instituições.

Assim, o estudante de graduação que chega ao CAP/UFRGS em busca de uma turma para estágio, percorre o seguinte itinerário: após acolhermos e recepcionarmos o estagiário que nos procura para realizar sua prática docente, esclarecemos, mediante uma entrevista, que nossas práticas privilegiam a oralidade, a leitura, a escrita e a análise/reflexão linguística. Depois dessa conversa inicial, disponibilizamos nossas turmas para que o estagiário realize sua prática de estágio para o período de observações.⁴ Nesse período de observações, prestamos assessoramento ao projeto de ensino desenvolvido pelo estagiário para, posteriormente, ele o aplicar na turma em que realizou as observações. Desse modo, do início ao término da prática de estágio, auxiliamos o estagiário na realização das seguintes ações: 1) contextualização da realidade escolar do CAP/UFRGS; 2) preenchimento dos formulários⁵ necessários;

3 Essas 360 horas são distribuídas da seguinte maneira: *Planejamento* (planejamento de aulas, produção de material didático, correções de trabalhos etc.): 144h; *Reuniões de Orientação* (reuniões pedagógicas entre o professor orientador e o docente para leituras de textos, discussão sobre o andamento do trabalho): 72h; *Reuniões Pedagógicas* (participação em reuniões da equipe de trabalho em que atua): 72h; *Docência em Educação Continuada* (desenvolvimento das aulas, oficinas, saídas a campo planejadas, perfazendo no mínimo 2h semanais, referente ao atendimento de uma turma): 72h.

4 Os estudantes da Graduação em Letras permanecem em seus estágios, aproximadamente 2 meses, no CAP/UFRGS.

5 No CAP/UFRGS, as turmas, disponibilizadas à prática dos estágios docentes, são informadas aos estagiários por meio da publicação de edital no site do colégio, cujo endereço é: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/editais-de-estagio/>, acesso em 20 jul 2019.

3) observação da turma e aproximação com os estudantes; 4) orientação na construção do projeto de ensino a ser desenvolvido; e 5) regência em sala de aula (orientação para o planejamento das aulas e do projeto de ensino e *feedback* sobre cada aula ministrada, com a sugestão de estratégias metodológicas e de instrumentos avaliativos, entre outros aspectos).

Planejar é, de fato, estabelecer o(s) objetivo(s) que se pretende(m) alcançar; é investigar a relação de afastamento e de proximidade que há entre a teoria e a prática; é escolher as melhores estratégias para encurtar o distanciamento que há entre o ideal e o real. Eis aqui, talvez, a nossa maior contribuição e, ao mesmo tempo, o maior desafio ao trabalho de orientação de estagiário que realizamos: encurtar o distanciamento entre a teoria e a prática.

O papel do orientador-local no planejamento e na execução do projeto

O início da atividade profissional é [...] um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida ativa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades socioculturais, ou modeladas pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação [...] que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços. (Cavaco, 1995, p.162-163)

Ao recebermos os estagiários nas dependências do CAP/UFRGS, depois de os acolhermos, reunimo-nos com eles, explicitando-lhes nossas concepções acerca do ensino da Literatura e da Língua

Portuguesa.⁶ Esclarecemos o nosso entendimento sobre língua e linguagem, e sobre como costumamos propor atividades de reflexão linguística e de reflexão sobre leitura literária. Em *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*, Simões et al. (2012) optam pelo termo reflexão linguística. Para as autoras,

[...] a reflexão linguística está a serviço da reescrita do texto pelos alunos, acima de tudo. Também está a serviço, de modo mais amplo, à construção por ele de competências de escrita e de leitura. Além disso, está a serviço da construção de conhecimentos sobre a língua portuguesa: conhecimentos sistemáticos, sem dúvida. Contudo, conhecimentos que não se fecham num modelo gramatical, alheio e mal compreendido, que não retorna aos modos como tais conhecimentos se articulam aos usos da língua. (Simões et al. 2012, p. 176).

Procuramos também deixar claro aos graduandos que entendemos que uma concepção de linguagem não dialógica pouco poderia servir à compreensão de língua para além de um código, o que pouco favorece, por exemplo, o reconhecimento de uma simples leitura de sala de aula como um momento profundo de construção da subjetividade, o que também só acontece em um ambiente que se pretende crítico e transformador. (Netto; Taufer; Lovatto, 2019). A linguagem é compreendida por nós, portanto, na concepção bakhtiniana: indissolúvelmente relacionada a um ponto de vista sócio-histórico, cultural e interacional, isto é, sua análise não pode prescindir da comunicação entre os sujeitos nela envolvidos e dos discursos produzidos na interação verbal. O discurso, então, tem um efeito de homogeneidade, mas se configura a partir de uma heterogeneidade discursiva. A situação enunciativa, por sua vez, constitui

6 A partir de 2019, as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura constituem um único componente curricular. Após essa junção, o nome do novo componente curricular passou a ser *Literatura e Língua Portuguesa*.

também a estrutura de significação do enunciado, que se faz discurso na interação. A interação verbal se dá por meio do enunciado, a real unidade da comunicação discursiva (Bakhtin, 2003), o qual tem como limite a alternância de sujeitos do discurso – quando a palavra é transmitida ao outro.

Dito isso, é importante salientarmos que a língua é entendida, de forma alinhada aos PCNs, para além de um sistema de formas, sem que desconsideremos, evidentemente, o sintagma e suas relações constitutivas. No entanto, não negamos o caráter ideológico do signo linguístico, proveniente da interação.

Esse entendimento sobre a língua, vinculado às tantas possibilidades de escolha de que dispomos ao usá-la, reflete também nossa concepção sobre o estudo da Variação Linguística em sala aula não como um conteúdo a ser estudado, mas como “poder de escolha”. Conforme González (2018):

[...] variação linguística (seja em sentido lato, seja em sentido estrito) é evidência de riqueza de recursos para a construção de sentidos. Se a variação linguística implica o poder de escolha entre formas alternativas de dizer, variar exige o conhecimento de um amplo repertório linguístico. (p. 50)

Cabe ao professor, portanto, discutir em sala de aula sobre essas escolhas, visto que a consciência delas permite-nos fazê-las de forma adequada, considerando nossas intenções e nossos interlocutores. Com relação aos textos literários, informamos aos estagiários que nosso entendimento em relação ao livro é o de que ele ajuda a ampliar a perspectiva da realidade, que é muito mais ampla do que a corrupção sociopolítica, a crise econômica e a violência social, entre outros. Por essa razão, registramos que, no Ensino Médio, o escopo de leituras literárias e não literárias é bastante heterogêneo e contempla os mais diversos gêneros. Assim, o trabalho com os clássicos,

por exemplo, é, especialmente, com obras que facilitem aos estudantes a percepção das questões axiológicas que permeiam o texto, ultrapassando a noção tradicional do que seja um clássico. Em nosso entendimento, a discussão sobre essa valoração social deve ser também objeto de estudo em sala de aula, abrindo espaço para leitura de textos que, muitas vezes, são estigmatizados pela crítica erudita. Na Literatura em sala de aula, queremos, na contramão do privilégio do imediatismo operacional, um trabalho de humanização do leitor, cujo foco, tanto no que diz respeito à leitura dos textos literários quanto dos não literários, esteja fortemente direcionado à formação do leitor, estimulando-o constantemente ao contato direto com o texto literário. Entendemos que a Literatura

[...] não detém o monopólio sobre nada, mas a humildade lhe convém e seus poderes continuam imensos; ela pode, portanto, ser abraçada sem hesitações, e seu lugar na Cidade está assegurado. O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir. (Comágnon, 2012, p. 72)

Para nós, a Literatura e a Língua Portuguesa devem ser entendidas como espaço de reflexão sobre a história social, política, e ficcional do Brasil e do mundo; enfim, com uma ampla articulação com a realidade dos estudantes, do país e do mundo. O objetivo, portanto, é sensibilizar os alunos para o texto e suas representações nos diversos espaços de sua formação. Esclarecemos-lhes, também, que o ensino de Literatura e Língua Portuguesa que propomos é uma alternativa ao tradicional, pois não estamos preocupados em ensinar uma listagem de conteúdos, tendo em vista que nosso principal objetivo é o desenvolvimento pleno dos adolescentes, respeitando seus interesses, suas vivências e suas vozes, estimulando-os à prática constante da reflexão, da pesquisa e da criatividade.

Acreditamos também que não há desenvolvimento da autonomia num ambiente em que prevaleça o autoritarismo do professor, em que os alunos o veem como dono exclusivo do saber. Se esta afirmativa se faz verdade, a simples transmissão do saber será a prática na sala de aula em via de mão única. Por isso, é através de uma relação de respeito mútuo entre professor-aluno, da cooperação entre iguais e do respeito ao aluno como sujeito construtor do seu conhecimento que poderemos contribuir para a formação de indivíduos autônomos, críticos, cientes de seus deveres e de seus direitos.

Orientamos os estagiários a planejarem e a privilegiarem atividades de cooperação entre os estudantes, ou seja, atividades individuais e em grupo com a interferência provocativa do professor. Assim, professor e aluno assumem a postura de pesquisadores e de aprendizes. Portanto, para nós, o professor tem papel preponderante no desenvolvimento do aluno, visto que deve acompanhar todas as etapas da aprendizagem do discente, levantando questionamentos, evitando oferecer as respostas prontas, dando sugestões, sem assumir postura autoritária.

Para a construção do projeto de estágio, fazemos a sugestão de que seus projetos devam contemplar as seguintes abordagens: *compreensão e interpretação textuais; interdisciplinaridade; leitura* (textos literários e não literários); *oralidade; produção de texto* (escrita e reescrita) e *reflexão linguística*. Tudo isso, evidentemente, está em diálogo com as teorias estudadas nos Cursos de Licenciatura.

Procuramos acompanhar todas as aulas dos estagiários, buscando contribuir com o andamento do projeto, sempre de forma alinhada ao que foi acordado entre o professor da disciplina de Estágio Curricular e o graduando. Quando se faz necessária alguma alteração, seja de calendário, seja de planejamento das aulas, entramos em contato com o professor da disciplina para, juntos, pensarmos o melhor encaminhamento para a situação.

Ao fim do período de estágio, concluímos o documento de registro de frequência do graduando nas atividades e elaboramos um

parecer sobre o seu desempenho, documentos exigidos pela administração escolar. Esse parecer, que é acompanhado de um conceito final, quando solicitado pelo professor da disciplina de Estágio de Docência, é também compartilhado com ele.

Orientar é orientar-se

A ação docente deve ser uma práxis, mais especificamente uma práxis criadora, visando à formação humana do docente. (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 30)

A oportunidade de receber e de acompanhar o desenvolvimento de projetos de estágio é, antes de tudo, uma importante possibilidade de ressignificar nossas práticas. É quando voltamos a acompanhar as atividades de sala de aula de outro ângulo, é quando temos a oportunidade de questionar nossos processos, é a chance de reavaliar – não o estagiário, mas a refração da proposta de trabalho do estudante em confronto, no melhor sentido dessa palavra, com o nosso *habitus*. Caldeira e Zaidan, ao refletirem sobre a natureza do cotidiano docente, afirmam:

A análise do cotidiano deve consistir numa leitura que ultrapasse a aparência e capte a essência da própria ação docente. Nessa análise é importante considerar que a aula, embora aconteça em um espaço e tempo determinados, é antecedida e sucedida por outros espaços e ações a que pertencem: a formação docente e discente, o trabalho de planejamento, a avaliação, a cultura do professor e dos alunos, seus valores, dentre outros. (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 28)

As ações cotidianas, por vezes, segundo as autoras, impedem o pensamento científico, pois há uma série de elementos que permeiam a sala de aula para além do espaço físico, do tempo de aula e da relação aluno-professor. O olhar para a sala de aula não deve ser

único, tampouco situado num único tempo: o professor constitui-se como tal também por outros espaços aos quais pertence, outras ações que protagoniza e outras vivências. Assim, o distanciamento eventual e o colocar-se em posição de observação não participante, possibilitados pela recepção de estagiários no ambiente escolar, é um excelente estímulo ao exercício da necessária abstração com vistas à identificação da relação teórico-prática que se pretende inerente ao fazer docente.

Entendemos, por fim, que a possibilidade do afastamento da situação de estar frente à turma e de colocarmo-nos ao fundo da sala, observando aulas, permite que olhemos a relação entre teoria e prática sem a interferência das ações imediatas exigidas pela nossa prática diária. Trata-se de um momento importantíssimo, que viabiliza a reflexão sobre a visão que temos de nossa própria prática de forma desassociada do cotidiano, que nos enraíza histórica e socialmente. É o momento em que nos enxergamos com o devido distanciamento, por meio do nosso olhar sobre o outro, que é, assim como nós, um docente em formação; num eterno constituir-se professor.

Nesse tabuleiro de xadrez em que as peças se alternam, de observados passamos à condição de observadores, temos, permanentemente, a oportunidade de nos colocarmos na posição de expectadores-aprendizes (graças às práticas a que assistimos durante a atuação de nossos estagiários) e de professores-colaboradores (devido aos *feedbacks* que damos durante as orientações ao final dos períodos de aulas e até em trocas de *e-mails*). Por meio dessas observações, além de atualizamos nossas estratégias metodológicas, auxiliamos os futuros professores a construírem a autonomia no ambiente escolar, tão cara ao ofício docente. Nesse sentido, nossa outra principal função, enquanto professores orientadores-locais dos estágios, é a mediação e o estabelecimento de relações concretas entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Essa troca de papéis, ainda que por um período curto, possibilita-nos o distanciamento

crítico de nossas práticas a fim de que possamos analisá-las e, conseqüentemente, aperfeiçoá-las, e proporciona aos futuros professores o contato direto com o trabalho prático voltado para a sala de aula, associando, formulando e (re)formulando o conhecimento teórico a serviço da prática docente. Nessa relação dialógica de alternância de docentes a de observadores e de discentes a docentes, ganhamos todos. Nós, os professores orientadores-locais, porque compartilhamos nossa experiência docente com quem pouco ou quase nada a tem, mediando e facilitando a inserção dos professores estagiários nos meandros da sala de aula, auxiliando-os ao “planejamento das aulas, à escolha das atividades a serem realizadas em sala, ao gerenciamento das aulas e ao processo de avaliação” (Oliveira, 2010, p. 24); eles, os futuros professores, porque nos possibilitam o ato constante e necessário de reelaborar e de ressignificar nosso trabalho em sala de aula. E esse aprendizado mútuo deve caracterizar a relação professor orientador-local e professor estagiário. Afinal, experientes ou não, somos todos professores em contínuo processo de ensino e de aprendizagem; profissionais, assim, em permanente formação. Em última análise, *o fazer e o pensar sobre o fazer* (Freire, 2010, p. 98) devem ser frequentemente ações contempladas em nossas práticas.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis Pedagógica: um desafio cotidiano. *Paidéia*. Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.
- CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41ª reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GONZÁLEZ, C. A. *Práticas pedagógicas em uma perspectiva de pedagogia da variação linguística*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos, 425f., 2018.

NETTO, D. F.; TAUFER, A. L.; LOVATTO, A. B. Pesquisa em ensino de texto na escola: as qualidades discursivas no exercício da produção e da análise de textos. *Cadernos do IL*, n. 59, p. 291-306, dez. 2019.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo o professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PORTELA, K. C. A. *Estágio supervisionado: teoria prática*. Santa Cruz do Rio Pardo: Editora Viena, 2007.

SIMÕES, L. J., *et al.* *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

PARTE II
OS CAMINHOS
DE PLANEJAMENTO

CAPÍTULO 3

O lugar da avaliação no planejamento docente

Luiza Laguna Rodrigues e Izadora Chagas Troian

Este capítulo inaugura um olhar muito peculiar em relação ao Estágio de Docência. Sua principal ênfase é refletir sobre uma prática docente que concebe o sistema de avaliação como componente central no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Sua centralidade está justamente no fato de se constituir um instrumento que permite acompanhar o progresso do aluno.

Nossa escolha deriva da crença, recorrente nas aulas, de que a avaliação sob o formato de “provas” tem a única função de classificar o aluno como apto (considerado o vencedor, aquele que terá algum futuro) ou não apto (o perdedor, aquele que não chegou “lá”). Essa percepção classificatória salienta apenas aspectos negativos do papel da avaliação e torna-se temerosa para os alunos e instrumento de poder do professor. Assim, ao invés de propiciar respeito mútuo, constroem-se assimetrias na prática pedagógica: de um lado, professores que, por medo de não “controlarem” a turma e a conversa paralela, utilizam a avaliação como ameaça; de outro, alunos que, por medo de não passarem na prova, estudam apressadamente, sem entender os sentidos de sua própria aprendizagem.

Diante de divergência do lugar da avaliação na prática em sala de aula, questionamo-nos a respeito do papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem de língua. Para tanto, partimos do pressuposto que a avaliação é, de fato, um processo de construção de saberes, tanto docente quanto discente e que está presente em todas as etapas do estágio de docência: desde seu planejamento, seu

desenvolvimento até sua implementação em sala de aula, acompanhando todas as tarefas, não apenas configurando uma etapa final.

A problemática advém de uma prática recorrente que, desde sua essência, não considera o sistema de avaliação como inerente a todo processo, pois não basta formular belíssimos projetos de estágio de docência com incríveis unidades didáticas, é preciso que seja alinhada à proposta com o que se espera dos estudantes ao final do projeto implementado. A falta de alinhamento entre o que se propõe no ensino e as expectativas de aprendizagem revela um problema educacional, pois, geralmente, essas expectativas são apenas “medidas” com a prova tradicional final como a única capaz de verificar os conhecimentos construídos do aluno ao longo das aulas e não se avalia toda sua progressão enquanto aprendiz. Além disso, é verificado que algumas vezes a prova não condiz com o projeto, pois não fora pensada em conjunto como processo, em outras palavras, enquanto o projeto exigia reflexão e escrita, a avaliação consistia de prova de conhecimento de gramática tradicional com questões optativas.

Diante do exposto, justificamos nossa reflexão com base na visão de que o ato de avaliar é parte de um processo de ensino e de aprendizagem e perpassa todas as etapas do estágio de docência. Assim, este capítulo aborda uma reflexão assertiva sobre a prática de estágio que se alinha a uma concepção de avaliação como processo.

Sobre a avaliação

A avaliação escolar, ainda hoje, é vista como um mero componente curricular obrigatório que visa à classificação do aluno em se tratando de reprovação ou aprovação. No entanto, a condução inadequada dessa avaliação, de acordo com Luckesi (1996, p. 66), pode ter consequências na evasão escolar e, por isso, acaba “contribuindo significativamente para um processo que inviabiliza a democratização do ensino” (Luckesi, 1996, p. 66). O autor diz, ainda, que “será democrática a escola que possibilitar a todos os educandos que nela tiverem acesso uma apropriação ativa dos conteúdos

escolares” (Luckesi, 1996, p. 65), isto é, o objetivo de se estar em uma escola é aprender o que se desconhece a fim de elevar-se a compreensão da realidade. Por isso, é essencial refletir sobre a prática escolar e a avaliação, de modo que o processo de ensino-aprendizagem se efetue realmente.

Pensando por esse viés, “[...] uma avaliação vista apenas em seu caráter classificatório, de verificação de acertos e erros, [...] enfatizando o erro e não a construção do conhecimento [...] separa o processo de ensino-aprendizagem da avaliação: dois processos distintos, que não se inter-relacionam” (Scaramucci *apud* Furtoso, 2008, p. 138). A maneira como o aluno é informado acerca de seu desempenho, sobre o que ele fez (de certo ou de errado), sobre o que (não) alcançou são ações muito importantes para compreender o que está sendo feito com a avaliação. Conforme Schlatter e Garcez (2012, p. 150), também é essencial refletir sobre quais são as ações desenvolvidas a partir do resultado dessas avaliações e se há oportunidades para praticá-las novamente com vistas a superar o que foi considerado insatisfatório. Somente assim é possível avaliar o desenvolvimento de projetos de ensino e aprendizagem “a fim de acompanhar as etapas do planejamento e alcançar os resultados pretendidos”. (Schlatter; Garcez, 2012, p. 159)

Claro que não podemos deixar de considerar os contextos educacionais nos quais se está pensando a avaliação: em se tratando da realidade da rede pública de ensino brasileira, sabemos da falta de condições de estrutura, espaço e tempo para o professor pensar mais criticamente sobre a sua prática. Isso ocorre devido à sobrecarga de trabalho que os educadores brasileiros enfrentam diariamente. Além disso, durante a formação de professores, pouco se fala sobre a avaliação e isso faz com que nos embasemos em nossa própria experiência escolar como alunos da educação básica, acabando por reproduzir os modelos que nos foram apresentados naquela época. De acordo com Furtoso (2008, p. 30), os professores que passam pelos cursos de especialização em ensino têm reconhecido a falta de

preparação na graduação e a dificuldade em fazer isso no momento em que já estão no mercado de trabalho. No entanto, quando se aborda a questão durante cursos de formação continuada, acredita-se que a reflexão feita pelos profissionais “[...] seja otimizada pela experiência, o que permite uma via de mão dupla entre teoria e prática” (Furtoso, 2008, p. 30).

De acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p. 48), “o sucesso do ensino e da aprendizagem está vinculado à coerência entre a abordagem de ensino, o planejamento das atividades, a escolha e/ou elaboração de materiais didáticos e a avaliação”. Isto é, o sistema de avaliação reflete as concepções do professor e da escola sobre o que os alunos devem aprender ou não. Dessa forma, se nosso objetivo for que os alunos desenvolvam as competências de leitura e escrita em sua língua materna, por conseguinte, devemos utilizar instrumentos e critérios avaliativos que sejam coerentes com a abordagem assumida neste capítulo.

Estão postos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 85-86) os critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. Dentre eles, destacamos:

- Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, de maneira autônoma.
- Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das ideias.
- Coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão.
- Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever.
- Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação.

- Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- Escrever textos considerando o leitor.

Com a vivência na realidade da escola pública, sabemos que essa não é a prática de avaliação com a qual temos de lidar. Ainda que os documentos subsidiem uma boa noção de como avaliar uma aula – destacando aqui a de língua materna – essa não é a realidade que encontramos nas salas de aula, em que provas com questões objetivas sobre a gramática tradicional da língua ainda são predominantes. É preciso, então, pensar nas crenças que os professores carregam e na metodologia para abordá-las. Uma das grandes dificuldades do professor ao pensar a avaliação “está centrada na falta de reflexão sobre o construto que irá fundamentar o processo avaliativo” (Scaramucci *apud* Furtoso, 2008, p. 135); é essencial que o educador tenha claras as suas concepções de língua, linguagem e ensino, que fundamentam a sua prática em sala de aula e, portanto, ele deve “refletir sobre a consistência entre essas visões e sua prática avaliativa” (Furtoso, 2008, p. 135).

[...] a única maneira de se alterar a situação que se criou com relação à avaliação, em que conceitos equivocados criaram uma distorção dos seus objetivos e de sua função, levando à formação de atitudes negativas e desconfiança por parte de todos aqueles envolvidos, é uma mudança de atitude ou de postura do professor com relação a essa fase importante do processo de ensino / aprendizagem. [...] têm de refletir mudanças na cultura de ensinar e avaliar do professor, em suas abordagens de ensinar / aprender, na visão de linguagem, enfim, nos conceitos, pressupostos e crenças sobre o processo avaliativo para que, aos poucos, possa ser alterada a cultura de aprender do aluno. (Scaramucci *apud* Furtoso, 2008, p. 136)

Para tanto, é importante ter conhecimento dos conceitos de avaliação utilizados neste trabalho a fim de ilustrar as escolhas para a realização da prática de estágio docente. Com base em Furtoso (2008, p. 140), partimos, então, da avaliação diagnóstica com atividades de leitura e de escrita para identificarmos em que estágio do processo eles estariam. A perspectiva da avaliação diagnóstica é ilustrada por Luckesi (1996):

[...] um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. (Luckesi, 1996, p. 81. Grifos do autor)

O propósito após essa etapa era a de estabelecer quais as principais dificuldades dos alunos e quais passos seguiríamos para que conseguissem superá-las ou reduzi-las, colocando em prática, assim, a avaliação formativa, como podemos observar no Quadro 1, de Furtoso (2008, p. 140).

Para que a avaliação seja previamente estabelecida e também coerente com nossas concepções e práticas, o essencial não é que se saiba todos os conceitos do tema, mas sim que se compreenda qual é a real função de avaliar no sistema educacional. O propósito não é somente propor uma adaptação das avaliações para que o aluno perceba em quais pontos está progredindo ou regredindo, mas dar ao professor o poder de reformular seu trabalho didático com vistas a aperfeiçoá-lo, uma vez que “é através da modalidade formativa que a avaliação assume sua dimensão orientadora e cooperativa, ou seja, a avaliação

ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica” (Furtoso, 2008, p. 140).

Quadro 1 Modalidades e funções da avaliação.

Modalidade (tipo)	Função	Propósito (para que usar)	Época (quando aplicar)
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagens, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final de um ano ou semestre letivo, ou final de uma unidade de ensino.

Fonte: Furtoso (2008, p. 140).

Avaliar em aula de Língua Portuguesa: uma proposta

Se a concepção de ensino de Língua Portuguesa tem como objeto de sua prática o trabalho com o texto, é imprescindível que a avaliação realizada com a turma também seja compatível com essa posição. São recorrentes os questionamentos a respeito do fato de se considerar, em uma avaliação, a produção textual e não apenas conteúdos gramaticais isolados. No entanto, a avaliação somente estaria coerente com a teoria e a prática se solicitarmos aos alunos que coloquem em prática as competências mais trabalhadas ao longo do projeto - neste caso, foram a leitura e a escrita - e sejam avaliados a partir disso. Segundo Antunes (2007),

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa a escrever. (Antunes, 2007, p. 168)

Com isso, assumimos que o processo da escrita – e o da compreensão do que se propõe a escrever – é sim uma atividade de ensino com validade para ser parte da avaliação das aulas de Língua Portuguesa, pois o texto nada mais é do que a língua em uso e deve-se “assegurar uma sequência da qual resulte a unidade, a coerência linguística e pragmática, pretendida” (Antunes, 2010, p. 47). Portanto, para que os critérios de avaliação de um texto não sejam tomados como algo subjetivo e para que os alunos tenham consciência da razão por que estão sendo avaliados, propomos o uso dos parâmetros de avaliação de leitura e escrita apresentados por Schlatter e Garcez (2012, p. 165) adaptados para a atividade a ser avaliada.

A partir dessa reflexão teórica, abordamos a temática que contempla “estereótipo de turma e de alunos”. Nesta perspectiva, selecionamos o texto de título “Tipos de Alunos”, o qual tinha o objetivo de avaliar e classificar os alunos de uma sala de aula comum,¹ e também elencamos a temática dos verbos para ver se eles já conseguiam reconhecer verbos no texto, bem como sua função ou não. A partir desta temática, eles teriam de ler, primeiro silenciosamente e depois para a turma, um trecho do texto; de escrever um breve parágrafo sobre qual tipo de aluno eles eram; e de reconhecer as formas verbais. Essa tarefa serviria como a nossa avaliação diagnóstica, pois ela nos daria a base para sabermos o nível dos alunos em leitura, escrita e reconhecimento gramatical.

1 O texto tratava dos tipos de alunos e suas definições, por exemplo, “o aluno bagunceiro é aquele que senta no fundo da sala e só faz piadas”.

Quadro 2 Descritores.

Parâmetros de avaliação de leitura e escrita – descritores		
Resultado	Descrição	Recomendação
3 Cumpre a tarefa adequadamente	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta marcas da interlocução solicitada e realiza a(s) ação(ações) solicitada(s) pela tarefa. • Usa recursos expressivos adequados para a situação de comunicação proposta. Inadequações linguísticas não comprometem o cumprimento da ação. • Usa informações de maneira coerente e autoral. 	REESCRITA para aperfeiçoamento e/ou ampliar os recursos expressivos; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário.
2 Cumpre a tarefa parcialmente	<ul style="list-style-type: none"> • Interlocução ou ação solicitada não está clara. • Inadequações no uso de recursos linguísticos dificultam a realização da ação proposta. • Informações incoerentes ou trechos confusos. 	REESCRITA para explicitar marcas de interlocução ou ação solicitada; adequar ou utilizar maior variedade de recursos expressivos; reformular ou refazer trechos problemáticos para entendimento do interlocutor.
1 Não cumpre a tarefa	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve outro texto, diferente do solicitado. • Inadequações linguísticas impedem a realização da tarefa solicitada. • Cópia ou produção insuficiente para o cumprimento da tarefa. 	REESCRITA para realizar novamente a tarefa solicitada.

Fonte: Schlatter e Garcez (2012, p. 165).

Notamos que os alunos sabiam o que era um verbo quando este continha as terminações no infinitivo, mas não os reconheciam flexionados, tanto que muitos falavam “substantivos” quando pedíamos outros tempos verbais. Além disso, eles apresentavam certa carência em leitura, pois liam pausadamente e com muita dificuldade. Essa dificuldade de leitura logo se mostrou na escrita, quando solicitamos o texto sobre qual tipo de alunos eles eram. Essa dificuldade pode ser vista em alguns exemplos de parágrafos produzidos por nos exemplos a seguir:

Exemplo 01:

“Eu sou alguns ano passado eu era da galera do fundão não fazia nada mas ia sempre na media ou acima da media e sempre ia para a direção mas este ano eu faço as coisas mas acho que era assim por que não queria estudar mas a minha tecnica era viajar ate metade do ano e de pois só fazia as coisas.

Exemplo 02:

Esportistas. Porque eu gosto de esportes, faz bem para saude e manter o fisico, imagrecer. Jogo bola, exercicios na Ed. Fisica, sou do grêmio. O jogador que eu gosto é o Geromel, joguei no grêmio 3 anos, 1 de zagueiro e os outros 2 de meio-campo e atacante depois eu saí do grêmio porque a mesma coisa todos os dias.”

Percebemos, por meio desses exemplos, a dificuldade de o aluno apresentar elementos fundamentais para a compreensão textual. Além disso, notamos que os alunos não tinham o costume de escrever, visto que eram submetidos a provas objetivas que deveriam apenas completar lacunas.

Como não reconheciam os verbos no texto nem suas funções, seria inviável pensar em uma matéria tão avançada, como tempos e modos verbais, já que eles não conheciam a base de um verbo. Portanto, começamos o trabalho com lendas para reconhecer o que constitui este elemento gramatical nos textos que levávamos em aula e nas tarefas. Também foi abordada a leitura em voz alta para que ao final eles apresentassem uma lenda do folclore brasileiro à turma. Por questões de tempo, percebeu-se lenta melhora na leitura em voz alta, mas acreditou-se que se o estágio tivesse continuidade, talvez esta dificuldade seria minimizada ao longo do ano. Assim, a avaliação formativa baseou-se no aspecto oral de reconhecimento em sala de aula com os alunos.

Em outras palavras, trata-se de trabalho que visa a auxiliar tanto o aluno quanto o professor. O aluno, porque saber o que esperar da prova torna o processo mais leve, mais confiável; e o professor, porque ele consegue medir e verificar o nível de dificuldade da sua prova, bem como verificar se a turma, de fato, já é capaz de desempenhar as coordenadas delas.

Levando em consideração nossas crenças sobre avaliação e pensando em elencar alguns aspectos ensinados sobre os tempos verbais, nossa prova foi baseada no texto adaptado “O Mito da medusa”² e a partir dele exigimos que os alunos escrevessem sua interpretação:

Athena resolve vingar-se de Medusa, transformando-a na figura que conhecemos atualmente. Explique o motivo que levou a personagem a tomar essa medida. (1,0)

Resumir: Quem é o personagem principal? O que ele faz durante o texto? Quais são suas características principais? (1,0)

Também aplicamos algumas questões que envolviam o conhecimento sobre lendas e mitos que fora trabalhado em aula, mas que eles poderiam responder a partir de seu conhecimento de mundo:

Os mitos são histórias que têm a tendência de serem contadas de formas diferentes e também informalmente. Por quê? É possível saber quem é que criou os mitos? Há, no texto, algum trecho que justifique a sua resposta? (1,5)

A partir do seu conhecimento sobre mitos e da pesquisa que fez em casa, escreva com suas palavras alguma história mitológica advinda de alguma crença que você conheça. (1,5)

2 Fonte: <https://www.todamateria.com.br/o-mito-de-medusa-na-mitologia-grega/>. Acesso em 06 nov 2017.

O conhecimento gramatical não ficou em segundo plano, mas trabalhamos com o reconhecimento de sentidos, não vinculados à gramática tradicional:

Pinte dois ou mais verbos do texto que expressem uma ideia de passado (que já aconteceu). De outra cor, pinte dois ou mais verbos do texto que expressem ideia de presente (que está acontecendo). Por último, com uma terceira cor, pinte dois ou mais verbos que representam uma ideia futura (que acontecerá). (1,0)

Retire do texto uma frase que esteja no passado ou no presente e reescreva essa frase no futuro. (0,5)

No texto, percebe-se a presença dessa característica nas construções verbais sublinhadas. Escolha uma delas e responda: Qual dos verbos é responsável por conter significado? Qual a função do outro verbo? (0,5)³

Assim, pensando no pouco tempo de contato com o grupo e também considerando as crenças político-pedagógicas (nossa e da escola), elaboramos uma prova simples, mas que explora a leitura, a escrita e o conteúdo gramatical.

Considerações finais

Escrever textos é usar palavras para se posicionar e se constituir sujeito do mundo. Partimos da valorização daquilo que o aluno oferece e pode contribuir para dar continuidade ao conhecimento novo, apresentado na aula de língua portuguesa. Oportunizou-se

3 Nas aulas anteriores foram abordados alguns verbos que se unem a fim de complementar um ao outro durante as histórias.

que os alunos escrevessem muito, afinal língua escrita é tão importante quanto língua oral e é uma forma de comunicação que deve ser valorizada, pois, saber se comunicar e se expressar de todas as formas, também fazem parte das competências em língua portuguesa.

Pode parecer que o trabalho com lendas e mitos não tenha diálogo com o social, mas na verdade tem com a formação das identidades que constituem os sujeitos de determinado local. Além disso, quando alguém se comunica, faz isso por meio de tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2003, p. 262) que podem se apresentar tanto pela oralidade como pela escrita e isso é se apropriar da própria palavra/voz para ser/intervir no mundo. A expressão escrita e oral – que pode ser trabalhada a partir de uma simples contação de história e o ato de posicionar-se em relação a ela – deve ser o centro da aula de língua portuguesa muito mais que os conceitos gramaticais – conceitos esses que inclusive vão contra o que os documentos oficiais para o ensino de língua materna propõem.

A avaliação tem um papel muito importante nesse espaço que seria o de não “cortar as asas” dos alunos, isto é, não cortar a relação deles com o estudo da língua portuguesa a qual deveria fazer com que se tornassem mais autônomos com a própria língua ao invés de se distanciarem por nunca conseguirem compreender as classificações tradicionais.

Referências

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SIMÕES, L. J. Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura. *In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 1.*

FURTOSO, V. A. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. *In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (org.). Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras. Londrina: Moriá Editora, 2008.*

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.* São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.* Erechim, RS: Edelbra, 2012.

CAPÍTULO 4

Perigos da Percepção: refletindo sobre a importância da consciência política no Estágio de Docência em Língua Portuguesa

Izabel Maria Lopes

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 2003, p. 348)

O ensino de língua não pode ser concebido como uma apresentação formal de uma teoria, mas como um pressuposto de uma educação linguística que considere não só aspectos linguísticos, mas também aspectos contextuais, com o intuito de contribuir de fato para o conhecimento do mundo em que se vive e de modo a promover experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação.

Tendo como ponto de partida essa visão de educação linguística, a prática relatada neste capítulo diz respeito ao estágio supervisionado de docência em Língua Portuguesa em escola pública de Porto Alegre. Essa experiência resultou de projeto que tinha como eixo temático “O que é Política?” que concebe a linguagem como processo social. De maneira geral, a proposta conduziu o aluno a refletir sobre o que de fato é política, a tentar perceber que esse conceito não está só presente nos grandes cargos públicos, mas também na vida social de cada um, a discutir sobre questões atuais que

estavam sendo debatidas no momento que o projeto foi aplicado em que estavam diretamente ligadas com o seu contexto sócio histórico. Considera-se que o projeto permitiu que os estudantes envolvidos percebessem melhor suas responsabilidades como cidadãos e, ao mesmo tempo, compreendessem a linguagem como instrumento de participação social.

Nesse sentido, este capítulo está organizado em dois eixos centrais: percurso teórico - exposição dos conceitos teóricos que orientaram o planejamento do projeto, bem como a motivação para tal; percurso prático: relato e reflexão da prática. O capítulo encerra-se com considerações finais.

Percurso teórico

A concepção dialógica de Bakhtin concebe a linguagem como forma ou processo de interação que se realiza na ou nas enunciações (Bakhtin, 2003). Assim, sob esse ponto de vista, o diálogo compõe-se como característica decisiva da linguagem, mas não o diálogo no sentido estrito do termo e sim toda e qualquer interação verbal, real ou não. Em outras palavras, a concepção dialógica de Bakhtin é constitutiva da linguagem como fenômeno heterogêneo, não entendido como uma conversa entre duas pessoas, mas pela leitura e pela produção textual, compreendidas como formas de produzir sentidos possíveis e previsíveis no texto, como um tipo de diálogo.

Assim, Bakhtin considera a enunciação como algo puramente social e, por meio da constituição do sujeito em relação ao outro, pode-se dizer que a linguagem é interação. Portanto, o uso da linguagem é dialógico porque não há um sentido único e acabado, pois ele é obtido entre o convencional (o sentido dos recursos linguísticos e paralinguísticos) e as estratégias práticas, situadas e construídas sócio historicamente.

O pressuposto na teoria de Bakhtin é que a dialogia é constitutiva do sentido da linguagem – o lugar onde se encontram os textos, o encontro daquele que está concluído e do que está sendo elaborado

pelo leitor/escritor como autor. Bakhtin enfatiza, em sua teoria, o diálogo intersubjetivo na compreensão/produção, opondo-se à relação objetiva do conhecimento. Para ele, a comunicação só existe na reciprocidade do diálogo e isto é central na produção de sentidos em leitura e em produção textual (Bakhtin, 2003).

Desse modo, a leitura e a produção textual precisam ser consideradas a partir da dimensão interativa e de seu uso como prática social. De acordo com Rottava (2003), no processo de construção dos sentidos, há um diálogo entre leitor e escritor, o qual é mediado pelo texto. Diante disso, tanto a leitura quanto a escrita, além de serem atividades inter-relacionadas, são, portanto, dialógicas e se realizam na interação verbal.

De acordo com Filipouski, Marchi e Simões (2009), o ensino deve centrar-se na língua em uso e, tendo o texto como centro do trabalho, os autores apresentam três objetivos fundamentais desse ensino:

Ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas; produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas de esfera privada, como as esferas públicas de atuação social; construir um repertório de conhecimentos sobre a língua e literatura que possibilite reinterpretar os modos como o cotidiano se organiza e os modos como a história, as relações de poder e a busca por discursos próprios se entrecruzam constantemente em nossos usos da língua. (Filipouski; Marchi; Simões, 2009, p. 46)

Nessa perspectiva, a leitura é ponto fundamental, uma vez que leitura é interação. Conforme os referenciais curriculares:

O ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto

de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. (Filipouski; Marchi; Simões, 2009, p. 55)

Este olhar para a leitura e para a produção textual caracterizada pela dialogia visa a contemplar a dimensão social porque permite aos participantes experienciar as maneiras pelas quais os recursos ligados à construção de sentidos são usados, assim como as múltiplas facetas que caracterizam o sentido que um texto pode ter e os múltiplos caminhos e/ou práticas de uso. Do ponto de vista do ensino, é importante propiciar situações de interação com o texto que está sendo lido e/ou produzido e construir sentidos adequados ao uso e à forma nos diferentes contextos sociais.

De acordo com a proposta de Britto (2004), “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (p. 120). E em diálogo com os Referenciais Curriculares LPL SE/RS/DP (2009), que se afirma ser preciso conceber o ensino de língua e literatura como Educação Linguística, pois compreende-se que o ensino de língua não pode ser apenas uma apresentação formal de uma teoria gramatical e nem deve limitar-se ao nível da frase. Portanto, a leitura e a escrita devem ser os objetos de ensino a fim de ampliar o conhecimento linguístico do sujeito, criando condições para que possa usá-lo como instrumento de participação social. O acesso à escrita é condição fundamental para o acesso ao conhecimento (Britto, 2007) e para o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, o ensino da língua deve ser concebido sob uma visão de educação linguística que considere não só aspectos linguísticos, mas também aspectos contextuais, com o intuito de contribuir de fato para um desenvolvimento do conhecimento do mundo em que se vive, promovendo assim experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação, pois o exercício da cidadania deve ser um dos princípios orientadores da área de linguagens. Entende-se aqui cidadania em conformidade com os referenciais curriculares:

Já a cidadania, tão discutida nos Parâmetros Curriculares Nacionais desde suas primeiras versões, deve ser entendida aqui em sua acepção mais básica de convivência: co-presença e interação entre homens livres na “cidade”. A consciência do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado, remete, de um lado, à necessidade da busca de negociação de conflitos e, de outro, ao potencial de, em colaboração, superar o que seria possível a cada um realizar isoladamente. A escola é lugar privilegiado para a aprendizagem da solidariedade, para a formação do senso ético e para a participação. (Filipouski; Marchi; Simões, 2009, p. 38)

Em relação a essa prática, o conceito de letramento é fundamental. Diversos estudos discutem a noção de letramento; por exemplo, Soares (2003) mostra que os processos de alfabetização e de letramento são distintos, interdependentes e indissociáveis. Letramento consiste em ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita com vistas à apropriação dessas práticas sociais. A escola é a principal agência de letramento, e, para que o processo de letramento efetivamente aconteça, é preciso sempre levar em consideração a cultura em que o aluno está inserido.

A interlocução entre os sujeitos envolvidos neste processo, tendo como foco o texto, é central nesta dimensão. Tomar a interlocução como ponto de partida para a produção escrita instância o diálogo com os interlocutores, via interação e leitura do texto, deixando de se considerar a escrita como um processo solitário apenas com vista ao produto final. O sujeito escritor torna-se também leitor e sujeito ativo das produções dos colegas. A interação, que acontece entre os alunos e os textos, motiva a reflexão do aluno sobre esse processo e auxilia na sua reescrita.

Os RCs também destacam a importância do contexto no processo educativo, em especial com o compromisso da formação de leitores, em que pelo menos três dimensões devem ser abordadas pelo texto literário: as relações com as situações de produção e recepção, o estabelecimento de relações com outros textos e a exploração das

potencialidades da língua na linguagem literária. Todas as três dimensões englobam relações com o contexto social e cultural, promovendo o dialogismo e a interação.

Percurso prático

Em conformidade com o propósito de ensino e o contexto de situação definidos, o plano de atividades desenvolvido foi baseado no uso e na reflexão, de forma que o estudo do texto e das estruturas possíveis da linguagem se concretize a partir do próprio texto. Assim, o projeto que tem como eixo temático “O que é Política?”, de maneira geral, leva o aluno a refletir sobre o que é de fato política, a tentar perceber que esse conceito não está só presente nos grandes cargos públicos, mas também na vida social de cada um, a discutir sobre questões atuais que estão sendo debatidas no momento e que são diretamente ligadas ao contexto sócio histórico.

A fim de contemplar essa temática e capacitar os alunos para as provas de vestibular, o plano de atividades concentrou-se no gênero redação do ENEM, conforme orientação do professor titular da turma, trabalhando não só a estrutura do texto, como também a sua construção de sentidos. Vale ressaltar que outros gêneros também foram produzidos durante o projeto. Neste relato, serão privilegiados os momentos que mais fizeram os alunos refletirem sobre o tema central do projeto, logo não serão descritos de forma extensiva aqui os períodos de reflexão linguística.

Com a situação de comunicação definida e a proposta de trabalho compartilhada com os alunos, as atividades se centralizaram na leitura, escrita e reescrita de textos. Os alunos foram avaliados pelas suas produções escritas. Em conformidade com os RCs, foi proposta uma avaliação mais progressista, dinâmica, coletiva, reflexiva e dialógica, com o foco no aluno e no processo de ensino/aprendizagem.

O projeto foi iniciado com a apresentação do mesmo aos alunos, explicando o porquê de trabalhar com o conceito de política.

Para iniciar, foi solicitado para cada um escrever a sua definição de política e, posteriormente, entregar ao professor a tarefa. Os alunos poderiam se identificar ou não, ficou a critério de cada um. Após, aplicou-se um *Quiz* com 10 perguntas sobre questões sociais do Brasil, com perguntas como “Qual a porcentagem de brasileiros com acesso à internet? A cada 100 pessoas no Brasil, quantas vivem na zona rural?”. Esse *Quiz* faz parte de um estudo intitulado *Perils of Perception* (Perigos da Percepção), o qual aplicado em 33 nações, de todos os continentes, e o Brasil foi o país considerado “mais ignorante” por saber menos sobre a sua própria população.

Na sequência, foi entregue aos alunos um texto da revista *Superinteressante*¹ que fala sobre o estudo *Perils of Perception* e o desempenho do Brasil no mesmo. Fizeram conjuntamente uma leitura do texto, seguido de discussão. O *Quiz* foi corrigido e confirmada a premissa de que a grande maioria sabia pouco sobre a realidade social do Brasil. Durante as discussões, grande parte dos alunos não se colocou no papel de um jovem ativo na política, tratavam do assunto como algo muito distante.

Na segunda aula, os alunos assistiram ao vídeo “Por que a nossa política é tão burra?”,² que tenta apresentar, de forma bem lúdica, a raiz do problema da política brasileira, refletindo sobre discursos como “são todos corruptos”, “não gosto de política”, “política não se discute”, mostrando pequenas atitudes que podem tornar a política mais eficiente e mais próxima de cada um. Nesta etapa, a turma recebeu um material sobre introdução de uma redação e ele foi lido e discutido em conjunto. Nesse material, havia um exemplo de um texto dissertativo/argumentativo, no qual os alunos tiveram

1 Disponível em: <https://super.abril.com.br/ideias/brasil-e-o-terceiro-pais-mais-ignorante-do-mundo/> acesso em 10 jul 2019.

2 Disponível em: <http://super.abril.com.br/comportamento/por-que-nossa-politica-e-tao-burra/>, acesso em 10 jul 2019.

que encontrar o tema, a tese e os argumentos. A atividade para fazer em casa consistia na criação de temas e teses para cinco propostas de redação do ENEM de diferentes anos e produzir uma introdução sobre uma das cinco propostas.

Na aula seguinte, o debate foi guiado a partir da leitura do texto de Rui Barbosa “Política e politicalha”, que fez com que os alunos conseguissem perceber a diferença entre o conceito de política relacionado à cidadania e o conceito presente no senso comum relacionado a partidos e candidatos. Nesta aula, foi trabalhado também um material sobre coesão, com explicação e atividades a respeito do conteúdo. Também, como atividade, os alunos tiveram que identificar, no texto de Rui Barbosa, os mecanismos de coesão usados pelo autor e os seus respectivos sentidos. Como tarefa para a próxima aula, os alunos receberam como proposta de redação o tema “Será verdade que o jovem brasileiro de hoje não se interessa por política?”.

Na sequência do projeto, primeiramente, foi entregue uma tabela com as 5 competências de avaliação da redação do ENEM, com leitura e discussão do material em conjunto. Nesta aula também a turma assistiu ao vídeo de uma conferência TED do professor Eric Liu³ intitulada “Por que as pessoas comuns têm que compreender o poder”.⁴ Baseados no vídeo, os alunos receberam a proposta de atividade, parte do produto final deste projeto, que consistia em escrever uma narrativa situada no futuro, com uma análise do passado e retrospectiva de alguma mudança que eles gostariam que acontecesse em algum aspecto social da cidade, descrevendo como aquela

3 Liu é professor e escritor, já atuou como conselheiro em mais de um governo americano e é fundador da Citizen University, uma organização sem fins lucrativos que promove o que chama de “cidadania poderosa”, que busca através da educação resgatar o senso do caráter cívico dos cidadãos, a fim de torná-los mais atuantes nas esferas públicas.

4 Disponível em: https://www.ted.com/talks/eric_liu_why_ordinary_people_need_to_understand_power?language=pt-br acesso em 10 jul 2019.

mudança e causa se tornaram realidade. No encontro seguinte, foi abordado o modo como se dá o desenvolvimento da redação e das estratégias argumentativas. Após a explicação do assunto, cada um recebeu um trecho de uma introdução de uma redação e a partir desse trecho deveriam escrever um parágrafo de desenvolvimento. A proposta da escrita da narrativa foi trabalhada e desenvolvida ao longo das outras aulas.

Nesta aula, os alunos receberam um material sobre Proposta de Intervenção. A aula toda foi destinada a esse conteúdo. A redação do ENEM é a única que solicita que o estudante escreva uma proposta de intervenção para a problemática discutida, um jeito de trabalhar a consciência crítica e política, bem como o exercício da cidadania. No final desta aula, os alunos receberam uma proposta de redação com o tema Alteridade e Consciência Social “De que forma a consciência social do povo brasileiro tem contribuído para o entendimento das necessidades do(s) outro(s)?”

No encontro seguinte, a turma teve contato com redações nota 1000. Primeiramente, foram discutidos os critérios para que uma redação ganhe nota máxima, ou seja, zerada, de acordo com as 5 competências de avaliação do ENEM. Após, fizeram a leitura em grupos de 4 redações que ganharam nota 1000 e analisaram e avaliaram as 5 competências em cada uma das redações. Vale ressaltar que todas as redações escritas pelos alunos eram corrigidas de acordo com a grade de avaliação do ENEM. Os alunos receberam um parecer descritivo de cada produção com orientações para a reescrita, visto que essa reescrita também seria comentada e avaliada.

Finalmente, a turma entregou as suas narrativas, que foram compartilhadas e debatidas em conjunto. Na sequência, os textos foram trocados entre os alunos, e cada um deveria então escrever em casa uma redação modelo ENEM sobre o tema do colega, usando a narrativa como texto de apoio para a sua produção.

Considerações finais

Como já dito na introdução, a proposta do Estágio de Docência buscava levar o estudante a refletir sobre o que é de fato política e levá-lo a perceber que esse conceito não está só presente nos grandes cargos públicos, mas também na vida social de cada um. Neste sentido, considera-se que esse projeto permitiu que os estudantes envolvidos percebessem melhor suas responsabilidades como cidadãos e, ao mesmo tempo, compreendessem a linguagem como instrumento de participação social. Realizar um projeto que ofertasse essa consciência política crítica aos alunos foi desafiador, uma vez que, muitas vezes, este assunto pode ser desviado para questões político-partidárias, o que não era o foco desta proposta. A oportunidade de ofertar aos estudantes esse processo de conscientização político-social foi pensada de modo a estimular o senso ético e a participação crítica na sociedade.

De acordo com a experiência relatada, pode-se perceber, na prática, que uma aula de linguagens vai muito além de uma teoria gramatical que deve, sim, ser concebida como uma educação linguística que considere não só aspectos linguísticos, mas também aspectos contextuais, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação. Nessa lógica, o projeto conseguiu alcançar os objetivos propostos. Durante a prática, buscou-se, a todo momento, impulsionar a participação dos alunos, estimulando-os a refletir e a discutir sobre a participação dos jovens na política e em questões sociais, nunca esquecendo do papel do professor de português de trabalhar sempre com a língua, mas sempre considerando a leitura e a escrita a partir de uma dimensão interativa e de seu uso como prática social.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRITTO, L. P. L. O ensino escolar da língua portuguesa como política lingüística: ensino de escrita x ensino da norma. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, p. 119-140, 2004.
- FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SIMÕES, L. J. Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 1.*
- ROTTAVA, L. *A leitura e a escrita como processos inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes*. Ijuí: Editora da Unijui, v. 01, 2003.
- SIMÕES, L. J., et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 78-94, jan./abr. 2003.

CAPÍTULO 5

Do útil ao agradável: uma experiência docente no trabalho com gêneros textuais

Lucas Neves Costa e Carina da Silva Santos

Estar em sala de aula é, antes de tudo, um desafio: aos alunos cabe conviver com o outro, aprender e aplicar conhecimentos, desenvolvendo-se como ser humano e cidadão; aos professores cabe fornecer fundamentos para que os estudantes cumpram sua parte, além, é claro, de aprender, ensinar e conviver com o outro, também se desenvolvendo como ser humano e cidadão. E quando os professores também são alunos, o que fazer? Como lidar adequadamente com essa carga dupla?

As perguntas supracitadas, de certa forma, conduzem a formação dos graduandos em um curso de licenciatura. Afinal de contas, um bom professor é aquele que nunca deixa de ser um aluno, pois tem consciência de que o aprendizado contínuo é de suma importância para o sucesso de seu trabalho docente.

A partir disso, acreditamos que, quando é preciso idealizar e executar um projeto de estágio de docência, devemos pensar sobre as vantagens e as desvantagens de viver essa “vida dupla”, ora sendo aluno, ora sendo professor. Se, por sermos jovens, temos menos experiência; em contrapartida, entendemos que essa juventude pode funcionar de modo vantajoso, uma vez que, de fato, estamos mais próximos da realidade dos alunos, compreendendo interesses, motivações e elementos de seu cotidiano. Nossa missão é, portanto, fazer uso dessa suposta vantagem para escolher o tema a ser abordado em sala de aula e, evidentemente, elaborar e concretizar as atividades docentes.

Os desafios, contudo, são variados e com impacto em diferentes situações de ensino. É preciso levar em consideração que o estágio de docência em Língua Portuguesa ocorre durante um breve período de tempo em uma turma de alunos que já possuem certa intimidade e um ritmo de estudo. Além disso, há também a questão do conteúdo que deve ser trabalhado em sala de aula, o qual já é predeterminado pelo currículo escolar e pela dinâmica do(a) professor(a) ministrante. Como professores estagiários, precisamos assimilar rapidamente as características da turma, o conteúdo a ser trabalhado e todo o contexto no qual a escola está inserida para, enfim, efetuar nosso trabalho de modo qualificado e funcional.

O presente capítulo reporta um projeto que almejou mostrar ser possível aliar as teorias aprendidas no curso de Letras com os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, a fim de abranger as expectativas e necessidades de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo de nossa experiência, buscamos selecionar textos e trabalhar com gêneros textuais que condiziam com a perspectiva teórica adotada e contemplavam conteúdos que deviam ser trabalhados. Para tanto, fazemos uso de autores e textos como os de Benveniste (1989), Britto (1997), Corazza (1997), Geraldi (1984), Simões *et al.* (2012) e Travaglia (2003), os quais, juntamente com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), foram fundamentais para o estabelecimento de uma base teórica consistente e funcional.

Ao longo das próximas páginas são apresentadas informações sobre a escola e a turma onde ocorreu o estágio de docência. Em seguida, são aprofundados os procedimentos teóricos e metodológicos que nortearam nosso trabalho, seguidos pelos resultados obtidos e as considerações finais.

A escola, a turma e o conteúdo curricular

A experiência sobre a qual este texto trata ocorreu ao longo do segundo semestre de 2018 em escola estadual de Porto Alegre.

O projeto de estágio foi desenvolvido em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por vinte alunos (dezesseis meninos e quatro meninas), de quatorze a dezoito anos de idade. A turma possuía cinco períodos semanais dedicados à disciplina de Língua Portuguesa. Os períodos eram distribuídos da seguinte forma: dois na segunda-feira, um na quarta-feira, e mais dois na quinta-feira.

Antes do início da nossa prática docente, a fim de que pudéssemos elaborar o projeto de estágio, foi realizada uma reunião com a professora de Língua Portuguesa responsável pela turma. Nesse encontro, ficou estabelecido que, em nossa passagem pela turma, deveríamos trabalhar com os seguintes conteúdos: orações subordinadas adverbiais, figuras de linguagem, estruturas e processos de formação de palavras, além de leitura e interpretação de textos diversos.

O estudo de elementos gramaticais como um todo deveria, obviamente, ser embasado no texto, com atividades de leitura, interpretação, análise linguística e produção. A partir dessas noções, passamos a buscar uma temática principal que nortearia nosso projeto, a fim de encontrar gêneros textuais que dessem conta do conteúdo gramatical que deveria ser trabalhado em sala de aula.

Assim sendo, tendo em vista a importância de abordar os conteúdos de uma forma que fizesse sentido na vida do estudante, optamos por uma temática que abordasse as Tecnologias da Comunicação e seus impactos na sociedade. Esse campo, corriqueiro na vida dos estudantes e professores envolvidos na experiência, abriu espaço para diferentes e relevantes assuntos que puderam ser abordados em sala de aula. Afinal de contas, no mundo contemporâneo, principalmente para as novas gerações, a tecnologia deixou de ser um elemento facultativo, tornando-se imprescindível para estabelecer efetivas relações com a sociedade.

Consideramos que, por intermédio das ferramentas de comunicação, é possível agir no mundo de fato. Para tanto, é preciso articular conhecimentos e desenvolver autonomia. É fundamental, pois, reconhecer o papel do idioma nesse processo, tendo consciência

da importância da língua nos mais variados contextos de uso proporcionados por essas ferramentas. A seguir, explicitamos os princípios teóricos e a metodologia que nortearam nosso trabalho com a turma do nono ano.

Fundamentos teóricos e metodológicos

Afinal de contas, por que são dadas aulas de Língua Portuguesa para falantes nativos de Português? Diferentes respostas podem ser dadas para essa questão. E cada uma delas revelaria uma perspectiva diferente de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Assumimos, por ora, duas perspectivas basilares. A primeira diz que o papel da aula de português “deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (Britto, 1997). A segunda apresenta uma abordagem linguística enunciativa, baseada na interação. Na obra “O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção”, Geraldi (1984) afirma que essa abordagem entende a linguagem como um lugar de interação humana, é através dela que um sujeito pratica ações que não conseguiria praticar sem o seu uso. Segundo o autor, por meio da linguagem as pessoas agem umas sobre as outras, criando vínculos e estabelecendo compromissos que não existiam antes de a linguagem entrar em ação.

Para reiterar esse pensamento, trazemos as palavras do linguista Émile Benveniste: “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (Benveniste, 1995, p. 286). Ou seja: a linguagem (e, conseqüentemente, o idioma) é o instrumento que permite a criação da subjetividade e a realização da interação. Por meio da linguagem, o ser humano estabelece vínculos com os outros e consigo mesmo. Entretanto, o que isso significa de fato se aplicarmos essa noção em uma sala de aula?

Essa concepção acerca da importância da linguagem e do seu papel na constituição subjetiva de cada um permite que reconheçamos no estudante uma figura única. É preciso fornecer fundamentos para que essa subjetividade manifeste-se no coletivo da sala

de aula, na interação com os colegas, na realização das atividades de interpretação, análise linguística e produção textual.

Cabe ao profissional docente, nesse contexto, criar um espaço de ensino-aprendizagem no qual os estudantes sintam-se confortáveis para, de certa forma, expor sua subjetividade, manifestando impressões e opiniões acerca dos textos lidos e escrevendo com sua própria verdade. E isso não significa que os estudantes precisam escrever sobre suas vidas reais, longe disso. O que queremos dizer é que, ao produzir um texto, o autor (nesse caso, o estudante) precisa acreditar naquilo que está escrevendo, ter algo a dizer, possuir um propósito discursivo.

É a partir dessas concepções que julgamos fundamental que se trabalhe com diferentes gêneros textuais em sala de aula. Entendemos, contudo, que esses gêneros discursivos manifestam-se na língua de modos distintos: pela escrita, pela fala, por imagens, por vídeos, entre outros. Sendo assim, julgamos que à escola e à aula de Português cabe não só o papel de garantir o acesso aos discursos que se organizam a partir da escrita, mas de proporcionar o contato com todos os tipos de texto que são manifestados pela língua e que possibilitam uma situação real de comunicação.

Reiteramos esse pensamento valendo-nos da citação de Travaglia (2003):

[...] se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação (Travaglia, 2003, p. 19).

É evidente, no entanto, que vivemos em uma sociedade que atribui maior valor e prestígio àqueles que demonstram domínio da norma culta e afinidade com o mundo letrado. Sendo assim, é recorrente que, em sala de aula, sejam privilegiados e ensinados gêneros textuais

escritos que tenham relação direta com situações comunicativas mais formais: redação de vestibular, notícias, reportagens e outros.

O projeto procurou abordar gêneros do discurso que normalmente são negligenciados em sala de aula; mas que, curiosamente, marcam presença constante em nosso cotidiano e no dos nossos estudantes. O objetivo era evidenciar o quanto esses gêneros fazem parte de nossas vidas e definem muito daquilo que somos enquanto indivíduo ou coletivamente. De modo geral, ao longo da construção e da execução de todo o projeto, tivemos em mente também a máxima benvenistiana de que é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. Mais do que isso, entendemos e concordamos que

Nada pode ser compreendido - é preciso se convencer disto - que não tenha sido reduzido à língua. Por consequência, a língua é o instrumento próprio para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza quanto a experiência, portanto este composto de natureza e experiência que se chama sociedade. (Benveniste, 1989, p. 99-100)

Assim sendo, entender (mais e melhor) a função, os mecanismos e os recursos da linguagem é, também, compreender (mais e melhor) a própria natureza humana e a sociedade na qual estamos inseridos. A seguir, explicaremos mais sobre os gêneros selecionados, justificando a escolha de cada um e expondo a abordagem utilizada.

O projeto foi organizado em unidades didáticas, embora consideradas parcialmente autônomas. Antes da seleção de gêneros textuais a serem trabalhados, escolhemos uma temática central, a qual abordou as Tecnologias da Comunicação e norteou a forma como os conteúdos foram trabalhados. O tema central foi escolhido por ser relevante para o contexto atual, além de corriqueiro na vida dos estudantes.

Tendo em vista a relação dos textos com o tema, trabalhou-se com três gêneros textuais que, ao mesmo tempo, permitiram abordar o conteúdo curricular e a temática escolhida. Foram desenvolvidos, então, três blocos, um para cada gênero: notícia, *memes* e verbete

de dicionário. A seguir especificaremos como cada gênero escolhido relacionou-se com a temática e o conteúdo curricular.

Em um primeiro momento, optamos por trabalhar com o gênero textual notícia. Escolhemos esse gênero porque acreditamos que esse gênero é fundamental e corriqueiro na vida em sociedade. Mais do que isso: em tempos de comunicação imediata e incontrolável circulação de informações, é imprescindível reconhecer e filtrar aquilo que é verdadeiro e relevante de fato. O gênero textual trabalhado abriu espaço para que fossem debatidas as características e a função social de uma notícia, salientando os perigos das chamadas *fake news*.

Iniciamos a aula com um *brainstorming* acerca do gênero textual notícia. Fizemos algumas indagações para os estudantes (o que é uma notícia? onde se leem notícias? qual o objetivo de uma notícia? etc.) e anotamos, no quadro, tópicos referentes às respostas dadas. Em seguida, passamos para a tarefa de pré-leitura. Para tal, solicitamos que os estudantes formassem duplas e que cada componente entrevistasse seu parceiro(a) de grupo, perguntando que tipo de notícia ele(a) lia, qual tinha sido a notícia mais importante do ano até então etc.

Por meio dessa atividade, foi possível compreender quais eram os assuntos e as temáticas mais presentes em seu cotidiano e que mereceriam nossa atenção ao longo da experiência de estágio. Além disso, foi possível perceber que a maioria dos estudantes informava-se por meio das redes sociais, fato que apenas reiterou a importância de trabalhar com tal temática em sala de aula.

Ainda com a turma dividida em duplas, fornecemos aos estudantes duas notícias: uma sobre a morte do cantor Mr. Catra; e outra sobre o incêndio que ocorreu no Museu Nacional da Quinta da Boa Vista. Nesse momento, além da leitura e da interpretação, abordamos as características do gênero textual.

Apresentamos, após essa introdução, o gênero textual trabalhado para a turma. Foram notícias falsas (*fake news*): uma sobre um homem que se esfaqueou e morreu para provar que a facada dada

ao então candidato à presidência fora armação; e outra sobre uma suposta lei que determinaria o cancelamento da CNH após 30 dias de vencimento. As *fake news* foram retiradas de *sites* pouco conhecidos.

Após a leitura individual e coletiva do texto, perguntamos aos estudantes se eles já haviam lido aquelas notícias, se acreditavam no que fora mencionado, dentre outros aspectos. Então, informamos a todos que se tratava de textos falaciosos, evidenciando o perigo de uma notícia falsa. Neste momento, foram levantadas as questões gramaticais e linguísticas envolvidas na construção das notícias.

Quanto a essas questões gramaticais e linguísticas, foram trabalhadas, principalmente, as noções de fonte, citação (discurso direto e indireto), orações adverbiais, nível de formalidade e pontuação. No que tange à estrutura do gênero, trabalhamos as noções de manchete, lide e corpo, comparando as notícias lidas.

O segundo gênero textual trabalhado foram os chamados *memes*. Relativamente recentes, os memes são gêneros multimodais (que misturam imagem, vídeo, texto escrito e áudio) altamente propagados nas redes sociais. Esses textos possuem diferentes funções: provocar o riso, uma vez que todos almejam o efeito cômico; efetuar uma crítica social, tendo em vista que apresentam piadas sobre assuntos e acontecimentos atuais; propagar ou romper com o senso comum, porque estão atrelados a diferentes pontos de vista, podendo ser preconceituosos ou até mesmo problematizadores; estabelecer e evidenciar uma relação intertextual, pois misturam diferentes textos e dependem da compreensão da referência para se propagar a surtir efeito. Compreender essas funções, os mecanismos e as características textuais que as desencadeiam foi o objetivo do trabalho realizado em sala de aula.

Os *memes* foram selecionados por se tratarem de um gênero textual relacionado à temática principal do projeto de docência. Ademais, esses textos fazem parte da vida dos estudantes. A ideia era mostrar que os conteúdos que são vistos na escola fazem parte do nosso cotidiano e que estamos em contato com eles o tempo inteiro.

Para o trabalho com esse gênero, também partimos do conhecimento e da contribuição dos estudantes para introduzir o tema, realizando, em seguida, tarefas de leitura individual e coletiva, além de interpretação textual e análise linguística. Mais do que no primeiro bloco, nesta etapa conseguimos fazer uso dos interesses demonstrados pelos estudantes no momento de escolher os *memes* que seriam utilizados. E isso só foi possível porque, desde o primeiro contato com os estudantes, foi estabelecida uma relação de diálogo real, por meio da qual foi possível perceber e conduzir os interesses do corpo discente.

Neste bloco, os alunos leram, interpretaram e produziram *memes*, sempre testando com os colegas se o texto cumpria seu propósito comunicativo: se possuía um efeito cômico e/ou realizava uma crítica social, e se estabelecia relações com outros textos. A partir do trabalho com esse gênero textual, foi possível tratar de/abordar com questões relacionadas às figuras de linguagem, conteúdo definido pela professora.

No terceiro e último bloco, trabalhamos com verbete de dicionário. O conteúdo programático exigido pela professora contemplava estudos morfológicos; decidimos, pois, inserir esse gênero ao trabalhar com a noção de neologismos, fenômeno linguístico muito presente no mundo das redes. Através de crônicas, refletimos sobre as estruturas, os significados e os processos de formação das palavras. Esse tópico, acreditamos, também estabeleceu um vínculo com a temática principal, uma vez que, na internet, não apenas surgem cada vez mais palavras, como também se transformam os significados de vocábulos já existentes e reconhecidos pelas entidades formais do idioma. Foi um momento interessante para trabalhar questões como gíria, estrangeirismos, variação linguística, diferença entre língua e fala etc. E, ao final desse bloco, os alunos tiveram que produzir uma palavra nova, explicando seu significado e aplicando o termo em um contexto.

De modo geral, procuramos frequentemente desenvolver atividades de produção textual. Levando em consideração os gêneros trabalhados ao longo do estágio, entendemos, que o objetivo principal das aulas era aprimorar a capacidade de leitura, interpretação e produção dos textos pertencentes aos gêneros estudados. Esse trabalho, por sua vez, deveria priorizar o processo de escrita, o qual não poderia ser um martírio tal qual se vê com frequência em exames escolares tradicionais e de vestibular. Pelo contrário, o processo de escrita (e de reescrita) precisava ser prazeroso e significativo para todas as partes envolvidas nele. Assim, no melhor dos cenários, poderíamos chamar de “escrita socialmente significativa”. Na obra “Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura”, Simões *et al.* afirmam que:

A escrita socialmente significativa passa por uma reflexão sobre experiências vividas, pelo acesso a experiências que envolvem a observação criteriosa de algo, pela busca de informações com que as detêm ou em fontes onde estão depositadas. Lidar com esses pontos de partida para a escrita é uma tarefa de produção textual, que deve ser destacada da tarefa de redigir em si mesma e merece trabalho. (Simões *et al.*, 2012, p. 161)

O projeto almejou trabalhar com temas relevantes para a vida em sociedade, sempre levando em conta os interesses e a realidade do estudante. Debater assuntos pertinentes às realidades vivenciadas pelos alunos, auxiliando a adquirir senso crítico acerca de algo que por vezes é tão naturalizado é, de fato, um ato de planejamento. Para Corazza (1997, p. 124): “propor um planejamento é produzir um espaço de luta cultural”. Em concordância com a autora, escolhemos gêneros textuais e temáticos que vão ao encontro de uma realidade recente das quais os estudantes fazem parte, valorizando suas perspectivas e seus lugares no mundo.

Finalmente, acreditamos que os conteúdos abordados

[...] possibilitam a apropriação e a transposição do aprendido para a vida pessoal e social, contemplando assim experiências extraescolares e estreitando o vínculo entre a educação e outras práticas sociais, sem perder de vista a pluralidade e a diversidade de experiências dos jovens que frequentam a escola. (Filipowski; Marchi; Simões, 2009, p. 70)

Sendo assim, compreendemos que a escola não é uma espécie de “treino para o mundo real”, mas que ela própria é o mundo real. Porque não se aprende a viver na escola, mas é na escola que se vive boa parte da infância e da adolescência. Para nós, estabelecer um vínculo entre a escola e o mundo era, antes de tudo, uma obrigação enquanto docentes. E foi basicamente isso que fizemos na escola Padre Leo: entre a vida e os conteúdos; e entre nós e os estudantes, nós criamos vínculos.

Considerações finais

Ao longo de todo o estágio de docência, foi realizado um trabalho que buscou aliar teoria e prática de forma coerente e responsável. Foi preciso, nesse contexto, entender quais eram as concepções de língua, linguagem e ensino que representavam nosso pensamento enquanto jovens professores. A partir disso, o desafio foi transformar essas perspectivas teóricas em um desenvolvimento prático e aplicável ao contexto da turma.

Esse projeto de ensino, já unindo os fundamentos teóricos aos metodológicos, ainda deveria abranger uma série de conteúdos que compõem o currículo do nono ano do ensino fundamental e encaixar-se na temática escolhida como plano de fundo do nosso trabalho. Tendo em vista todos esses elementos, não podemos esquecer de que nossa passagem pela turma deveria representar uma experiência de aprendizagem completa, cativando os estudantes e desenvolvendo habilidades e competências relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa.

A escolha dos gêneros textuais pertinentes ao nosso trabalho foi, portanto, basilar para a execução do estágio de docência. Durante o processo de seleção de textos e de elaboração das atividades, levamos em consideração os elementos supracitados, sempre pensando em como estabelecer uma dinâmica funcional e relevante para as partes envolvidas no projeto.

Como resultado, de parte dos estudantes, obtivemos um retorno muito satisfatório e gratificante, tendo em vista que a dedicação e o aprendizado da turma tornaram-se visíveis ao longo dos encontros. A turma, de forma integrada e participativa, realizou as atividades propostas com disposição e interesse. Os gêneros e temas trabalhados pertenciam a uma esfera comum à vida dos estudantes, que foram convidados a participarem de forma mais ativa das aulas, produzindo textos e compartilhando seus escritos e impressões com a turma.

De modo geral, a experiência docente que foi brevemente relatada neste capítulo evidencia a importância de compreender a individualidade de cada estudante e de saber quais são os reais interesses e as verdadeiras necessidades de cada um. Cabe ressaltar que sem a disposição e o envolvimento mútuo dos estudantes e dos professores não é possível estabelecer uma boa relação de ensino e aprendizagem, a qual deve sempre aliar teoria à prática da forma mais didática possível, sem cair em uma espécie de aula de metalinguagem e de conceitualizações vazias. Acreditamos que só assim é possível construir um espaço saudável de ensino e aprendizagem. Porque para ensinar é preciso nunca deixar de aprender.

Referências

- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1995.

- BRITTO, L.P.L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.
- FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SIMÕES, L. J. Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 1.*
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.
- SIMÕES, L. J., et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2003.

CAPÍTULO 6

O meu espaço e o espaço do outro: qual é o limite?

Isadora Laguna Soares e Caroline Ozório Wink

O desenvolvimento de um projeto em sala de aula deve trazer protagonismo aos alunos, incentivar sua criatividade e promover um aprendizado consistente do uso da língua em seus diferentes contextos; porém também pode englobar aspectos de cidadania, partindo da concepção de Simões *et al.* (2012, p. 14), de que “ser cidadão significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criticamente”. Entendemos, com isso, que uma educação que se proponha cidadã deve proporcionar um espaço de trocas de aprendizagens que oportunizem a reconstrução reflexiva da realidade. Assim, através de nossas atividades pedagógicas, podemos incentivar os alunos, sujeitos-protagonistas da aprendizagem, a identificarem seus papéis na comunidade em que se inserem.

Nesse processo, durante o desenvolvimento de nosso projeto, deparamo-nos com um clássico desafio da sala de aula: uma das exigências da escola que nos acolheu era que cumpríssemos com o “conteúdo programado”. Assim, ao mesmo tempo em que buscávamos desenvolver um projeto que fomentasse uma reflexão sobre a sociedade, uma postura ativa dos alunos como sujeitos-protagonistas de sua aprendizagem, precisávamos dar conta de uma lista de conteúdos pré-estabelecida e de um método de avaliação tradicional que não parecia se encaixar no que idealizávamos. Com isso em mente, percebemos haver na construção de um projeto de ensino a possibilidade de permitir que os alunos explorassem diferentes caminhos na construção de seu conhecimento (Hernández, 1998) e pudessem

perceber na prática o modo como a língua pode ser mobilizada para produzir sentidos, desvinculando-nos de uma concepção tradicional conteudista que frisa a necessidade de “vencer o conteúdo prescrito para o ano” e direcionando nossa prioridade para a promoção de uma *reflexão linguística*, conforme orientam os Referenciais Curriculares (2009).

As atividades de reflexão linguística têm como objetivo essencial incentivar o aluno a investigar e sistematizar conhecimentos acerca de sua língua para perceber como seus usos adquirem sentidos distintos em diferentes textos e contextos de interação. Desse modo, tem-se um estudo não abstrato ou descontextualizado da língua, mas uma prática de reflexão vinculada à leitura e à escrita; no entanto, para isso, é preciso tomar o *texto* como objeto de ensino, como um ponto de partida e de chegada a partir do qual se estrutura a atividade pedagógica. A reflexão linguística, nesse sentido, está a serviço da formação de leitores críticos e do desenvolvimento da autoria.

A partir desses posicionamentos teóricos, buscamos desenvolver um projeto em que os alunos fossem realmente provocados a produzir textos na escola, considerando propósitos e interlocutores específicos, ao mesmo tempo em que desenvolvessem habilidades de análise e reflexão sobre o uso da língua. Assim, gostaríamos de romper com o artificialismo de escrever para o professor e, desse modo, transformar a sala de aula em um lugar de apropriação da linguagem escrita. Para tanto, engajamo-nos na construção conjunta e crítica do projeto “O meu espaço e o espaço do outro: qual é o limite?”, descrito neste capítulo.

Percurso teórico-metodológico

Para a construção do projeto de ensino, em primeiro lugar é preciso encontrar uma temática com a qual trabalhar. Neste projeto, era preciso encontrar um assunto que incentivasse a reflexão em sala de aula e, posteriormente, a formação autoral - um expressar-se à comunidade para que se fizesse ouvir. Dessa forma, no decorrer

de nosso planejamento, optamos por discutir assuntos diversos que tinham relação com o respeito ao espaço e à liberdade do “Outro”. Assim, nossa proposta assumiu um contorno específico: passamos a pensar sobre situações cotidianas que ferem o espaço e a liberdade alheios, problematizando essas situações e refletindo sobre possíveis ações que pudessem promover uma mudança nesses modos de ação.

Definida a temática, também é preciso considerar as práticas de letramento que a envolvem: os ambientes de circulação deste texto, as habilidades e capacidades necessárias para compreendê-lo e desenvolvê-lo. Nesse sentido, buscamos dois grupos de textos que trouxessem a temática do respeito ao espaço do outro. O primeiro grupo era composto por cartazes de uma campanha realizada pela companhia de transporte público coletivo de Porto Alegre para promover o uso de fone de ouvido no ônibus e por cartazes da campanha da empresa de transporte ferroviário da região metropolitana, que elaborou as “Etiquetas Urbanas”,¹ uma série de dez cartazes que dispunham de frases breves, que indicavam ao leitor situações comuns durante as viagens, mas que em verdade atrapalhavam a boa convivência naquele espaço. O segundo grupo de textos também fazia parte de uma campanha, porém com uma temática um tanto diferente: enquanto o primeiro grupo tratava da conscientização das pessoas para atitudes “práticas”, este tratava de uma problemática cultural - o *assédio*. Os textos escolhidos foram os da campanha “Chega de fiu-fiu”,² realizada por um *site* feminista a partir de uma pesquisa com quase oito mil mulheres a respeito do assédio que sofrem em espaços públicos. Desse grupo de textos, dois pontos importantes foram ressaltados: o fato de se tratar de uma campanha *on-line* e o fato de o corpo ser tratado como um *espaço*. Construímos, assim,

1 Disponível em [http://www.trensurb.gov.br/paginas/upload/files/EtiquetaUrbana_2014\(1\).pdf](http://www.trensurb.gov.br/paginas/upload/files/EtiquetaUrbana_2014(1).pdf). Acesso em 31 jul 2018.

2 Disponível em <http://thinkolga.com/2013/09/09/chega-de-fiu-fiu-resultado-da-pesquisa/>. Acesso em 31 jul 2018.

uma nova abordagem para o tema – o que, de fato, trouxe certa complexidade à proposta inicial, pois, como uma aluna destacou em uma de suas produções escritas: “a campanha Chega de fiu-fiu defende meu corpo, que é meu espaço, defende a liberdade de eu andar na rua sem medo”.

Tendo definida a utilização de três campanhas como textos principais para o projeto, entendemos também que, ao refletir e trabalhar sobre as características transversais ao gênero e ao compreender esses textos como meios de agir no mundo, as campanhas comunitárias seriam o gênero discursivo a ser trabalhado; concordamos também, considerando que cada campanha tem sua temática e público próprios, que não seria pertinente definirmos a temática da produção final dos alunos: como não éramos nós quem ocupava aquele espaço todos os dias, os sujeitos mais apropriados para decidirem qual problema nortearia a produção de uma campanha para a conscientização da comunidade escolar eram os próprios alunos. Nesse sentido, o que nos cabia era aguardar a demanda que a turma traria para direcionar o produto final. Essa decisão trouxe flexibilidade ao projeto e também oportunizou a valorização da opinião e do engajamento dos alunos, fatores essenciais na construção das aulas, já que abrimos espaço para que os estudantes se posicionassem a partir de suas necessidades e experiências próprias.

A decisão do produto final, portanto, deve, em primeiro lugar, fazer sentido dentro dos textos principais do projeto, uma vez que estes devem dar a oportunidade de o aluno perceber a realidade da língua em uso e de familiarizá-lo com o tipo de texto a ser trabalhado. E, em segundo lugar, esta decisão precisa permitir o desenvolvimento da autoria dos alunos, uma vez que são eles os protagonistas de seu aprendizado.

Partindo, então, das campanhas comunitárias, das características que definem esse tipo de texto como um gênero discursivo e do propósito de estabelecer, na sala de aula de língua portuguesa, um

ambiente para a promoção da reflexão linguística e social, definimos como objetivos de ensino um aprendizado da língua a partir do seu uso, o desenvolvimento de habilidades relativas ao pensamento crítico e das capacidades de ler e escrever campanhas comunitárias, refletindo sobre sua validade social; compreender a estrutura de uma campanha comunitária, entendendo o funcionamento da mesma; reconhecer as variadas manifestações do caráter linguístico e expressivo de campanhas comunitárias; estabelecer relações intertextuais; e relacionar leituras a elementos da nossa vida cotidiana e entorno sociocultural.

O projeto que segue foi desenvolvido no último ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Porto Alegre/RS; a turma era composta por 24 alunos com idades entre 13 e 16 anos. Nessa escola, havia seis períodos semanais para as aulas de Língua Portuguesa. O projeto estendeu-se por 15 encontros, cada um comportando duas horas/aula. A seguir, passaremos a detalhar algumas das atividades que realizamos com a turma a partir desse projeto até a produção final.

A prática em sala de aula

Defendemos que, desde o início, um projeto precisa fazer sentido. Por isso, decidimos, em nossa primeira aula, introduzir a temática que estávamos propondo através de dois textos: um cartaz que ilustrou uma campanha da revista virtual “Antro Positivo”, que buscava conscientizar o público que costuma frequentar teatros para não utilizar o celular durante as peças; e um vídeo da campanha “Por um mundo melhor” (“Por um mundo melhor – Fones de ouvido já!"). Nosso objetivo, neste ponto, era sensibilizar os alunos acerca da temática que estávamos propondo. Mas logo que expusemos o cartaz à turma e contamos sobre a campanha, que era ilustrada por atores globais, os alunos ressaltaram o fato de algumas pessoas ouvirem músicas no ônibus sem fones de ouvido. Com esse apontamento em mente, exibimos a esquete que tratava sobre a temática que restringia

o uso de fones de ouvido em transporte público e passamos à discussão, orientada pelo questionário a seguir que foi entregue aos alunos.

Após assistir ao vídeo, você terá que responder a algumas perguntas. Por isso, fique ligado e faça anotações do que considerar importante!

E, então, o que você e seus colegas acharam do vídeo? Conforme a orientação do professor, debata em trios as seguintes questões:

- (a) Vocês costumam utilizar transporte público? Se sim, já presenciaram alguma situação semelhante? Contem-nos o que aconteceu.
- (b) Vocês acreditam que escutar música sem usar fones de ouvido realmente incomoda as pessoas? Por quê?
- (c) Vocês já escutaram música sem utilizarem fones de ouvido em público? Se sim, perceberam se as outras pessoas estavam incomodadas com isso?
- (d) Observando os rostos e os gestos dos personagens do vídeo, vocês diriam que eles estão se sentindo confortáveis com a situação? Por quê?
- (e) Qual a solução encontrada por um dos passageiros do ônibus para o problema? Vocês concordam com o modo como ele agiu? Por quê?
- (f) Que atitude vocês teriam no lugar de algum passageiro desse ônibus?
- (g) Para vocês, há algo que poderíamos fazer para conscientizar as pessoas a usarem fones de ouvido ao escutarem música?

As respostas a esse questionário, além de terem sido discutidas em sala de aula, nos foram entregues por escrito. Isso serviu tanto

para que os alunos tivessem um guia, um roteiro sobre o que deveriam observar no vídeo e esquematizar essas observações, quanto para que nós pudéssemos perceber as nuances de interpretação que a turma apresentava. Assim, sondamos o modo como os alunos estavam lidando com as atividades de compreensão textual para trabalhar o que ainda deveria ser fortalecido.

Na aula seguinte, introduzimos de fato as campanhas comunitárias que definimos como textos-base de nosso projeto. Para tanto, apresentamos aos alunos uma nuvem de palavras feita a partir dos cartazes que utilizaríamos. Explicamos a eles no que consistia esse gênero textual, ressaltando que quanto maior a palavra, mais vezes ela aparecia no texto base; a partir disso, os alunos responderam às seguintes questões:

1. Quais são as palavras mais frequentes nesses cartazes? Com base nessas palavras, é possível imaginar sobre o que se trata a campanha?
2. Há formas verbais entre as palavras mais frequentes? Se sim, quais? Baseado no significado desses verbos é possível prever qual o objetivo da campanha?

Nessa atividade, os alunos ativaram conhecimentos prévios tanto sobre classes de palavras, quanto sobre a própria campanha; essa atividade facilitou a identificação do objetivo da campanha, a qual eles prontamente reconheceram, já que fazia parte de seu convívio diário. Com isso, passamos à leitura silenciosa dos cartazes da campanha e a um breve debate sobre os textos. Além disso, pensando que precisaríamos aplicar uma prova no final do projeto, pensamos ser prudente realizar uma atividade no caderno, para que tivessem consigo algumas reflexões as quais pudessem acessar como preparação para a atividade avaliativa. Assim, pedimos que os alunos, com base nos textos, respondessem às seguintes questões:

1. Você havia visto algum desses cartazes (ou outros que pertençam à campanha)? Em que lugares estavam expostos?
2. Em que outras situações, além do transporte público, você acredita que a utilização de fones de ouvido é necessária? Por quê?
4. As campanhas comunitárias procuram orientar a população sobre determinado assunto, de modo a conscientizá-la sobre a importância de colaborar. Pensando nisso, qual é o objetivo dessa campanha? Por que você acha que ela existe? Você a considera importante?
5. Observe agora as figuras presentes nos cartazes:
 - (a) O que cada imagem representa?
 - (b) As pessoas dos cartazes expressam que sensações? Observando os gestos e o rosto das duas pessoas, que diferenças percebemos?
 - (c) Que outras ilustrações seriam possíveis nesses cartazes?
 - (d) Para você, qual a importância das ilustrações nas campanhas comunitárias?

Todas essas perguntas foram debatidas e corrigidas em aula de modo que os alunos se sentissem confiantes com as respostas que produziram e também que pudessem melhor compreender aquelas que, eventualmente, não tivessem respondido da melhor maneira. Tendo esse ponto sido bem assimilado, passamos a outro nível de reflexão linguística e trabalhamos, na terceira aula, com as metáforas que integravam os textos da campanha.

Os cartazes que apresentamos aos alunos continham duas frases com sentidos figurados “Não seja o DJ do ônibus.” e “Não transforme o ônibus em trio elétrico.” Questionamos os alunos sobre o sentido que essas proposições criavam e que características afins havia, por exemplo, entre um ônibus e um trio elétrico neste contexto.

A partir disso, estabelecemos características da metáfora e relembramos outros exemplos dessa figura de linguagem, que utilizamos cotidianamente, como “esse cara é um gato”, “mãe coruja” e “o amor é cego”.

Dando continuidade, convidamos a turma a realizar a primeira produção escrita: em grupos, os alunos deveriam criar uma campanha sobre a importância de usar fones de ouvido; entretanto, era necessário que a campanha se dirigisse a outros contextos que não o ônibus. Com essa atividade, objetivamos atentar a pontos com os quais possuía mais dificuldade ou facilidade na produção escrita, como trabalhavam em grupos e se conseguiriam estabelecer um elo coerente entre metáfora, objetivo e imagem, dado o reconhecimento do gênero discursivo “campanha comunitária”. Em linhas gerais, portanto, queríamos que eles se apropriassem das leituras e reflexões realizadas para escrita de uma produção autoral.

Na aula seguinte, utilizamos uma proposta similar de análise da campanha “Etiquetas Urbanas *Trensurb*”, questionando os alunos a respeito do objetivo, aplicabilidade e do modo como esses cartazes se assemelhavam ou diferenciavam da campanha a favor do uso de fones de ouvido no ônibus. Conforme as características eram apontadas pela turma, nós as sistematizávamos no quadro; isso permitiu que os alunos percebessem haver um fio condutor entre as duas campanhas, por exemplo, apontando como ambas continham “frases de efeito”.

Como uma das características que gostaríamos que os alunos reconhecessem nas campanhas era o uso dos verbos no imperativo, utilizamos as produções da aula anterior para preparar uma nuvem de palavras com os verbos que estavam em seus cartazes. Apresentamos a eles essa nuvem e também outra contendo os verbos utilizados nas duas campanhas sobre as quais estávamos trabalhando. A partir dessas imagens, perguntamos que efeitos de sentido aqueles verbos produziam no texto e em que outras situações poderiam ser utilizados – assim, a partir do que a turma nos disse,

colocamos que, na gramática, aqueles verbos eram classificados como imperativos e que expressavam, como disseram, ideias de ordem, conselho ou pedido. Para além do modo verbal imperativo, propusemos aos alunos uma reflexão a respeito da função apelativa (ou conativa) da linguagem, comum às campanhas comunitárias, o que nos pareceu muito produtivo, uma vez que a taxonomia gramatical foi uma consequência de características que os próprios alunos consideraram integrar esse gênero discursivo.

A partir do conhecimento que os próprios alunos construíram sobre as campanhas, pedimos que a turma confeccionasse um mural para expor as características desses textos de forma sintética. Esse tipo de atividade serviu tanto para que eles reforçassem o que desenvolveram em aula quanto para que tivessem algo em que se apoiar para o estudo da campanha que seria trabalhada a seguir.

Para iniciarmos a discussão sobre a campanha “Chega de Fiu-fiu”, levamos aos alunos duas imagens: na primeira, ilustrava-se uma situação de assédio a mulheres em espaços públicos; na segunda, uma mulher segurava um cartaz que dizia: “Cantada de rua é assédio, não elogio. Quero caminhar na rua em paz!”. A partir das imagens, questionamos os alunos se eles já haviam presenciado situações semelhantes e se pensavam que isso poderia ser considerado (ou não) um problema social. Demos abertura para que retratassem seus pontos de vista acerca das cantadas de rua, dos assédios em festas e de outras situações semelhantes, levantadas por eles. A partir das respostas, introduzimos a campanha *Chega de Fiu-fiu*.

Distribuímos aos alunos um texto de introdução a respeito da campanha e o resultado percentual das respostas dadas pelas entrevistadas, acompanhado por um questionário de interpretação textual. O primeiro bloco de questões pedia aos alunos que julgassem se as afirmativas sobre a campanha eram verdadeiras ou falsas; essa tarefa exigia uma interpretação do contexto em que a pesquisa se inseria e a compreensão de números percentuais, utilizados para quantificar as respostas das entrevistadas. O segundo bloco de

exercícios seguiu com uma interpretação dissertativa acerca do texto introdutório à campanha, trazendo questionamentos sobre o modo como o texto foi redigido e sobre a problematização da campanha.

Responda atentamente as questões abaixo:

1. O que significa dizer que esse é um “problema invisível”?
2. Por que a pesquisa afirma que as mulheres têm medo de andar na rua “simplesmente por serem mulheres”?
3. Como poderíamos conscientizar as pessoas sobre esse problema? Pense em algumas alternativas de resolução possíveis.
4. Na frase “mas infelizmente isso é algo que acontece todos os dias”, podemos perceber a opinião que o autor tem sobre a ocorrência dos assédios? Por quê?

Procuramos abordar, nessas questões, reflexões linguísticas acerca da metáfora (questão 1); nesse momento, gostaríamos que eles compreendessem seu propósito no texto. Outra abordagem a que visamos foi a problematização da campanha (questões 2 e 3); a questão 2 buscou verificar se os alunos percebiam o motivo da campanha ser direcionada às mulheres; a questão 3, por sua vez, aproximava os alunos ao que precisariam fazer no final do projeto: solucionar um problema. A última pergunta abordava os efeitos de sentido do uso do advérbio na frase. Com essa questão, verificamos também certa dificuldade de lidar com o sentido que alguns advérbios evocavam; ao identificar essa dificuldade, entendemos a necessidade de retomar o trabalho sobre advérbios mais adiante.

Para finalizar o estudo dessa campanha, mostramos aos alunos um dos cartazes que a integram; ressaltando que, por se tratar de uma campanha *online*, os cartazes de divulgação foram espalhados através de compartilhamentos nas redes sociais. Além de discutirmos o cartaz, exibimos uma reportagem audiovisual que relatava os resultados da pesquisa e incluía opiniões de mulheres sobre o

assunto. Buscamos, dessa forma, debater o quanto a prática das cantadas de rua era invasiva ao espaço das mulheres e os convidamos a pensar o que essa campanha teria a ver com o “espaço do outro”, a partir das questões:

1. O nome da campanha é “Chega de fiu-fiu”.
 - 1.1. Por que vocês acham que esse foi o nome escolhido para a campanha?
 - 1.2. O que é fiu-fiu?
2. No vídeo há o trecho de um filme.
 - 2.1. O que acontece nesse trecho?
 - 2.2. Qual é a reação da mulher à situação?
3. A entrevistada xxxxxxxx afirma que, com as cantadas de rua, “parece que você é um objeto, um pedaço de carne”.
 - 3.1. Perceba que ela faz uso de uma metáfora nessa colocação. Que comparação é estabelecida?
4. Por que vocês acham que tem gente que não se importa com essa situação?

Com a finalização de mais uma etapa, e concordando que teríamos dado um bom aparato de leitura sobre o assunto, solicitamos aos alunos que nos entregassem um pequeno texto que sintetizasse de que maneira as três campanhas dialogavam com o título do nosso projeto: “O meu espaço e o espaço do outro: qual é o limite?”. Por meio dessa atividade, conseguimos avaliar, de forma pontual, quais dos objetivos que propusemos ao início do projeto haviam sido alcançados e quais ainda deveriam ser retomados.

Para definir o tema que a turma abordaria em sua própria campanha comunitária, retomamos o título do projeto e perguntamos aos alunos que situações ocorriam na escola que atrapalhavam o bom convívio diário. Várias situações foram colocadas, e passamos

a relacioná-las, de modo a decidir uma temática. Através de muito diálogo, de análise dos tópicos abordados e de alguma argumentação, de forma unânime a turma optou por tratar o *bullying* como centro da sua campanha comunitária. A partir da escolha dos alunos, realizamos uma busca de materiais de referência sobre o tema, procurando qualificar a produção escrita final e embasá-la teoricamente. Dessa maneira, o último momento do projeto de trabalho passou a ser organizado da seguinte forma:

Bullying no espaço escolar

Seleção de textos: fotografias, campanha “Chega de *Bullying*” e texto informativo “O que é *bullying*?”

Com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios da turma sobre a temática escolhida, dividimos os alunos em grupos e, para cada grupo, entregamos uma fotografia que retratava uma situação de bullying. Cada grupo, de acordo com sua imagem, deveria discutir as seguintes questões norteadoras:

1. Que tipo de abuso, intimidação ou agressão se vê na imagem?
2. Quem recebe a agressão? Pode-se saber por quê?
3. Quem está envolvido na situação? Que papel cada um desempenha?
4. Há testemunhas? Como agem?
5. Como se poderia intervir para deter essa situação de agressão?

Após a interpretação das fotografias, cada grupo relatou aos demais colegas qual era a situação de sua imagem e compartilhou as devidas compreensões retratadas. Em seguida, levamos à turma

o cartaz que continha o logotipo de uma campanha realizada pelo canal de televisão por assinatura *Cartoon Network*, intitulada “Chega de Bullying”. A partir dessa imagem, realizamos com os alunos uma conversa que versou sobre as seguintes questões:

1. A partir do logotipo desta campanha, pode-se identificar o seu objetivo?
2. Você conhece esse canal? Qual seu público alvo? Como isso se relaciona à temática da campanha?
3. A quem se dirige a frase “Não fique calado”? É comum calar-se diante desse problema? Por quê?
4. Você já presenciou ou participou de uma situação de *bullying*? Caso se sinta confortável, conte-nos o que se sucedeu.

Após a discussão sobre a temática da campanha, entregamos aos alunos um texto informativo sobre o *bullying*, que também integra a campanha realizada pelo *Cartoon Network*. Após a leitura silenciosa desse texto, pedimos que os alunos respondessem, em duplas, a questões de interpretação. O objetivo dessas questões era que os alunos pudessem se apropriar com precisão da temática de que tratariam em sua campanha, uma vez que não há como realizar um trabalho contra algo de que não se tem conhecimento. Tratava-se, portanto, de uma atividade de busca de informações e referências para a escrita.

Nos encontros posteriores a essa atividade, retomamos conceitos importantes, como as consequências do *bullying* para a vítima, para o agressor e para as testemunhas. Também buscamos fixar que o *bullying* não é caracterizado como uma agressão qualquer, mas sim como uma agressão repetitiva. Outro ponto ressaltado foi que o espaço em que essas situações ocorrem não se limita à escola, mas a diversos contextos, inclusive a internet – o que, no caso, é denominado

cyberbullying. Nessa etapa do projeto, solicitamos que os alunos realizassem uma pesquisa sobre o tema, além da escrita de uma narrativa.

A opção de pedir que os alunos escrevessem uma narrativa atendida a duas questões importantes para nós: a primeira, que os alunos nos haviam pedido para fazerem redações “mais livres”; a segunda, que era uma oportunidade de verificar se eles haviam compreendido os conceitos inerentes à prática do *bullying*. Levamos aos alunos dois envelopes: um contendo características pessoais, outro contendo nome e idade de um personagem. Cada aluno deveria retirar um papel de cada envelope e redigir uma narrativa com essas informações. O personagem que retiraram poderia ocupar qualquer papel dentro do contexto da agressão – vítima, agressor ou testemunha.

Foi uma produção muito divertida, pois os alunos sentiram-se à vontade para usar sua criatividade. Alguns, inclusive, escreveram mais de uma história; outros acabaram inserindo indiretamente suas próprias experiências na narrativa. Para nós, foi mais uma confirmação de que existem outras configurações de sala de aula e de avaliação que funcionam, pois, ao contar uma história, é possível perceber o quanto se compreende daquela situação, o que, no caso, era o que gostaríamos de verificar.

Por fim, pedimos aos alunos que se dividissem em grupos, tendo em vista a realização do produto final. Para cada grupo, entregamos uma reportagem, que continha um depoimento de casos de *bullying*. Após lerem e debaterem nos grupos a reportagem, os alunos iniciaram um esboço de como configurariam seu cartaz da campanha comunitária. Explicamos que, quando nos entregassem este material, lê-lo-íamos e faríamos algumas anotações, para que então eles pudessem realizar a reescrita.

Essas orientações deram-se através de bilhetes escritos pelas professoras – que, como leitoras experientes e solidárias, demonstravam que aspectos poderiam ser melhorados no processo de reescrita. Compreendemos a reescrita como uma atividade importante para o

processo de produção de textos; que deve, portanto, ser incentivada e mediada pelo professor. Com base nesse pressuposto, os alunos foram convidados a revisitarem seu texto, avaliando-o de acordo com as características de uma campanha comunitária: se o cartaz estava de acordo com a temática da campanha da turma, se fazia uso de expressões linguísticas e artísticas pertinentes a campanhas, se cumpria com o objetivo de chamar a atenção do leitor, sendo claro e conscientizador, e se estavam fazendo uso adequado dos verbos no imperativo. Entendemos que, com essa reflexão e a mediação das professoras para a reescrita, os alunos têm a oportunidade de, além de melhorar seu trabalho final, compreender ainda mais os modos de operação da língua e seu uso em determinado contexto.

Considerações finais

O projeto que desenvolvemos no estágio em docência, possibilitou-nos *experimental* o espaço escolar, vivenciá-lo, aprender dele e com ele, já que, nessa oportunidade, nos vimos tendo que cumprir exigências da escola e atender às expectativas dos alunos e aos acordos que fizemos com eles, sem deixar de lado tudo que aprendemos durante o curso de nossos estudos e tudo em que acreditamos ser possível realizar em sala de aula.

Nesse sentido, passamos por um processo de repensar junto com os alunos o que seria a sala de aula de Língua Portuguesa e o nosso próprio papel nesse espaço. Modificamos esse espaço de modo a atender ao que estávamos propondo: as fileiras e espelho de classe foram suspensos, dando lugar a grupos de trabalho em que se podia dialogar e pesquisar, através do celular, questionamentos pertinentes à temática que se trabalhava. Nesse espaço, nós não éramos as professoras que “davam aula”, mas que construía com eles textos que efetivamente poderiam estabelecer relações com aquela comunidade escolar.

Durante a execução do projeto, os alunos constantemente afirmaram que nossas aulas constituíam-se apenas de leitura, discussão e interpretação de texto, já que seus cadernos não continham listas de conjugações verbais ou extensos textos a respeito de um tópico gramatical. Tal afirmação não nos era inesperada, pois compreendíamos que nosso projeto apreendia uma configuração diferenciada do que geralmente se propõe na sala de aula de Língua Portuguesa. É difícil para muitas pessoas, inclusive profissionais de Letras, compreenderem que o ensino da língua não deve centrar-se em um amontoado de “regras para o bem falar e o bem escrever”; por isso, surgir um comentário como este na turma não nos desestimulou.

Nossa experiência, embora tenha causado certo estranhamento na escola, demonstrou-se dinâmica e positiva quando recebemos como retorno uma postura crítica dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, a qual se refletiu em suas produções finais, mesclando de maneira autoral a reflexão teórica que estabelecemos em sala de aula e os elementos de uma cultura jovem e própria para fazer ecoar uma problemática pertinente à escola: o *bullying*.

Referências

- FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SIMÕES, L. J. Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura. *In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 1.*
- HERNÁNDEZ, F. Um mapa para iniciar um percurso. *In: HERNÁNDEZ, F. Transgressão e Mudanças na Educação: os projetos de trabalho. Tradição de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre. ArtMed, 1998*
- SIMÕES, L. J., et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.*

CAPÍTULO 7

A educação de jovens e adultos: exercendo a criatividade através de um projeto de ensino de língua portuguesa

Izadora Chagas Troian e Luiza Laguna Rodrigues

Relatar as boas práticas de estágio é uma tarefa importante para os futuros docentes, pois, além de estabelecer uma autorreflexão, também incentiva futuros projetos baseados no relato e na ressignificação de experiências em sala de aula. Para tanto, este capítulo traz um relato de ressignificação do ensino de Língua Portuguesa para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para pensar o ensino da EJA, é fundamental considerar que a modalidade advém atualmente de uma carência do Estado em manter alunos na Escola Básica. Sob a luz de Friedrich *et al.* (2010), conseguiu-se vislumbrar um pouco das crenças e preconceitos relacionados à oferta.

Outro olhar para este capítulo é quando a como trabalhar texto em um projeto de ensino, cuja característica é formar uma unidade de sentido em sua totalidade, isto é, fazer com que os conteúdos se entrelacem e tenham um propósito final diversificado e coerente. Diante deste impasse, elabora-se um projeto voltado às diferentes significações de vocábulos dentro de contextos variados, do conotativo ao sentido denotativo. A ideia principal é trabalhar com a liberdade semântica das palavras.

A finalização do projeto de ensino conta com uma produção textual. Portanto, valoriza-se a análise textual nesta experiência docente para que os estudantes possam ver a língua e a linguagem como algo que lhes pertence também. Isto é, compreende-se que a gramática é

uma aliada aos usos da língua, mas não é a única peça do quebra-cabeça tão rico que é a nossa linguagem.

Para reiterar, leva-se em conta a especificidade de ensino da EJA, a qual tem uma característica afletiva: a alternância constante de estudantes, ou seja, sabe-se que a presença em sala de aula dos alunos não é fixa como é na Escola Básica; muitas vezes, os professores necessitam lidar com uma quantidade grande de alunos que faltam a muitas aulas. Dada essa circunstância, a unidade de sentido almejada torna-se espinhosa, pois há muitos conceitos a serem construídos durante a prática e, se não há continuidade por parte dos alunos, aparentemente, também, não há fundamentação dos conteúdos.

A contribuição deste capítulo é ajudar, por meio de um projeto, professores em formação, ainda inexperientes nesta modalidade de ensino, a compreender as características desse contexto. Ressalta-se, no entanto, que este texto é apenas uma possibilidade dentre tantas.

Desafios de trabalhar com a educação de jovens e adultos

Primeiramente, há de se considerar que a oferta da EJA é conhecida como uma espécie de modalidade “tapa buracos”, pois o Estado admite uma falha na Educação Básica. Ainda que o Estado assuma esta falha, os alunos desta modalidade se veem como fruto do fracasso e têm total consciência da oferta “tapa buracos”. Esta consciência estudantil causa problemas de autoestima e pode causar acomodação, sensação de estagnação da própria realidade do indivíduo. Além disso, os alunos visualizam a EJA como um ensino inferior e, por isso, exigem a flexibilidade de horário, de conteúdo, de leitura, de escrita etc.

Uma reflexão sobre a educação aponta para a educação de adultos como resultado da ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, a oferta e a permanência da criança e do

adolescente na escola. Sendo assim, as iniciativas em EJA, em sua grande maioria, caminham na marginalidade do processo educativo brasileiro [...] (Friedrich *et al.* 2010, p. 405)

Conforme salienta Friedrich, a marginalização dos indivíduos da EJA é uma consideração notável para se pensar nos processos de aprendizagem específicos do grupo, visto que os alunos são aqueles que de certa maneira não foram aceitos pela Escola Básica anteriormente e, agora, novamente se veem dentro das mesmas práticas que antes não os acolheram. No entanto, há também de se considerar os movimentos progressistas vigentes no país,

Em meio a um discurso progressista, tem-se conferido à educação escolar a formação do cidadão-trabalhador, centralizando o desenvolvimento socioeconômico na educação, retirando, portanto, dos órgãos governamentais as obrigações educacionais. O progressivo descompromisso do governo juntamente com as políticas neoliberais busca centralizar, nas políticas educacionais, a lógica do mercado econômico. Sendo assim, a educação se caracteriza como uma concepção produtivista exigindo do “aluno” competências sociais e cognitivas que marcam um perfil profissional desejado pela sociedade. (Friedrich *et al.* 2010, p. 405)

Portanto, a flexibilidade de horário, de conteúdo, de leitura, de escrita etc. é baseada em uma sociedade que vê o estudante da EJA de forma preconceituosa, como se ele fosse o responsável pela falha do Ensino Básico. Na verdade, a sensação de “agora é tarde para estudar” parece ser a solução vigente e a solução imediatista que a nossa sociedade propõe.

Ademais, a EJA apresenta algumas características que, de fato, foram constatadas pelas autoras do projeto em suas observações no grupo em que a prática foi aplicada. A falta de assiduidade por parte dos alunos pareceu o desafio mais marcante durante as observações.

Sob esse olhar, as atividades propostas não deveriam levar mais do que uma aula para serem concluídas, já que, para que o processo de aprendizagem aconteça, o aluno deve concluir algo.

Além disso, acredita-se que um método muito eficaz na prática do Ensino de Língua Portuguesa seja pensar em projetos de aprendizagem. Para organizar um projeto de aprendizagem coerente, é imprescindível ponderar todas as peculiaridades da realidade de ensino desta etapa escolar. Nesse caso, levando em conta o desafio da não assiduidade dos alunos da EJA, pensa-se que é necessário projetar tarefas curtas e que não exijam os conteúdos da aula anterior para serem compreendidas.

Vale ressaltar, no entanto, que isso não quer dizer que as atividades não terão um fio condutor que aponte para a unidade de sentido proposta no projeto a ser desenvolvido. Pelo contrário, as atividades devem ser conduzidas de forma a trazerem pequenas ressignificações, durante o processo, construídas em cada uma das aulas, não priorizando apenas o produto final implementado como objetivo para o encerramento do projeto. Essa ressignificação do trabalho com o ensino passa pelo que se entende por criatividade.

Estímulo à criatividade de adultos

Temos o texto como objeto de ensino na aula de Língua Portuguesa e partimos do pressuposto de que ler é posicionar-se criticamente frente a diferentes textos, como bem ilustrado pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009):

Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor. Para atribuir sentidos possíveis ao texto, o leitor precisa, simultaneamente, decodificá-lo,

participar dele, usá-lo e analisá-lo. Essas ações ocorrem sempre de forma integrada, e não ordenada, no ato de leitura. (Filipouski; Marchi; Simões, 2009, p. 39)

Por ser um contexto de EJA, em nosso projeto buscávamos textos que atendessem às necessidades desse grupo e que pudessem priorizar as expectativas dos alunos. Queríamos propor a escrita de histórias que fossem significativas para eles. O mais importante naquele momento era que, a partir das leituras e das aulas, fossem constituídas não só reflexões linguísticas por meio dos debates em sala de aula, mas também sentimentos pertencentes ao incentivo da criatividade e a ressignificação do que seja ler e escrever textos.

Uma vez que nos fora solicitado o trabalho com o texto, resolvemos focar o nosso projeto na ressignificação de gêneros do nosso dia a dia: ação poética, crônica e dicionários. Acreditamos, assim como os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, que “É fundamental a prática uso-reflexão-uso, já que, em relação a qualquer conteúdo, o ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem, para, então, passarem à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, desafiar a novas práticas”. (Filipouski; Marchi; Simões, 2009, p. 46)

Por meio da reflexão linguística, é possível que se perceba como cada sujeito se constitui na leitura a partir da singularidade e constrói outro texto quando está lendo (Naujorks, 2011). Partindo da reflexão benvenistiana de enunciação feita por Naujorks (2011), tomamos a leitura como um ato de constituição de sentidos. Dessa forma, podemos dizer que a leitura de gêneros de texto do nosso dia a dia, estabelecendo a relação do locutor-sujeito com o texto, constrói sempre novos sentidos. Ancoradas nesse pressuposto, também, selecionamos textos que seriam trabalhados no projeto.

[...] o desenvolvimento da leitura supõe o contato entre os educandos e uma variedade de textos pertencentes a diferentes gêneros. A amplitude dos gêneros oferecidos para leitura e o resgate de suas funções sociais

na prática pedagógicas segurarão a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão da leitura como forma de enfrentar a vida, de constituir-se como pessoa, de exercer atitudes de cidadania. Também favorecerão a mobilizaçãodo ato de ler como forma de aprender, permitindo que esta atitude se estenda para além da escola. (Filipouski; Marchi; Simões, 2009, p. 56)

Pensando, então, na importância de desenvolver a leitura e contemplar uma variedade de gêneros textuais, o projeto desenvolvido permeia as variedades da língua portuguesa, pensando em expandir o vocabulário recorrente nos textos para a leitura e a escrita escrita, em reconhecer a mudança de significação das palavras conforme os mais variados contextos e ampliar esse conhecimento em outras situações de uso da língua. Assim, compreende-se que a língua, além de significar, serve para agir no mundo. Em tom de conversa, nossa aula teve como fundamento o ensino do léxico, mas, principalmente, pensando de que forma esse léxico se molda conforme nossas necessidades, a partir da reflexão de forma e sentido, e não conforme necessidades do dicionário tradicional. Agir também é modificar o espaço em que se vive. Assim, foi possível aos alunos modificar os espaços em que viviam e reagir a eles através da linguagem.

Essa modificação que almejávamos com o grupo EJA perpassou o trabalho de leitura e de produção em sala de aula. Porém, assim como é indispensável considerar as condições de produção para a formulação do projeto, o mesmo é indispensável ao ressignificar o que pode ser avaliado em uma prática que considera o processo de aprendizagem. Desse modo, “Pensar nesses critérios desde o começo esclarece a todos o que está sendo considerado importante e o que está sendo pressuposto a fim de acompanhar as etapas do planejamento e alcançar os resultados pretendidos” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 159). Nesse sentido, trouxemos para a elaboração e implementação em nossa prática, alguns aspectos relativos à avaliação.

Partimos do pressuposto que para que haja sucesso na aprendizagem, deve haver coerência entre todas as partes que constituem um projeto: atividades, textos, materiais didáticos e avaliação. Por isso, para correlacionar a teoria com a prática, foi necessário desenvolver critérios avaliativos para as tarefas dos alunos e também para o andamento das nossas aulas. Sabemos que “Diferentes instrumentos de avaliação refletem/reforçam diferentes concepções do objeto de ensino e do processo de aprendizagem” (Filipouski; Marchi; Simões, 2009, p. 48) e isso nos levou a discutir a avaliação em aula com os alunos para esclarecer nossas tomadas de decisão e para que eles soubessem o porquê de serem avaliados daquela forma.

Três diferentes tarefas implementadas em sala de aula também se configuraram em uma tarefa de avaliação aplicada ao longo da prática de estágio. As duas primeiras consistiam em pequenas produções textuais realizadas em sala de aula: uma ressignificando uma palavra desconhecida; outra criando uma ação poética.

A terceira tarefa, por sua vez, consistiu na atividade de fechamento do semestre dos alunos. Sendo assim, a tarefa lhes requeria uma produção textual, na qual teriam de ressignificar uma palavra que lhes fora dada anteriormente (Livro dos Ressignificados, de João Doederlein) e, a partir da leitura e reconhecimento do gênero textual, deveriam produzir o seu próprio entendimento da palavra em questão, descrevendo seu significado e utilizando experiências pessoais para isso.

A fim de ressignificar a avaliação da terceira produção dos alunos - que iniciou em sala de aula e fora levada para casa a fim de ser concluída, propusemos critérios que deixassem nossa avaliação o menos subjetiva possível, facilitando a compreensão dos alunos a respeito do seu próprio texto. Os critérios incluíam cinco variáveis, quais sejam:

Linguagem: Domina o aspecto formal da língua portuguesa, utilizando a linguagem adequada para a produção escrita do gênero em questão.

Gênero Textual: Produz o texto no gênero textual solicitado, sendo este uma produção de ressignificado, baseado na descrição da palavra escolhida.

Organização: Organiza o texto, tendo este início-meio-fim, articulando ideias contidas no texto.

Adequação à proposta: O texto está de acordo com a proposta

Criatividade: O texto está criativo e utiliza diversos recursos linguísticos como figuras de linguagem para expressar-se, além do uso do conhecimento de mundo do autor a partir do seu próprio dia a dia.

Como exemplo de funcionamento do Livro dos Ressignificados de Doederlein (2017), colocamos um trecho de seu livro, no qual ele traz um significado mais poético à palavra "Solitude", como se fosse um dicionário de poesias.

Solitude (s.f): aquele momento do banho no qual você bate um papo com si mesmo e chega a conclusões que nunca seriam alcançadas numa mesa de bar. Estado no qual a pessoa resolve tirar o coração do dia a dia e deixar ele de molho numa banheira repleta de pensamentos (Doederlein, 2017, p. 117)

O trecho acima é apenas um dos “ressignificados” usados durante as aulas. Além disso, convém que o professor escolha alguns que julgue mais adequado para distribuir entre os alunos.

Com a elaboração dessas variáveis, os objetivos de aprendizagem ficaram acessíveis aos alunos e os orientava para o que e como poderiam desenvolver sua produção escrita. Assim, acreditamos que os critérios que deveriam ser contemplados estariam mais claros para os alunos, pois eles estavam conscientes do que lhes seria pedido. No entanto, ainda permitimos a liberdade poética na construção, um vez que o gênero não ficara claro, apenas salientamos que o propósito era basear-se no trabalho do autor do Livro dos Ressignificados.

A partir dos critérios, o resultado da produção textual foi mais interessante de ser analisado, visto que ao mesmo tempo em que

deixa claro para nós, professoras, quais são os critérios com os quais devemos avaliar os textos, facilita a compreensão por parte dos alunos sobre o que fizeram bem ou o que deixaram a desejar.

O projeto

Dadas todas as características de ensino (alunos inseridos na EJA, a falta de assiduidade discente e também o ensino de vocabulário através de textos), cabe agora, descrever o projeto de ensino baseado nelas. Além disso, espera-se que este relato seja impulsionador de novas práticas envolvendo projeto acerca da expansão vocabular.

Na primeira semana de aula, buscou-se desconstruir a ideia da significação do dicionário como única verdade de língua. Para tanto, foram feitas algumas perguntas inquietadoras (a. Quem dá sentido às palavras? b. Como surgiram as palavras?). Também se propôs algumas palavras de sentido figurado, já internalizadas no dia a dia, como a figura de linguagem da catacrese (pé da mesa, mão de alface...), para discutir a questão de que talvez aquilo que esteja no dicionário seja apenas um dos diversos significados que uma palavra pode ter. Após essa reflexão, entregou-se um pequeno desafio, que é pensar nos diversos significados da música *Pagu*, de Rita Lee, e não apenas no sentido literal das palavras contidas nela. Assim, deve-se analisar cada parte e cada palavra construída na música.

Na segunda semana, introduziu-se um desafio maior sobre o significado das palavras: a leitura e a interpretação do texto *Palavreado*, de Luís Fernando Veríssimo. Em um primeiro momento, sugeriu-se uma leitura silenciosa pelos alunos. Por ser um texto com muitas palavras fora do cotidiano, os alunos apresentaram certa dificuldade para interpretá-lo e compreender sua leitura. Por isso, coube a leitura em voz alta do professor, pois ele poderia trazer uma entonação mais acessível para a compreensão.

Após a leitura e a interpretação do texto, perguntou-se aos alunos o significado, no texto, das palavras diferentes utilizadas pelo autor. Em seguida, propôs-se um jogo para incentivar o uso do

dicionário como atividade corriqueira e necessária: os alunos deveriam procurar, em dicionários, o sentido literal das palavras diferentes do texto; quem encontrasse mais rapidamente o sentido venceria o jogo. A ideia era fazer com que os alunos entendessem o humor do texto, já que para isso, deveriam reconhecer os dois sentidos dos vocábulos: aquele dado pelo texto e o dado pelo dicionário.

Na terceira semana, leu-se o texto *Defenestração*, de Luís Fernando Veríssimo, pensando no mesmo movimento da semana anterior, a fim de fazer refletir do porque algumas palavras significarem o que significavam e o que, afinal, dava sentido a elas. Após a leitura e a conversa reflexiva, cada aluno recebeu uma palavra desconhecida e deveriam, de maneira semelhante ao que fizeram com os textos lidos, dar-lhes um contexto para que significasse algo, sem pesquisar no dicionário o sentido literal. Essa tarefa foi iniciada em aula e, finalizada em casa. O objetivo dessa pequena tarefa foi permitir a autoria e o poder de modificar o sentido das palavras.

Na quarta semana, os alunos deveriam ler a tarefa de dar significado a palavras desconhecidas e buscar no dicionário o sentido denotativo delas para a turma. Já na quinta aula, apresentou-se o gênero *Ação Poética*, um gênero textual que consiste em pequenas frases motivacionais pintadas de preto em muros da cidade, e se discute a pichação como forma de arte ou de vandalismo. A ação poética é um gênero de poucas palavras, mas que ressignifica a forma como vemos os espaços públicos. Após a produção, acreditamos ser importante expor esses trabalhos ao redor da escola. A ação poética serviu para os alunos compreenderem os gêneros mais curtos como parte de uma aula de língua portuguesa.

Já na quinta semana, apresentou-se o Livro dos Ressignificados, de João Deoderlein, no qual o autor busca trazer um tom poético a palavras cotidianas. Assim, distribuiu-se uma palavra ressignificada pelo poeta a cada aluno. Após a leitura, mostrou-se como o autor construiu esse novo sentido para palavras comuns do dia a dia e retomou-se a ideia de trazer concretude a palavras abstratas.

Na última semana, alguns alunos leram seus textos e discutiram sobre a ressignificação do colega. Também, distribuímos a Tabela 1:

Tabela 1 critérios orientadores para a realização da tarefa.

Critérios	pontuação	2,0	1,5	1,0	0,5	0
Linguagem: Domina o aspecto formal da língua portuguesa, utilizando a linguagem adequada para a produção escrita do gênero em questão.						
Gênero Textual: Produz o texto no gênero textual solicitado, sendo este uma produção de ressignificado.						
Organização: Organiza o texto, tendo este início-meio-fim, articulando ideias contidas no texto.						
Adequação à proposta: O texto está de acordo com a proposta, baseada no <i>Livro dos Ressignificados (@akapoeta)</i> trabalhado em aula.						
Criatividade: O texto está criativo e utiliza diversos recursos linguísticos como figuras de linguagem para expressar-se, além do uso do conhecimento de mundo do autor a partir do seu próprio dia a dia.						

Fonte: as autoras.

A Tabela 1 serviu para que os alunos se orientassem em suas atividades e para que percebessem os objetivos propostos nas aulas desenvolvidas até então. Desse modo, com a tabela, seria possível, também, torná-los autônomos na compreensão das tarefas apresentadas.

Considerações finais

A prática de ensino que envolve EJA é um desafio que apresenta vários percalços para a formação docente, visto que geralmente, durante a licenciatura, pouco se discute essa realidade, distinta do ensino regular.

O elo entre nosso embasamento teórico e as condições em sala de aula foi a proposta de incentivar a criatividade dos jovens e adultos através da exploração de ressignificação das palavras em textos, em um primeiro momento desconhecidas e, em um segundo momento,

utilizadas no dia a dia em seus textos. Essa ideia, ao ser aplicada, produziu bons frutos, uma vez que ao final, muitos alunos que se diziam incapazes de escrever criativamente, constituíram textos ricos em significados e, inclusive, queriam escrever e conhecer mais sobre esse tipo de escrita.

Vale ressaltar que se pensou também na poesia e na ação poética no sentido de dar novos significados às palavras e também, por se tratar de estruturas abertas, permitindo assim a liberdade. Além disso, os gêneros textuais contemplados no projeto representaram facilidade na elaboração das tarefas propostas.

Para finalizar, é interessante expor que os alunos não estão acostumados a desenvolverem sua criatividade e, diversas vezes, sua única preocupação era a quantidade de linhas que o texto deveria ter. Nessas diversas vezes, procurou-se desconstruir a ideia tão enraizada de um modelo de texto. Assim, os alunos conseguiram reconhecer o significado da aula e mencionaram que levariam para a vida todas as criações construídas. Nas palavras de uma aluna:

Com a aula de vocês eu vi que gramática é importante, mas às vezes pode ser deixada de lado na aula, porque ela serve pra escrever bem, mas não sobra tempo para a criatividade e a criatividade serve pra escrever no resto do mundo.

Referências

- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- DOEDERLEIN, J. *O livro dos ressignificados*. 1ª Edição. São Paulo: Paralela, 2017. 216 p.
- FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SIMÕES, L. J. Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio Grande*

do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 1.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio*: aval. pol.públ. educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, jun., 2007.

NAUJORKS, J. da C. *Leitura e enunciação*: princípios para uma análise do sentido na linguagem. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 153f., 2011.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola*: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

VERÍSSIMO, L.F. *O Analista de Bagé*. 6. ed. Porto Alegre: L&P ed. 1981. p.29-31.

VERÍSSIMO, L.F. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CAPÍTULO 8

Autoria em sala de aula: produção do livro *Crônicas de uma turma*

Dandara Cemin Cagliari

“Escrever é sacudir o sentido do mundo.”
(Roland Barthes em *Sur Racine*)

A motivação deste capítulo decorre das reflexões realizadas durante o Estágio de Docência em Português I. O objetivo era formar leitores e escritores que pudessem, a partir das práticas a serem desenvolvidas, reconhecerem-se como agentes do meio social ao qual pertencem e comunicar uma visão particular de mundo. A autoria é um elemento essencial para o ensino da escrita, tendo em vista uma construção de conhecimento que vise à participação cidadã. Durante o meu referido período de docência, o esforço para possibilitar um espaço que favorecesse a autoria e problematizasse a ideia de que autores dependem apenas de elementos pré-dispostos como dom e vocação trouxe à tona diversas questões referentes tanto às práticas pedagógicas quanto ao que entendemos como ser autor e autora na escola.

Inicialmente, é necessário apontar o que entendo como trabalho com a linguagem em sala de aula. Ele é parte formadora de uma pessoa que precisa agir sobre o mundo e dessa forma também afirmar sua liberdade, o que, conseqüentemente, implica também o domínio de normas, só que de maneira consciente e pautada na constituição de sentidos. De acordo com Simões *et al.* (2012):

[...] não há como a atividade de produção de textos afetar as identidades dos alunos, permitindo-lhes forjar seus modos próprios de expressão, sem que possam experimentar, sem que haja fruição da busca por um projeto de interlocução, da luta com as palavras e do encontro com uma linguagem de fato sua. (p. 45)

Somente nesses termos é possível pensar na constituição de autores e autoras e em práticas de ensino que favoreçam essa tomada da linguagem. Não levar em conta os anseios mobilizados pela turma, a inscrição das produções nos gêneros discursivos e não proporcionar uma interlocução que vá além da imagem do(a) professor(a) impossibilitaria o entendimento do caráter sociointerativo dos textos. Se ele for apenas um exercício e tiver como único(a) leitor(a) uma pessoa que irá atribuir-lhe uma nota, a escrita do(a) estudante pode ser direcionada para “como eu sei que o(a) professor(a) quer que eu diga” e não para “como eu quero dizer”.

Acredito que a procura por caminhos que transformem a escola e façam dela um espaço que potencializa e prepara o(a) estudante para agir no mundo passa pela produção de um conhecimento produzido a partir da reflexão da ação e do que foi produzido em sala de aula. Nesse sentido, justifica-se a importância do relato e da divulgação dessa prática desenvolvida no estágio.

O planejamento do projeto

O trabalho pedagógico a ser explorado fez parte do Estágio de Docência em Português I, que foi realizado por mim no segundo semestre de 2014, com uma turma de oitava série, na zona norte de Porto Alegre. Com carga horária total de 25h e cinco períodos semanais, o projeto foi desenvolvido com 25 estudantes frequentes.

Inicialmente, o projeto planejado para a turma dizia respeito aos diferentes olhares que podemos lançar para o local em que habitamos e com o qual convivemos. Para tanto, escolhemos trabalhar,

principalmente, com textos literários dos gêneros poesia e crônica. Na época, o que mais pesou para a escolha dos gêneros a serem trabalhados foi o fato de, depois de ter observado a turma por algumas semanas, entender que o contato com textos literários poderia fomentar a fruição da leitura e potencializar o entendimento do texto como detentor de uma determinada visão de mundo, o que favoreceria a busca de um ponto de vista próprio nas produções escritas. Durante o estágio, percebi que os(as) estudantes tinham um outro tipo de demanda e interesse, uma vez que se despediriam da escola no final do ano e a maioria estudara lá desde a primeira série. Identificada essa pré-disposição, a temática do projeto passou do macro ao micro, se particularizando e direcionando o olhar para o universo da escola.

De acordo com Kleiman (2007), o(a) professor(a) tem de ser capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes e modificar seu planejamento segundo as necessidades que aparecem em construção no grupo. Por isso, o entendimento de que os(as) adolescentes precisavam interagir, rememorar e (res)significar suas experiências na escola mais do que refletir sobre o grande centro urbano, possibilitou alterações no final do projeto que foram bastante produtivas. A mudança objetivou conciliar o desejo de mobilizar um interesse pela escrita com uma demanda apresentada pelo grupo, que, naquele momento, era narrar as suas vivências. Para que a escrita seja, de fato, sua, é preciso que cada um(a) reconheça funções dela em sua vida.

Os produtos foram vários ao longo do desenvolvimento do estágio, uma vez que não só a escrita, mas a leitura também é entendida como um processo que envolve interação, já que pressupõe um diálogo e uma resposta do(a) estudante. Nesse sentido, o projeto possibilitou da escrita de comentários, após a leitura de um artigo de *blog*, ao posicionamento e opinião frente aos textos produzidos pela turma. No entanto, as produções que abordarei com mais detalhamento serão as que envolveram poesia e o livro “Crônicas de uma

turma”, um fanzine¹ que reuniu crônicas produzidas pela turma, a maioria tematizando questões referentes à adolescência, como amor, amizade, rotina escolar ou mesmo a falta de criatividade.

A progressão do projeto foi, sobretudo, temática, uma vez que, para que fosse possível chegar até o produto final, trabalhei com textos poéticos, por exemplo. Foram lidas e analisadas uma crônica de Ferreira Gullar e outra de Marina Colasanti, de acordo com as orientações a respeito da abordagem dos gêneros discursivos e também sempre tendo em vista o texto como elemento central da aula de língua portuguesa e literatura. Evidenciado tal protagonismo, a reflexão linguística não pôde aparecer desvinculada do mesmo, já que o(a) estudante somente poderá fazer a transposição do que aprendeu para a sua prática, ou seja, usar efetivamente os recursos linguísticos que estão disponíveis e precisam ser selecionados conforme o seu propósito, a partir da leitura e da escrita.

Elenquei alguns pressupostos que orientaram o desenvolvimento do projeto com o objetivo de esclarecer quais os pontos de partida da elaboração das atividades. Para que fique mais claro como se dá a progressão temática no desenvolvimento do projeto, apresento, no Quadro 1, uma sequência de atividades realizadas em 4 aulas.

1 “O fanzine é uma publicação alternativa e amadora, geralmente é de pequena tiragem e impressa artesanalmente. É editado e produzido por indivíduos, grupos ou fã-clubes de determinada arte [...] ou gênero de expressão artística”. Mais informações sobre essa modalidade de publicação em: Magalhaes, Henrique. *O que é fanzine*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

Quadro 1 sequência de atividades.

	Objetivos	Atividade proposta
1	Discutir questões que diziam respeito à linguagem e aspectos estruturais próprios da poesia.	Leitura, interpretação e reflexão linguística do poema “A flor e a náusea” de Carlos Drummond de Andrade. ²
2	Relacionar a poesia de Carlos Drummond de Andrade com a poesia escrita nos muros de diversas cidades.	Interpretação de fotografias de diversas Ações Poéticas espalhadas pelo mundo.
3	Dar subsídios para o entendimento do que é uma Ação Poética e como ela afeta o espaço urbano no mundo todo.	Leitura de parte do artigo “Um abraço com palavras”, ³ que tratava da origem das Ações Poéticas.
4	Afetar a rotina da comunidade escolar através da elaboração de frases poéticas; refletir a respeito da interlocução.	Confecção dos cartazes da Ação Poética realizada na escola.

Fonte: a autora.

Desenvolvimento do projeto: a familiarização com a “linguagem literária” e o texto que afeta rotinas

No Quadro 1, descrevi brevemente o trabalho com o gênero poesia. A atividade inicial foi a leitura e interpretação do poema “A flor e a náusea” de Carlos Drummond de Andrade. Com esse texto, o principal objetivo era apresentar uma visão particular de mundo e também refletir a respeito de elementos que podem modificar o nosso cotidiano, que no caso do poema, era uma flor que nasceu no meio da rua e assustou a todos e todas.

Em seguida, foi desenvolvida pela turma a “#Ação Poética”, que consistiu na criação de uma série de cartazes que foram espalhados pela escola com o objetivo de mudar a rotina de todos e todas. Para

2 Andrade, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. 35 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006, p. 27.

3 Disponível em: <http://jornalismosemfronteiras.com.br/um-abraco-com-palavras/>. Acesso em 07 nov 2015.

tanto, foram produzidas frases de impacto que pudessem despertar a reflexão de quem as lesse nos corredores. A partir da interpretação de diversas intervenções poéticas na América Latina, conversei com a turma sobre a potencialidade da poesia em afetar de fato o cotidiano dos(das) transeuntes, debate que já havia sido iniciado a partir da poesia de Carlos Drummond de Andrade. Como a maioria acreditou que ela de fato fazia diferença, propus que nós alterássemos o cotidiano da escola através de uma versão nossa da Ação Poética. Construímos os nossos objetivos em conjunto, tendo sido o foco principal interferir em uma rotina escolar que, segundo a turma, é tediosa e só é interrompida quando acontece algum tipo de conflito.

Antes da produção dos cartazes, fizemos a leitura e interpretação de uma reportagem que explicava a origem, as regras e o histórico da *Acción Poética*. Como a escola não disponibilizaria espaço para escrevermos nos muros com tinta, acordamos que faríamos cartazes para serem espalhados na escola. A turma foi dividida em grupos e cada um seria responsável por um cartaz dentro dos moldes do que definimos a partir do texto e das imagens trabalhadas anteriormente. Os estudantes fizeram um rascunho e eu circulei pela sala de aula lembrando os objetivos do texto e reforçando a importância de pensar nos interlocutores e na forma mais adequada de passar a mensagem. Dentre outras conclusões, a turma entendeu que as frases não poderiam ser muito longas ou complexas para que todos e todas tivessem tempo para ler e pudessem compreender. Finalizados os cartazes, cada grupo pôde escolher o local da escola no qual queria deixar a sua mensagem.

Através de um questionário de avaliação das atividades que foi realizado no último dia do estágio, foi possível observar que a Ação Poética foi muito significativa, pois segundo a justificativa da aluna A.: “tive que me esforçar para pensar como faria alguma coisa que pudesse mudar os modos da pessoa para não continuar numa mesma rotina”. A sua fala evidencia a preocupação em criar uma mensagem

que possa, de fato, modificar o cotidiano do interlocutor, ou seja, ela se coloca no lugar de uma agente de mudança.

Produção do fanzine “Crônicas de uma turma”: a importância da abordagem do gênero e da reescrita

O processo de escrita dos textos que iriam compor o livro “Crônicas de uma turma” iniciou com uma pré-leitura sobre a crônica. A partir de perguntas norteadoras, a turma lançou mão das duas crônicas trabalhadas em aula para esquematizar o que caracteriza o gênero crônica. Para que, na sala de aula, tivessem contato com os contextos em que os textos são publicados, os(as) estudantes manusearam algumas edições do jornal Zero Hora e livros que continham textos de Luis Fernando Veríssimo, Drummond, Clarice Lispector e outros autores.

Realizada a introdução descrita acima, apresentei para os(as) estudantes a ideia de fazermos um pequeno livro com crônicas que seriam escritas pela turma. Depois que a maioria concordou, orientei o início das produções escritas e tentei acompanhar de perto o processo circulando pela sala de aula, esclarecendo dúvidas e principalmente instigando os(as) estudantes a começarem. Um dos alunos, por exemplo, escolheu fazer um texto sobre a falta de criatividade, já que ele estava tendo dificuldades para escrever. As outras temáticas diziam respeito a questões do cotidiano dos adolescentes, narrando rotinas, tratando de sentimentos como amizade e amor, experiências positivas na escola ou problemas com as drogas.

Na aula seguinte, de posse dos textos digitados e sem os nomes dos autores, distribuí o material aleatoriamente e pedi que os(as) alunos(as) levassem em conta alguns tópicos para fazer um comentário do texto que pudesse ajudar a melhorá-lo, foram eles: “O título despertou sua curiosidade?”; “O que você achou do tema do texto?”; “A crônica é clara e tem coerência?”; “Sugestões”.

A reflexão sobre esses tópicos ficou mais restrita aos comentários escritos, pois a maior parte das observações feitas oralmente dizia respeito às inadequações ortográficas e sintáticas. Tal preponderân-

cia denota que os(as) estudantes, mesmo munidos de questionamentos que deviam orientar a reflexão sobre o texto, ainda utilizavam critérios normativos como se estivessem avaliando os textos e não dialogando com eles. Aproveitei para trabalhar na aula seguinte com algumas dessas observações, tais como a utilização da linguagem informal, pois vários textos continham expressões como “bah”, “q”, por exemplo, características da escrita informal na internet. Conversamos a respeito da adequação da linguagem na produção da crônica, que não pode ser a mesma que utilizamos em conversas cotidianas, presenciais ou virtuais, com amigos e amigas. Além disso, foram discutidas outras questões que foram observadas, como o uso de “mais” e “mas” ou a falta de concordância sujeito-verbo.

As marcações a respeito das não adequações foram realizadas quando considere importantes para a interpretação do texto e para o seu contexto de circulação, que exige mais formalidade. Em casa, eu também fiz comentários específicos para todos os textos, pois a proposta era que cada aluno(a) utilizasse essas duas leituras, a do(a) colega e da professora, bem como a discussão com grande grupo, como base para repensar e reescrever o seu texto na aula seguinte.

Como leitora das crônicas, fiz observações que tinham como objetivo pedir mais informações e esclarecimentos, reforçar a relação de interlocução e também a inscrição do texto dentro do gênero proposto. Defendo a tese de que fazer uma leitura do texto sem oferecer um encaminhamento que possibilite outro olhar para a produção que não apenas o da correção gramatical no corpo do texto não é uma escolha adequada para o ensino-aprendizagem e tampouco para favorecer a autoria. Ela promove apenas a percepção dos componentes normativos e exclui parte do princípio básico da escritura na escola que é ensinar a construir sentidos e transmitir ideias particulares para interagir em determinados meios sociais.

Possenti (1998) lembra que jornalistas não fazem redações, mas vão para as ruas fazer pesquisa, ouvem as pessoas e leem outros textos, só então produzem o seu artigo ou reportagem, depois leem

e releem, mostram para seus colegas ou editores, que podem sugerir mudanças ou fazer críticas construtivas, de modo que a última versão do texto esteja bem acabada. Tendo em vista tal colocação, entendo que a produção das crônicas com os processos de escrita, leitura e comentário dos colegas e reescrita, para só então os textos serem recolhidos para fazer parte de uma coletânea, foi de extrema importância para favorecer a escrita autoral e também a reflexão sobre a interlocução dos textos.

Na aula em que a turma apresentou propostas de títulos para o livro e foi escolhido o nome “Crônicas de uma turma”, também foi selecionada a textura da capa e contracapa e ficou acordado que, como não teríamos tempo para montar coletivamente o livro usando recursos digitais, iríamos fazer um *fanzine* com colagens dos textos impressos, relacionando-os com imagens recortadas e criaríamos através desse processo a identidade da edição.

Após a finalização e impressão dos *fanzines*, a última atividade do projeto consistiu na entrega dos mesmos para cada um dos alunos(as), que receberam o material com alegria e iniciaram autonomamente uma sessão de autógrafos, uma vez que, como havia sido planejado, deixamos um espaço no final da edição para que pudessem assinar os exemplares dos(das) colegas cronistas.

Estudo de amostragem: análise da crônica “Ciclo da vida”

Aprender um gênero é também aprender a modificá-lo quando é permitido e tal mudança é significativa para a produção de sentidos. Segue um exemplo para ilustrar o trabalho desenvolvido.

O que primeiro podemos observar na crônica é a utilização de uma linguagem poética dentro de um texto em prosa, tal recurso está presente na história da crônica, com destaque para a crônica brasileira. Tal linguagem é explorada principalmente através da repetição da expressão “sem mais”, com a qual a autora inicia o terceiro, quarto, quinto e sexto parágrafos. A escolha dessa expressão denota uma espécie de automatismo que está de acordo com a ideia

central do texto. A repetição de vocábulos como “fria”, “quente” e “cheio”, além de colaborar para determinada sonoridade do texto, também apresenta para quem lê uma rotina contínua e enfadonha, logo, ela também está a serviço da produção de sentidos do texto. As palavras citadas também remetem o(a) leitor(a) às sensações vivenciadas pela narradora e dão concretude ao relato em primeira pessoa quando associadas ao seu estado de desânimo, evidenciado por adjetivos como “exausta”, “morta” e “cansada”, posto que, em conjunto, tais elementos indicam que ela passa pelas mesmas circunstâncias várias vezes.

Ciclo da vida

Fonte: Aluno X

Saio de casa: manhã fria, café quente, vento gelado.

Ônibus cheio de pessoas.

Sem mais trabalho sem parar, loucamente até cansar, depois do trabalho vem a noite fria, café quente, vento gelado, ônibus cheio, pessoas.

Sem mais, chego em casa, exausta, morta.

Sem mais fecho os olhos e durmo com profundo cansaço.

Sem mais acordo novamente, o final de semana chegou e vou correndo para a praça dar uma caminhada para refrescar a memória cansada do trabalho. O dia está lindo, o céu azul e o vento bate levando tudo o que me faz mal. Crianças sorridentes me fazem lembrar que devemos sorrir independentemente do que acontecer.

A tarde finda e eu volto ao meu ciclo novamente.

O contraponto à rotina aparece no penúltimo parágrafo, no qual a autora narra que vai para um parque refrescar a memória. Lá, ela encontra beleza, tranquilidade e também uma motivação,

pois afirma que “crianças sorridentes me fazem lembrar que devemos sorrir independentemente do que acontecer”. Mesmo assim, o último parágrafo da crônica é categórico e direciona o(a) leitor(a) de volta à mesmice em um momento no qual ele/ela espera uma possível fuga da mesma. Tal recurso, a criação de uma expectativa seguida de sua anulação, é extremamente adequado dentro do texto literário, justamente porque ele “brinca” com as expectativas de quem lê. O trecho “a tarde finda e eu volto ao meu ciclo novamente” sugere que toda a narrativa seria repetida no dia seguinte e que as esperanças acabam junto com a tarde.

Observamos como a escolha do vocabulário, bem como a sua repetição, foram importantes para construir o tom lírico do texto e, por meio dele, a posição de enunciador presente no texto; nesse sentido, é importante destacar também que a escolha pela narrativa no tempo presente não é gratuita, já que a ausência de fatos passados ou de planos futuros pode ser indicativa da estabilidade desse ciclo no qual todos os dias são iguais. Logo, a aluna demonstra domínio de recursos linguísticos e um agenciamento adequado dos mesmos, conforme o seu propósito.

O “quê” do texto, o seu questionamento, é apresentar uma experiência particular que é vivenciada diariamente e entendo que ele foi apresentado através de estratégias que permitiram que o(a) leitor(a) se aproximasse da matéria narrada e pudesse compreendê-la a partir da sua própria experiência, tendo em vista que a circulação da crônica se deu em um contexto escolar, no qual a rotina se faz presente e é motivo constante de críticas. No entanto, quando a autora opta por não descrever especificamente a escola e resume todas as atividades a “trabalho”, ela sugere que o seu discurso se aplica a outros contextos. Além disso, evidencia um ponto de vista particular, que é o entendimento das tarefas escolares como um “trabalho sem parar” que a deixa louca e cansada.

A crônica analisada recebeu a nota máxima, pois apresentou traços de autoria. Para tanto, seguem as características desses indícios:

- a) O texto possui concretude;
- b) O texto apresenta muitas marcas de singularidade, observadas através de um determinado estilo do(a) autor(a);
- c) O texto apresenta um questionamento/conflito legítimo e utiliza estratégias necessárias ao seu desenvolvimento;
- d) O texto apresenta bom agenciamento de formas linguísticas para a produção de sentidos;
- e) O texto tem uma forma e uma estrutura adequadas para o seu propósito;
- f) Há esforço do(a) estudante na busca pela interlocução.

Considerações finais

Como lembram Simões *et al.* (2012), é papel do(a) professor(a) de língua portuguesa e literatura propiciar maneiras específicas de aprofundar a relação que os(as) estudantes já tem com uma cultura escrita e também diversificá-la, por isso, escola e cotidianos não se confundem. Quer dizer, embora o ponto de partida e de chegada seja o uso concreto da língua e a ação no mundo, ele é mediado pelas aprendizagens que são necessárias para que o(a) aluno(a) possa participar das práticas sociais que quiser. Em suma, trabalhar com um projeto pressupõe partir de uma demanda mobilizada pela turma, que, no caso do contexto do meu estágio, era trazer vivências para serem compartilhadas e afirmadas, mas também ir além dela e dar subsídios para que o(a) estudante desenvolva competências que são próprias de cada área do conhecimento. Por isso, a importância de trabalhar com a formalização do enunciado e a sua relação com a autoria, na medida em que, além de ter “o que dizer”, o estudante precisa saber “como dizer”, selecionando o gênero discursivo ideal e inscrevendo o seu discurso dentro dele da maneira mais adequada.

Na introdução deste trabalho, apresentei o problema de um imaginário que se cria na escola de que escritores e escritoras recebem o título de autor e autora por vocação e por possuírem um dom para a escrita, por isso, ao trabalhar com o texto literário, discursos como “eu não sei escrever”, “não tenho talento” ou “não tenho criatividade” são recorrentes. A partir da reflexão realizada aqui, foram apontados alguns caminhos para superar esse entendimento, como propor práticas de escrita que estejam vinculadas com a realidade do(a) estudante e que mobilizem o seu desejo de querer narrar, mas também o de lutar com as palavras, já que ser autor(a) implica trabalho com a linguagem e não em uma transposição quase mágica de ideias.

Utilizando como apoio os textos de Guedes (2009) e Possenti (1998) e tentando definir e apontar nos textos elementos como estilo, concretude, questionamento etc busquei evidenciar no trabalho com as crônicas que o enfoque apenas no “quê” do texto não é suficiente para pensar a autoria e que a construção formal do enunciado dá singularidade ao discurso. Mais do que isso, ela pode ser observada a partir de uma leitura apurada do(a) professor(a) que, assim como eu, entende a autoria como elemento indissociável da prática de escritura e cuja promoção é importantíssima para qualquer atividade de escrita que objetive preparar o(a) estudante para circular e se posicionar de maneira adequada em diferentes meios sociais.

Referências

- GUEDES, P. C. *Da redação escolar à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.
- KLEIMAN, A. B. *Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n 53, dez, 2007.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)
- SIMÕES, L. J., et al. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

CAPÍTULO 9

Os heróis na sala de aula: relato de prática de Estágio em Língua Portuguesa I

Danielle Lira da Rosa

Se o propósito primordial do ensino de Língua Portuguesa e de Literatura nas escolas é o de dar acesso à cultura escrita, por que não preparar aulas e exercícios usando temáticas que fazem parte do cotidiano cultural dos estudantes? Pensando nisso, no projeto de Estágio de Docência *Os heróis na sala de aula* propôs-se desenvolver atividades lúdicas e reflexivas sobre a língua para alunos de 7º ano do Ensino Fundamental (EF) da Escola Estadual em Porto Alegre.

Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul deram o suporte necessário para a orientação e a aplicação de práticas pedagógicas no Estágio de Docência, já que levam em conta que os estudantes – em especial os pertencentes ao EF e provenientes de ambientes não letrados – são leitores em formação: muitos com dificuldades para compreender os textos a que são expostos, o que faz com que se sintam desmotivados a ler. Evitar o ensino “mecânico” de leitura (centrado em decodificação de símbolos) e o de gramática (que não passa de memorização de conceitos): sobre essa dimensão, os Referenciais Curriculares ainda sugerem que é tarefa da escola e da educação linguística preparar o aluno para a leitura e a escrita:

Ao mesmo tempo, essas ações, que se constituem socialmente como possíveis respostas a textos lidos, ilustram o fato de que, em nosso contexto, o letramento integra as mais variadas práticas sociais vividas pelos grupos que a ele têm acesso mais intenso, pois é função da escola e, em especial, da educação linguística – nas aulas de Português

e Literatura e de Línguas Adicionais – ampliar a cultura de escrita dos estudantes, atribuindo novos sentidos ao letramento em suas vidas. (Filipouski; Marchi; Simões, 2009, p. 55).

É necessário salientar que o espaço sociocultural e a escolha adequada de temáticas e tarefas são fundamentais para que o objetivo de formar alunos letrados tenha êxito. Trazer aos discentes temas distantes de suas realidades e textos de alta complexidade não contribui para o letramento, pois se tratam de jovens com pequena bagagem de leitura. Agir dessa maneira leva ao fracasso de um projeto pedagógico e ao afastamento dos educandos do mundo da leitura e da escrita.

Tendo o texto como objeto central do ensino, diferentes gêneros textuais foram abordados durante a realização do Estágio de Docência. Para despertar o interesse dos estudantes, as primeiras aulas serviram para a interpretação de tiras e *charges* relacionadas à temática desenvolvida. Os primeiros materiais entregues aos alunos continham apenas imagens; os materiais posteriores possuíam texto escrito.

Face ao interesse em capturar o leitor para a leitura, é preciso respeitar o estágio em que ele se encontra, propondo, de início, se for o caso, textos de assimilação fácil, de diferentes esferas de elaboração linguística e formas de percepção sociointerativa, que produzam reconhecimento, reflexão e estranhamento por se afastarem do senso comum. (Filipouski; Marchi; Simões, 2009, p. 83).

Da teoria à execução do projeto

Com esse pressuposto, para o começo do primeiro bloco do projeto (Super-heróis), a primeira aula previu uma atividade de pré-leitura envolvendo imagens e perguntas sobre conhecimentos prévios. Essas imagens continham os símbolos dos principais super-heróis (Batman, Mulher Maravilha, Super Homem, Homem Aranha, etc.),

e todos os catorze alunos mostraram-se interessados em participar, surpresos, mas empolgados com a proposta didática oferecida. Antes dessa tarefa, foi perguntado quais super-heróis eles conheciam. Os mais citados foram Batman, Homem-Aranha e Super Homem.

Na sequência, a pergunta seguinte foi “quem seria considerado herói ou heroína na vida real?”. Dentre as respostas obtidas, um aluno citou o caso de um jovem de São Paulo que se vestia de Batman (se era para um evento de *cosplay* ou para salvar as pessoas, ele não soube dizer). Embora não fosse a resposta esperada, ela foi considerada adequada para aquele momento da aula. Como todos os demais não sabiam responder, foram dados exemplos de pessoas consideradas heroínas: voluntários da ONG Médicos sem Fronteiras, voluntários em trabalhos variados, bombeiros, Doutores da Alegria, Nelson Mandela e a ganhadora do Prêmio Nobel da Paz de 2014, a paquistanesa Malala Yousafzai, na época com 17 anos. Talvez pela proximidade do anúncio do prêmio ou pela idade próxima a deles, grande parte da turma mostrou-se interessada *apenas* pela biografia da menina Malala, que foi brevemente exposta graças à curiosidade de um dos alunos. Esse viés sobre os “heróis da vida real” se fez necessário por se acreditar que o lado social e *real* de atividades humanitárias se aproxima bastante de atitudes heróicas.

Após essa abordagem, teve início algumas perguntas sobre os conhecimentos deles referente aos super-heróis que estariam presentes nas atividades posteriores (informações sobre alguns personagens: vestimenta, país de origem, poderes ou habilidades etc.). A tarefa, porém, não teve êxito, já que a turma se dispersou em conversa. Para trazê-los de volta ao assunto da aula, foi apresentada a primeira atividade: leitura silenciosa e individual de uma tirinha e de uma *charge* relacionadas ao tema. Essa tarefa inicial foi escolhida por conter apenas ilustrações. Foi salientado que, apesar de aparecer em algumas perguntas da folha, o nome dos super-heróis não era o mais importante a ser respondido, já que aquele exercício (e os subsequentes) não era especificamente *só* sobre super-heróis.

A atividade ocorreu com a participação e o interesse de toda a turma, o que se fez perceber, naquele primeiro momento, a certeza da efetividade da temática escolhida. Durante a correção, todos participaram e demonstraram compreensão do sentido da tirinha e da *charge*.

No dia seguinte, como os alunos estavam entusiasmados com as atividades anteriores envolvendo imagens, a aula iniciou com um novo material, que continha uma tirinha. Apesar de neste dia estarem mais agitados (talvez pelo período anteceder o recreio), os alunos, depois da explicação no quadro, fizeram as tarefas, mas pareceram insatisfeitos com a quantidade de “desenhos” apresentados, já que todos ali eram alunos de 7º ano e não crianças. A resposta ao questionamento deles foi que aquelas atividades eram muito importantes e adequadas para sua idade escolar (que interpretações de imagem e texto como aquelas estão cada vez mais presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliação que provavelmente a grande maioria deles fará no futuro) e que não havia imagens de super-heróis em preto e branco para eles colorirem com lápis de cor. Todos sorriram e pareceram concordar.

Os gêneros textuais seguintes utilizados em aula foram, respectivamente, a canção, a biografia (embora curta e imaginada, por se tratar da vida de um super-herói) e o texto de *blog*. Através dessas leituras, foi possível utilizar as quatro práticas de linguagem propostas nos Referenciais Curriculares: compreensão oral, leitura, escrita e fala (Filipouski; Marchi; Simões, 2009, p. 54). Para desenvolver essa proposta, recorreu-se a Franchi (2006), para quem levar diferentes gêneros textuais para a sala de aula contribui para a aprendizagem e o domínio da língua:

Assim, o objetivo fundamental da escola em levar a criança a dominar também a modalidade escrita de sua língua se realiza oferecendo-se à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas (Franchi, 2006, p. 29).

As atividades consistiram em fazer o aluno interpretar o texto e refletir sobre o uso da língua a partir das leituras realizadas. A ênfase foi a leitura (silenciosa e oral) dos diferentes textos apresentados, discussão dos parágrafos lidos e, posteriormente, atividades de interpretação e reflexão linguística.

Na aula em que foi abordada a canção “Os Super-Heróis”,¹ composta por Toquinho e Mutinho, como os alunos não estavam dispostos a fazer a leitura oral dela, a primeira atividade foi leitura silenciosa da letra. Quando notaram que se tratava de uma música para crianças, e que eles não eram o público-alvo dela, foi solicitada uma leitura atenta da música por parte deles. Os alunos foram instigados a identificar marcas na letra que justificassem suas opiniões: apesar de conter uma palavra que não pertence ao vocabulário infantil como “maquiavélicos”, a letra possui fácil assimilação e tem palavras no diminutivo como “baixinhos”, “gordinhos” e “dentinhos”, que muitas vezes são usadas para falar com crianças.

Na aula seguinte, foi entregue aos alunos a cópia do texto “O mais terráqueo dos alienígenas”,² uma pequena biografia do super-herói Super Homem. Antes de iniciar, a edição especial da Revista Superinteressante foi exibida aos discentes, pois nela continha o texto. Os alunos pareceram entusiasmados. Em seguida, foi escrito no quadro a palavra “biografia” e um traço entre “bio-” e “-grafia”. Eles foram indagados sobre o que era uma “biografia”. A maioria respondeu corretamente: que se tratava da “história da vida de alguém”. Posteriormente, foi perguntado, então, o que era “bio” e “grafia”. Um aluno surpreendeu e disse que “bio” era “vida” e que “grafia” era “estudo”. Sua resposta fazia sentido e, na sequência, foi exposta a relação com “biologia”, dizendo que “logia” era “estudo”: “aquela

1 Disponível em: <https://www.letras.mus.br/toquinho/87345/> acesso em 03 jul 2019.

2 Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/biografias-nao-autorizadas/> acesso em 03 jul 2019.

disciplina que vocês terão no Ensino Médio; uma matéria que quer dizer ‘estudo dos seres vivos’”. Foi dito a eles que “grafia” estava ligada a “escrita” e foram feitas comparações com estas palavras: ortografia, fotografia e caligrafia. Na tentativa de trazer exemplos com “bio”, a turma iniciou uma conversa praticamente sem fim.

Por ser um texto mais extenso, foi realizada a leitura oral de cada parágrafo, com pausas em cada um deles para ajudá-los a interpretá-lo melhor. Dois alunos se ofereceram para ler. Quando um deles terminou o primeiro parágrafo, foram feitas perguntas de interpretação, tais como: o que é Metrópolis? *Superman* se parece com um alienígena? Como seria um alienígena? Por que será que ele não envelhece? Que país é esse que ele adotou?

Duas semanas subsequentes, iniciou-se o segundo bloco do projeto (heróis da literatura infantojuvenil) em que os alunos iriam ler um texto sobre a personagem Katniss Everdeen, protagonista e heroína da série de livros e filmes *Jogos Vorazes*. Foi exposto que Katniss se assemelhava a outros personagens de séries literárias e cinematográficas juvenis, tais como Harry Potter, Percy Jackson e Frodo Bolseiro, de *O Senhor dos Anéis*. Os livros em que aparecem esses heróis foram levados e exibidos aos alunos em sala de aula.

Algumas perguntas foram feitas antes da entrega do texto, tais como: que diferenças esses heróis têm dos super-heróis abordados nas várias atividades das últimas semanas? Tímidos ou dispersos, foram estimulados a responder: são adolescentes (assim como eles), alguns têm poderes (Harry Potter é um bruxo e Percy Jackson é um semideus) e outros não (Katniss tem habilidade com arco enquanto Frodo é um jovem *hobbit*) e que eles não usavam vestimenta de super-heróis (exceto Harry Potter, quando usa o uniforme exigido aos alunos de Hogwarts; e Katniss, quando está na arena durante as edições dos *Jogos Vorazes*); o que é uma “saga literária”? O exemplo utilizado foi o primeiro volume da série *Jogos Vorazes*, que tanto esse livro quanto *Harry Potter* e *Percy Jackson* eram sagas literárias.

Subsequentemente, foi entregue a eles a folha com o texto “Por que Katniss é um grande modelo feminino”,³ extraído do *blog* da Editora Rocco, que traça um pequeno perfil da personagem. Mesmo sendo um texto pequeno, foi feita a leitura oral. Após a leitura, foi entregue aos alunos uma segunda folha com atividades de interpretação e reflexão linguística, muitas delas já respondidas durante a leitura do texto.

Alguns alunos também tiveram dúvidas quanto à questão que requeria reflexão linguística (Que sentido a expressão “no entanto” provoca no texto? Que outra expressão poderia ser usada?). A explicação foi que as ideias opostas dos dois parágrafos eram: embora Katniss tenha todas as características de uma heroína, o estilo “dura” da personagem nem sempre agrada às pessoas. Outras expressões que poderiam ser usadas seriam “contudo”, “todavia”, “porém” ou “entretanto”.

Quase ao fim da aula, com as mochilas nas costas, alguns se reuniram em torno da professora regente de Língua Portuguesa, enquanto três alunos vieram conversar sobre jogos de videogame, sagas literárias que poderiam vir a ler (como *Jogos Vorazes*) e vários filmes, algo que ainda não havia ocorrido durante as aulas.

Cabe ressaltar que em todas as atividades de estudo do texto apresentadas, a reflexão sobre a língua se fez presente no projeto através da avaliação. Após a entrega do material pelos alunos, a avaliação consistiu na reescrita, quando necessário, das respostas dos estudantes, sem fazer uso de correção; ou seja, sem avaliar o aluno julgando se suas respostas estavam certas ou erradas. Por intermédio da reescrita, sempre dando o suporte necessário ao aluno, foi possível fazer com que os estudantes conseguissem pensar nas funções de determinados conceitos gramaticais.

3 Disponível em: <http://www.rocco.com.br/index.php/por-que-katniss-e-um-grande-modelo-feminino/> acesso em 03 jul 2019.

O produto final e terceiro bloco do projeto (em meu último dia de estágio) foi a criação de diálogos em balões em branco, em tiras de super-heróis, conforme a imagem abaixo. As tirinhas foram entregues aos poucos alunos que compareceram; disse a eles que usassem a criatividade para criarem diálogos entre dois personagens: o herói Homem-Aranha e o vilão Dr. Octopus.

A atividade final foi fazer com que os alunos criassem suas próprias histórias em quadrinhos ou *charges* usando recortes de revistas, desenhando os balões e escrevendo os diálogos ou frases. Todos os presentes (com exceção de duas meninas) completaram os balões com muita rapidez e empolgação.

Considerações finais

Durante todas as aulas do Estágio de Docência, levou-se em conta que os alunos já sabiam sua língua (afinal, se comunicam através dela), sempre deixando claro a eles que ela não é estável e imutável; ao contrário: a língua se “atualiza” com o passar dos anos, criando-se novos significados, novas variações e novas palavras. E por meio das mais diversas linguagens (imagens, textos e canção, no caso) foi possível aprimorar as competências linguísticas dos estudantes.

Não se quer, em projetos como este, em que foram usados uma temática e gêneros textuais considerados populares, desprestigiar a alta literatura e a norma padrão do português. Longe disso. O que se fez foi propor uma ligação dos estudantes de 7º ano com a sua língua através da temática escolhida, mostrando a esses pré-adolescentes que a língua portuguesa está presente no texto escrito, na fala, na leitura de uma canção, de uma tira etc. Como diz Simões *et al.* em *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*:

Cabe à escola dar acesso à literatura prestigiada, ao conjunto de textos valorizados pela tradição literária. O patrimônio linguístico e cultural que nos é historicamente legado é um direito de todos. Ao mesmo tempo cabe à escola ensinar o valor das diferenças e da ruptura,

sua necessidade para que diferentes sentidos possam ser expressos. (Simões *et al.*, 2012, p. 86)

A temática *Os heróis na sala de aula* foi escolhida por recomendação da professora de estágio. Foi gratificante preparar atividades de Língua Portuguesa com esse tema. Mesmo tendo vinte e seis anos de idade na época, o universo da cultura *pop* sempre esteve presente em minha vida - incluindo super-heróis e heróis infantojuvenis. Assim, perceber que alunos entre treze e quinze anos da turma, na qual fiz observações e estagiei, *também* tinham interesses parecidos só reforçou a certeza de que o projeto seria bem aceito por eles.

A escolha da temática foi adequada porque mesmo os alunos que desconheciam o universo dos super-heróis mostraram-se interessados nas atividades. Com certeza deve ter havido um estranhamento. Portanto, essa primeira experiência em sala de aula como professora serviu não apenas para uma futura formação docente, mas também para uma formação cidadã. A finalização do estágio foi um pouco exaustiva, porém com muitas histórias e experiências para relatar. E, sem dúvida, projetos como *Os heróis na sala de aula*, se executados com mais tempo e planejamento, proporcionam práticas de leitura, reflexão linguística e interpretação divertidas e eficazes.

Referências

- FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SIMÕES, L. J. Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 1.*
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- REVISTA SUPERINTERESSANTE. São Paulo. Editora Abril. Edição Especial. Jul., 2012.
- SIMÕES, L. J., *et al.* *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.* Erechim: Edelbra, 2012.

CAPÍTULO 10

A crônica como veículo de intervenção política

Maria Petrucci e Rodrigo Gonçalves Lima

Este capítulo resulta de reflexões sobre e a partir da nossa experiência de estágio de docência, realizado no período de novembro e dezembro de 2017 em um colégio estadual de Porto Alegre, onde assumimos as aulas de Português das duas turmas do nono ano. No cerne desta exposição está, além do relato de alguns episódios representativos, a descrição do projeto pedagógico, *A crônica como veículo de intervenção política*, e do processo de sua implementação em sala de aula. Nossa proposta é trazer à luz um pouco da carga de estudo e preparação que antecede e acompanha a prática efetiva, buscando valorizar o planejamento de ensino enquanto uma tecnologia pedagógica no centro da disputa por esforços didáticos contra-hegemônicos. Tal perspectiva não busca elencar prescrições para se atingir uma conjuntura educacional ideal, mas desenvolver estratégias para ratificar aspectos constituintes do trabalho docente em novas direções – críticas, contestadoras etc. –, tendo sempre em vista a (re)atualização, seja da postura em sala de aula, seja do próprio projeto (Corazza, 1997).

Por que a crônica, por que intervenção política? Em primeiro lugar, o contexto político da época estava longe de ser dos mais favoráveis: poucas semanas antes de começarmos a prática, no início de outubro, a grande maioria dos professores estaduais havia entrado em greve contra o parcelamento dos salários. Ainda que essa situação conturbada tenha dificultado o princípio do estágio, ela nos foi, em certo sentido, benéfica: ensinou-nos a realidade precária do ensino

público, sobre a qual havíamos discutido e teorizado durante toda a graduação, mas jamais de fato vivido. Conversar com professores e professoras que de repente possuíam seus salários pagos em parcelas e eram obrigados a manter uma rotina de trabalho que equivalia ao triplo da nossa, enquanto estagiários, forneceu-nos uma perspectiva renovada da docência, muito menos romântica e muito mais realista. Em função disso, empenhamo-nos em compor um plano de ensino que fosse, a um só tempo, pedagógica e politicamente responsável. Dito de outro modo, um plano que, embora interessado em uma educação emancipatória, não permanecesse refém a propósitos utópicos, e cuja execução fizesse sentido naquelas circunstâncias, naquela escola, para aqueles alunos.

Essa conjuntura também fortaleceu nosso desejo de elaborar um projeto didático baseado na perspectiva da Análise do Discurso, isto é, tendo o texto enquanto forma de concretização de um discurso no centro do estudo da língua (Brandão, 2003). Nosso propósito era, evidentemente, questionar a concepção normativa do ensino de Língua Portuguesa, dedicada exclusivamente ao domínio dos aspectos gramaticais e à construção de um “saber linguístico”, para valorizar uma abordagem discursiva, interessada em examinar as condições de produção de enunciados, os elementos sociais, históricos, ideológicos que reatualizam os sentidos a cada nova interação. Mas não só: tínhamos como objetivo, também, difundir a prática da leitura e da escrita num mundo em que a informação parece vir pronta, instigando os alunos a questionar, a duvidar, a pesquisar; e, também, a sentir que eles possuem voz, que eles têm direito de opinar sobre o mundo, de intervir no curso dos acontecimentos.

A produção textual, apesar do menosprezo do atual sistema educacional, pautado por uma lógica “modernizadora” de adequação ao mercado de trabalho (Apple, 1994), é um veículo para tanto. Muitas atividades escolares acabam restringindo os trabalhos dos alunos a uma comprovação de conhecimento cuja finalidade é puramente disciplinar, no sentido de verificar a realização do exercício

conforme solicitado. Assim, o locutor e único destinatário da produção é o professor, e o seu propósito, porque circunscrito à esfera avaliativa, acaba esvaziado de sentido. Essa descrença na potencialidade do ensino para além do contexto da formação mandatória era visível em boa parte dos alunos: acostumados com exemplos de pessoas bem-sucedidas sem a ajuda do ensino formal – seja o chefe do tráfico do bairro, seja o desistente que enriqueceu desenvolvendo aplicativos –, muitos veem a escola como um local ao qual são obrigados a ir e cuja serventia se traduz apenas no diploma a ser recebido ao cabo de 11 anos. Se, conforme sugere Corazza (1997), propor um planejamento didático é “produzir uma visão política e um espaço de luta cultural” (p. 124), para nós, então, era crucial propor uma pedagogia que desmistificasse o binômio escola vs. mundo real, concebendo a leitura e a escrita como práticas ativas, as quais mobilizam conhecimentos interdisciplinares (históricos, sociais, políticos, linguísticos, numéricos, científicos etc.); desenvolvem competências (argumentação, crítica, retórica, coesão, coerência, lógica etc.) e têm efeitos reais no mundo (aprendizado, compreensão, identificação, convencimento, persuasão etc.).

O projeto

O projeto, intitulado *A crônica como meio de intervenção política*, consistiu, portanto, no trabalho com crônicas de cunho jornalístico, instigando o exercício argumentativo e o debate. A ideia era demonstrar como os textos *intervêm no mundo*, produzindo conhecimento, formando opiniões e, ao elaborar um comentário sobre a contemporaneidade, sugerindo possibilidades de mudança. Dado que o conteúdo curricular da turma, no momento, era o uso da vírgula, foi-nos permitido elaborar um plano de aula fundamentado em leitura e produção textual. Além disso, a opção pelo gênero crônica jornalística foi facilitada pelo interesse da escola na introdução a textos dissertativos-argumentativos, tendo em vista que, no ano seguinte, os alunos já estariam no Ensino Médio, em contato com a

redação e em processo de familiarização com o Enem e o vestibular. Por fim, eles já haviam trabalhado com a crônica no ano anterior, então precisaríamos apenas recapitular as características do gênero – por exemplo, diferenciando a jornalística da literária, o que fizemos logo na primeira aula.

A princípio, nosso intuito era estudar a crônica naquilo que lhe caracteriza (linguagem, formato, veículo etc); os assuntos dos textos seriam variados, escolhidos de acordo com os interesses demonstrados pelos alunos ao longo do estágio. Porém, após as duas primeiras aulas, nas quais abordamos a polêmica acerca da descriminalização da maconha e a então recente implementação da legalização da droga no Uruguai,¹ notamos que, além dos estudantes terem demonstrado interesse no conteúdo, eles precisariam de muito mais tempo e informação do que havíamos pressuposto para elaborar um texto minimamente consistente. Ou seja, entendemos que precisaríamos trabalhar apenas *um* tema ao longo de todas as aulas, para que, assim, eles tivessem condições de argumentar e produzir um texto nos moldes da crônica. A percepção dessa necessidade fez com que buscássemos mais material sobre a descriminalização da maconha, para que os alunos pudessem, a cada aula, não somente aprimorar sua própria capacidade de argumentação, mas ampliar seus conhecimentos sobre a questão debatida.

Durante as aulas, trabalhamos com diversas crônicas de diferentes autores para permitir uma maior proximidade com esse gênero, desde o início. Isso foi crucial, pois o produto final do projeto seria, justamente, a produção de uma crônica de autoria própria. As escolhas dos textos foram feitas em razão de diversos critérios, desde a fluidez da linguagem (a capacidade de prender a atenção de jovens do nono ano) ao poder de argumentação. A aproximação do contexto dos alunos, dos seus conhecimentos prévios, dos seus saberes –

1 A venda da planta em farmácias, fornecida e controlada pelo governo uruguaio, havia iniciado em julho de 2017.

da sua “leitura de mundo”, como diria Paulo Freire (1989) – com as propostas de leitura nos parece fundamental não só para estimular o prazer e o engajamento pelo ato de ler, mas para concebê-lo enquanto atividade social, de reorganização da experiência individual e coletiva, permitindo a emancipação e o protagonismo do estudante tanto em sua vida quanto na sala de aula. Desse modo, privilegiamos textos prazerosos e acessíveis, além de trabalhar com outros tipos de mídia mais comuns ao cotidiano dos alunos – como canções e desenhos animados –, na esperança de, com isso, demonstrar que a aprendizagem não termina quando o sinal toca e que o cotidiano e os interesses pessoais dos alunos podem, sim, interagir com e fazer parte do currículo.²

Apesar de serem, de um modo geral, engajados – tinham noção do seu lugar político e da imprescindibilidade de mudar o *status quo* –,³ faltava-lhes aprofundamento intelectual, um envolvimento com os acontecimentos do país e do mundo (praticamente nenhum dentre eles havia o hábito de ler jornal, digital ou impresso) e o empenho em formular suas próprias opiniões a partir do contato com diferentes perspectivas. Portanto, dentre os objetivos do projeto estava a valorização da argumentação responsável, propulsora da busca por mais conhecimento e respaldo no entendimento acerca de um assunto, demonstrando a importância de compreender as razões que nos levam a defender um determinado ponto de vista; e o aprimoramento de competências linguísticas, tais como coesão e coerência, mas também pontuação, acentuação e concordância, ressaltando a

2 Para um estudo detalhado da questão, ver a *Coleção Estudos Culturais em Educação*, organizada por Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili.

3 A título de exemplo, na nossa primeira aula, quando trouxemos a crônica “Provocações”, de Luis Fernando Verissimo, cuja temática é a relação íntima entre violência e desigualdade social. Uma aluna fez um monólogo sobre o quanto eles, enquanto estudantes de escola pública, eram privilegiados simplesmente por terem acesso à educação básica, ao passo que muitos brasileiros não tinham nem o que comer.

relevância da concatenação de ideias na exposição e na composição dos textos (orais ou escritos).

As aulas

A experiência do estágio e da implementação do projeto nos ensinou muito sobre o desafio de conciliar uma prática de ensino democrática com uma tradição escolar baseada na hierarquia e no autoritarismo (dilema que, diga-se de passagem, está no cerne da transferência da teoria educacional crítica, assimilada durante anos de estudo, para o âmbito incerto da docência). Antes de tudo, a nossa idade foi um fator que se poderia classificar como ambíguo: por um lado, isso nos aproximava dos alunos, que se sentiam mais à vontade para comentar o andamento das aulas; conseqüentemente, eles participavam mais e pareciam mais empolgados para fazer as tarefas. Por outro, essa horizontalidade, ainda que teoricamente benéfica, diminuiu nossa autoridade na sala de aula, o que fez com que alguns alunos não nos respeitassem totalmente como professores, justamente porque não nos “temiam”. Era de fato muito difícil monopolizar a atenção de toda a turma, mas pudemos notar que se os alunos mais tagarelas eram, também, os que mais interagiram conosco, os alunos mais respeitosos e quietos eram igualmente tímidos quando se tratava de participar da aula.

A nossa fala inicial já causou certo estranhamento: dissemos que trabalharíamos fundamentalmente com textos e que, assim, esperávamos que eles gostassem de ler e de escrever; afinal, a aula era *para eles*, e seria bom se eles se divertissem. A menção à busca por “diversão” causou um espanto visível, manifesto por comentários de incredulidade; a ampliação da noção de texto, expressa nas aulas seguintes pela introdução de outras mídias, como canções (ouvimos Chico Buarque, RZO, Linn da Quebrada, entre outros) e vídeos (assistimos juntos a um episódio da série animada “Rick & Morty” e a alguns *posts* do canal do *youtube* “Quebrando o Tabu”) também. A tarefa, ao trazer algumas referências mais familiares ao cotidiano

dos alunos, era para demonstrar que o trabalho de reflexão proposto não era incompatível com um momento de maior descontração. O desenho animado, por exemplo, permitia a abordagem de questões sobre a argumentação e sua importância nos dias de hoje; os perigos da falta de argumentação e da afirmação repetida de “achismos” sem o menor aprofundamento ou embasamento; a imposição de uma opinião pessoal como verdade imutável; e sobre o risco da disseminação de informações falsas (*fake news*) e de “negacionismos”.⁴

A título de exemplo, poderíamos ressaltar, ainda, dois outros momentos sutis, porém emblemáticos, que nos fizeram refletir sobre a prática docente. O primeiro foi a prática da leitura em voz alta, que propomos após a realização da primeira produção escrita⁵ e à qual uma das turmas mostrou-se imediatamente à vontade. Engajando-se com a atividade, esses alunos, ao término de cada leitura, batiam palmas em LIBRAS e colaboravam com sugestões e críticas aos textos uns dos outros. Tal dinâmica não só os motivou a trabalhar para aprimorar seus textos e contribuiu para que sentissem que suas produções tinham outros destinatários – neste caso, os colegas – além do professor. Ademais, com esse exercício, pudemos perceber onde se encontravam as maiores dificuldades de cada estudante no que tange à leitura: não raro alguns pulavam palavras, outros erravam a pronúncia, e muitos ignoravam a pontuação, isto é, o ritmo do texto. No entanto, à medida que as aulas avançavam, o desempenho foi claramente melhorando. Eventualmente, mesmo a outra turma – a qual, em princípio, não gostava muito da prática –, acabou cedendo e

4 O termo designa uma tendência contemporânea de mentira intelectual que nega fatos históricos, como o holocausto e a escravidão, ou corrompe hipóteses consensuais.

5 Atividade realizada em duplas que consistia na produção de um texto de dois ou três parágrafos posicionando-se a favor ou contra as políticas de descriminalização da maconha no Brasil, tendo como base as crônicas lidas, as informações adquiridas e as discussões feitas nas últimas aulas.

assumindo que, de fato, era muito mais fácil prestar atenção na aula quando havia esse momento de leitura conjunta.

O segundo diz respeito ao papel central da lousa. Em função de a pedagogia tradicional ter como base a ação de copiar (seguida, em alguns casos, pela verificação dessa operação por parte do professor), os alunos de ambas as turmas constantemente nos perguntavam se o que escrevíamos no quadro era “para copiar”. Como intercalávamos nossos momentos de exposição com discussões em grupo e atividades individuais ou em duplas, ficou claro que os estudantes precisaram de algumas semanas para se habituar ao fato de que não havia uma regra clara sobre o conteúdo do quadro – isto é, eles tinham autonomia para reescrever em seus cadernos o que julgassem relevantes. Conforme dissemos anteriormente neste artigo, alcançar um equilíbrio entre a promoção da emancipação dos alunos e, ao mesmo tempo, do respeito da nossa autoridade enquanto professores foi o nosso maior desafio. Em razão disso, a primeira vez em que anotamos conteúdos no quadro sem ouvir o unísono “é para copiar” nos marcou: durante uma revisão dos usos da vírgula, fizemos uso de alguns trechos das produções dos alunos – sem nomear os autores, evidentemente – com erros gramaticais comuns para resolvermos em conjunto. Talvez por estarem aprendendo através dos seus próprios escritos, talvez por estar participando de um momento normalmente a cargo do professor (a correção textual), o fato é que finalmente abandonaram a monomania do quadro e copiaram de acordo com suas necessidades.

A avaliação

A avaliação se constituiu em um exercício de pontuação, do conjunto de pequenos textos produzidos pelos alunos ao longo das aulas e da produção final, uma crônica defendendo ou não a descriminalização da maconha no Brasil. Para o exercício avaliativo, usamos uma crônica. Nossa opção por utilizar um texto estava em consonância com as motivações do projeto: a função primordial da

pontuação é conferir sentido, e, ainda que o uso correto da vírgula exija o conhecimento de certas prescrições da gramática normativa, o caráter aparentemente arbitrário dessas regras pode ser revisto quando elas são entendidas como ferramentas para compor e estruturar o todo de um escrito. Em relação aos pequenos textos, que variaram entre comentários sobre as crônicas lidas e rascunhos para a produção final, foi avaliado, principalmente, o comprometimento com a atividade e aspectos de compreensão textual.

No que diz respeito às produções finais, foi avaliado quanto à argumentação: se eles eram capazes de diferenciar descriminalização de legalização; se sabiam citar os principais argumentos a favor ou contra a descriminalização da maconha no Brasil; se conseguiam defender sua opinião fazendo uso de argumentos, e não simplesmente pelas máximas “eu acho” e “porque sim”; se faziam uso das informações abordadas pelas leituras. Além disso, foi avaliado quanto às competências linguísticas: se sabiam identificar características da crônica jornalística; se eram capazes de elaborar suas ideias de maneira coerente em torno do assunto trabalhado; se faziam uso correto da vírgula e se entendiam a pontuação como uma prática de conferir sentido ao texto. Foi avaliado, por fim, a evolução de cada um no processo de reescrita, ou seja, o quanto os alunos prestaram atenção nos comentários efetuados tanto por nós, na revisão, quanto pelos colegas, oralmente, e buscaram melhorar seus escritos até transformá-los em uma crônica. Aliás, a reescrita é um procedimento que ressalta a importância do trabalho contínuo para escrever melhor. Com essa proposta, tínhamos, ainda, o intuito de gerar um material de consulta para a crônica que fosse feito *pelos* alunos *para* eles próprios.

Considerações finais

Efetivamente, quando se trata de docência, não há aprendizado maior que a própria prática: adaptamo-nos a cenários inesperados, desenvolvemos técnicas novas e somos levados a refletir sobre

questões antes impensadas. Em retrospectiva, procederíamos em alguns aspectos de modo distinto, considerando, antes de tudo, a própria divisão de períodos que recebemos, ou seja, dois e três períodos por manhã. Três períodos, em sequência, podem ser bastante cansativos e, ao nosso entender, exigem atividades com algum intervalo, ou que intercalem diferentes estímulos para os alunos.

Além disso, provavelmente apostaríamos em mais atividades com perguntas e respostas escritas, e menos debates orais. É inegável que houve muitas discussões frutíferas; porém, em alguns momentos, os alunos simplesmente não demonstravam interesse em debater, e cabia ao professor promover interação e continuidade à atividade. Essa situação nos trouxe a conclusão que apostamos demasiado na horizontalidade – o que, apesar de ser muito proveitoso *quando funciona*, nem sempre *de fato* funciona. Percebemos que os alunos tiveram dificuldade em assimilar a autonomia que propusemos nas primeiras aulas, tanto porque não há espaço para esse tipo de postura no ensino tradicional, quanto porque muitos ainda não são maduros o suficiente para diferenciar essa autonomia responsável de uma “liberdade irrestrita”. O celular, por exemplo, pode ser uma excelente ferramenta para pesquisa em sala de aula; no entanto, é preciso separar esse uso pedagógico do uso ocioso. Assistir a vídeos, desenhos animados e afins pode se distanciar do que tradicionalmente se concebe por “aula”, mas não por isso deve ser deslegitimado enquanto proposta de aula. O ensino por projeto permite justamente reforçar a concepção de que o aprendizado é uma caminhada, um percurso: as aulas não são entidades, blocos separados, mas, muito pelo contrário, estão concatenadas e dialogam umas com as outras.

Esse constante movimento de atravessamentos entre aulas e matérias trabalhadas promove, também, uma valorização dos estudantes enquanto indivíduos ativos, que participam do próprio processo de aprendizagem. Afinal, se levamos em conta que eles, no auge da juventude, permanecem horas e horas sentadas, aprendendo conteúdos de uma forma desestimulante, cuja origem data do

período industrial e cujos objetivos se limitam à absorção de conhecimento massificado e à obediência a normas comportamentais –, não é de se surpreender que estimular a criatividade e a produção de conhecimento em conjunto ainda seja desafio na escola. É importante ressaltar que não se trata de defender determinado proceder como uma estratégia infalível para garantir o interesse do estudante durante todo o tempo de aula; todavia, em nosso entendimento e diante da experiência vivida no período de estágio, é fundamental empenhar-se no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas interessadas a dirimir a desatenção e o descaso, a exemplo destas exploradas no projeto.

Em alguma medida, o déficit de leitura e, conseqüentemente, de qualidade da escrita, por exemplo (que nós afirmamos sentir no nono ano, e outros professores no sétimo, no quinto, no primeiro, etc.), pode ser rastreado até a proposta de alfabetização, que não leva em consideração diferentes práticas de letramento e, ao invés de aproveitar e expandir os conhecimentos de mundo dos alunos, descarta-os, produzindo uma ideia de aluno “atrasado”, “inadequado” (Soares, 2004). Contudo, ele também pode ser analisado em função da falta de compreensão daquilo que constitui o texto enquanto tal e, por conseguinte, do desmerecimento de diversos tipos de leitura exercidos cotidianamente, seja a tabela nutricional da caixa de cereais, o último *post* no *Facebook*, ou o manual do novo jogo eletrônico. Incluir elementos dos contextos sociais dos alunos pode, nesse sentido, auxiliar na desconstrução da escola como este lugar distanciado da realidade e valorizar outros capitais culturais afora o da classe dominante, muitas vezes desprezados ou totalmente suprimidos dos planejamentos.

No que tange, especificamente, às crônicas produzidas pelos alunos do nono ano da escola, o produto final foi bastante díspar. Como era de se esperar, aqueles que realizaram todas as produções apresentaram um resultado mais satisfatório quanto às exigências textuais avaliadas (coesão, coerência, pontuação, acentuação e

concordância), mas nem sempre foi esse o caso. É possível afirmar que a grande maioria dos estudantes nos pareceu realmente disposta, produzindo textos de acordo com a proposta. Estes fizeram uso das informações e dados apresentados em aula, além das suas próprias produções anteriores, refletindo sobre o assunto no momento da escrita e apresentando sua opinião com base nos argumentos que acreditavam capazes de sustentar suas hipóteses. A nosso ver, isso revelou que a adoção da leitura e da produção textual enquanto procedimentos constantes na sala de aula têm efeitos palpáveis, mesmo que não se verifique imediatamente uma elevação no nível da escrita.

A experiência de docência representou, para nós, um grande aprendizado no que toca à paciência, persistência e preparação; mas também, e, sobretudo, à práxis engajada como algo em contínua atualização. Dito de outro modo, a construção de um ensino progressista deve ser feita *a cada aula*. Por mais que seja possível, sim, proceder com pequenas alterações ou propor práticas diferentes num curto recorte de tempo, é necessária uma contínua (re)afirmação das políticas pedagógicas que se pretende alcançar. O que demanda, também, uma condição estrutural de maior apoio e assistência ao educador: é preciso desmistificar a ideia da “vocaçãõ”, do professor como uma figura que tudo faz por amor, não importam as adversidades. Proporcionar um ambiente agradável em sala de aula, propenso à discussão e ao debate, incentivar a leitura e permitir que os alunos sintam que têm, de fato, voz – que alguém os escuta, reconhece suas falas – é um trabalho *coletivo* a ser realizado em longo prazo. Dar-lhes confiança para que busquem cada vez mais valorizar sua presença e afirmar suas opiniões dentro de um pressuposto de horizontalidade trará consequência nas posturas e na relação dos estudantes com a escola. Isso, esperamos, implicará em uma transformação do ensino formal como um todo; até lá, seguimos negociando em prol de uma educação libertadora dentro e fora da sala de aula, no e por meio do planejamento curricular e de micro e macropolíticas.

Referências

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

BRANDÃO, H. H. N. Análise do discurso: um itinerário histórico. *In*: PEREIRA, H. B. C.; ATIK, M. L. G. *Língua, Literatura, Cultura em diálogo*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003.

CORAZZA, S. M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, A. F. (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler* (em três artigos que se complementam). São Paulo: Cortez Editora, 1989.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio - Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 29, fev./abr., 2004.

SOBRE OS AUTORES

Adauto Locatelli Taufer é licenciado em Letras pela Unisinos (2004). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS (2007), na Linha de Pesquisa Estudos de Literaturas Brasileira, Luso-Africanas e Portuguesa. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS (2011), na mesma Linha de Pesquisa do Mestrado. Em estágio Pós-Doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS (2019), na Linha de Pesquisa em Teoria da Literatura e Escrita Criativa. Professor de Língua Portuguesa e de Literatura do Colégio de Aplicação (UFRGS) desde 2011. Pesquisa, principalmente, sobre os seguintes temas: formação do leitor, práticas de escrita criativa e produção de curtas-metragens. E-mail: adauto.taufer@ufrgs.br

Carina da Silva Santos é graduanda do curso de Letras - Licenciatura: Português/Inglês na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuou como professora de Português para intercambistas na AIESEC e como monitora da disciplina de Fonologia do curso de Letras. Atualmente atua como professora de Inglês na escola de idiomas CCAA. E-mail: carinass10@gmail.com

Caroline Ozório Wink é licenciada em Letras pela UFRGS, habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa na rede pública municipal de Gravataí (RS). Foi aluna do Projeto de Educação Continuada (PEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e professora bolsista do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, no qual atuou como elaboradora de materiais didáticos e professora de Português como Língua Adicional. Foi bolsista do

subprojeto Letras - Língua Portuguesa do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da UFRGS. Na mesma Universidade, colaborou voluntariamente com o projeto de pesquisa: Tópicos em Sintaxe do Português Brasileiro. Atualmente, é educadora de jovens e adultos na rede pública municipal de Gravataí-RS.

E-mail: caroline.ozorio@gmail.com

Dandara Cemin Cagliari é formada em Letras/licenciatura pela UFRGS em 2015, hoje atua como professora de língua portuguesa no Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede estadual de ensino. E-mail: dandaracagliari@gmail.com

Daniela Favero Netto é licenciada em Letras pela UFRGS (2004). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, na Linha de Pesquisa Teoria e Análise Linguística (2006). Doutora em Letras, na área de Estudos da Linguagem, na Linha de Pesquisa Linguística Aplicada, pela UFRGS (2017). Professora de Língua Portuguesa e de Literatura do Colégio de Aplicação (UFRGS) desde 2011. Pesquisa, principalmente, sobre ensino e aprendizagem de escrita e práticas de língua portuguesa e literatura.

E-mail: d.faveronetto@gmail.com

Danielle Lira da Rosa é graduada em Letras - Português e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015) e Especialização em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2018). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com atuação no Instituto de Informática.

E-mail: danielle.lr@gmail.com

Isadora Laguna Soares é licenciada em Letras - línguas portuguesa e italiana - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análises

Discursivas, Textuais e Enunciativas, atuando principalmente com os temas de Aquisição da Linguagem pela perspectiva da Enunciação, atualmente interessando-se por uma abordagem enunciativa da aquisição nos processos de Leitura e Escrita. É bolsista pelo programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, e faz parte da Equipe Editorial Executiva da Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Atualmente é professora da rede privada de ensino em Brasília-DF. E-mail: isadoora.ls@gmail.com

Izabel Maria Lopes é graduada em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Letras pela UFRGS na área de Estudos da Linguagem com ênfase em Teorias Textuais, Discursivas e Enunciativas. Integrante do Grupo de Pesquisa Sistêmico-Funcional – GPESF.

E-mail: izabelmslopes@gmail.com

Izadora Chagas Troian é graduada em Letras Licenciatura, tem experiência na área de Letras, com ênfase em língua portuguesa, literatura de língua portuguesa, língua espanhola e literatura de língua espanhola. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS na área de Estudos da Linguagem com ênfase em Teorias Textuais, Discursivas e Enunciativas. Integrante do Grupo de Pesquisa Sistêmico-Funcional – GPESF.

E-mail: izadora.troian@gmail.com

Jane Naujorks é docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, em Porto Alegre, RS. Licenciada em Letras, obteve seu título de mestre em Letras e doutorado Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Sua experiência profissional abrange a área de Letras, atuando, principalmente, na área de ensino com as disciplinas de Produção Textual e Estágio de Docência

em Língua Portuguesa. Tem desenvolvido trabalhos referentes à avaliação de textos e atuado junto ao Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência, Pibid/Língua Portuguesa desde 2007 e atualmente coordenada o Programa de Residência Pedagógica.

E-mail: janenau59@gmail.com

Lucas Neves Costa é graduando do curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com a habilitação em Latim e Literatura Latina, é professor de Latim no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da UFRGS. Atualmente é bolsista voluntário do programa de Iniciação Científica na área de ensino-aprendizagem de língua materna, trabalhando principalmente com a teoria enunciativa.

E-mail: lucasnevescosta44@gmail.com

Lucia Rottava é docente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, em Porto Alegre, RS. Licenciada em Letras, obteve seu título de mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutorado na University of London. Sua experiência profissional atual é no ensino Superior - Graduação e Pós-Graduação em Letras, em ensino e pesquisa. Temas de interesse incluem a leitura e a escrita sob a perspectiva da Linguística Aplicada e da Linguística Sistêmico-Funcional. Coordena o grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Sistêmico-Funcional (GPESF) e coordena o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Língua Portuguesa.

E-mail: luciarottava@yahoo.com.br

Luiza Laguna Rodrigues é graduada em Letras Licenciatura, Tem experiência na área de Letras, com ênfase em língua portuguesa, literatura de língua portuguesa, língua espanhola e literatura de língua espanhola. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em

Letras da UFRGS na área de Estudos da Linguagem com ênfase em Teorias Textuais, Discursivas e Enunciativas.

E-mail: luiza_laguna@hotmail.com

Maria Petrucci é graduada em Letras pela UFRGS. Foi bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq de 2014 a 2018, desenvolvendo duas pesquisas na área de Teoria da Literatura. Também trabalhou como bolsista em duas revistas universitárias: *Cadernos do IL*, do Instituto de Letras; *Espaço Ameríndio*, do Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais (NIT). Tradutora e revisora *freelancer*. Colaborou com editoras: Arquipélago, de Porto Alegre, e Editora 34, de São Paulo, além de integrar a equipe do Colégio Monteiro Lobato enquanto corretora de redação. Atualmente, trabalha no centro cultural La Villette.

E-mail: amariapetrucci@gmail.com

Rodrigo Gonçalves Lima é graduado em Direito pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi bolsista de iniciação científica pela Fapergs de 2014 a 2015 e professor voluntário na Organização Não-Governamental para Educação Popular (ONGEP) de 2015 a 2018. Atualmente, cursa Mestrado na área de Teoria da Literatura no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG Letras-UFRGS), onde é bolsista Capes.

E-mail: rglima_@hotmail.com



A expressão latina *Ipsis Litteris* significa “pelas mesmas letras” ou “literalmente”. Designa o nome do Selo criado a partir de parceria iniciada em 2019 entre o Instituto de Letras e a Editora da UFRGS. O logo do Selo enfatiza as iniciais I e L e apresenta no seu centro a imagem da flor de lis, associada à área de Letras. O propósito dessa iniciativa é estimular a publicação de obras ligadas às áreas de Estudos Literários, Estudos Linguísticos e Estudos de Tradução e a seus desdobramentos no ensino e nas práticas sociais. A seleção de originais, em consonância com os padrões editoriais exigidos pela Editora, ocorre por meio de editais, e as propostas são analisadas por pareceristas, que compõem junto com os Membros da Comissão Editorial o Conselho Editorial do Selo. A expertise da Editora da UFRGS contribui para a disseminação quantitativa e qualitativa dessas publicações e temáticas no debate contemporâneo.

Minion Pro em corpo 10,8 pt

Editora da UFRGS • Ramiro Barcelos, 2500 – Porto Alegre, RS – 90035-003 – Fone/fax (51) 3308-5645 – admeditora@ufrgs.br – www.editora.ufrgs.br • Direção: Luciane Delani • Editoração: Lucas Ferreira de Andrade (Coordenador), Clarissa Felkl Prevedello, Marleni Matte e Rafael Menezes Luz • Administração: Aline Vasconcelos da Silveira, Cláudio Oliveira Rios, Fernanda Kautzmann, Gabriela Azevedo, Heloísa Polese Machado, Jaqueline Trombin e Laerte Balbinot Dias

Adauto Locatelli Taufer
Carina da Silva Santos
Caroline Ozório Wink
Dandara Cemin Cagliari
Daniela Favero Netto
Danielle Lira da Rosa
Isadora Laguna Soares
Izabel Maria Lopes
Izadora Chagas Troian | Org.
Jane Naujorks | Org.
Lucas Neves Costa
Lucia Rottava | Org.
Luiza Laguna Rodrigues | Org.
Maria Petrucci
Rodrigo Gonçalves Lima