

**ENSINAR E EXPERIENCIAR
NO PIBID/PRP DA UFRPE:
PRÁTICAS FORMATIVAS
EM LÍNGUA(GEM)**

ORGANIZADORES:

Ewerton Ávila dos Anjos Luna
Hérica Karina Cavalcanti de Lima
Thaís Ludmila da Silva Ranieri



VOL. I
ENSINAR E EXPERIENCIAR NO PIBID/PRP DA UFRPE:
Práticas formativas em Língua(gem)

CAPA
Filho de Mercúrio (Eduardo Amorim)

DIAGRAMAÇÃO
Manoela Lima



UFRPE

Profa. Maria José de Sena
Reitora da UFRPE

Profa. Maria do Socorro Lima Oliveira
Vice-reitora

Danielli Matias de Macedo Dantas
Pró-reitora de ensino de graduação

Renata Valéria Regis de Sousa Gomes
Pró-reitora de Extensão, Cultura e Cidadania

Tália de Azevedo Souto Santos
Pró-reitora de Gestão Estudantil e Inclusão

Thieres George Freire da Silva
Pró-reitor de Pesquisa

Rodrigo Gayger Amaro
Pró-reitor de Planejamento e Administração

Rinaldo Aparecido Mota
Pró-reitor de Pós-graduação

Renata Andrade de Lima e Souza
Pró-reitora de Gestão de Pessoas

Elisabeth da Silva Araujo
Diretora do Sistema de Bibliotecas da UFRPE



Antão Marcelo Freitas Athayde Cavalcanti
Diretor da Editora da UFRPE

José Abmael de Araújo
Coordenador Administrativo

Josuel Pereira de Souza
Chefe de produção

Marco Aurélio Cabral Pereira
Editores Gráficos

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Ensinar e experienciar no PIBID/PRP da UFRPE
[livro eletrônico] : práticas formativas em
linguagem / organizadores Ewerton Ávila dos Anjos
Luna, Herica Karina Cavalcanti de Lima, Thais
Ludmila da Silva Ranieri. -- Recife, PE :
Editora da Universidade Federal Rural de
Pernambuco - UFRPE, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-86466-49-2

1. Divulgação científica 2. Formação docente -
Metodologias ativas 3. Linguagem 4. Prática
pedagógica 5. Trabalhos acadêmicos I. Luna,
Ewerton Ávila dos Anjos. II. Lima, Herica
Karina Cavalcanti de. III. Ranieri, Thais
Ludmila da Silva.

26-341032.0

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação docente : Educação 370.71
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

- 5 APRESENTAÇÃO**
Maria Clara Catanho Cavalcanti
- 12 É NA PRÁTICA QUE A FORMAÇÃO ACONTECE: A AUTORREFLEXÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL POR MEIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**
Gabriela Ellen dos Santos Cabral
João Vítor Silva Martins
Ewerton Ávila dos Anjos Luna
- 24 RELATOS E PERCEPÇÕES DE UMA PIBIDIANA SOBRE AS FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS NO PIBID/UFRPE – EDITAL CAPES**
Bruna Emylly Barbosa da Silva
Thais Ludmila Ranieri
- 38 CRIANDO RECINTOS PARA GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**
José Victor Luiz da Silva
Flávia Farias de Oliveira
- 54 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO PRP: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO**
Priscilla Elizabeth da Silva Costa Ferreira
Ewerton Ávila dos Anjos Luna
Hérica Karina Cavalcanti de Lima
- 69 O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O DEBATE E O ARTIGO DE OPINIÃO NO ENSINO MÉDIO**
Bruna Soares Domingues
Danilo Lucena Chagas
Maria Gabriella da Silva
Vitor Cezar dos Santos Oliveira
Tatiana Simões e Luna
- 82 AVALIAÇÃO E ENSINO DE ESCRITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR**
Carlos Eduardo de Melo Pereira da Veiga
Ewerton Ávila dos Anjos Luna
Thayse Carolina Ferreira Paraiso
- 93 VIVÊNCIAS CRIATIVAS COM PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL**
Jacqueline Torres de Souza
Ivanda Maria Martins Silva
Jaísa Maria Lopes Feitoza Maciel
- 111 O LETRAMENTO LINGUÍSTICO PARA CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS EM TEMPOS DE FAKE NEWS**
Kayamar Ynaê Panzarini de Andrade
Ivanda Maria Martins Silva
Lucineide Benício Ferreira Sena
- 120 LEITURAS DE FÁBULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERFACES COM A METODOLOGIA ATIVA APRENDIZAGEM EM PARES - PEER INSTRUCTION**
Ana Júlia Silva dos Santos
Ivanda Maria Martins Silva
Jaísa Maria Lopes Feitoza Maciel
- 138 VIDEOPOEMAS NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES EM ARTICULAÇÃO COM A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS – ABP**
Muriel Prado de Melo Junior
Ivanda Maria Martins Silva
Conceição Rodrigues
- 154 PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO MÉDIO: O GÊNERO SLAM COMO ESTRATÉGIA PARA LETRAMENTOS LITERÁRIOS DE REEXISTÊNCIA**
Rafaela Karolina Souza Marques
Ivanda Maria Martins Silva
Conceição Rodrigues
- 172 NARRATIVAS DE AUTORREPRESENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DO SLAM POETRY**
Laise Manuelle Tenório de Vasconcelos
Ivanda Maria Martins Silva
Jaísa Maria Lopes Feitoza Maciel
- 119 SOBRE OS AUTORES**

APRESENTAÇÃO

Que jovem, ao comunicar a familiares e/ou amigos sua decisão por seguir a carreira da docência nunca se deparou com expressões faciais de consternação ou com frases de críticas baseadas em dúvidas sobre um futuro de muito trabalho e de poucos ganhos financeiros? O Brasil tem avançado em investimentos e criações de programas cada vez mais efetivos de subsídio à educação básica e de incentivo à docência, mas a valorização social da/o professora/or ainda caminha a passos lentos. Passos presos à lógica, embora velada, de restringir a formação educacional de qualidade a poucos para que as desigualdades se mantenham e, com ela, a exploração das classes menos privilegiadas se preserve.

Eduardo Galeano, no seu Livro dos Abraços, nos afaga com o lindo pensamento de que “existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam, e este lugar é o amanhã”. O exercício da docência é o amanhã de Galeano. A construção de conhecimento e de ideias; o desenvolvimento da arte, dos jogos e dos corpos; o cultivar de incertezas e de fantasias se encontram na escola. A dedicação à Formação Inicial Docente é, então, um duplo abraço de quem aprendeu ontem e ensina hoje a quem ensinará amanhã. É assim que obra ENSINAR E EXPERIENCIAR NO PIBID/PRP/UFRPE: PRÁTICAS FORMATIVAS EM LÍNGUA(GEM) nos abraça ao reunir reflexões, experiências e relatos de professores, estudantes de letras e professores preceptores que têm, em comum, a crença na potência transformadora da iniciação à docência.

Os textos que compõem esta coletânea tratam de artigos embasados nas experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Programa Residência Pedagógica e nos estágios curriculares da Universidade Federal Rural de Pernambuco, mais especificamente no curso de Letras. Os textos dialogam com a prática pedagógica no dia a dia da escola, com o aprendizado pela experiência e com a formação docente em suas dimensões mais humanas, teóricas e políticas. Em cada capítulo, reconhecemos a docência como um campo de afeto, pesquisa e compromisso social, que se constrói no encontro entre a universidade e a escola. A obra, portanto, não apenas registra experiências, mas afirma a docência como prática democrática, reflexiva, crítica e viva.

O primeiro capítulo, “É na prática que a formação acontece: a autorreflexão na formação docente inicial por meio do Programa de Residência Pedagógica”, de Gabriela Ellen dos Santos Cabral, João Vitor Silva Martins e Ewerton Ávila dos Anjos Luna, analisa o papel do Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação de professores de Língua Portuguesa a partir da experiência de dois residentes da UFRPE atuantes no IFPE – Campus Recife. Na introdução, os autores situam o PRP como espaço de integração entre teoria e prática, detalhando as etapas exigidas, como a elaboração de planos de aula, a diagnose da escola campo e a entrega de relatórios. Em seguida, descrevem o processo de observação e

regência, destacando desafios do início das atividades e o amadurecimento das relações com as preceptoras e com os estudantes. A autorreflexão é bastante sincera quando os autores comparam sua primeira regência, sobre “termos acessórios da oração”, em que a abordagem foi formalista e descontextualizada, com a segunda. Na segunda regência, após reflexão e estudo de autores como Marlene Vianna, Gesieny Neves e Maria Helena de Moura Neves, os residentes reformularam as aulas, articulando análise sintática e funcionalidade textual por meio de gêneros como notícias e trechos de *O Cortiço*. Essa reelaboração representou um avanço metodológico e teórico, consolidando a autorreflexão docente como eixo formativo. Nas considerações finais, os autores concluem que o PRP fortaleceu a articulação entre teoria e prática, promovendo segurança, criticidade e consciência sobre a docência como um processo contínuo de aprendizado e reconstrução.

O segundo capítulo, “Relatos e percepções de uma pibidiana sobre as formações pedagógicas no PIBID/UFRPE – Edital Capes”, de Bruna Emylly Barbosa da Silva e Thais Ludmila Ranieri - respectivamente, bolsista PIBID e professora orientadora - , amplia a compreensão sobre o papel das formações pedagógicas na constituição da identidade docente. No capítulo, analisa-se, com base no relato de experiência da autora bolsista PIBID, o impacto das formações pedagógicas promovidas pelo PIBID/UFRPE na formação inicial docente. As autoras destacam o projeto do Fórum Formativo (palestras proferidas por professores especialistas, professores-supervisores e coordenadores de área) e os Encontros Formativos como espaços de reflexão crítica, citando seis momentos vivenciados cujos temas foram: o letramento acadêmico e o gênero memorial; planejamento docente; escrita acadêmica e autoria; alfabetização e letramento; produção textual escolar; e planejamento como ato político e ético. O artigo demonstra como as atividades formativas proporcionaram à pibidiana reflexões fundamentais para o processo de formação docente inicial, em sintonia com os princípios que orientam o Pibid. Compreender essas questões é essencial para analisar o percurso construído pela Coordenação Institucional e os impactos do projeto na preparação de futuros professores. Em última instância, evidencia-se a relevância do PIBID como um programa que contribui significativamente para a qualificação de educadores.

O terceiro capítulo, “Criando recintos para gêneros discursivos: uma proposta didática para o ensino de espanhol como língua estrangeira”, de José Victor Luiz da Silva e Flávia Farias de Oliveira, parte de uma análise crítica sobre o apagamento do espanhol no currículo brasileiro após a revogação da Lei nº 11.161/2005, compreendendo tal processo como reflexo de políticas públicas desvalorizadoras do plurilinguismo. Fundamentado em Bakhtin (2011), o texto discute os gêneros discursivos e sua relevância para o ensino de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira), contrapondo essa abordagem às metodologias tradicionais e comunicativas de caráter instrumental. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da UFRPE, na Escola Jarbas Passarinho, com estudantes de nível A1, e envolveu cinco módulos. A proposta consistiu na criação de uma

rádio escolar, em que os alunos elaboraram programas baseados em gêneros discursivos — como receitas culinárias e notícias —, seguindo uma sequência didática inspirada na Escola de Genebra (Dolz, Schneuwly, Bronckart). O projeto integrou teoria e prática, desenvolvendo oralidade, vocabulário, percepção auditiva e reflexão discursiva, mostrando como o trabalho com gêneros discursivos pode tornar o ensino de espanhol mais contextualizado, lúdico e significativo.

O quarto capítulo, “Experiências formativas do professor de Língua Portuguesa e Literatura no PRP: reflexões sobre práticas de ensino e de avaliação”, de Priscilla Ferreira, Ewerton Luna e Hérica Lima, apresenta um relato detalhado da atuação da autora residente no Programa de Residência Pedagógica (PRP/UFRPE), desenvolvido no IFPE – Campus Recife, entre setembro de 2023 e março de 2024. O texto evidencia o caráter reflexivo da formação docente, partindo de uma observação sistemática das aulas de uma professora preceptora, cuja prática integrava gramática e leitura em perspectiva discursiva e construtivista. Os autores descrevem a avaliação processual e formativa observada, articulando-a às concepções de Perrenoud (1999) e Dias (2010) sobre competência e aprendizagem. Na etapa de regência, o planejamento contemplou conteúdos de Classicismo, Barroco e Arcadismo, com estratégias interativas que retomavam conhecimentos prévios e contextualizavam textos de Camões, Gregório de Matos, Vieira e Gonzaga, dialogando com autores modernos como Suassuna e João Cabral. As aulas exploraram intertextualidades, valores históricos e análise linguística aplicada à literatura. O texto conclui que o PRP possibilitou a construção de competências teórico-práticas e a consolidação de uma identidade docente crítica e humanizada, fundada na articulação entre conhecimento, prática e reflexão ética sobre o ensino e a avaliação.

No quinto capítulo, “O ensino de gêneros textuais na iniciação à docência: o debate e o artigo de opinião no Ensino Médio”, de Bruna Soares Domingues, Danilo Lucena Chagas, Maria Gabriella da Silva, Vitor Cezar dos Santos Oliveira e Tatiana Simões e Luna, relata-se a experiência do PIBID/Letras da UFRPE na EREM Olinto Victor, em Recife. O trabalho destaca a carência de atividades de produção textual e a fragmentação do ensino de língua portuguesa. A partir disso, os pibidianos elaboraram sua intervenção em uma sequência didática de sete encontros (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), com foco nos gêneros debate e artigo de opinião, articulando os temas “violência policial” e “violência contra a mulher” às competências da BNCC. As aulas integraram vídeos, músicas (“Maria da Vila Matilde”, “Capítulo 4, Versículo 3”), textos literários e discussões orais, seguidas por reescrita e avaliação qualitativa. As análises mostraram avanços interessantes na coesão, coerência e argumentação. A experiência dos pibidianos evidenciou que o uso de metodologias ativas e de um ensino contextualizado é capaz de despertar maior interesse dos alunos. Dessa forma, a participação no programa favoreceu não só o desenvolvimento formativo dos licenciandos, como também exerceu influência positiva na aprendizagem e no percurso escolar dos estudantes atendidos.

O sexto capítulo intitula-se “Avaliação e ensino de escrita: um relato de experiência na formação inicial do professor”, de Carlos Eduardo de Melo Pereira da Veiga, Ewerton Ávila dos Anjos Luna e Thayse Carolina Ferreira Paraíso, descreve a vivência dos autores no Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UFRPE, realizado no IFPE – Campus Recife entre setembro de 2023 e janeiro de 2024. O estudante residente e, também, autor do artigo, inicia descrevendo a etapa de observação, em que se analisou o trabalho da professora preceptora com a turma do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, percebendo práticas avaliativas conscientes e dialógicas. Na regência, foi aplicada uma atividade de produção e reescrita textual baseada no gênero resenha crítica a partir do documentário *Poeta de Sete Faces*, de Paulo Thiago. O processo envolveu aula expositiva, escrita inicial, discussão dos textos, devolutiva comentada e reescrita mediada, em consonância com Zabala (2010) e Marcuschi (2001). A experiência mostrou que a avaliação deve ser instrumento de diagnóstico e reflexão, e não de classificação, permitindo ao aluno reelaborar hipóteses e reconstruir sentidos linguísticos.

O sétimo capítulo, “Vivências criativas com práticas de linguagem na formação de leitores no Ensino Fundamental”, de Jacqueline Torres de Souza, Ivanda Maria Martins Silva e Jáisa Maria Lopes Feitoza Macie, analisa as experiências pedagógicas do Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES) no Curso de Letras – EAD/UFRPE, realizadas em 2023 na Escola Professor Arruda Marinho, em Pesqueira (PE). Estruturado em quatro etapas metodológicas — imersão na escola-campo, entrevistas diagnósticas, planejamento didático e aplicação do projeto de intervenção, seguido da avaliação das ações —, o estudo baseia-se na pesquisa-ação de Gil (2002) e em referenciais de Cosson (2006), Soares (2009) e Prensky (2001). No primeiro semestre, desenvolveu-se uma aula-passeio à Biblioteca Municipal Luiz de Oliveira Neves, com entrevistas, recital poético e uso de metodologias ativas para fortalecer o vínculo com a literatura local. Já no segundo semestre, aplicou-se uma sequência didática sobre os gêneros crônica e poema, culminando em um Sarau Literário e na produção de uma zine autoral intitulada “9º Ano em Cena”, divulgada também no perfil de Instagram da turma, @olivrotaon.9anob. As aulas incluíram leitura, declamação, atividades multimodais, sala de aula invertida e avaliação dialógica. O trabalho demonstrou que práticas criativas e digitais ampliam o letramento literário e o protagonismo discente, integrando literatura, tecnologia e formação cidadã crítica no ensino de Língua Portuguesa.

O oitavo capítulo, possui um diferencial: relata uma experiência pedagógica em uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Intitulado “O letramento linguístico para construção de argumentos em tempos de fake news”, com autoria de Kayamar Ynaê Panzarini de Andrade, Ivanda Maria Martins Silva e Lucineide Benício Ferreira Sena, o artigo apresenta uma experiência do Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES) da UFRPE com alunos do 3º módulo da EJA. O objetivo foi desenvolver práticas de letramento crítico voltadas à produção de textos dissertativo-argumentativos, preparando os discentes para o ENEM e para a leitura crítica de informações em meio à desinformação digital. A pesquisa-ação

iniciou-se com um diagnóstico que revelou dificuldades dos alunos em argumentar com base em fontes confiáveis. O Plano de Ação Pedagógica (PAPE) foi reformulado para abordar temas como “informação incorreta”, “desinformação” e “fake news”, por meio de oficinas como “*Isso é informação?*” e “*Grupo do zap não é fonte!*”. As atividades mostraram como crenças pessoais e mídias sociais interferem na formação de opiniões e no uso da linguagem. Por fim, o estudo destaca que o letramento crítico amplia a participação social e cidadã, especialmente de sujeitos historicamente marginalizados, reforçando o papel da EJA como espaço de inclusão e emancipação.

No nono capítulo, “Leituras de fábulas no Ensino Fundamental: interfaces com a metodologia ativa Aprendizagem em Pares – Peer Instruction”, Ana Júlia Silva dos Santos, Ivanda Maria Martins Silva e Jaísa Maria Lopes Feitoza Maciel relatam uma pesquisa-ação desenvolvida no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP/UFRPE) com alunos do 9º ano da Escola Professor Arruda Marinho, em Pesqueira (PE). O estudo investigou como o uso do gênero fábula, aliado à metodologia ativa Aprendizagem em Pares, pode favorecer o letramento literário e a formação de leitores críticos. O Plano de Ação Pedagógica (PAPE) envolveu atividades práticas como leituras coletivas, produção e reescrita de fábulas, análise de morais, e o uso de recursos como o filme “Malévola” e círculos de leitura. As aulas promoveram o protagonismo discente, o diálogo e a colaboração, conforme os princípios da Peer Instruction de Eric Mazur. O trabalho evidencia que as metodologias ativas tornam o ensino de literatura mais dinâmico e significativo, reforçando o papel das fábulas como instrumento de reflexão ética e social.

O décimo capítulo, “Videopoemas na sala de aula do Ensino Médio: contribuições para a formação de leitores em articulação com a Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP”, de Muriel Prado de Melo Junior, Ivanda Maria Martins Silva e Conceição Rodrigues, investiga o uso do gênero videopoema como ferramenta pedagógica para promover letramento literário e aprendizagem colaborativa entre alunos do 2º ano do Ensino Médio da EREM Padre Nércio Rodrigues, em Recife. A pesquisa-ação, vinculada ao Programa de Residência Pedagógica da UFRPE, integrou a metodologia ativa ABP e a sequência básica de Cosson (2021). As atividades incluíram a criação coletiva de poemas, leitura de autores contemporâneos, elaboração de roteiros e gravação de videopoemas com celulares. A proposta evidenciou o domínio dos estudantes sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e reforçou o protagonismo juvenil no processo criativo. O projeto demonstrou que o videopoema, por integrar linguagens verbal e visual, potencializa a expressão artística, a criticidade e o trabalho colaborativo, tornando o ensino de literatura mais significativo e atual.

No décimo primeiro capítulo, cujo título é “Práticas de oralidade no Ensino Médio: o gênero Slam como estratégia para letramentos literários de reexistência”, Rafaela Karolina Souza Marques, Ivanda Maria Martins Silva e Conceição Rodrigues apresentam uma pesquisa-ação realizada no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da UFRPE, com

alunos do 3º ano da EREM Padre Nércio Rodrigues, no Recife. O estudo propôs o uso do Slam, gênero poético performático, como ferramenta para desenvolver oralidade, letramento literário e consciência crítica. A partir de aulas sobre Rap, oralitura (Martins, 2003) e letramentos de reexistência (Souza, 2011), os estudantes participaram de oficinas de declamação, escrita criativa e Storytelling, culminando na organização de uma batalha Slam chamada *Boombap*. Os poemas abordaram temas como racismo, violência policial e feminicídio, revelando engajamento e autoria crítica.

Em “Narrativas de autorrepresentação no Ensino Fundamental: potencialidades didáticas do Slam Poetry”, que compõe o décimo segundo capítulo, Laíse Manuelle Tenório de Vasconcelos, Ivanda Maria Martins Silva e Jaísa Maria Lopes Feitoza Maciel relatam uma pesquisa-ação desenvolvida no Programa de Residência Pedagógica da UFRPE com alunos do 8º ano da Escola Professor Arruda Marinho, em Pesqueira (PE). O estudo investigou o uso do Slam Poetry como ferramenta para trabalhar textos narrativos, oralidade e autorrepresentação, com foco na superação de crenças limitantes (Beck, 2022) e na valorização de grupos historicamente silenciados. A sequência didática envolveu leituras multimodais, análise de HQs, estudo do aparelho fonador, produção de poemas e culminou em uma “Batalha de Slam” no ginásio da escola. As apresentações abordaram temas como racismo, respeito às mulheres e à comunidade LGBTQIAP+, estimulando empatia, protagonismo e expressão identitária. A experiência mostrou que o Slam favorece o letramento literário, a autoestima e a inclusão, além de fortalecer vínculos afetivos entre docentes e discentes e transformar a sala de aula em um espaço de voz e resistência poética.

O artigo “Vivências intersemióticas no Ensino Médio: literatura e outras linguagens na formação de leitores críticos”, de Livia Carolina Nascimento Santana Soares, Ivanda Maria Martins Silva e Conceição Rodrigues, integra o décimo terceiro capítulo, em que é apresentada uma pesquisa-ação realizada com alunos do 3º ano da EREM Padre Nércio Rodrigues, no Recife, também vinculada ao Programa de Residência Pedagógica da UFRPE. O estudo analisou como relações intertextuais e intersemióticas entre literatura e outras linguagens artísticas — como música, cinema e animação — podem favorecer letramentos literários e a formação de leitores críticos. O Plano de Ação Pedagógica (PAPE), baseado na sequência básica de Cosson (2021), utilizou o gênero conto articulado a obras como *A proeza do caçador contra o Curupira* (Munduruku), *A casa de Astérion* (Borges) e *Shirley Paixão* (Evaristo), dialogando com produções como a série *Cidade Invisível*, o rap *Minotauro de Borges* (Baco Exu do Blues) e a animação *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. As atividades promoveram debates sobre identidade, racismo e violência de gênero, ampliando o repertório crítico dos discentes. O projeto evidenciou que o uso de intersemioses e metodologias ativas desperta o interesse pela literatura e aproxima o texto literário da realidade juvenil, tornando o processo de leitura mais significativo e transformador.

Por fim, o décimo quarto capítulo, intitulado “Círculos de leitura em foco: a poesia de Miró da Muribeca na sala de aula”, de Raquel Figueredo de Souza Melo Ferreira, Ivanda

Maria Martins Silva e Conceição Rodrigues, apresenta uma pesquisa-ação vinculada ao Programa de Residência Pedagógica da UFRPE e realizada com alunos do 3º ano da EREM Padre Nércio Rodrigues (Recife). O estudo buscou articular a poética de Miró da Muribeca com os círculos de leitura de Cosson (2021), a fim de promover letramentos literários críticos e emancipatórios. Foram trabalhadas as obras *“Miró até agora”* (2016) e *“O céu é no 6º andar”* (2021), explorando temas como racismo, desigualdade e periferia, sempre com foco na fruição estética e na voz do leitor. As oficinas “Poesia de Segunda” incluíram quatro atos: perguntas, leituras, comparações e produção de um painel miróbolante. Os alunos criaram “perguntas (Miró)bolantes”, compararam poemas com músicas de seu repertório e refletiram sobre a potência da poesia marginal. Os resultados mostraram maior engajamento, criticidade e protagonismo discente, comprovando que a poesia de Miró — viva mesmo após sua morte — é ferramenta de resistência, empatia e autoconhecimento.

Em síntese, esta coletânea nasce do encontro entre a escola e a universidade, entre o desejo e o fazer docente, entre o sonho e a prática que o concretiza. Cada capítulo é um gesto de resistência e esperança, um testemunho do compromisso ético e estético de formar professores e professoras sensíveis às múltiplas linguagens do mundo e às realidades de seus estudantes. A obra nos convida a revisitar o sentido do ensinar e a reafirmar a docência como espaço de criação, diálogo e transformação. Como nos lembra Paulo Freire, “se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo utilizar toda possibilidade que tenha para não falar da minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes” (*Pedagogia da Indignação*, 2000, p. 67). É nesse horizonte utópico que esta coletânea se inscreve — como prática coerente com o sonho de uma educação libertadora, em que ensinar e experienciar se tornam gestos de invenção do mundo.

Maria Clara Catanho Cavalcanti

REFERÊNCIAS

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

É NA PRÁTICA QUE A FORMAÇÃO ACONTECE: A AUTORREFLEXÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL POR MEIO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Gabriela Ellen dos Santos Cabral
João Vitor Silva Martins
Ewerton Ávila dos Anjos Luna

1. Considerações iniciais

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), atualmente extinto, pode ser considerado uma etapa crucial na formação dos futuros professores de Língua Portuguesa, uma vez que oferecia aos estudantes uma oportunidade ímpar de vivenciar de forma prática e intensiva o ambiente escolar, proporcionando um contato direto com a realidade da sala de aula. A importância das experiências no PRP vai além do cumprimento de atividades de observação e regência, ela se traduz em um processo de imersão no contexto educacional, permitindo aos participantes desenvolverem habilidades pedagógicas, compreenderem as dinâmicas de ensino e aprendizagem, e refletirem criticamente sobre sua prática docente. Nesse sentido, a Residência Pedagógica representa um momento crucial de integração entre teoria e prática, consolidando a formação acadêmica de futuros professores de Língua Portuguesa, nos preparando para os desafios da docência no ensino básico.

Segundo o edital interno da Pró-Reitoria de Ensino da Graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PREG/UFRPE) nº 12/2023, algumas das atividades estavam relacionadas à [i] desenvolver as atividades de residência pedagógica, planejadas juntamente com o docente orientador e o preceptor; [ii] elaborar os planos de aula sob orientação do docente orientador e do preceptor; [iii] registrar as atividades de residência pedagógica em relatórios ou em relato de experiência, conforme definido pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e entregá-los no prazo estabelecido. Além disso, na prática, pudemos também realizar uma diagnose da escola campo paralelamente

às observações de aula e participar das atividades, eventos e projetos desenvolvidos na instituição.

Esse conjunto de atribuições e vivências permitiu, enquanto professores em formação, imergir na rotina escolar utilizando agora a lente professoral, ainda que de aprendiz. Neste processo, foi possível encarar a sala de aula como um laboratório em que errar não era o objetivo, mas estava longe de ser condenável. Por isso, o objetivo deste texto - que é também de memória - é descrever e refletir sobre a regência de dois estudantes residentes nas aulas de língua portuguesa do Programa de Residência Pedagógica.

Para tanto, iremos cotejar dois momentos de aula sobre os Termos Acessórios da Oração, considerando o processo de autorreflexão, dos encontros formativos organizados pela Coordenação do Programa na UFRPE e pelos alinhamentos e discussões teóricas com as professoras preceptoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPE), a escola campo.

2. Partindo do contexto: a escola campo

É um dos objetivos do PRP na UFRPE estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores (UFRPE, 2023, p. 1). Assim, a nossa carga horária de participação no programa é cumprida em uma instituição de educação básica, neste caso, o IFPE - *Campus Recife*.

O funcionamento do IFPE muito se assemelha com a lógica das universidades, considerando que ele é, também, dividido por períodos ao invés de anos. Além de que, como nas universidades, o instituto tem autonomia para planejar e executar o calendário acadêmico. O início das nossas atividades do Programa de Residência Pedagógica não estava em conformidade com o início das atividades do instituto. As observações e a nossa inserção em sala de aula foi um tanto abrupta e em um período do calendário bastante atípico com copa mundial, feriados e recesso, sem contar as adaptações pós-pandemia da Covid-19. Assim, o período introdutório de observação foi bastante curto. Apesar da boa receptividade das professoras

preceptoras e dos estudantes, o início das atividades nos deixou um pouco moderados em relação à participação na sala de aula. Marques (2016), refletindo sobre a observação participante na pesquisa de campo em educação, nos indica que há uma fase exploratória e que a observação participante demanda, de fato, um processo que não é imediato. Ainda assim, nas últimas aulas do período, pudemos perceber um estreitamento na nossa relação com a professora preceptora com feedbacks da nossa atuação no instituto, como também dos estudantes com participações mais ativas nas aulas. Esse estreitamento nos demais períodos em que estivemos acompanhando as turmas permitiu-nos uma maior aproximação com os estudantes e proporcionou mais trocas e interações durante as aulas.

Iniciamos as atividades com um período de diagnose e observação que durou um pouco mais de um mês e, durante esse tempo, pudemos observar de maneira incipiente quais eram as estratégias didáticas e as metodologias que as professoras preceptoras desenvolviam com os estudantes. Logo em seguida, começamos a elaborar nossas próprias aulas para dar início ao período de regência.

Para nossa participação nas aulas com o período de regência, foram necessárias algumas reuniões com as professoras preceptoras no intuito de buscar as orientações necessárias para a elaboração do planejamento das aulas. Nos debruçamos por um tempo na ementa da turma escolhida (quarto período do curso de Química, que integra técnico e Ensino Médio) para selecionarmos quais assuntos poderiam ser explorados por nós em sala. Decidimos, no período de regência com a primeira turma, ministrar aulas sobre os gêneros textuais "entrevista" (oral e escrita), "currículo" (vitae e lattes) e "parecer técnico" (no que concerne à área técnica do curso de química). Além dos conteúdos de Análise Linguística com os "termos acessórios da oração".

No período seguinte ficamos responsáveis por reger aulas praticamente com os mesmos assuntos das regências do período anterior: "entrevista", "currículo vitae e lattes" e "termos acessórios", mas agora também com o acréscimo dos assuntos "e-

mail” e “termos integrantes”. Sem considerar, no entanto, as aulas sobre o gênero textual Parecer Técnico.

Compreender a importância de apresentar aos estudantes a produção e uso de gêneros que futuramente teriam contato na vida profissional dialoga com a perspectiva de Marcuschi (2003) sobre a diversidade de gêneros textuais no contexto escolar. Explorar o gênero textual Parecer Técnico, neste contexto também gênero escolar, foi um desafio, pois não tínhamos familiaridade com o uso social do gênero, mas consideramos relevante, uma vez que estávamos acompanhando uma turma que integra o curso técnico de química com o ensino médio. No entanto, na segunda turma que acompanhamos, foi necessário realizar escolhas didático-pedagógicas devido ao calendário acadêmico do Instituto, por isso as aulas sobre Parecer não entraram no planejamento. As adaptações e ponderações nos ajudaram a compreender, sobretudo, a necessidade de sempre estar atento ao que está planejado e ao que é possível ser colocado em prática. Isso também faz parte do fazer docente.

Ao acompanhar a professora preceptora nas aulas iniciais da segunda turma (também 4º período de Química), pudemos ver a materialização do que entendemos como Análise Linguística e a importância do trabalho com oralidade, leitura e produção textual. Esse segundo momento de observação, maior que o anterior, nos ajudou a compreender a sala de aula como um lugar de constante avaliação diagnóstica e processual, no qual os estudantes são constantemente levados a refletir sobre a língua(gem). Este exercício de olhar a prática do outro e avaliar a nossa própria prática docente “se constitui como um dos processos de reflexão sobre a prática a revelar muito do saber e do fazer docente na formação inicial” (Melo; Martins, 2023, p. 4).

Levando em consideração a nossa autorreflexão sobre as aulas ministradas e o *feedback* da professora preceptora, as regências de aula na primeira turma foram sim bastante produtivas e permitiu que os estudantes compreendessem mais sobre os gêneros textuais e aspectos gramaticais. Entretanto, levando em consideração o

saber da experiência (Larossa, 2002), nas aulas sobre os “termos acessórios da oração”, faltou a esperteza e maturidade docente de aproximar os conteúdos ministrados de uma perspectiva mais funcional, ligada diretamente às ideias da análise linguística. Tais apontamentos não apagam e nem invalidam o trabalho desenvolvido, pelo contrário, permitiu-nos refletir sobre a docência e buscar novas alternativas de pôr em prática as concepções teóricas com as quais nós mesmos nos identificamos e consideramos indispensáveis à nossa prática pedagógica.

Dentre as muitas orientações que tivemos antes do período de regência, pode-se destacar uma na qual a professora preceptora, no intuito de nos ajudar a pensar na pesquisa para ministrar as aulas, orientou que deveríamos “aprender a gostar do que vamos falar”. Apesar de estarmos atentos e sempre anotando tudo, nesse momento ainda não tínhamos sequer aberto o caderno, mas, ao ouvir essas palavras, relembramos o principal sentido que nos fez entrar no Programa de Residência Pedagógica: aprender a gostar daquilo que fazemos.

3. A ação formadora: entre “erros” e “acertos”

Reger as aulas com os mesmos assuntos em dois períodos distintos foi uma ótima oportunidade de refazermos e melhorarmos nossa prática, visão e organização de aula em cima dos assuntos que já tínhamos trabalhado antes (e da própria docência em si), até porque, é na prática e nas tentativas e novas oportunidades que o professor, e ser humano em geral, se forma, é errando que se aprende.

Dentre todas as experiências vividas a partir das regências de aula, dois momentos foram os mais marcantes. A partir deles, foi possível fazer um comparativo e refletir sobre as transformações e oportunidades de melhorias que a ação e a própria repetição de aulas (ou seja, dar aulas sobre os mesmos assuntos) nos proporcionou. Houve, portanto, uma melhoria significativa dentro do que almejávamos e esperávamos com nossas regências.

O tema das aulas em questão foi “termos acessórios da oração”. Na primeira vez em que trabalhamos com o tema, seguimos um viés mais formalista, engessado

aos moldes tradicionais e descontextualizados da realidade, presos a nomenclaturas e classificações. As figuras a seguir (figuras 1 e 2) são fragmentos do material utilizado em aula e que exemplifica o quanto simplificamos o conceito e logo, a explicação, reduzindo-as a simples exemplos descontextualizados.

FIGURA 1 - O que são os termos acessórios?



Fonte: Elaborado pelos autores.

FIGURA 2 - Exemplificando os termos acessórios



Fonte: Elaborado pelos autores.

Um dos maiores equívocos dessa aula foi ter utilizado o texto *Explicação (A Via Crucis Do Corpo)* da autora Clarice Lispector como um pretexto para que os alunos encontrassem “termos acessórios da oração”. Não foi feita nenhuma espécie

de “ponte” entre o texto e o conteúdo gramatical. O texto foi lido e, logo em seguida, foi solicitado uma busca, sem ao menos nenhuma discussão e reflexão sobre o conteúdo do texto em si.

Para a construção do segundo momento, pensamos em levar dois “modos” de se ensinar o assunto: um modo mais formalista com definições dentro do que é mais usual e difundido (pois o sistema continua a ser bem difundido, existindo e cobrado) e um modo mais contextual e problematizador, pois tínhamos como intenção principal colocar “uma pulga atrás da orelha” dos estudantes em relação à dispensabilidade ou não dos “termos acessórios”, até que ponto eles são, de fato, acessórios e dispensáveis em certas situações e contextos.

Buscamos aproximar a nossa aula de análise sintática de uma metodologia reflexiva e que dialogasse, também, com uma concepção de língua próxima ao que acreditamos ser ideal para o ensino de língua portuguesa: língua concebida de modo heterogêneo e sócio historicamente situada, utilizada para interação social. Foi, portanto, nas pesquisas que refletiam sobre o que a gramática normativa chama de “termos acessórios”, que buscamos estudar mais sobre o uso e o contexto de uso desses “termos nas orações”, nas peças publicitárias e na política. Estudar esses conteúdos e compreender os questionamentos em torno deles foi essencial no planejamento das aulas.

A seguir, segue uma tabela com os textos lidos e uma breve síntese do que é abordado e defendido pelas pesquisas que nos ajudaram a construir nossas aulas e considerar aspectos para além das nomenclaturas e classificações.

QUADRO 1 - Entendendo o conceito de análise sintática

Texto	Síntese
Adjunto nominal e complemento nominal: por uma simplificação de análise - Marlene Machado Zica Vianna	A oposição Complemento Nominal / Adjunto Adnominal. Inicialmente, confrontam-se exemplos que nos levam à conclusão da relatividade da classificação das palavras enquanto termos de oração, tendo a dispensabilidade ou indispensabilidade dos membros de uma estrutura de frase uma questão de contexto.

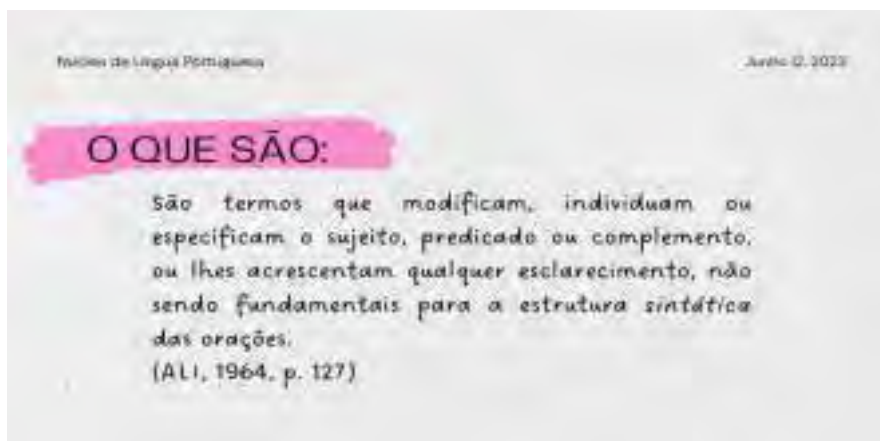
A importância dos chamados "termos acessórios" na construção de sentido (s) dos textos publicitários - Gesieny Laurett Neves	O elemento sintático aposto ocupa papel relevante na cadeia comunicativa. Contrariando os conceitos postulados pelas gramáticas normativas, o aposto não é um mero termo acessório, pois, ao participar ativamente na construção do sentido dos textos, adicionando uma informação fundamental na situação enunciativa, o sintagma apositivo torna-se um elemento indispensável e um importante recurso retórico-argumentativo.
Análise Sintática em Três Dimensões - Sebastião Expedito Ignácio	Os termos acessórios são elementos periféricos, isto é, que delimitam o sentido geral ou que indicam uma circunstância de núcleos nominais ou verbais, não há elemento supérfluo num enunciado bem formado, há termos considerados acessórios que são indispensáveis ao entendimento do enunciado.
Gramática Funcional interação, discurso e texto - Maria Helena de Moura Neves	"[...] entende-se, em geral, uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que, propondo que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, entende a gramática como suscetível às pressões do uso." (2018, p.13)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar de não apresentar as bases teóricas aos estudantes, entender as reflexões foi indispensável para o nosso processo de planejamento e construção das aulas, uma vez que pudemos ponderar o que iria contribuir para o nosso entendimento e para o entendimento dos estudantes. O que não foi realizado na primeira experiência.

As figuras a seguir (figuras 3 e 4) demonstram o quanto ampliamos a definição e melhoramos nos exemplos, que dessa vez foram trazidos de forma contextualizada e real de uso, através principalmente de notícias, gênero que nos cerca a todo instante. Na figura 4, demonstramos que a palavra "brasileiras", no contexto e exemplo em questão, não é um mero acessório que poderia ser descartado, já que define e delimita de onde são as leis; sem essa informação, a notícia ficaria muito ampla e genérica.

FIGURA 3 - O que são os termos acessórios?



Fonte: Elaborado pelos autores.

FIGURA 4 - Exemplificando os termos acessórios.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Essas adaptações têm a ver com a elaboração de práticas personalizadas que são requeridas no cotidiano escolar e nos possibilita fazer escolhas em função de situações específicas, ou seja, aprender a agir na urgência (Ferreira, 2007).

Após a regência das aulas e o *feedback* da professora preceptora voluntária, foi possível cotejar os dois momentos de aulas sobre a sintaxe da língua portuguesa para comparar as diferenças e compreender a importância do que foi sugerido na reunião de orientação: aprendemos a gostar do que damos aula!

Diferentemente do primeiro momento, nesse, utilizamos trechos da obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, texto que já estava sendo trabalhado pela professora

que acompanhamos. Os conteúdos dos trechos que utilizamos já tinham sido discutidos em sala, logo, dessa vez, o texto não ficou “solto” e descontextualizado. Nesses trechos, nós retiramos os “termos acessórios” e mostramos para eles o quanto aquelas informações, que eram tidas como meros acessórios para a gramática tradicional, não eram tão “acessórias” assim no contexto dos trechos em questão. Essas experiências, em conjunto com o exercício da autorreflexão, é o que possibilita a construção de uma pluralidade de saberes que resultará no que conhecemos como saber docente (Tardif, 1999).

Diferente do período anterior, não terminamos essa aula com sentimento de frustração, pelo contrário, nos sentimos orgulhosos do nosso esforço e dedicação em tentar fazer uma aula um pouco mais diferente dos moldes formalistas; mesmo diante de tanta dificuldade, falta de domínio e medo, conseguimos fazer o melhor naquele momento.

4. Considerações finais

Ao fazermos um comparativo das aulas, percebemos uma evolução da nossa prática docente ao retratar o assunto “termos acessórios da oração”, que no primeiro período de regência foi trabalhado de maneira muito formalista, preso e engessado aos moldes tradicionais e descontextualizados da língua em uso.

Com isso, é possível perceber a maneira como o Programa de Residência Pedagógica contribuiu para o fortalecimento da formação teórico-prática dos futuros professores; além de proporcionar o exercício autorreflexivo sobre a prática por meio dos encontros de planejamento e avaliação das regências.

É certo que os licenciandos que passam por esses programas chegam à sala de aula, como professores formados, mais seguros e com uma bagagem que pode ajudá-los a lidar com a imprevisibilidade que é o chão da escola.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, A. T. B. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. In: FERREIRA, A. T. B. *et al* (org.). **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-77.

IGNÁCIO, Sebastião Expedito. **Análise sintática em três dimensões**. 2ª ed. São Paulo: Ribeirão Gráfica, 2003.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, jan-abr, p.20-28, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, v. 28, n. 19, p. 263-284, ago. 2016.

MELO, Sandra Helena Dias de; MARTINS, João Vitor Silva. Aprender - Refletir - Ensinar. **Intercâmbio**, [S.L.], v. 53, p. e62091, 21 dez. 2023. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/2237-759x2023v53e62091>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/62091>. Acesso em: 19 mar. 2025.

NEVES, Gesieny Laurett. A importância dos chamados “termos acessórios” na construção de sentido (s) dos textos publicitários. **Anais do XIII CNLF**, Rio de Janeiro, n. 04, p. 1397-1407, jan. 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática funcional**: interação, discurso e texto. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Edital interno nº 12/2023**: processo para seleção de residentes do Programa de Residência Pedagógica/UFRPE 2022-2024. Recife, 17 abr. 2023. Disponível em: <http://www.ufrpe.br>. Acesso em: 10 abr. 2025.

VIANNA, Marlene Machado Zica. Adjunto nominal e complemento nominal: por uma simplificação de análise. **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura**, [S.L.], v. 5, n. 9, p. 152, 31 dez. 2016. Faculdade de Letras da UFMG. <http://dx.doi.org/10.17851/0101-3548.5.9.152-163>.

RELATOS E PERCEPÇÕES DE UMA PIBIDIANA SOBRE AS FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS NO PIBID/UFRPE – EDITAL CAPES

Bruna Emylly Barbosa da Silva
Thais Ludmila Ranieri

Iniciando a conversa

Ao longo dos 18 meses de trabalho (de outubro de 2022 a fevereiro de 2023) e conforme o nosso projeto institucional, desenvolvemos o projeto do Fórum Formativo que se voltava para todos os sujeitos do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da UFRPE. A ideia era trazer temáticas desenvolvidas por professores especialistas no formato de palestras para corroborar com a formação inicial de nossos pibidianos e a continuada de nossos professores-supervisores e coordenadores de área. De modo geral, ao final das formações, o feedback dado pelos participantes era de que as apresentações eram muito boas e agregariam ao trabalho desenvolvido nas escolas. Não tínhamos percepções mais pontuais sobre o processo, em especial, por parte de nossos pibidianos.

Tendo por base essa lacuna nas avaliações sobre as formações ofertadas, oportunamente o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) de uma das autoras trouxe um relato sobre sua trajetória dentro do PIBID, bem como trouxe suas percepções sobre diversas questões sobre o programa e, em especial, sobre as formações ofertadas através dos Fóruns Formativos pela Coordenação Institucional e dos Encontros Formativos dos Subprojetos de Língua Portuguesa e Pedagogia. Tratava-se, portanto, de um olhar mais pontual de um sujeito do programa e um *feedback* para as formações ofertadas. Diante disso, optamos por fazer esta abordagem para promover maiores discussões sobre o papel das formações pedagógicas dentro do PIBID da UFRPE e seu impacto na formação inicial de nossos licenciandos.

Diante de tais considerações, organizamos o capítulo de forma que ajudasse a mostrar uma discussão sobre formação inicial de professores. Em seguida, apresentamos o PIBID e as formações pedagógicas no âmbito de nosso projeto

institucional com os fragmentos de relatos da pibidiana. Por fim, temos as considerações finais e as referências.

Sobre formação inicial de professores

A formação inicial é o início do processo de profissionalização em uma carreira. Ao considerar a definição de "formação", encontramos diferentes perspectivas que reforçam a complexidade do termo. Sacconi (2001, p. 434) define formação como "o conjunto de ensinamentos e conhecimentos que forma um caráter, uma educação ou uma mentalidade", enquanto o dicionário Houaiss (2014) enfatiza que é um "conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual". Ambos os conceitos sublinham a necessidade de uma formação que contemple tanto a aquisição de conhecimentos acadêmicos quanto a incorporação de vivências pessoais e sociais.

Desde os anos 1990, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (BRASIL, 2018) têm reafirmado a importância de uma formação de professores que não apenas compreenda os documentos oficiais, mas que também seja capaz de adaptá-los aos contextos escolares nos quais atuam.

A formação de professores é um processo que vai além da simples aquisição de conhecimentos técnicos e metodológicos. Como destaca Cardoso (2023), o professor é um sujeito inacabado, capaz de promover uma prática docente transformadora e que possibilita um "ser mais". Esse pensamento evidencia a necessidade de um modelo de formação que esteja alinhado não apenas à transmissão de conteúdos, mas também ao desenvolvimento da consciência de classe e do papel social do educador. Assim, a formação do professor deve ultrapassar os limites da sala de aula e envolver também uma dimensão crítica e social.

Severino (2001) argumenta que um conhecimento rigoroso e científico sobre a educação deve levar em consideração as forças de opressão e domínio presentes

na sociedade. Dessa forma, a formação de professores deve ser analisada dentro de um contexto mais amplo, considerando fatores políticos, econômicos e sociais que influenciam diretamente a prática docente. Tardif (2002, p. 39) complementa essa perspectiva ao afirmar que o professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relacionados às ciências da educação e à pedagogia, desenvolvendo um saber prático a partir da experiência cotidiana com os alunos.

A formação inicial é, portanto, o primeiro passo para a profissionalização do docente, sendo essencial que essa formação seja continuada ao longo da carreira. Medeiros (2009, p. 53) diferencia profissionalidade e profissionalismo, destacando que o primeiro conceito se refere às competências e atitudes que definem a profissão de professor, enquanto o segundo está relacionado ao reconhecimento social e à construção de uma identidade profissional valorizada. Partindo dessas considerações, iremos apresentar o PIBID, como um dos principais programas voltados para a formação inicial docente nas licenciaturas brasileiras.

Um breve panorama do PIBID

O PIBID foi criado, em uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE através de chamamento público de 12 de dezembro de 2007 e publicado em 24 de janeiro de 2008, pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad no segundo mandato do Presidente Luis Inácio Lula da Silva. Um dos seus principais focos era incentivar a iniciação à docência, colaborando para a formação de professores no ensino superior e promovendo a melhoria da qualidade da educação básica pública no Brasil.

Ao longo de seus 18 anos de existência, o programa teve dez editais. A cada edital, o programa apresentava adaptações que buscavam atender aos perfis dos cursos de licenciaturas e, de certa forma, aos entendimentos e concepções de

educação e formação de professores dos governos vigentes. Nesse percurso, podemos apontar alguns elementos que chamam nossa atenção nos editais passados.

O primeiro edital se voltava para as licenciaturas das Instituições de Ensino Superior da Rede Federal e dos Centros Federais de Educação Tecnológica. O edital Capes/DEB nº 02/2009 permitiu a entrada das instituições estaduais de ensino. Somente em 2010 com o Edital Capes nº 018/2010 tivemos a entrada de instituições municipais e comunitárias. O edital Capes nº 061/2013 permite a participação de IES (Instituições de Ensino Superior) públicas e privadas com e sem fins lucrativos. A condição de participação das IES privadas estava condicionada a alunos envolvidos no Programa Universidade para Todos (ProUni). A partir de 2018 com o edital Capes nº 07/2018, as condições são abertas a IES públicas e privadas desde que atendam a critérios de Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3.

Outro ponto que é interessante de observar ao longo dos editais são as orientações para a elaboração do Projeto Institucional a ser apresentado como um dos elementos avaliativos. No edital de 2018, era pedido no plano de atividades dos núcleos que a elaboração deles tivesse como princípio da iniciação à docência: intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2020, destacamos a presença da BNC-Formação como um dos norteadores da elaboração do projeto. Em 2022, destacamos um dos critérios na elaboração da proposta de projeto institucional a articulação com o Programa Residência Pedagógica.

Vale salientar que o ano de 2018 já estávamos em um governo pós-golpe e que muitas das questões que passaram a ser colocadas como critérios na seleção das IES estavam em consonância com as políticas públicas educacionais representativas dos governos vigentes.

Há ainda questões como áreas prioritárias que vez por outra aparecem nos editais, redução do número de cotas de bolsas, distribuição de cotas de bolsas por

regiões com foco em especial na Região Norte do país, redução e aumento de vigência do programa por edital e dos critérios estabelecidos para as condições de bolsista de iniciação à docência, supervisores, coordenadores de área e coordenadores institucionais. Mais recentemente, no edital Capes nº 010/2024, voltou a coordenação de gestão com a possibilidade de um coordenador de gestão a cada 400 bolsistas de iniciação à docência.

De toda forma, entre ajustes, reajustes e perdas, podemos dizer que a essência do PIBID vem se mantendo, devido à muita luta e diálogo, que é a articulação entre IES e escolas públicas voltadas para a formação inicial de professores, tendo por eixo formação teórico-prática, valorização da escola pública, construção da identidade profissional docente, vivência da cultura escolar e do magistério. Dessa forma, o PIBID assume um papel essencial na estruturação da identidade docente, permitindo que os licenciandos vivenciem o cotidiano escolar de maneira crítica e reflexiva. Ao aproximar a formação teórica da prática pedagógica, o programa fortalece a autonomia dos futuros professores e possibilita que eles desenvolvam competências necessárias para atuar na educação básica de forma transformadora.

As formações do PIBID/UFRPE no edital Capes nº 023/2022 sob o olhar de uma pibidiana

As atividades de formação são entendidas como momentos importantes para a complementação da formação, seja inicial ou continuada, dos sujeitos do programa e são previstas no projeto institucional da IES. Há as formações feitas dentro dos subprojetos em que são focadas as particularidades de cada componente curricular. Nesse contexto, incentivamos que a formação pedagógica seja parte das atividades do pibidiano, contemplando sua carga-horária obrigatória no programa. As formações ofertadas tinham o papel de complementar a formação inicial de nossos licenciandos, ao mesmo tempo que proporcionavam atividades de formação continuada para os professores-supervisores.

Ao longo do edital, a Coordenação Institucional promoveu em parceria com a Coordenação Institucional do PRP (Programa Residência Pedagógica) os Fóruns Formativos que tinham por objetivo trazer temáticas importantes que acreditávamos que iriam reforçar as atividades formativas propostas pelos subprojetos. Para atender a todos os subprojetos, tendo em vista a distância geográfica e poucos recursos para a deslocamento entre unidades e para viabilizar a vinda de professores que pudessem nos atender em nossas temáticas, optamos por ofertar os fóruns de forma remota via Canal do Pibid no Youtube. Entendemos que se tratava de uma ferramenta que permitia a melhor audiência para os fóruns, possibilitava um acesso mais fácil para os sujeitos do programa e permitia que tivéssemos convidados de diversas formações e partes do país.

Ao longo do edital, foram ofertados 06 fóruns formativos com temas que versaram sobre escrita e letramento acadêmico, educação inclusiva, planejamento, entre outros. O modelo que adotamos para a formação ofertada pela Coordenação Institucional foi a realização de palestras que ao final da apresentação havia troca de perguntas e exposição de comentários. Salientamos que as formações eram abertas a todos os estudantes das licenciaturas da UFRPE.

Os relatos que apresentaremos adiante, além dos Fóruns Formativos, a bolsista também traz considerações sobre os Encontros Formativos que eram uma proposta de formação dos subprojetos de Língua Portuguesa e Pedagogia. A cada encontro, eles recebiam de um convidado de forma presencial para tratar de temas convergentes entre as duas áreas. É interessante informar que a bolsista em destaque pertencia ao subprojeto de Língua Portuguesa da Sede.

Para a análise que seguirá, contaremos com recortes das impressões da pibidiana sobre essas formações pedagógicas que foram regulares e que também foram vivenciadas por ela em sua maioria.

Momentos de Formação

Momento 1

Iniciamos com o primeiro relato referente ao 1º Fórum Formativo dos Programas Pibid e PRP. Com o início das atividades em outubro, optamos por iniciar as formações em janeiro. Entendíamos que era necessário um período de adaptação dos novos bolsistas nas escolas. Vejamos as percepções de nossa bolsista. Acompanhemos:

Prosseguindo com formações no mês de janeiro, a destacar o 1º fórum formativo, com a temática principal do Letramento Acadêmico, com a mediação da professora/doutora Hérica Lima, da convidada professora doutora Izabela Fraga, abrangendo a pauta do Letramento acadêmico: dialogismo, prática social, autoridade científica, além da professora/doutoras Thais Ranieri (PIBID), abordando o gênero Memorial: escrita de si, do ser professor e professora.

Pontos assertivos foram abordados na formação, os gêneros, abarca uma imensidade de possibilidade tanto da visão como professor, quanto da visão de estudante. Visto que, como professor, os gêneros abrem portas para trabalhos dinâmicos e fundamentalista na sala de aula, e como estudante universitário, a necessidade de um letramento acadêmico abarca um leque de também dificuldades de diversos estudantes, principalmente em reta final de sua formação e o trabalho com gêneros, em específico o memorial formativo, envolve um viés altamente requerido em eventos acadêmicos, programas de formação de professores e processos seletivos diversos relacionados à docência. É válido destacar a fala da professora Izabela Fraga, a qual trouxe que o letramento é um processo, que vai se constituindo ao longo da trajetória, como o sujeito do discurso que somos, e a importância do entendimento da professora foi dada a partir do pensamento (utilizado por ela) de Fisher (2007), a qual afirma que o letramento característico do meio acadêmico se refere à influência em formas particulares de pensar, fazer, ser, escrever e ler, muitas das quais são peculiares a um contexto social.

Em contrapartida, a professora Thais Ranieri, discorreu sobre o gênero memorial e ressaltou atrelado à temática, a importância de relacionar a teoria e a prática, e que não é possível uma construção de um professor na graduação sem a teoria, somente a prática não seria capaz de completar a formação de um docente, além de adentrar na síntese de que o professor de Língua Portuguesa, atualmente, ainda passa pela transição entre as práticas as práticas sociointeracionais e as práticas tradicionais do ensino de língua.

Momento 2

O segundo momento narrado por ela se trata do Encontro Formativo Pibid e PRP dos subprojetos Língua Portuguesa e Pedagogia.

Em sequência, tivemos também o Encontro Formativo Pibid + PRP, dos curso Letras e Pedagogia, que abordou O planejamento formativo e a construção da prática docente, com a participação da professora Abda Alves, referência na área da pedagogia em Pernambuco, a qual fundamentou, relacionando as área de pedagogia e letras, a importância de um planejamento na vida de um professor, que enquanto professores em formação entendêssemos que o planejamento é mais que uma parte burocrática, é o texto que o professor utilizará para o dia a dia na sala de aula.

A docente também expôs que é a partir do ato de planejar que podemos prever ações e condições, racionalizar tempos e meios, fugir do improviso e da rotina, além de assegurar unidade, coerência e sentido ao trabalho. Dessa maneira, o mês de janeiro se passou com formações, planejamentos e organizações para a espera das aulas voltarem, para terminarmos nosso período de observações e entramos em prática para concretizar aquilo que estava no papel.

Momento 3

O terceiro momento narrado é o 2º Fórum Formativo que se voltou para a escrita acadêmica.

Entrelaçando teoria e prática, no dia 09 de março, tivemos nosso 2º encontro formativo, que abordou a temática Escrita acadêmica: o relato de experiência como espaço de autoria, mais uma vez com a participação das professoras e coordenadoras Hérica Lima e Thais Ranieri, e recebendo a presença da professora/doutora Ladjane Pereira, que com sua vasta experiência no campo escolar, nos trazendo o entendimento das diversas questões que cabem em um relato, uma delas, a autoria, a subjetividade, o sujeito eu do graduando.

A professora abordou em sua fala que na maioria das vezes, ao estar em contato com gêneros acadêmicos, gêneros esses, que por serem mais institucionalizados, tendem a ter uma estrutura mais cristalizada, diferentemente do relato, que nele a subjetividade pode ser dada como o alicerce, sem esquecer de estar devidamente fundamentada.

Afora, fundamentou que o gênero discursivo acadêmico, por outro lado, é por natureza uma ordem mais formal e estruturada, uma vez que quanto mais institucional um gênero textual é, mais estruturalmente ele tenderá a ser frouxamente organizado. Sendo assim, ao compor um texto acadêmico, é fundamental levar em consideração as finalidades sociais que ele visa atender e a função específica que cabe ao gênero em questão desempenhar em tais finalidades para selecionar as estratégias linguísticas e discursivas coerentes com tais finalidades.

Embora para certos gêneros, por exemplo, o relato de experiência, esteja ali uma estrutura mínima coerente, a subjetividade de um autor a outro faz da estrutura mínima, uma máxima diferentemente aplicada. Assim, cada relato é único em sua diversidade, mas muitas vezes iguais em sua semelhança no âmbito da escrita acadêmica. Isso é um dos aspectos das riquezas desse tipo de escrita, uma vez que tal escrita é flexível o suficiente para não ser submetida ao ridículo ou ao discurso. Entretanto, essa flexibilidade pode ser comprimida se tais relações forem vistas pelo binômio "arbitrário" e "ideologia", mas simplesmente percebidas como um mecanismo que organiza a produção de um determinado saber.

Esses três primeiros momentos apresentam temáticas que se aproximam da área de formação da pibidiana: o curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Ela ao relatar o que ocorreu em cada formação não se distancia dos saberes acadêmicos que constroem o professor de língua. Vamos percebendo que as formações aguçam os seus conhecimentos adquiridos na graduação com o processo de construção de sua identidade docente. Cardoso (2023) afirma que a formação de professores é para além da aquisição de conhecimentos técnicos e metodológicos. O professor precisa articular tais saberes com sua prática e vivência.

Os relatos sobre as formações ofertadas apontam para a construção de uma criticidade em que os conhecimentos específicos se articulam com a formação inicial da pibidiana. Podemos pensar aqui que os bolsistas de subprojetos de outras licenciaturas, como Matemática e Física, articulem os conhecimentos presentes nos Fóruns Formativos de modo distinto, tendo em vista a sua formação de base. Tal pensamento é reforçado com o posicionamento de Tardiff (2002) que entende que o professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, mas também conhecer temáticas sobre além ciências da educação e à pedagogia.

O próximo momento traz as percepções da formação presencial integrada dos subprojetos de Língua Portuguesa e Pedagogia. Vejamos.

Momento 4

Ainda em abril, participei do II Encontro Formativo do PIBID, com os núcleos de Letras e Pedagogia na UFRPE, com a pauta do Letramento na escola, onde foram abordados conceitos como quem veio primeiro: escrita ou letramento? E foi concluído que seria o letramento, por meio das práticas sociais e que a escola só veio a existir por conta da escrita; além de que o letramento não teria um prazo para ser concluído, ao contrário da alfabetização, que há um prazo estipulado para sua conclusão. Dessa forma, entendemos que é possível alguém não ser alfabetizado, mas ser letrado. Ademais, também foi discutido sobre o 1º professor

de língua portuguesa que conhecemos, que é na educação infantil, o qual nos ajuda a chegar no processo de apropriação tecnológica da escrita, para assim poder compreender informações de um texto.

Sendo assim, o II Encontro Formativo do PIBID foi uma oportunidade essencial para refletirmos os conceitos de letramento e alfabetização e discutirmos a forma como as práticas sociais são responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. Ficou claro para nós que, ao passo que a alfabetização tem um final, com uma duração ainda mais determinada, no letramento temos um processo em andamento, uma atividade permanente.

Também compreendemos como, por meio do protagonismo na construção de um conhecimento linguístico, o professor da educação infantil é o primeiro mediador de saberes que possibilita a apropriação da escrita e o entendimento crítico de textos no futuro. Conseqüentemente, essa partilha de saberes reforçou-nos a importância de reimaginar as práticas pedagógicas dentro da escola, assumindo um ensino sempre mais inclusivo e com mais sentidos.

Os conceitos de alfabetização e letramento foram os pontos principais da formação e são conceitos caros para os estudos da Linguagem e para os professores que irão abordar tais questões em seu processo profissional. Saber identificar cada um deles e pensar a sala de aula a partir deles é algo importante para o professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Tal ponto se coaduna com um dos objetivos do Pibid: propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

A formação trouxe a reflexão do papel do professor de Língua Portuguesa que é diferente do papel do professor da Educação Infantil, como se observa pela voz da pibidiana: *o professor da educação infantil é o primeiro mediador de saberes que possibilita a apropriação da escrita e o entendimento crítico de textos no futuro.* Trata-se do entendimento de qual é o meu papel como professor de língua portuguesa. É o processo da construção da identidade docente, como aponta

Medeiros (2009) e trata também de um dos objetivos do programa: contribuir para a construção e a valorização da identidade profissional docente dos licenciandos. O processo de comparar para me identificar, como o feito pela pibidiana, é constitutivo da construção de identidade. A formação permitiu que ela identificasse onde poderia atuar como professora de Língua Portuguesa. Provavelmente deve ter proporcionado aos estudantes de Licenciatura em Pedagogia a mesma percepção.

O próximo momento é mais um encontro formativo entre os subprojetos de Língua Portuguesa e Pedagogia. No seu relato, a pibidiana troca vez por outra por Fórum. Acompanhemos.

Momento 5

No dia 5 de julho, estive no III Fórum Formativo Integrado para os núcleos de Letras e Pedagogia, na UFRPE, sobre Produção textual no contexto escolar, com a ministração da professora/doutora Hérica Lima. A professora discorreu sobre assuntos como a que situações ou objetivos sociais a produção textual atende, quais as intenções pedagógicas de textos requeridos em sala, como a escrita pode ser uma expressão do pensamento, mas também uma atividade para poucos privilegiados. Também foi discutidas as metodologias utilizadas em sala, para entendermos que a escolha delas também são escolhas políticas.

Ainda no mesmo mês, aconteceu mais um Fórum Formativo com foco no planejamento do trabalho docente. Vamos acompanhar as impressões de nossa pibidiana.

Momento 6

No dia 20 de julho, participei do IV Fórum Formativo, com a temática "Entre "saberes" e "fazeres". O planejamento da fabricação das práticas de ensino." com a professora/doutora Sirlene Souza, do departamento de educação da UFRPE.

A professora tomou como ponto de partida, pensar no planejamento como ato de preparar para a realização de um trabalho, devido que tudo que fazemos,

exige uma preparação, nesse caso, a necessidade de pensar antes de agir. As diferentes concepções de planejamento para diferentes professores está diretamente relacionado à vivência que eles têm ou à prática de planejamento que estão sendo submetidos. O ato de reconhecer a importância do planejamento no processo de ensino e aprendizagem é um ponto fundamental, ao passo que é perceptível a ineficácia do planejamento formal e burocrático vivenciado na escola, ou seja, um planejamento altamente engessado, como feito para cumprir burocracias.

Desse modo, é plausível considerar no planejamento de práticas de ensino, pontos como as mudanças no papel do homem no mundo, mudanças no estilo de aprender e ensinar. Entendendo então, devemos enquanto professores, planejar para e a partir de demandas que surgem no processo de ensino e aprendizagem, dos saberes e fazeres experienciais dos colegas de profissão, o que torna o planejamento um ato político e ético.

O Fórum abordou uma temática bastante explorada na formação inicial de professores: o planejamento. Trata-se de uma etapa importante para o entendimento da dinâmica da sala de aula e dos conteúdos que serão trabalhados. Na sua narrativa, percebemos o entendimento dos tipos de planejamento e a necessidade de se pensar em algo que seja mais flexível e atende a dinâmica da sala de aula. Tal questão corrobora com os objetivos e princípios do PIBID e com a necessidade de entender seu espaço de atuação docente: a sala de aula.

No trecho a seguir, *devemos enquanto professores, planejar para e a partir de demandas que surgem no processo de ensino e aprendizagem, dos saberes e fazeres experienciais dos colegas de profissão, o que torna o planejamento um ato político e ético*, é colocado exatamente o que Cardoso (2023) aponta como essencial na formação inicial docente que é a abordagem crítica e social que ultrapassa a barreira da sala de aula. Entender o planejamento como ato político mostra que a formação impactou no modo de enxergar a sala de aula e a sua dinâmica.

Considerações Finais

As discussões teóricas e os fragmentos de relatos nos conduziram para o entendimento do papel da formação pedagógica dentro da execução do Projeto Institucional do Pibid da UFRPE. Trouxe para nós um outro pondo de vista sobre a formação ofertada. Percebemos que as formações levaram a pibidiana a reflexões que são importantes para o processo de formação inicial e que estão articulados com os princípios do Pibid. Entender essas questões é importante para avaliarmos o caminho que está sendo traçado pela Coordenação Institucional e de como o projeto impacta na formação de novos professores. Por fim, mostra a importância do PIBID como um programa de formação inicial de professores que há 18 anos vem ajudando na formação de bons profissionais e entregando para a sociedade.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Nilson De Souza. **A dimensão política na formação de professores(as) formadores(as) mediada pelo sujeito coletivo em torno do Pibid**. 2023. 163 f.

HOUAISS, Antônio. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2014.

MEDEIROS, Normândia F. M. **O profissional professor: formação e saber docente**. 1 ed. Edições UFC, 2009.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores: entre o improvisado e a profissionalização**. Insular, 2002.

SACCIONI, Luiz Antônio. **Dicionário essencial da língua portuguesa**. Atual, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. Olho d' Água, 2001.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes, 2002.

CRIANDO RECINTOS PARA GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

José Victor Luiz da Silva
Flávia Farias de Oliveira

Palavras Iniciais

Observando o panorama em relação ao estudo da língua espanhola no Brasil, identificamos alguns aspectos que contribuem para uma menor presença da língua espanhola no sistema educacional brasileiro. Conforme argumenta Fanjul (2012), até a década de 1990, a presença deste idioma nos contextos acadêmicos e das pesquisas realizadas no Brasil apresentava predominantemente uma natureza instrumental, a partir do trabalho com funções comunicativas compreendidas como anteriores à materialidade da língua e tratadas de maneira homogênea. Segundo esse perfil instrumental, predominavam modelos concebidos para um ensino comunicativo voltado para fins comerciais, profissionais ou turísticos. Os estudos de pós-graduação eram quase exclusivamente dedicados às literaturas produzidas em espanhol, com uma escassa reflexão linguística sobre este idioma. Em resumo, a abordagem da língua espanhola no Brasil estava principalmente baseada em uma perspectiva instrumental e comparativa, com contrastes superficiais realizados na relação termo a termo entre palavras, uma herança de metodologias para o ensino de segundas línguas desenvolvidas nos anos 40¹.

Esse contexto começa a mudar com a promulgação da Lei nº 11.161/2005, a chamada Lei do Espanhol, quando houve uma maior democratização do ensino da língua espanhola e, em decorrência disso, um aumento nas pesquisas relacionadas e um pujante crescimento de eventos acadêmicos para discussão e divulgação dessas pesquisas. Entretanto, quando a Lei que consolidou sua aprendizagem no Brasil foi

¹ Referimo-nos aos métodos direto, áudio-orais e audiovisuais que foram adotados no ensino de línguas estrangeiras nas décadas de 40 e 50 do século XX (De Nardi, 2007). Esses métodos de caráter estruturalista objetivavam desenvolver a oralidade por meio da construção de hábitos através da memorização e repetições em um processo de estímulo-resposta. Acreditava-se que a solidificação desses hábitos permitiria falar e ouvir, em língua estrangeira (LE). Para isso, defendia-se a exposição à LE e se rechaçava a presença da língua materna que era vista como empecilho para a aprendizagem da LE.

revogada pela Lei nº 13.415/2017, a língua espanhola entrou em um processo de apagamento em nosso sistema de ensino, uma vez que foi excluída como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio. Por isso, entendemos que esta revogação é resultado de políticas públicas que não valorizam esse idioma e um modelo de ensino plurilíngue.

Nossa leitura entende que essa desvalorização acontece porque a língua espanhola também pode operar como um importante elemento integrador das relações políticas, econômicas, sociais e culturais que unem o Brasil e os demais países latino-americanos. É importante salientar que, no contexto histórico da exclusão do espanhol do currículo, o Brasil vivenciava o início da ascensão de setores políticos conservadores que se esforçaram em romper relações políticas, econômicas e sociais com a América Latina, fragilizando, por exemplo, o acordo firmado, desde 1991 através do Tratado de Assunção, com o Mercosul. Desta forma, interpretamos a revogação da Lei 11.161/2005 como um efeito silenciador da língua espanhola e limitador para a integração entre nosso país e nossos conterrâneos latino-americanos.

Sabemos que as línguas portuguesa e espanhola desempenham um papel de proximidade particularmente interessante para as pesquisas sobre os discursos produzidos acerca da América Latina. Essa proximidade ganha ainda mais relevância ao considerar os efeitos de uma historicidade compartilhada entre o Brasil e seus vizinhos hispanofalantes, marcada por processos de colonização e exploração similares. Além disso, ambas as línguas têm sua inserção em formações sociais caracterizadas por desigualdades análogas, dentro da região. Esses últimos fatos não parecem ser relevantes para a presença da língua espanhola no currículo escolar brasileiro e para a tessitura de uma maior reflexão linguístico-cultural acerca dessa língua em nosso atual sistema de ensino com vistas à construção de uma alteridade linguística entre o português brasileiro e a língua espanhola em sua diversidade.

A compreensão desse contexto nos auxilia a pensar e propor práticas teórico-metodológicas orientadas que contribuam para que os sujeitos-aprendizes de

Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) possam avançar na aprendizagem desse idioma, inscrevendo-se em suas discursividades e ampliando as possibilidades oferecidas por perspectivas instrumentais de língua e ensino.

A necessidade de refletir sobre o trabalho com gêneros discursivos² é resultado das observações realizadas durante o Programa de Residência Pedagógica (PRP), em que foi possível constatar que havia uma centralidade no desenvolvimento de práticas metodológicas de caráter instrumental, em que não se explorava o trabalho com textos a partir das teorias sobre gêneros discursivos.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta didática para o ensino da ELE visando trabalhar, de maneira integrada, identidades culturais latino-americanas e a reflexão linguística sobre o idioma espanhol através do trabalho com gêneros discursivos. Pois, compreendemos que a aprendizagem desta língua ocorre quando seus sujeito-aprendizes conseguem tomar uma posição e intervir em língua espanhola segundo o funcionamento dos espaços sociodiscursivos em que esse idioma circula. Para isso, faz-se necessário compreender como a estrutura, que é *forma material* (Pêcheux, 2012) da língua espanhola, se organiza e funciona social, cultural, discursiva e historicamente. O trabalho com os gêneros discursivos autênticos, e analisados conforme suas condições de produção, permite essa compreensão porque apresenta a língua viva, ou seja, em suas reais situações de construção e funcionamento social, cultural, discursivo e histórico. Sendo assim, discutiremos em seguida alguns aspectos teóricos que fundamentam nossa pesquisa para em seguida apresentarmos a supracitada proposta didática.

Os Gêneros Discursivos em uma Perspectiva *bakhtiniana*

Neste tópico, buscaremos compreender melhor a noção de gêneros discursivos para refletirmos sobre sua implicação acerca do processo de ensino e

² Reproduzimos aqui a definição de Mikhail Bakhtin ([1979] 2011, p. 262), em *Estética da Criação Verbal*: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.”

aprendizagem da língua espanhola. Para isso, retomamos aqui postulados *bakhtinianos* sobre o tema para relacioná-lo com a noção de língua, com a qual nos filiamos, possibilitando uma melhor compreensão sobre como ensinamos e aprendemos a língua espanhola.

A partir da compreensão da interrelação entre a noção de língua e o modo como lidamos com os textos, entendemos que o trabalho com gêneros discursivos pressupõe a concepção de língua como lugar de interação e como *forma material dos discursos* (Pêcheux, 2012), retomando princípios teóricos urdidos na Sociolinguística e na Análise do Discurso Materialista (AD). Essa língua se organiza em unidades textuais escritas, orais, imagéticas e multimodais, que são atravessadas por sentidos construídos nas esferas social, política, ideológica e histórica. Os estudos em AD nos auxiliam a compreender o funcionamento dessas dimensões sobre a linguagem em sua materialidade textual. A Sociolinguística, por sua vez, colabora para que compreendamos o modo como os textos circulam e variam socialmente, uma vez que toda língua se constrói através dos movimentos de interação social.

Em consonância com os princípios sociolinguísticos, Bakhtin (2011) postula que os gêneros discursivos materializam formas de comunicação que surgem das interações sociais e se arquitetam a partir de um conteúdo temático, estilo e construção composicional. O filósofo russo explica ainda que esses elementos estão interligados, proporcionando uma variedade de maneiras de construção e enunciação dos gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, define-se que o conteúdo temático se refere aos assuntos tratados em um discurso. Bakhtin argumentou que os gêneros discursivos são definidos por temas específicos que refletem as preocupações da comunidade que os utiliza. Esses temas são moldados pelo contexto social e histórico em que estão inscritos e não é fixo, pois que é moldado pela diversidade de vozes e opiniões no grupo. Isso pode resultar em debates, concordâncias e diferentes pontos de vista. Em síntese, o conteúdo temático reverbera o contexto em que o gênero se produz.

Quanto ao estilo, Bakhtin afirma que se refere à escolha dos recursos linguísticos que compõem o enunciado e está diretamente ligado à relação entre os interlocutores, porém vai além da expressão individual, pois é influenciado pelas diversas vozes presentes na sociedade e pelas formas de comunicação em um determinado grupo. Cada gênero discursivo possui seu próprio estilo, que se constrói a partir das interações sociais e culturais e reflete a diferença entre sujeitos e a polifonia³ inerentes à linguagem. Portanto, o estilo não é algo imutável ou definido apenas individualmente. É uma construção social que espelha a constante interação de diferentes vozes na comunicação. O significado e a expressão estilística surgem do diálogo ativo entre as pessoas envolvidas na enunciação, produzindo uma diversidade de sentidos e interpretações.

Sobre a noção de construção composicional, Bakhtin faz referência à maneira como um texto é organizado no ato enunciativo, ou seja, trata da forma estrutural em que o enunciado se organiza. Entretanto, vale ressaltar que, para o filósofo, a estrutura de um texto não é apenas a forma, mas está fortemente ligada ao modo como as pessoas interagem, ao que estão falando e às ideias presentes na enunciação. Por conseguinte, a construção composicional envolve escolher e organizar as palavras (frases, parágrafos, sequências de eventos) para produzir um texto coeso e coerente.

Bakhtin explica ainda que a forma como o texto é produzido não é só sobre as palavras escolhidas pelo autor, mas também sobre como este inclui diferentes vozes da sociedade no texto atendendo à polifonia própria da linguagem. Em suma, a construção composicional faz referência a como o autor organiza e constrói o texto, considerando as várias vozes e perspectivas sobre o tema na sociedade.

³ O conceito de Polifonia, em Bakhtin, se desenvolve na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2002) quando, ao analisar a obra de Dostoiévski, o autor reconhece a plurivocalidade presente nos personagens de seus romances. Dessa forma, o filósofo toma o romance como um espaço discursivo em que uma pluralidade de vozes coexiste e dialoga, elaborando assim a noção de polifonia nos textos literários. A partir dessa definição *bakhtiniana*, consideramos que essa noção, entretanto, pode ser estendida a textos não-literários se entendemos que todo dito recupera vozes enunciadas por *outrem* e outrora.

Destacamos também, conforme Bakhtin, que os gêneros discursivos são relativamente estáveis e se materializam tanto na linguagem oral, escrita, imagética e multimodais, atualizando seus postulados, que são aqueles compostos pela combinação de diferentes linguagens. Essa estabilidade é relativa porque se entende que os gêneros são produzidos socialmente e atravessados por historicidades, elementos mutáveis e que reverberam essa dinamicidade da/na língua.

Além disso, os gêneros do discurso se orientam de acordo com a comunicação do dia a dia e a partir das interações em sistemas mais desenvolvidos. Assim, tem-se os gêneros de discursos primários, que estão ligados às relações cotidianas, como um diálogo casual, e os secundários, que são mais complexos podendo ser reelaborações dos primários. A partir dessa compreensão da concepção de gêneros discursivos para Bakhtin, conclui-se que denotam uma relação dialética entre linguagem, ideologia, interação, formas de visão sobre o mundo e que são moldados por relações sociais e históricas.

Como sabemos, as concepções de língua que se orientam segundo o formalismo mantêm seu foco na estrutura da língua seja para trabalhar num método tradicional, centrada em exercícios de gramática e tradução, seja para trabalhar a oralidade como nos métodos direto, áudio-oral ou audiovisual vigentes, predominantemente, até a década de 60 do século XX. Nesses métodos de ensino de línguas estrangeiras, os contextos de produção dos discursos não são considerados na análise do funcionamento da linguagem, por isso a centralidade em apenas uma dimensão da língua: a sua estrutura, seja com foco na oralidade ou na escrita. Essa centralidade nega a possibilidade de que se trabalhe com uma unidade maior que a frasal e que se explore a linguagem segundo seu conteúdo temático, estilo e construção composicional porque, para isso, é preciso ir além e dedicar atenção aos atravessamentos socioculturais, históricos e ideológicos pelos que passam todas as línguas.

A partir da década de 70 no Brasil, o método comunicativo ganhou força no âmbito do ensino de línguas estrangeiras. Filiado à noção de língua como

instrumento de comunicação, esse método visava a aprendizagem por meio do cumprimento de funções comunicativas, nas quais a língua estava à disposição dos falantes para aplicá-la em contextos de usos específicos de uso da língua. Nessa perspectiva, ainda que a unidade textual seja mais explorada, não é tratada conforme atravessamentos socioculturais e históricos, isto é, sua dimensão discursiva e sociolinguística não é contemplada. Seu tratamento consiste na memorização e repetição de frases úteis e de vocabulários que cumpram propósitos comunicativos para fins específicos, como cumprimentar, despedir-se, pedir informações etc. Esses propósitos, por sua vez, são vistos de maneira uniforme, fechados a variações e a intervenções advindas do próprio funcionamento da sociedade e da linguagem. Logo, os textos utilizados para esses fins funcionam como instrumentos igualmente herméticos, resultado do processo de instrumentalização da língua.

Assim, vemos que tanto a compreensão de língua como forma ou como instrumento de comunicação não se debruçam sobre as formas composicionais dos textos, como proposto por Bakhtin, e seus atravessamentos discursivos. Esse modo de entender língua tem repercussão sobre seu ensino e aprendizagem, por isso refletiremos sobre essa relação no próximo tópico.

Gêneros Discursivos e o Ensino de ELE

Destacamos a importância de refletir sobre o ensino e aprendizagem da língua espanhola, de modo a pensar em práticas docentes motivadoras e que estimulem os alunos a aprenderem o idioma de maneira mais lúdica e efetiva, ou seja, possibilitando que os estudantes possam tomar a palavra em variadas situações discursivas, nessa língua, de maneira autônoma, fluida e espontânea. Os gêneros discursivos se constituem como uma ferramenta importante para alcançar esse objetivo, pois ajudam no desenvolvimento das habilidades linguísticas para que os estudantes possam aprender mais além da forma e das funções comunicativas, logrando produzir textos em espanhol em diferentes gêneros discursivos, dos

primários aos secundários, e compreendendo essa produção conforme a pluralidade das variantes da língua espanhola.

Corroborando com nossa discussão, retomamos Fanjul (2012), em "Os gêneros 'desgenerizados': discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil", que investiga a abordagem de gêneros discursivos em pesquisas relacionadas à língua espanhola no Brasil e aponta uma problemática sobre o modo como os pesquisadores dessa área têm lidado com essa abordagem. O pesquisador realizou um levantamento de pesquisas sobre práticas de ensino de ELE a fim de analisar o tratamento que tem sido dado ao trabalho com gêneros discursivos. Em algumas das pesquisas investigadas, foi possível identificar que conceitos teóricos gêneros discursivos não são explorados no âmbito do ensino de ELE. Ao examinar esses aspectos, Fanjul (2012) introduz o conceito de "desgenericidade", o qual se refere à falta de uma compreensão de que o trabalho com gêneros discursivos também é fundamental para a aprendizagem da língua espanhola, tal como já se comprovou no ensino da língua portuguesa.

A "desgenerização" significa a ausência de uma abordagem que contemple os textos enquanto gêneros discursivos, o que resulta em um tratamento da unidade textual que compreendemos como insuficiente e superficial e que pode produzir impactos negativos no processo de aprendizagem da língua espanhola.

Como resultado de nossa experiência enquanto aprendizes da língua espanhola e de acordo com o que temos observado em livros didáticos de espanhol, os gêneros discursivos, quando abordados, têm sido tratados frequentemente a partir de sua forma, isto é, são trabalhados a partir de sua arquitetura tratada de maneira hermética e homogênea, sem que se considere a plasticidade e a relativa estabilidade que lhes são constitutivas, como nos disse Bakhtin (2011), conseqüentemente, as discursividades que atravessam essa forma não são exploradas. Segue-se trabalhando com a forma, mas agora de uma unidade maior que a frasal.

Para além dos processos sociais, políticos, ideológicos e históricos que atravessam os gêneros, como dissemos anteriormente, é preciso considerar também que a linguagem é intrinsecamente dialógica, conforme Bakhtin (2009), e sua construção se dá a partir das interações entre sujeitos. Se se mantém filiação com modos formalistas de tratar os gêneros, ocorre o silenciamento dos referidos processos e do dialogismo constitutivo da linguagem.

Certamente, essa perspectiva de trabalho com os gêneros limita a aprendizagem da língua espanhola, pois o aprendiz não consegue se inscrever nos discursos que se materializam nessa língua, logo não logra interagir e produzir textos em espanhol com fluidez, autonomia e espontaneidade, posicionando-se enquanto sujeito do discurso. Isso porque essa perspectiva permite apenas a reprodução de elementos linguísticos em situações específicas de uso da língua, tal como propunham os métodos tradicional, os nocionais-funcionais e o instrumental-comunicativo.

Com base nessa discussão, apresentaremos, no tópico seguinte, uma proposta didática que é resultado de uma experiência vivenciada no Programa de Residência Pedagógica da UFRPE (PRP/UFRPE). Esperamos com essa proposta contemplar a reflexão aqui urdida sobre o trabalho com gêneros discursivos em aula de Espanhol como Língua Estrangeira.

Didatizando Gêneros Discursivos na Aula de ELE

Tomamos como ponto de partida as observações realizadas no projeto desenvolvido pelo núcleo língua espanhola do PRP/UFRPE. Toda a prática foi desenvolvida no Núcleo de Estudos de Línguas, da Escola Estadual de Referência Jarbas Passarinho, no município de Camaragibe – Região Metropolitana do Recife. Nosso grupo-classe estava no Nível A1, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001), e era composto por estudantes entre 11 e 12 anos. O projeto estava dividido em 5 (cinco) módulos⁴, porém aqui nos concentraremos no

⁴ Todos os módulos foram vivenciados e executados pelos residentes do Núcleo Língua Espanhola do PRP.

módulo 4 (quatro), execução do projeto didático, e no módulo 2 (dois), referente à observação da prática do professor supervisor. Nesse módulo, foi possível identificar que o trabalho com gêneros discursivos acontecia sem que houvesse um efetivo exercício de exploração dos textos conforme as discussões aqui realizadas sobre gêneros discursivos à luz dos estudos bahktinianos. Esse fato nos motivou a elaborar nossa prática de intervenção de modo a podermos construir um projeto didático em que fosse possível trabalhar com gêneros discursivos na aula Espanhol como Língua Estrangeira.

Trazemos um breve relato de como aconteceu nosso trabalho no módulo 2 do PRP que interpretamos como exitoso e, por isso, apresentamos como uma sugestão de proposta didática. Essa etapa do projeto aconteceu entre os meses de setembro e novembro de 2023 no Núcleo de Estudos de Línguas da supracitada escola da rede pública de ensino que serviu de escola-campo para o PRP. Foi nesse ambiente que realizamos, inicialmente, uma atividade de diagnose escolar, observamos as aulas de língua espanhola e, a partir do diagnosticado, foi elaborado o projeto de intervenção didática que apresentaremos nos próximos parágrafos. Com isso, no entanto, ressaltamos que não pretendemos divulgar resultados ou inserir detalhes sobre as práticas de regência do projeto.

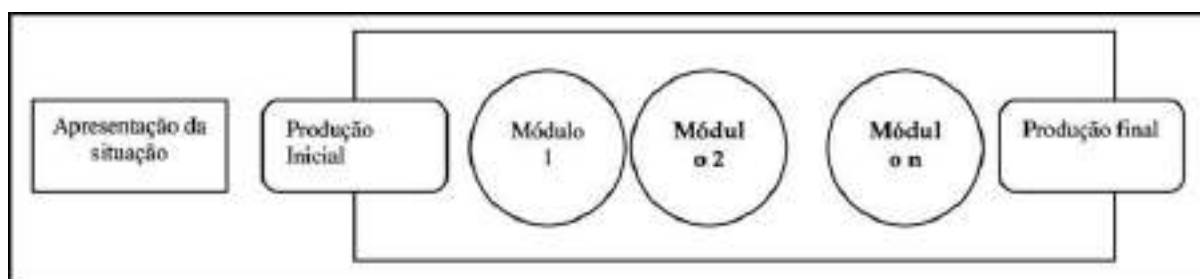
Nossa proposta didática consistia, fundamentalmente, em usar plataformas midiáticas para trabalhar com gêneros discursivos nas aulas da turma da referida escola-campo. Essa ideia surgiu, como já mencionado, diante da necessidade de trabalhar os textos segundo os princípios *bakhtinianos* e porque identificamos que atividades mais lúdicas também colaborariam para a aprendizagem dos estudantes devido à faixa etária dos discentes entre 11 e 12 anos.

Dessa forma, na execução do projeto didático (módulo 4), escolhemos, dentre as diversas plataformas midiáticas, construir uma rádio escolar. Assim, os estudantes teriam acesso aos diversos gêneros discursivos que encontramos em uma estação de rádio, como entrevistas, notícias, receitas culinárias, músicas, propagandas etc. Na execução do projeto, os estudantes se dividiram em grupos, os quais ficaram

responsáveis pela elaboração de um programa de rádio equivalente a um gênero discursivo. Por exemplo, o grupo A ficou responsável por criar um programa de culinária; o grupo B, um programa noticiário acerca das notícias que circulavam na escola-campo e no mundo educacional. Vale ressaltar que a turma teve que escolher um nome e uma frequência para a rádio e um nome para os seus programas dentro dela. Com isso definido, coube ao docente-residente montar sequências didáticas (SD) que contemplassem os gêneros discursivos que seriam trabalhados pelos estudantes em seus respectivos programas de rádio.

Para construir essas SD, tomamos como referência o modelo proposto pela Escola de Genebra através de seus pesquisadores, a saber Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, entre outros.

FIGURA 1



Fonte: Bunzen, 2004.

Recomendamos esse modelo de sequência didática porque entendemos que, nessa perspectiva é possível trabalhar os gêneros discursivos em sua estrutura e conforme as discursividades que os atravessam.

Inicia-se a SD com a apresentação da situação, momento em que os estudantes são apresentados à temática abordada com uma problemática que eles precisaram posicionar-se sobre através da produção de um texto oral ou escrito. Em seguida, a partir dos conhecimentos prévios que possuem sobre o texto escolhido e a temática em questão, solicita-se uma produção inicial. Essa primeira produção permite um diagnóstico do que os estudantes já sabem acerca da estrutura e do funcionamento de um dado gênero. Baseado nessas informações, o docente pode

elaborar as demais etapas que serão os módulos, nos quais serão explorados os problemas identificados na produção inicial. Por fim, esperando que esses problemas tenham sido selecionados, uma produção final é solicitada. Além disso, também recorreremos a esse modelo de sequência didática porque se trata de “uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais.” (Bunzen, 2004, p. 9).

Nesse sentido, ao longo dos módulos e partindo de um tema e uma questão a ser problematizada, é possível trabalhar as discursividades que se inscrevem na materialidade da língua, ou seja, refletir sobre aspectos socioculturais, ideológicos e históricos que reverberam no texto. Nesse processo, recobramos memórias coletivas de outros ditos para poder produzir sentido sobre o que lemos e escrevemos, entendendo que a maneira como o texto se organiza morfológica, sintaticamente e fonético-fonologicamente, no caso dos textos orais, não é aleatória porque nela ecoam esses aspectos que fazem parte da produção dos sentidos.

Buscando representar o ambiente de uma estação de rádio, vimos como necessário contextualizar melhor os estudantes sobre o que é uma estação de rádio e sobre o que é um aparelho de rádio. Para isso, falamos sobre a história do rádio e levamos alguns aparelhos para a sala de aula, sintonizamos e escutamos brevemente algumas estações. Também escutamos juntos programas de rádio *online*, mais comuns atualmente. Essa atividade proporcionou um momento de maior ludicidade, uma vez que os alunos puderam interagir em espanhol de maneira mais dinâmica espontânea. Muitos tiveram contato com um aparelho de rádio pela primeira vez naquele momento. Recordemos que se tratava de um grupo de estudantes entre 11 e 12 anos, já nascidos em um mundo dominado pelas mídias digitais. Porém, quisemos apresentar-lhes algo novo para eles como parte do caráter lúdico a que nos propusemos incluir em nosso projeto didático. No entanto, não deixamos de trabalhar com as mídias digitais da atualidade para apresentar os textos fomentadores, como receitas culinárias presentes no *Youtube* e notícias em portais

de periódicos *online*. Na produção final, os estudantes também recorreram a recursos digitais para produzir seus programas de rádio.

Para todos os grupos de estudantes, foi preciso apresentar o funcionamento de uma rádio, por exemplo: sujeitos participantes (radialista, ouvintes, convidados, entrevistados etc), público-alvo, temáticas recorrentes. Para o grupo responsável pelo programa culinário (Grupo A), elaborou-se uma SD para falar sobre alimentação saudável e trabalhar o gênero receita culinária em suas variações e na modalidade oral. Linguisticamente, manteve-se o foco no funcionamento do modo imperativo e nas diferentes formas de realizar uma injunção em língua espanhola. Para o grupo responsável pelo programa noticiário (Grupo B), a temática versava sobre algum fato ocorrido na escola-campo e a SD teve seu foco na distinção entre a linguagem formal e a informal. No aspecto linguístico, buscou-se trabalhar os processos de coesão e coerência na hora de informar um fato. Com isso, explorou-se a necessidade da distinção entre fato e ficção e, dentro desse conteúdo, o professor pôde ainda discutir a questão das *fake news*. São todos conteúdos que muitas vezes são trabalhados arbitrariamente dentro da sala de aula, mas que dentro de uma atividade como a que estamos propondo estão contextualizados e trabalhados de forma significativa. Dessa forma, almejamos afastar-nos do que Fanjul (2012) chamou de "desgenerização", pois buscamos tratar os gêneros para além de sua arquitetura.

A rádio pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de ELE porque, através dela, podemos trabalhar e explorar diferentes percepções sobre a língua espanhola através de seus programas. Neste projeto didático, pudemos desenvolver mais a oralidade, a ampliação do vocabulário, a percepção auditiva e a percepção rítmica, além de despertar a atenção, a imaginação e explorar as discursividades presentes nas temáticas abordadas. Como produção final, cada grupo produziu um programa para apresentar uma receita culinária de um prato considerado saudável (Grupo A) e uma notícia sobre um fato ocorrido na escola-campo (Grupo B). Essas produções foram socializadas em uma atividade de

culminância que é importante para que os estudantes possam ver o reconhecimento de seu trabalho.

Recomendamos, por fim, que as etapas da sequência didática sejam apresentadas para os estudantes porque assim podemos construir uma conscientização do processo de aprendizagem em curso. É de fundamental importância também que os estudantes recebam um retorno do docente responsável ao final de cada módulo, não apenas na produção final. Esse *feedback* colabora para a tomada de consciência do processo de aprendizagem e é parte de uma avaliação processual e contínua.

Considerações Finais

Adotando os postulados *bakhtinianos* sobre gêneros discursivos, defendemos que uma abordagem mais dinâmica e contextualizada dos gêneros no ensino da língua espanhola. Ao apresentar nossa proposta didática, destacamos a importância de aliar a teoria à prática, promovendo uma aprendizagem mais significativa e motivadora para os estudantes. Esperamos que o projeto de construção de um rádio escolar e a produção de programas em diferentes gêneros discursivos favoreçam a reflexão sobre oferecer aos estudantes experiências autênticas em língua espanhola ao mesmo tempo em que estimula processos socio-interativos, lúdicos e reflexivos.

Em suma, esperamos ter destacado aqui um pouco da importância de superar os desafios existentes para a promoção de um ensino de língua espanhola mais contextualizado e significativo. Os gêneros discursivos são formas de expressão linguística que têm propósitos comunicativos específicos e seguem padrões textuais reconhecíveis. Ensinar gêneros discursivos em língua estrangeira permite que os alunos compreendam melhor como se comunicar de maneira eficaz em diferentes contextos sociais e culturais.

Enfatizamos, ademais, a importância do Programa de Residência Pedagógica para a formação docente inicial, pois todo o desenho do projeto didático aqui

apresentado e a reflexão teórica que trouxemos são fruto das atividades desenvolvidas ao longo do Programa, que colaborou significativamente com mais qualidade e eficiência para a formação dos futuros docentes de língua espanhola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. - 13 ed. - São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. - 6 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. São Paulo: Forense Universitária, 2002.

BUNZEN, Clecio. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: Covre et al. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004.

DE NARDI, Fabiele. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. / Fabiele Stockmans De Nardi. (Tese) Porto Alegre, 2007.

FANJUL, Adrián Pablo. Os gêneros “desgenerizados”. Discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. In: **Revista Bakhtiniana**, 7(1), Port. 46–67 / Jan/Jun, 2012.

GOMES, Vitor Pereira. Gêneros Discursivos e Ensino de Língua Espanhola: contrastes da teoria à prática pedagógica. In: **Hipátia: Revista Brasileira de História, Educação e Matemática**, São Paulo, v.3, n.1, p.81-85, Jun, 2018.

MIOTELLO, Valdemir; PAJÉU, Hélio Márcio. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva *Bakhtiniana*: recintos de encontro de duas esferas da vida. In: SOUZA, Sweder. SOBRAL. Adail (orgs.). **Gêneros: entre o texto e o discurso**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2016.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de Gêneros do Discurso na Teoria *Bakhtiniana*: algumas questões teóricas e metodológicas. In: **Linguagens em (Dis)curso**, Tubarão, v.4, n.2, p. 415-440, jan/jun 2004.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua**: currículo, leitura, escrita. - 2 ed., Campinas: Pontes, 2005.

SILVA, Sueli Pinheiro da. Estilo e estilística em Bakhtin e Volóchinov: perspectivas em diálogo. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 79-103, 2020.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO PRP: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO

Priscilla Elizabeth da Silva Costa Ferreira
Ewerton Ávila dos Anjos Luna
Hérica Karina Cavalcanti de Lima

1. Considerações iniciais

A formação inicial de professores sempre esteve no bojo de discussões mais amplas sobre a educação brasileira. Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm buscado, constantemente, refletir sobre seus cursos e currículos no intuito de qualificar a formação ofertada, assim como Governo Federal tem promovido, ao longo de alguns anos, iniciativas mais voltadas à melhoria dessa formação.

Dentre essas iniciativas, destacou-se o Programa de Residência Pedagógica (PRP), proposto pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017 e coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito da denominada Nova Política de Formação de Professores. Regulamentado pelo Edital Capes 24/2022, o PRP constituiu-se como uma política pública estratégica para a formação inicial de professores, alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos debates contemporâneos sobre a profissionalização docente.

A relação do PRP com o "saber-ser professor" na Educação Básica é profunda, pois o Programa buscou articular teoria e prática, visando desenvolver competências profissionais que transcendem o conhecimento técnico, abrangendo dimensões éticas, afetivas e sociais da docência.

Como objetivos principais, o PRP buscava, conforme Edital CAPES 24/2022, fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; valorizar a experiência dos professores da educação

básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula. Para alcançar esses objetivos, somavam-se forças dos agentes dos diversos espaços formativos de interesse, como o(a) Professor(a) Preceptor(a) na escola de Educação Básica; o(a) Docente Orientador(a) na Universidade; e o(a) Residente, fazendo a ponte entre a Universidade e a escola.

Este capítulo que ora se apresenta é fruto de vivências construídas no Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PRP/UFRPE), do Edital CAPES 24/2022, a partir de reflexões proporcionadas pela imersão no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) nos meses de setembro de 2023 a março de 2024.

Como estudante de licenciatura em Letras, a motivação para fazer parte do PRP veio do fato de, após quase 50 componentes curriculares e quatro Estágios Supervisionados cursados, ainda sentir que havia lacunas na formação, que se revelavam na necessidade de contato com a escola real, mas não de qualquer contato, que pudesse ser suprido por um estágio remunerado, por exemplo, mas da oportunidade de estar na escola contando com o apoio de um Professor Preceptor e com o apoio de um Professor Orientador, no âmbito da Universidade, o que seria fundamental para a construção de competências docentes, o que se vislumbrou no PRP. Nos termos de Dias (2010):

Em Educação o conceito de Competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*. É a competência que permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e situações educativas (Dias, 2010, p.74).

Assim, o PRP configurou-se como uma via de mão dupla, uma vez que, enquanto docentes em formação, pudemos construir nossas próprias competências, ao mesmo tempo que fomos capazes de intervir na construção de competências pelos estudantes. É sobre esse processo formativo de construção de conhecimentos que este capítulo se debruça, tendo como objetivo, portanto, refletir sobre

observações e regências de aulas, a fim de compreendê-las como relevantes no processo de formação inicial do professor de português.

2. A observação das aulas no processo de reflexão sobre práticas docentes

Dentre as atividades a serem realizadas no PRP, havia aquelas semelhantes aos estágios obrigatórios, ou seja, atividades de imersão e ambientação no contexto escolar, de observação das práticas docentes e pedagógicas e de regência de sala de aula, assim como de intervenção na realidade escolar.

No que se refere às atividades de observação, estas foram realizadas em uma turma do segundo período do Ensino Médio Integrado com o Curso Técnico em Mecânica. Essa turma teve boa assiduidade nos dias de aula observados e era formada por estudantes atenciosos, dos quais alguns eram bastante participativos, a maioria com bastante interesse nas atividades esportivas realizadas na Escola. A interação entre os alunos era cordial. Não se presenciou qualquer ocasião de desrespeito entre eles, nem na interação com a Professora Preceptora.

Observou-se também o engajamento de alguns alunos em Grupos de Pesquisa existentes na Instituição. Um deles, por exemplo, estava lendo um livro da área de História, o que demonstrava a excelente oportunidade que estes estudantes tinham, naquele momento formativo, de desfrutar de uma educação que não limita, pelo contrário, amplia seu entendimento e horizontes.

A Professora Preceptora ensinava na Instituição há dez anos. Possuía Doutorado em Letras e havia sido admitida via concurso público para docente do IFPE, o que nos leva a reconhecer que, embora haja muitos professores excelentes com nível de graduação, não podemos deixar de ressaltar o enriquecimento da experiência para alunos de nível Médio em conviverem e estudarem com professores Mestres e Doutores. A importância disso se dá, sobretudo, na vanguarda das discussões e pesquisas que há na Academia que, muitas vezes, é transposta para a sala de aula na prática docente do Professor-pesquisador. A concepção de Língua e Gramática subjacente à prática docente da Professora Preceptora, seu cuidado em

construir com os alunos uma compreensão e interpretação dos textos eficiente, por exemplo, bem como todas as suas atitudes em sala refletiam o compromisso com sua prática de Professora-pesquisadora.

A metodologia empregada pela docente nas aulas observadas revelava-se através de consistentes discussões teóricas com maior ênfase na realização de exercícios. Dava-se um breve tempo para a execução das tarefas, mas era na correção coletiva que a construção do conhecimento acontecia: quando os estudantes davam suas respostas e quando, na discussão da docente, ampliavam-se essas respostas. Isso reflete uma preocupação com a construção de conhecimentos os alunos.

Na discussão em sala sobre as questões do livro didático, a gramática não aparecia como um fim em si mesma, mas como meio para o aprendizado da leitura, da oralidade e da escrita. Antes que um elemento complicador desvinculado do discurso, era concebida como fundamental para a construção e elucidação dos sentidos. A docente não tinha uma visão prescritiva de gramática, “como um conjunto de usos bons”, como define Castilho (2010); embora estivesse comprometida com a construção da variante padrão, a professora fazia questão de ressaltar que a competência linguística tem a ver com o domínio de registros adequados às mais diversas situações comunicativas.

Motivada pelos textos do livro didático em várias ocasiões, as discussões das aulas tocaram em temas transversais essenciais à formação cidadã dos estudantes. Percebeu-se que a professora possuía preocupação com a educação e compreendia o caráter transformador dela.

Durante as observações, houve também a oportunidade de presenciar uma oficina sobre as vanguardas europeias, ofertada por estudantes de períodos posteriores sob orientação de uma outra docente do IFPE. Os ministrantes empregaram o poema de Tristan Tzara “Para escrever um poema dadaísta” como instruções para escrever um poema dadaísta. Ao final, as produções foram socializadas e os alunos fizeram o registro, em filmagem, de suas produções. A partir

dessa experiência partilhada por outra docente, foi possível concluir que ambas as docentes partilhavam de saberes construtivistas em suas práticas, uma vez que, segundo Dias (2010), uma prática construtivista é aquela que

(...) parte dos conhecimentos prévios dos alunos e leva-os a construir o seu conhecimento, a encontrar valores novos, seja através da criação de oportunidades de trocas de ponto de vista ou da expressão de opiniões. Considera o sujeito aprendente, seus objetivos e possibilidades de aprendizagem, utilizando o conflito cognitivo e sociocognitivo, a descoberta, a curiosidade, a pesquisa, como forma de aprendizagem e de construção de regras. Gera sentimentos de competência promovendo autoimagens positivas (Dias, 2010, p.76).

Sobre a avaliação realizada pela professora preceptora, destaca-se uma avaliação pontual, mas também processual, uma vez que a nota do período foi composta, além dos dois exercícios escolares previstos pela Instituição, pela nota dos exercícios solicitados como dever de casa pela professora ao longo do curso, o que aponta para uma construção formativa.

Como se sabe, avaliar é sempre um ponto nevrálgico na prática docente. Perrenoud (1999), tentando ampliar nosso olhar, expõe duas lógicas possíveis. Segundo ele, haveria uma avaliação com fins de selecionar, que ele chamou "normativa", e uma outra que denominou "formativa", esta última a serviço da aprendizagem. Perrenoud deixa claro que estas lógicas não são excludentes, como se vê na prática docente observada. Assim, a professora preceptora atendia aos critérios institucionais, realizando os dois exercícios escolares pontuais, mas avaliava seus estudantes de forma mais global e autônoma. Portanto, entende-se a avaliação realizada por ela como formativa, uma vez que era contínua e diagnóstica.

A professora preceptora ainda disponibilizava, algumas vezes, o tempo ao fim de suas aulas para avaliação da produção escrita dos alunos, fazendo correções e dando sugestões. Os que entregaram na primeira data marcada receberam a correção do seu texto antes da entrega definitiva. Ainda assim, houve alunos que não fizeram as atividades para casa e, conseqüentemente, perderam essa oportunidade de aprendizagem e de melhorar suas notas. Também se percebeu que nem todos aproveitavam as oportunidades de avaliação em sala de sua produção escrita,

havendo até quem não as entregasse. A partir disso, pode-se inferir que muitos vêm de experiências avaliativas nas quais predominava a avaliação normativa-seletiva, o que os leva a encontrar dificuldades para se inserirem em uma nova lógica avaliativa. A resistência das estruturas apontada por Perrenoud (1999) também está no próprio estudante.

Ao lançar um olhar reflexivo sobre as aulas observadas, pode-se afirmar que, ao escolher uma licenciatura para exercício da profissão de professor, é inevitável que todas essas experiências acompanhem o sujeito em formação (seja inicial ou continuada). Algumas práticas são reinterpretadas, ampliadas e ressignificadas. Outras são veementemente rejeitadas. O percurso formativo do professor não começa na Universidade, nem nela termina. Ao assumir o lugar de docente, os professores precedentes (os antigos professores, os professores observados nos estágios e nos programas de formação inicial) estarão presentes: alguns como inspiração e outros para nos lembrar de aspectos de uma docência que não queremos exercer. Não se pode perder isso de vista na construção da nossa identidade docente.

3. A experiência da regência de aulas no processo de formação inicial do professor

Após diversos momentos de observação e de aprendizado, chegou o momento da regência de sala de aula. Analisando o programa de ensino da turma e de modo a atender às demandas do planejamento pedagógico, a professora preceptora indicou a necessidade de ministrar conteúdos de literatura, de modo a concluir as discussões sobre Classicismo e introduzir as discussões sobre Barroco e Arcadismo, considerando as exigências de adequação a um Calendário Acadêmico com prazo exíguo em relação às demandas do processo de ensino-aprendizagem. Essa é a docência real: aquela que se adequa ao programa e às circunstâncias institucionais, mas ressaltando que, apesar da adequação, não se nega a possibilidade de também questionar o currículo.

Passou-se, então, a formular os planos de aula. O planejamento ocorreu a partir da premissa de contemplar o texto literário, os Movimentos Literários e seus contextos sócio-históricos. É importante ressaltar que a maioria dos eventos históricos que envolvem a produção literária estudada já era conhecida pelos estudantes. Na aula sobre o Classicismo, por exemplo, foram retomados alguns conceitos de literatura medieval que eles sabiam por terem sido parte do período acadêmico anterior. Os alunos que se manifestaram tinham uma boa bagagem de leituras e lembravam dos eventos históricos essenciais para a discussão.

As primeiras aulas de regência foram expositivo-interativas, pois havia conceitos essenciais para a interpretação e compreensão dos textos em aulas futuras. Retomamos elementos de versificação e os conteúdos das aulas observadas. O intuito era que os alunos chegassem às suas conclusões colocando os conhecimentos prévios em ação. Assim, palavras desconhecidas foram deduzidas em conjunto e vários significados foram encontrados de modo embutido na própria palavra, a partir dos seus elementos formadores. A paixão por linguagem e literatura por parte da regente era muito grande e, por isso, não se perderia a oportunidade de demonstrar que o conhecimento linguístico ilumina, elucida e enriquece a análise e a interpretação literária.

Também não se perdeu a oportunidade de mostrar o texto literário em seu dinamismo e potência. Discutiu-se, por exemplo, como Ariano Suassuna inspirava-se e bebia na tradição deixada por Gil Vicente em relação à forma, ou seja, no Auto e também no conteúdo, ao trazer o elemento pícaro. Bastou lembrar a adaptação do Auto da Compadecida, de Guel Arraes, um conhecimento bastante partilhado, e o Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente, que haviam conhecido no semestre anterior, para discutir a inovação que a representação desses tipos sociais significou em ambas as obras, cada uma em seu tempo. Daí, para discutir o Humanismo, foi um “pulo”!

A partir dessas experiências, constatamos que, na Universidade, estudamos muito sobre Interacionismo, mas ter a sensibilidade para identificar os espaços de

intervenção e, a partir daí, conseguir avançar na construção do conhecimento, foi possível somente experimentando a sala de aula. Os saltos foram verdadeiramente quânticos!

Na aula que se seguiu sobre o Barroco, fez-se um breve apanhado do contexto sócio-histórico. Reservou-se tempo para falar sobre o papel da Arte na Contra-Reforma, explicou-se o conceito de mecenato e seu papel e influência para a arte da época, destacando o papel de uma arte a serviço das instâncias de poder que, dentre seus objetivos, reforçava um discurso que interessava à Igreja. Comentou-se sobre o fausto e o luxo, sobre o ouro das colônias embelezando os templos católicos, sobre uma arte que apequenava o homem que, por sua vez, entrava na Modernidade entre a lógica Medieval e a Renascentista. É por esse motivo que o dualismo, a ambivalência barroca, estivesse nas Artes plásticas e na Literatura da época. A partir da obra de Gregório de Matos e Antônio Vieira, foi possível relacionar essas forças às suas produções literárias. Sem a intenção de promover a memorização de conceitos, chegou-se à definição de cultismo e conceptismo através das próprias palavras. Discutiu-se como um uso rebuscado da linguagem refletia uma visão de mundo e como a retórica de Vieira refletia visão de mundo e de fé.

Na aula sobre o Arcadismo, discutiu-se a influência da Revolução Francesa e dos ideais Iluministas: homens que preparavam uma conspiração produziam uma literatura que exaltava a natureza e a contemplação. Falou-se das enormes pressões por ouro e da derrama iminente e não se deixou de chamar atenção para o fato de que a produção literária poética do Arcadismo sofreu impactos não vistos em outros movimentos e que dois de seus principais poetas foram presos e degredados por motivos políticos, o que impactou a produção e o curso do fazer artístico da época.

A partir dessas discussões, concluiu-se que os chamados movimentos literários surgem de maneira orgânica, reforçando ou rejeitando valores anteriores. Isso significa que uma forma de fazer arte dá lugar a outra, mas não de forma definida no tempo, já que as formas vêm e vão, os conteúdos de tempos em tempos

são retomados. Suassuna e João Cabral de Melo Neto, por exemplo, escreveram autos no século XX, assim como Vinícius de Moraes escreveu sonetos.

No que se refere à avaliação nestas vivências de regência, antes da avaliação, foram retomados conceitos, analisados os poemas da súmula elaborada, que reunia os poetas Camões e Pessoa, reforçando a discussão do diálogo entre textos. Os estudantes já conheciam o conceito de intertextualidade e foi possível discutir, a partir disso, a relação entre os dois textos: um poema épico do século XVI e um do século XX. Discutiui-se como versos desses poemas foram incorporados no discurso, muitas vezes desvinculados e desvirtuados, a exemplo de “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce” ou “Tudo vale a pena quando a alma não é pequena”. Os poemas foram escolhidos exatamente por trazerem esses versos reconhecíveis, de modo que fosse possível refletir sobre seu contexto de produção, bem como sobre os contextos nos quais podem ser usados atualmente. A Professora Preceptora determinou, assim, os exercícios que deveriam ser respondidos do livro didático adotado pela Instituição já como preparação para a Avaliação que viria a seguir. A correção dos exercícios em sala foi realizada coletivamente, de modo a aprofundar os aprendizados.

Como forma de praticar reflexivamente a elaboração de atividades avaliativas, a Professora Preceptora solicitou que fossem elaborados itens que contemplassem os conteúdos ministrados para compor a avaliação do período. Assim, foram elaborados três itens, dos quais dois foram utilizados na referida turma. Esses itens, juntamente com o gabarito comentado das questões (Apêndice I), foi enviado à Professora Preceptora, conforme solicitado.

Em resumo, nessas vivências como regente de turma no PRP, buscou-se principalmente: mobilizar os saberes prévios dos estudantes; situar a literatura em diálogo com seu contexto de produção; permitir que identificassem as motivações do fazer artístico, ao mesmo tempo em que se buscou evidenciar a importância do conhecimento linguístico sólido para a análise e interpretação do texto literário. Em outras palavras, objetivou-se refletir sobre de que maneira as camadas aprofundam-

se quando se trabalha o léxico, o discurso e mesmo os aspectos não linguísticos expressos no texto, como na ocasião em que a discordância do Velho do Restelo nos *Lusíadas* era percebida não somente por suas palavras, mas também pelos seus meneios de cabeça. A relação entre o ensino de língua e literatura, um dos eixos centrais da formação linguística e humanística e também um campo de tensões e desafios pedagógicos, historicamente, tem oscilado entre abordagens que privilegiam a norma culta e a gramática prescritiva e outras que enfatizam a literatura como expressão estética e crítica da realidade. Como se observa, a última abordagem foi a eleita para prática no PRP.

Foi acreditando e defendendo uma educação que amplia horizontes, que expande a compreensão do mundo, que foram realizadas as práticas aqui descritas no âmbito do Programa.

4. Considerações finais

Perrenoud (1999) e Dias (2010) descrevem a Competência como sendo o resultado de operações, decisões e estratégias que uma pessoa emprega para a solução de uma situação. No cenário ideal do ensino a partir de competências, o educador é um mediador que também ajusta suas práticas com esse objetivo. Considerando isso, afirma-se que o PRP foi fundamental para a compreensão da rotina escola, a reflexão sobre planejamento e avaliação, a problematização sobre o ensino de língua portuguesa e literatura e o início da construção da identidade docente. Nesse processo de imersão escolar, com certeza, aprendeu-se mais do que se ensinou, ou seja, as etapas de observação e de regência vivenciadas no IFPE durante o PRP oportunizaram o desenvolvimento de competências numa via de mão dupla, como anteriormente mencionado.

Participar do PRP foi um desafio no sentido positivo da palavra. No primeiro período da Licenciatura em Letras, quando foram apresentadas as concepções de educação, ficou clara a necessidade de se construir uma visão transformadora da educação e da sociedade. Através do PRP, comprovou-se que é possível, sim, intervir

sobre estruturas aparentemente consolidadas, sobre valores que resistem à mudança, sobre uma visão de Educação que exclui e que separa. Não se educa para que os conhecimentos se acumulem na mente dos estudantes, educa-se para diversos aspectos da vida.

Como se vê, o PRP trouxe avanços à formação inicial nas licenciaturas ao propor uma formação docente menos tecnicista e mais humanizada, alicerçada no tripé conhecimento, prática e identidade docente. Certamente, contribuiu para formar professores críticos, criativos e comprometidos com a educação pública, elementos centrais do "saber-ser professor".

REFERÊNCIAS

CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. disponível em <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>> último acesso em 28/12/2023 18:44

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. volume 14, número I. Janeiro/Junho de 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/51413-85572010000100008> Acesso em 03/03/2024.

GONZAGA, Tomaz Antonio. **Marília de Dirceu**. 1 ed. São Paulo: Ediouro.(Prestigio) disponível em <http://www.bibvirt.futuro.usp.br> último acesso em 28/12/2023 18:44

MATOS, Gregório de. **Seleção de Obras Poéticas** <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>> Acesso em 04/01/2024.

NICOLA, José de. **Literatura Brasileira das origens aos nossos dias**. São Paulo: Scipione, 1998. p.54-121.

PERRENOUD, Phillipe. A avaliação entre duas lógicas. In PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: de excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p.9-23 disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7582131/mod_resource/content/3/A%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas_Perrenoud.pdf

PROENÇA, Graça. **Descobrimo a História da Arte**. São Paulo: Ática, 2005. p. 64-124.

APÊNDICE I

IFPE- Campus Recife

Curso técnico integrado Mecânica

Questões de Literatura sugeridas para a Avaliação de 05/02/2023

Gabarito comentado.

LIRA XIV

Minha Marília, tudo passa;
A sorte deste mundo é mal segura;
Se vem depois dos males a ventura
Vem depois dos prazeres a desgraça.

Estão os mesmos Deuses

Sujeitos ao impio Fado:

Apolo já fugiu do Céu brilhante,

Já foi Pastor de gado.

[...]

Com os anos, Marília, o gosto falta,

E se entorpece o corpo já cansado;

Triste o velho cordeiro está deitado,

E o leve filho sempre alegre salta.

A mesma formosura

É dote, que só goza a mocidade.

Rugam-se as faces, o cabelo alveja.

Mal chega a longa idade.

Que havemos de esperar Marília bela?

Que vão passando os fluorescentes dias?

As glórias que vêm tarde, já vem frias;

E pode enfim mudar-se a nossa Estrela.

Ah! Não, minha Marília,

Aproveite-se o tempo, antes que faça

O estrago de roubar ao corpo as forças

E ao semblante a graça.

Com base nas discussões sobre o Arcadismo em sala de aula e no trecho da Lira XIX apresentado acima, responda as questões que se seguem:

- 1) Quem é o(a) interlocutor (a) do eu lírico? *A interlocutora do poeta é Marília.*

- 2) Sobre o poema são CORRETAS as afirmativas:
 - I. Na primeira estrofe temos uma referência à Antiguidade Clássica e exaltação à vida pastoril em "Apolo já fugiu do Céu brilhante, / Já foi Pastor de gado". () *CORRETA – Ao mencionar o Apolo, divindade grega do sol experimentando uma vivência como pastor na Terra, o autor bebe na fonte da mitologia e exalta a vida pastoril.*

 - II. A característica mais evidente do Arcadismo em todos os três trechos e a exaltação à vida no campo e à evasão da cidade (*fugere urbem*). () *INCORRETA- Apesar da vida pastoril aparecer ligeiramente na primeira estrofe, a característica do Arcadismo que aparece de forma muito evidente nos três textos é o Carpe Diem. O tempo célere não espera por ninguém. Faz-se necessário viver a vida antes que seja muito tarde, segundo o eu-lírico.*

 - III. A passagem do tempo e o processo do envelhecimento humano são apresentados de maneira benéfica pelo eu lírico. () *INCORRETA- O eu-lírico emprega como argumento para viver a vida com intensidade exatamente o fato de que o envelhecer, segundo o eu lírico, estaria associado ao cansaço e à perda da formosura da juventude. Uma representação maléfica do processo do envelhecimento por parte do eu lírico.*

 - IV. O eu lírico defende que diante da rapidez com que o tempo passa é urgente aproveitar a vida. (*Carpe diem*). () *CORRETA- É a argumentação principal das estrofes apresentadas.*

 - V. O eu lírico no poema retrata a vida como algo estável que está completamente sob o controle humano. Sem imprevistos, surpresas ou mudança de condição. () *INCORRETA- O eu-lírico sustenta parte de sua argumentação com a amada justamente na instabilidade da vida evidente nos versos: "A sorte desse mundo é mal segura" e "pode enfim, mudar-se a nossa Estrela". Nesta acepção, sorte e estrela remetem-se à ideia da fortuna (no sentido de sorte) e destino como mutáveis e caprichosos.*

Estão CORRETAS:

- a) TODAS as alternativas
- b) Alternativas I e V

- c) Alternativas II, III e V
- d) Alternativas I e IV *CORRETA*
- e) NENHUMA das alternativas.

À cidade da Bahia
 Triste Bahia! Ó quão dessemelhante.
 Estás e estou do nosso antigo estado!
 Pobre te vejo a ti, tu a mim empenhado,
 Rica te vi eu já, tu a mim abundante.
 A ti trocou-te a máquina mercante,
 Que em tua larga barra tem entrado.
 A mim foi-me trocando, e tem trocado,
 Tanto negócio e tanto negociante.
 Deste em dar tanto açúcar excelente
 Pelas drogas inúteis, que abelhuda
 Simples aceitas do sagaz Brichote.
 Oh se quisera Deus, que de repente
 Um dia amanhecera tão sisuda
 Que fora de algodão o seu capote.

Sobre o poema acima de autoria de Gregorio de Matos, responda:

- 3) O poeta compara seu estado financeiro ao da Bahia. Que versos evidenciam essa comparação? *A expectativa para a resposta é que o estudante compreenda que, fazendo da Bahia sua interlocutora, o eu-lírico fala de um estado de pobreza partilhado por ambos. "Pobre te vejo a ti, tu a mim empenhado, Rica te vi eu já, tu a mim abundante."*
- 4) Que palavras foram empregadas para denotar a mudança de condição financeira experimentada pelo poeta e pela Bahia? *A expectativa é que o estudante perceba que, no primeiro e segundo verso, o eu-lírico centra na palavra "dessemelhante", a síntese da mudança de condição econômica reforçada por "estás e estou do nosso antigo estado!"*

Conforme vimos em sala de aula o Canto V dos Lusíadas traz uma voz dissonante do restante do poema. Sobre o trecho a seguir responda:

«Mas um velho, d'aspecto venerando,
 Que ficava nas praias, entre a gente,
 Postos em nós os olhos, meneando
 Três vezes a cabeça, descontente,
 A voz pesada um pouco elevando,
 Que nós no mar ouvimos claramente,
 Cum saber sô d'experiências feito,
 Tais palavras tirou do esperto peito:

- «Ó glória de mandar, ó vã cobiça
 Desta vaidade a quem chamamos Fama!
 Ó fraudulento gosto, que se atiça
 Cua auris popular, que honra se chama!
 Que castigo tamanho e que justiça
 Fazes no peito vão que muito te ama!
 Que mortes, que perigos, que tormentas,
 Que crueldades nêta experimentas!

- 5) Que ações do Velho do Restelo no poema denotam o seu desagrado e discordância em relação às Navegações? *A expectativa é que o estudante identifique na primeira estrofe a atitude corporal do Velho do Restelo como desagrado: "Postos em nós os olhos, Meneando a cabeça, três vezes, descontente, (...)", aspecto do poema discutido em sala de aula.*
- 6) Quais seriam segundo o velho, no poema, as motivações para a empresa marítima? *A expectativa é que o estudante identifique no discurso do Velho a seleção de palavras e expressões " glória de mandar", "vaidade" e "cobiça", "Fama", "honra", "fraudulento gosto" como as principais motivações para as Navegações, segundo o Velho do Restelo.*

O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O DEBATE E O ARTIGO DE OPINIÃO NO ENSINO MÉDIO

Bruna Soares Domingues
Danilo Lucena Chagas
Maria Gabriella da Silva
Vitor Cezar dos Santos Oliveira
Tatiana Simões e Luna

1. Considerações Iniciais

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) representa uma iniciativa fundamental na formação de futuros docentes, proporcionando a inserção dos licenciandos no ambiente escolar desde os primeiros anos de sua graduação. Seu objetivo é estreitar o vínculo entre teoria e prática, permitindo que os bolsistas compreendam a dinâmica da sala de aula, as interações institucionais e os desafios da docência. Além disso, o programa se destaca por oferecer uma formação inicial que fomenta a reflexão crítica sobre os processos educacionais, contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento dos licenciandos e para a qualidade da educação básica. Segundo Bunzen e Mendonça (2017), a formação do professor precisa ser ancorada na prática reflexiva, permitindo que o docente compreenda e transforme os espaços de ensino a partir de uma abordagem crítica e contextualizada.

O subprojeto do PIBID vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na área de Letras, foi coordenado pelas professoras Tatiana Simões e Sherry Almeida. No contexto escolar, as atividades foram desenvolvidas na Escola de Referência em Ensino Médio Olinto Victor, localizada no bairro da Várzea, na cidade do Recife, o que permitiu um contato direto com a realidade da educação básica e suas particularidades.

A formação inicial no âmbito do PIBID se deu por meio de reuniões, orientações e momentos de planejamento pedagógico. O programa incentivou a pesquisa, a observação da ecologia escolar e a elaboração de intervenções

pedagógicas que atendessem às necessidades específicas dos alunos. Durante esse período, os pibidianos participaram ativamente da estruturação de sequências didáticas, do desenvolvimento de materiais didáticos e da aplicação de estratégias metodológicas inovadoras, visando aprimorar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. Mendonça e Ferraz (2016) ressaltam a importância do uso de gêneros textuais em sala de aula, pois favorecem a construção de sentidos e promovem uma aprendizagem mais significativa e integrada ao cotidiano dos estudantes.

As intervenções pedagógicas foram estruturadas a partir da observação inicial e das demandas identificadas na escola. Os bolsistas planejaram e executaram módulos voltados para a leitura, escrita e argumentação, com ênfase na produção e análise de textos do gênero artigo de opinião e na realização de debates. A proposta buscou desenvolver a capacidade crítica dos alunos e melhorar sua expressão oral e escrita, trabalhando aspectos como coesão, coerência e estruturação argumentativa. Além disso, foram utilizados recursos audiovisuais, textos jornalísticos e literários para estimular o engajamento dos estudantes e tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Essas práticas estão alinhadas com o que defende a perspectiva sociointeracionista da linguagem, conforme postulada por Bakhtin (1992), na qual a linguagem é concebida como um fenômeno social que se constitui na interação verbal.

2. O Ensino da Língua Portuguesa na Escola de Referência em Ensino Médio Olinto Victor

A Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Olinto Victor está localizada na cidade do Recife, no bairro da Várzea, na Avenida Afonso Olindense, nº 153. A instituição é administrada pelo Governo do Estado de Pernambuco e se destaca como uma referência na educação de estudantes do ensino médio na região. O corpo discente é composto majoritariamente por alunos oriundos de comunidades periféricas situadas nas proximidades da escola, como Brasilit, Ninho das Cobras,

Ambolê, entre outras. A faixa etária predominante entre os estudantes varia entre 15 e 17 anos, refletindo o perfil típico do ensino médio regular.

A estrutura física da escola apresenta limitações significativas, especialmente em relação à capacidade de acolhimento do número atual de estudantes matriculados. Já nas primeiras observações realizadas no local, um dos aspectos que mais chamou a atenção foi o tamanho reduzido das salas de aula e, de maneira geral, de toda a estrutura física da instituição (cf. Figura 1). A escola dispõe de 13 salas de aula, todas climatizadas, o que representa um avanço em termos de conforto para os estudantes; no entanto, esses espaços são bastante pequenos e não oferecem a acomodação ideal para turmas numerosas, o que pode comprometer a qualidade do ensino-aprendizagem.

FIGURA 1: Estrutura Interna da Escola de Referência em Ensino Médio Olinto Victor.



Fonte: acervo pessoal.

Outros ambientes escolares, como a biblioteca, o laboratório de informática e o refeitório, também não possuem capacidade suficiente para atender a todos os alunos de forma adequada, sobretudo nos horários de maior movimento. A escola conta ainda com uma quadra esportiva, porém de dimensões reduzidas, o que limita a realização de atividades físicas e esportivas de maneira mais ampla e inclusiva.

A sala dos professores, embora relativamente espaçosa, não dispõe de mesas e cadeiras em quantidade suficiente para que todos os docentes possam utilizar o

espaço simultaneamente para momentos de estudo, planejamento e preparação de aulas. Essa limitação pode afetar diretamente a qualidade do trabalho pedagógico.

Apesar desses desafios estruturais, a escola conta com alguns recursos tecnológicos que representam um ponto positivo. Cada sala de aula está equipada com aparelho de televisão, além de haver na instituição aparelhos de som, projetores multimídia, impressoras e uma copiadora disponíveis para uso pedagógico. Esses equipamentos são instrumentos importantes para a dinamização das aulas e o apoio ao processo educativo, desde que bem utilizados e mantidos em pleno funcionamento.

O corpo docente da Escola é composto, em sua maioria, por professores licenciados em suas respectivas áreas de formação, e alguns desses profissionais também possuem cursos de especialização que complementam sua qualificação acadêmica. No entanto, com a implementação do Novo Ensino Médio — que trouxe uma reestruturação curricular e a introdução de componentes como os itinerários formativos — observou-se uma realidade desafiadora: alguns professores passaram a ministrar disciplinas fora de sua área de formação específica. Essa prática, muitas vezes motivada por limitações na disponibilidade de profissionais especializados, gerou certo desconforto entre os docentes, além de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que nem sempre o professor se sente plenamente seguro ou preparado para trabalhar conteúdos que extrapolam sua formação original.

Apesar dessas adversidades, durante o período de observação na escola, foi possível perceber o empenho e a dedicação dos professores no exercício de sua profissão. São profissionais que, dentro das condições disponíveis, demonstram comprometimento com a proposta pedagógica da escola, engajamento com a comunidade escolar e sensibilidade diante das realidades sociais e educacionais vividas pelos estudantes. Muitos docentes se esforçam para adaptar suas práticas, buscar estratégias de ensino mais dinâmicas e estabelecer vínculos positivos com os alunos, mesmo diante de desafios estruturais e curriculares. Essa postura revela uma

compreensão sólida do papel do educador como agente de transformação social, especialmente em contextos escolares periféricos.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola foi atualizado pela última vez em 2022 e procura mostrar que a instituição tem como foco principal a formação completa dos seus alunos, não apenas no conteúdo acadêmico, mas também no desenvolvimento humano e social. A escola acredita que o estudante deve ser o protagonista do seu próprio aprendizado, sendo incentivado a participar ativamente das decisões e atividades do ambiente escolar. O documento também reforça a importância da participação da comunidade, da formação contínua dos professores e da construção de uma escola que acolhe, escuta e busca melhorar junto com todos que fazem parte dela. Por ter sido atualizado em 2022, o PPP ainda traz algumas diretrizes e orientações relacionadas à pandemia da Covid-19.

Durante o período de observação das aulas ministradas pelo professor George Lucena, foi possível constatar que os alunos enfrentam dificuldades significativas no desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula. As tarefas apresentadas pelo docente exigiam, em sua maioria, a realização de inferências a partir de textos diversos habilidade essencial no processo de leitura e compreensão textual. No entanto, observou-se que muitos estudantes demonstravam limitações ao interpretar informações implícitas, o que revela fragilidades na construção da competência leitora.

Além disso, foi perceptível a presença de dificuldades relacionadas à ortografia da língua, com erros recorrentes na escrita de palavras “comuns” e no uso adequado das regras ortográficas. Esses aspectos apontam para lacunas no domínio da norma culta da Língua, possivelmente decorrentes de falhas acumuladas ao longo da trajetória escolar desses estudantes, bem como da ausência de práticas constantes de leitura e escrita.

É importante destacar que tais dificuldades, embora preocupantes, também representam oportunidades para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais direcionadas, que considerem as reais necessidades da turma. O

acompanhamento atento por parte do professor e a adoção de metodologias mais interativas e contextualizadas podem contribuir para o fortalecimento dessas habilidades, promovendo um aprendizado mais significativo e relevante.

O professor George Alexandre, que atuou como supervisor dos bolsistas nas práticas de ensino, está presente diariamente na instituição em regime integral. Sua rotina contempla momentos destinados ao descanso e à preparação de aulas, o que contribui para uma atuação docente mais organizada e planejada. Durante o período de observação, foi possível perceber que suas aulas apresentavam uma dinâmica bastante diversificada, com a utilização de recursos midiáticos, desenvolvimento de projetos didáticos e abordagens metodológicas que buscavam ir além da simples exposição de conteúdo.

Um dos pontos fortes de sua prática pedagógica foi a tentativa constante de contextualizar os temas trabalhados em sala de aula, relacionando-os com situações do cotidiano dos estudantes. Essa abordagem, pautada na problematização da realidade, tinha como objetivo despertar a motivação dos alunos, facilitar a compreensão dos conteúdos e estimular uma participação mais ativa por parte da turma. Essa estratégia demonstrou sensibilidade às necessidades e vivências dos discentes, contribuindo para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

A escola também costuma aplicar simulados do SAEPE, que é o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco. Esse sistema foi criado em 2000 e tem como principal objetivo avaliar o desempenho dos alunos das escolas públicas do estado. Com base nesses resultados, é possível pensar em mudanças e melhorias na educação oferecida. Na EREM Olinto Victor, os simulados são realizados com frequência e ajudam tanto os alunos quanto os professores a entenderem melhor quais conteúdos precisam ser reforçados. Além de servir como preparação para a prova oficial, esses simulados permitem que a equipe pedagógica tenha uma noção mais clara das dificuldades da turma e, assim, possa planejar estratégias para melhorar a aprendizagem.

A relação estabelecida entre o professor George e seus alunos também se destacou durante nossas observações. Desde o início, chamou-nos a atenção o nível de liberdade na comunicação entre as partes. Os estudantes sentiam-se à vontade para se expressar, fazer perguntas e até compartilhar aspectos pessoais, o que evidenciava um vínculo de confiança e proximidade. Foram observadas situações em que o tom das interações por parte dos alunos se mostrava excessivamente informal ou até mesmo desrespeitoso, o que pode comprometer a autoridade pedagógica do professor e dificultar a condução da aula.

Essa observação revela um aspecto importante da prática docente: o desafio de equilibrar a construção de um ambiente acolhedor e próximo com a manutenção da disciplina e do respeito mútuo. A boa relação entre professor e aluno é fundamental para o aprendizado, mas requer o estabelecimento de limites claros que garantam um ambiente favorável à concentração, ao respeito e ao desenvolvimento educacional de todos.

Além das dificuldades já mencionadas em relação aos conhecimentos prévios dos alunos, percebemos que, em algumas aulas, a turma se dispersava com certa facilidade. Era comum vermos conversas paralelas, falta de atenção, desmotivação e o uso excessivo de aparelhos eletrônicos, muitas vezes para fins que não estavam relacionados ao conteúdo da aula. Esses comportamentos acabavam atrapalhando o andamento das atividades e o aproveitamento do que estava sendo trabalhado.

Apesar disso, também notamos que, quando o professor conseguia estabelecer uma boa dinâmica de aula com recursos diferentes, temas próximos da realidade dos alunos e espaço para participação, a turma respondia bem. Em várias situações, os alunos se mostraram interessados, engajados e dispostos a participar das discussões propostas.

Durante as intervenções que realizamos nessa mesma turma, algumas dessas dificuldades voltaram a aparecer, como a desatenção e a conversa paralela. No entanto, com o apoio do docente e o uso da sequência didática, planejada baseando-se no modelo de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) e nas inferências das

observações das turmas do EM, conseguimos, aos poucos, atrair a atenção dos alunos e estimular a participação deles. Foi um processo gradual, mas bem importante, que mostrou como o planejamento, a parceria com o professor e o esforço para criar aulas mais envolventes podem fazer diferença no comportamento e no interesse da turma.

2.1 O Ensino dos Gêneros Textuais Debate e Artigo de Opinião

A produção textual na escola é um fenômeno que deve abranger um conjunto de considerações e observações por parte dos Professores(as) mediadores, estas devem estar desde as condições de produção até a presença ou não dos conhecimentos linguísticos e linguagem nos textos, sendo assim, é de suma importância a consideração desses aspectos que envolve a escrita e o escritor (alunos) na escola, para que o avaliador (professor) não se restrinja à uma só das considerações, como afirma Britto (2011, p. 92):

É na segunda perspectiva que me incluo. O resultado final dos textos escritos por estudantes mostra algo mais que falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas. Não é o caso de sair por aí defendendo-se as redações como corretas e ponto. São evidentes certas inadequações, seja em relação ao quadro formal da escrita, seja em relação às funções que a linguagem pode cumprir. A questão que se coloca é descobrir os porquês e os dondes decorrem essas inadequações e o que elas revelam. Tentar identificar os elementos que subjazem e dirigem a produção do texto escolar, caracterizando o quadro de suas condições de produção é, portanto, o objetivo central deste trabalho. Nesse sentido, a identificação de procedimentos e recursos linguísticos utilizados pelo estudante é importante, na medida em que eles ajudam a elucidar as condições de produção da redação escolar.

Após as orientações e formações presenciais dadas às equipes de discentes (bolsistas e/ou voluntários) do curso de Licenciatura em Letras da UFRPE, foram realizadas observações das aulas de língua portuguesa, que eram ministradas pelo Professor(supervisor) na escola que atuavam na iniciação à docência através do programa PIBID, com isso, foi identificada a falta de trabalhos pedagógicos que tinham como foco a produção textual, o que caracteriza-se como um fenômeno bastante recorrente no ensino de língua materna em escola pública, percebeu-se

uma valorização ou doação maior de tempo para o trabalho com a literatura e a gramática e deixando em terceiro plano a “produção de textos”, esse fenômeno advém da ideia de fragmentação da disciplina tornando a produção textual como uma sub(disciplina), como afirma Bunzen (2006, p. 140):

Esse perfil profissional e disciplinar é uma consequência evidente da *pedagogia da fragmentação* (Kleiman e Moraes, 1999) que, em vez de favorecer a trans[inter]disciplinaridade, fragmenta as próprias disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos. Presenciamos, assim no EM, uma verdadeira fragmentação da fragmentação, os professores precisam tornar-se especialistas em determinado fragmento da disciplina e ensinar apenas uma *ponta do iceberg*: gramática geografia física, álgebra, literatura portuguesa, pré-história, química orgânica, dinâmica, etc. E não sabemos ainda quem fica com a responsabilidade de integrar/relacionar tais disciplinas fragmentadas. Já em outras instituições (especialmente as públicas), mesmo que a (sub)disciplina “redação” não apareça no horário escolar e não seja ministrada por um professor especialista, mas sim por um **professor de língua portuguesa**, a lógica da fragmentação permanece. As aulas e os cadernos dos alunos, por exemplo, encontram-se comumente divididos em três blocos: *gramática, literatura e redação*, sendo os dois primeiros blocos; geralmente, os mais enfatizados.

A partir disso, em equipe, elaboramos uma sequência didática que tinha como título “Violências: policial e contra a mulher”, que foram temas escolhidos para contextualizar as produções dos gêneros selecionados para serem expostos e produzidos em sala, conforme as ementas EM13LGG302, EM13LP04 e EM13LGG102 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, além disso, foram escolhidas duas turmas de 2º ano do ensino médio (B e C) para aplicação da sequência onde tivemos 7 encontros com os discentes, de aproximadamente 1h e 40 min, que era o equivalente a duas aulas geminadas (juntas) da disciplina de língua portuguesa.

Durante a ação pedagógica, foram apresentados aos discentes tanto os gêneros textuais a serem trabalhados (artigo de opinião e debate) em sua estrutura, objetivo comunicativo, linguagem, intergenericidade, etc, como também outros recursos em que os mesmos poderiam basear seus argumentos na produção dos mesmos sob os temas principais, entre eles estão: entrevista sobre “violência contra mulher” com a atriz Taís Araújo no canal do youtube papodesegundagnt, o texto “esquece” de Marcelino Freire, as canções “só mais um silva” de Bob Rum, “capítulo4 versículo 3” de Racionais e “Maria da Vila Matilde” de Elza Soares, entre outros. Além

disso, foi exposta uma aula sobre conhecimentos linguísticos como: pontuação, coesão, coerência, conectivos, aposto, vocativo, etc, para reforço dos conhecimentos e uso durante as suas produções (cf. Figura 2).

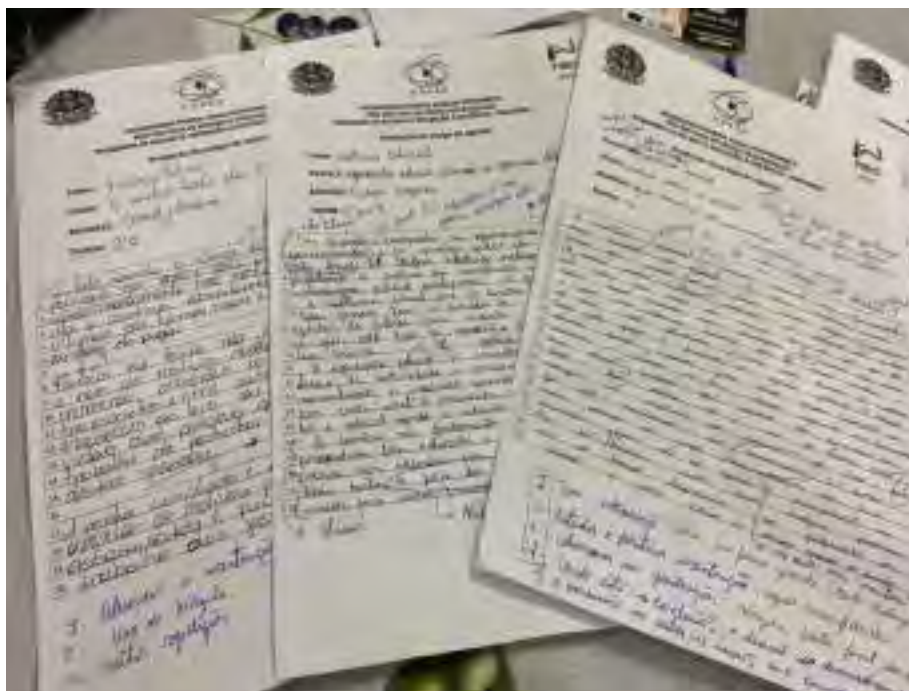
FIGURA 2: Momentos de intervenções no Ensino com o Ensino dos Gêneros Textuais



Fonte: acervo pessoal

Ao final das produções foram avaliados pelos bolsistas do PIBID tanto o desenvolvimento dos alunos com o gênero oral (debate) quanto nos artigos de opinião, onde observaram-se boas posições e argumentações, respeito aos intervalos de tempo delimitados, respeito às réplicas e tréplicas de cada grupo, dividido durante a produção dos debates. Quanto aos artigos de opinião foram observadas algumas lacunas na textualidade como: erro no uso de vírgulas, erros de acentuação, falta de coesão entre os períodos nos parágrafos, ótimas colocações pessoais e inferenciais acerca do tema, o que mostrou bem a presença da coerência textual nas produções dos mesmos, construção de parágrafos curtos e número pequeno de parágrafos diante da ampla temática discutida (cf. Figura 3).

FIGURA 3: Artigos de opinião escritos pelos alunos do 2º ano do EM



Fonte: acervo pessoal

Tendo em vista ser uma avaliação qualitativa e não quantitativa, levamos ao final da sequência esses pontos para os alunos e reforçamos com aulas sobre os mesmos e com exemplos no gênero trabalhado, após isso, propomos a reescrita dos seus textos e na última avaliação percebemos uma grande evolução nos acertos quanto aos pontos supracitados.

3. Considerações Finais

Ao longo da experiência, foi possível perceber desafios e avanços significativos. O contexto escolar revelou dificuldades estruturais e socioeconômicas que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. A atuação dos pibidianos, no entanto, demonstrou que metodologias ativas e um ensino contextualizado podem gerar mudanças no interesse e na participação dos alunos. Assim, a vivência no programa não apenas contribuiu para a formação dos licenciandos, mas também promoveu um impacto positivo na trajetória educacional dos estudantes envolvidos. A experiência reafirma a importância do programa como

um espaço essencial para o desenvolvimento docente e para a construção de uma educação mais reflexiva e significativa.

Estar inserido no cotidiano da escola pública exigiu sensibilidade, escuta e adaptação, mas também revelou o quanto a presença ativa e o olhar atento do educador podem fazer a diferença. Cada atividade planejada, cada intervenção feita, foi guiada pelo desejo de despertar nos alunos o prazer pelo conhecimento e a confiança em suas próprias capacidades. E, ao mesmo tempo, cada desafio enfrentado se converteu em aprendizado para nós, bolsistas, futuros professores, que saem dessa experiência mais maduros, conscientes e preparados para os caminhos da docência.

Encerramos essa etapa com a certeza de que a educação precisa ser construída com compromisso, empatia e respeito à realidade do outro. O PIBID nos ensinou a olhar para além do conteúdo, a enxergar o ser humano que aprende com seus medos, sonhos e potencial. Essa experiência ficará marcada em nossas trajetórias, não apenas como parte da nossa formação acadêmica, mas como um momento que reafirmou nossa escolha pela docência e nos impulsionou a seguir acreditando que é possível transformar vidas por meio da educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, Fernanda Pinheiro. **Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social**. São Paulo: Ática, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRITTO, L. EM TERRAS DE SURDOS-MUDOS (um estudo sobre as condições das produções de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-46. [1984].

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Linguagem e ensino: abordagens, metodologias e práticas docentes**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola: 2006. p.139-61.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al* (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

MENDONÇA, Márcia; FERRAZ, Diana. **Gêneros textuais na escola**: reflexões e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

AVALIAÇÃO E ENSINO DE ESCRITA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Carlos Eduardo de Melo Pereira da Veiga
Ewerton Ávila dos Anjos Luna
Thayse Carolina Ferreira Paraiso

Primeiras considerações

Este relato possui como principal finalidade a descrição das atividades realizadas, principalmente no que tange ao processo de avaliação da aprendizagem, e experiências adquiridas no Programa de Residência Pedagógica (PRP), no núcleo de Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), *campus* Sede, na escola-campo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *campus* Recife, entre os meses de setembro de 2023 a janeiro de 2024.

Fazer parte de um programa como este, em uma universidade que preza pela tríade basilar acadêmica e que, realmente, valoriza os projetos e programas que visam à prática docente, como parte da formação inicial, é extremamente gratificante. A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) comemorou cento e onze anos de fundação desde os seus primeiros cursos de graduação. Inaugurada com os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia, o novo perfil da Instituição abrange 59 cursos de graduação, incluindo Administração, Economia, Educação Física, Gastronomia, Sistemas de Informação, Ciência da Computação e diversas Engenharias, no *campus* do Recife e nas de Serra Talhada (UAST), do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) e de Belo Jardim (UABJ), além de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec).

O presente relato consiste na vivência dos autores vinculados ao Curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol no *campus* Sede. De acordo com a Coordenação do Curso, a Licenciatura em Letras da Rural tem como objetivo formar profissionais que façam a diferença no mercado de trabalho, que promovam a

valorização da cultura – com especial destaque para as variadas formas de linguagem – e do contexto local referenciados na cultura global, levando-se em conta os interesses, a realidade e os projetos pessoais/sociais dos alunos e da própria instituição.

Desenvolver-se como residente em um espaço que respira a academia e os projetos também vivenciados nela também foi extremamente regozijante. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) é uma instituição que oferece educação básica, profissional e superior, de forma "pluricurricular". O instituto oferece uma proposta inovadora de ensino verticalizado, articulando, num só lugar, 78 cursos, desde o Ensino Médio/Técnico à pós-graduação. O Campus Recife do IFPE se consagrou por apresentar vocação no Ensino Profissional e Tecnológico de excelência voltado para a formação de cidadãos e de indivíduos qualificados para ingresso no mundo do trabalho. No total, a Instituição conta com 18 cursos, distribuídos nas modalidades de Integrado (Ensino Médio integrado ao Técnico), Técnico Subsequente, Técnico Proeja, Superior Tecnológico (Tecnólogo), Bacharelados, Licenciatura e Pós-Graduação (Mestrado). A turma na qual atuei como residente foi a turma de Técnico em Edificações integrado ao Ensino Médio, que contava com um total de quarenta e oito alunos matriculados, uma professora preceptora e dois alunos residentes que acompanhavam as aulas concomitantemente.

Nas dependências do *campus*, podem ser encontrados laboratórios, salas de aula e de idiomas, biblioteca, quadra poliesportiva, piscina e instalações afins, consultório odontológico e médico para atendimento ambulatorial, bem como setores administrativos de atendimento ao aluno, a fim de viabilizar as atividades acadêmicas de aproximadamente 6 mil estudantes. Ao longo do ano letivo, os estudantes podem se envolver nos eventos institucionais e comemorativos, em palestras, seminários e minicursos realizados, além de olimpíadas de diferentes áreas do conhecimento e outras competições. Foi possível participar de algumas atividades extraclasse que aconteceram no decorrer do ano letivo, podendo assim os

residentes vivenciem uma experiência mais completa quanto às vivências pedagógicas dos alunos. Os discentes têm à sua disposição oferta de editais voltados à Assistência Estudantil e ao desenvolvimento de atividades de Pesquisa, Extensão, Monitoria e Cultura, assim como na universidade, o que se caracteriza como algo inovador.

Quanto à elaboração do presente relato, foram utilizados como recursos metodológicos elementos subjetivos da própria experiência, como a observação, a reflexão e a descrição dos eventos formativos experienciados durante o programa, além de referenciais teóricos para embasamento dos fatos apresentados. No próximo tópico iremos abordar o desenvolvimento do relato, com o detalhamento das ações observadas elegidas, dentre muitas atividades desenvolvidas que foram tão relevantes quanto, contribuindo para o desenvolvimento de diversos fatores, que ultrapassam o acadêmico; logo em seguida teremos as considerações finais e, por fim, as referências utilizadas durante a escrita.

Vivências do PRP/UFRPE no IFPE

O exercício de avaliação é feito o tempo inteiro por nós, mesmo que de forma indireta. Estamos ponderando e avaliando passos, ações, medidas, respostas e todo resto, o tempo inteiro. Ao realizar uma avaliação sobre trajetória acadêmica e processo de desenvolvimento das habilidades docentes, dentro da UFRPE, pode-se pontuar uma formação bem embasada nas reflexões e relações entre teoria e prática.

Tomando como base algumas das constatações trazidas no tópico anterior, ao observarmos o que diz a Constituição Federal em seu Art. 207, a Constituição Federal estabelece que “As universidades (...) obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. O princípio de indissociabilidade, Tripé Universitário ou, ainda, Tríade Acadêmica surge para definir o papel das universidades brasileiras perante a sociedade, de forma a criar um pacto entre as Instituições de Ensino Superior (IES), como mencionamos anteriormente, tripé este

que não é devidamente seguido dentro da instituição em questão, e muito dificilmente em quaisquer outras.

No Art. 43 da LBD, a dimensão do ensino é encontrada em “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira”. Sendo assim, quando contemplamos o ensino dentro da perspectiva do tripé existente nas universidades é esta a definição que temos. Porém, esse fator implica muitos outros, bem como estrutura, pessoal, setores administrativos e pedagógicos, entre outras questões assistenciais que vão além, ocasionando no déficit neste pilar tão importante. Andrade e Sposito (1986), apontam considerações quanto ao fato de que, na condição de trabalhador e aluno, poucas são as oportunidades para crescer intelectualmente, ficando sua formação profissional a desejar. Para Freitas et al (2020, p. 7):

A possibilidade de ter contato com a prática a partir de um programa voltado para a formação inicial, favorece a construção de bases teóricas que fortaleça uma ação futura. De modo que o presente é uma espécie de bússola que orienta, e propicia o embasamento teórico e prático, para desempenhar papéis distintos dentro do campo educacional. A conexão entre os saberes aprendidos no processo formativo torna cada vez mais eficiente esta dimensão do saber fazer.

Desta forma, é imprescindível reiterar a relevância do Programa de Residência Pedagógica como agente de transformação desse cenário, tendo um papel de extrema significância no processo de formação docente inicial, para além de contribuir para os alunos, enquanto sujeitos em processo formativo, proporcionando vivências e produzindo experiências de iniciação à docência, em contextos que propiciem reflexões e promovam reorientações no próprio processo formativo na licenciatura.

De acordo com Silva (2020), os saberes docentes são formados num espaço historicamente social, a instituição de ensino superior e a escolar. Nesse espaço estabelecido, os professores em formação aprendem maneiras de estar e agir na

profissão, ao mesmo tempo em que interatuam nesse ambiente, transformando e reconstruindo o espaço de trabalho em sua atividade cotidiana.

Voltando a pontuar sobre avaliação, quando pensamos em avaliação da aprendizagem, estamos falando também de outros fatores que caminham paralelamente a este processo. A partir da avaliação é possível o professor perceber o que realmente os alunos já aprenderam e quais dificuldades ainda persistem. Sendo assim, é possível verificar o que o aluno já aprendeu e o que ainda precisa aprender, e isto o ajudará a encontrar mecanismos necessários para auxiliá-los diante das dificuldades. Enxergar a avaliação por esta ótica é um ato revolucionário dentro de um sistema que não nos leva a este caminho. Para Hoffmann (1994):

O cotidiano da escola desmente um discurso inovador de considerar a criança e o jovem a partir de suas potencialidades reais. A avaliação assume a função comparativa e classificatória, negando as relações dinâmicas necessárias a construção do conhecimento e solidificando lacunas de aprendizagem. (Hoffmann, 1994, p.74)

Esteve (2004) ressalta a necessidade de reconhecer a existência de novas dificuldades para exercer a docência, pois as profundas mudanças sociais acabam afetando o trabalho cotidiano dos professores na sala de aula, surgindo a necessidade de alterações nos enfoques formativos e nas perspectivas de ensino elegidas pelos docentes. Os estudos apresentados por Luckesi (2011), referente a esta temática, constata que, atualmente, o trabalho pedagógico está centrado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia com o foco no ensino processo de aprendizagem, e alguns fatores como professores desvalorizados, salários baixos, salas superlotadas, famílias desestruturadas psicologicamente, conteúdos descontextualizados da realidade dos alunos, escolas sem condições físicas, entre outros, interferem na questão da avaliação.

Levando em conta tal consideração, foi extremamente rico poder observar como se dava o processo avaliativo na turma observada; foi perceptível o quanto era consciente o uso desse instrumento pedagógico a favor do processo de ensino-aprendizagem, diferentemente de outras experiências pregressas como no Estágio

Supervisionado Obrigatório (ESO). A citação abaixo, transcrita de Libâneo (1994), corrobora para a confirmação da percepção relatada:

Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (Libâneo, 1994 - p.17)

Quanto à estruturação do processo de avaliação, ele se desenvolveu levando em consideração o aspecto contínuo da avaliação formativa, como orienta Zabala (2010), afirmando que a avaliação na escola deve ocorrer em todo o processo de ensino – aprendizagem, e não estar somente voltada aos resultados alcançados pelos alunos, mas em qualquer dos três aspectos fundamentais que influenciem o processo de ensino aprendizagem, como as atividades propostas pelo professor, às experiências vivenciadas pelos alunos, e os conteúdos de aprendizagem que são indispensáveis para a análise e compreensão de tudo que ocorre em uma ação formativa.

Sendo assim, durante o desenrolar da disciplina, tivemos a oportunidade de deliberar juntos à preceptora diversas das ações referentes ao planejamento pedagógico, escolha de materiais didáticos e até mesmo eleger os métodos de avaliação. Para Gatti (2009), a avaliação deve ser feita de maneira contínua de modo a acompanhar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem do aluno e para isso é necessário que os professores estejam capacitados e aptos a elaborar instrumentos de avaliação condizentes com o trabalho realizado em sala de aula. E assim foi feito, a partir da construção conjunta da professora preceptora e residentes, foi elaborada uma avaliação que contemplasse o acompanhar do processo de aprendizagem, se distanciando da ideia da avaliação como entrega de um produto final, mas sim como uma construção contínua, levando em consideração diversos fatores.

Para além de outras atividades realizadas, chamo aqui a atenção para uma delas, que foi uma atividade de produção e reescrita textual, que aconteceu durante

quatro encontros. No primeiro, realizamos uma aula expositiva, sobre o gênero resenha, com uma proposta para atividade de casa a produção de uma resenha crítica, referente ao documentário “Poeta de Sete Faces”, que foi dirigido por Paulo Thiago e retrata a vida de Carlos Drummond de Andrade, obra esta que já sido abordada anteriormente no conteúdo de literatura que a mesma turma acabara de estudar.

Conversamos sobre os critérios para a escrita, bem como limite de páginas e o esperado no texto, e deixamos claro que se trataria de uma atividade que seria processual, de produção e refacção do texto. Na aula seguinte, eles realizaram a entrega da resenha e pudemos debater um pouco sobre como foi o processo de escrita, os desafios, maiores dificuldades e facilidades, bem como discutir sobre outros aspectos referentes à obra. Em aula posterior, após a realização da correção dos textos, foi feita a devolução aos alunos que tiveram a oportunidade rever alguns aspectos textuais, a partir da mediação feita outrora por nós, residentes, que sob o auxílio da professora preceptora, realizamos a correção das produções com comentários e observações, como demonstra a imagem abaixo:

FIGURA1: Residente orientando alunos durante atividade avaliativa



Reitero a discussão do quão necessário é valorizar o aprimoramento discursivo dos alunos e como o aprendizado pode ser mais eficaz por meio dessa

prática, atribuindo uma significação daquela atividade avaliativa, em que ele poderá participar como agente ativo do reconhecimento do erro, correção e refacção.

Buscando compreender melhor o conceito do que seria essa reescrita, temos Marcuschi (2001), que vai dizer que a retextualização (reescrita) é uma atividade de reformulação muito comum em nosso dia a dia. Ao repetirmos ou relatarmos o que outra pessoa falou, exercitamos nossa capacidade de reformular, recriar, transformar. Sendo, portanto, essa capacidade muito importante em diversos aspectos das nossas vidas, principalmente no desenvolver de algumas habilidades que são de extrema importância, em especial no momento da produção de textos.

Desta forma, elucidamos a importância do entrelaçamento entre os conhecimentos possibilitados por um ensino que trabalhe com competências e habilidades relacionadas ao contexto do corpo discente, não se afastando daquele uso real e possível da língua e linguagens, e isso formará indivíduos preparados para compreender e se posicionar no mundo onde vivem, podendo, assim, ser agentes ativos de transformação no meio social do qual participam.

Considerações finais

Buscamos aqui apresentar a significância de uma avaliação aprendizagem eficaz e eficiente, vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico, tornando-se um instrumento fundamental para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino. Chama-se a atenção para o processo de reescrita, sendo parte do processo avaliativo, uma vez que dá possibilidades ao aluno de refletir sobre a linguagem e as diversas maneiras de organizá-la.

Fundamentando-se nos aportes mencionados anteriormente e contrapondo com a prática no campo já aqui citado, foi possível perceber quão significativo tornou-se o processo de aprendizagem, promovendo a compreensão mais reflexiva do processo de escrita a partir do momento em que o aluno consegue (re)elaborar hipóteses e (re)estruturar ideias e conceitos nos mais diferentes níveis linguísticos a cada reescrita; ratificando, assim, os estudos de Bakhtin (1997, p. 332), quando afirma

que “a produção do texto pelo sujeito (que se dá num processo de volta ao texto, releitura e nova redação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”.

Para além disso, face a tudo que exploramos neste relato, vale ressaltar, ainda, que o Programa de Residência Pedagógica se mostra como um excelente aliado ao processo de construção do ser professor, tratando-se de uma importantíssima etapa da formação de estudantes dos cursos de licenciatura, por ser um programa que visava (uma vez que atualmente não existe) enriquecer a formação acadêmica e profissional por meio da imersão no ambiente escolar.

O programa revelou-se uma ponte fundamental entre a universidade e as escolas e, por consequência, um facilitador primordial do processo de ensino-aprendizagem durante esse momento formativo, propiciando oportunidades reais de fortalecimento do preparo prático de futuros professores por meio da experiência junto às redes públicas de ensino e da criação de um espaço efetivo de aplicação dos conhecimentos teóricos à prática profissional docente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 de fev. de 2024.
- CARELLI, Maria José Guimarães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Condições temporais e pessoais de estudo em universitários**. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) [online]. vol.2, n.3, pp.265-278, 1998.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. *In: SIGNORINI, Inês.* (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.13-57.
- ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 2, 2020.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GUEDES, P.C. **Da redação escolar ao texto** – Um manual de redação. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio** – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos** / Ingedore Koch 7. ed São Paulo : Contexto, 2001.

LÜDKE, M; RODRIGUES, P. A. M. O estágio como porta de entrada para o trabalho docente. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLT, M. S.; AGUIAR, M. A. L de. (org.). **Trabalho docente, formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Univille, 2010. p. 29-46.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e Preposições**. 22ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

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

MARCUSCHI, L. A.. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Rio de Janeiro: Editora Parábola, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. Assis, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, 1998, p. 228.

MENEGOLO, Elizabeth Dias Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. **O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor**. Ciências & Cognição. v. 5, p. 73 - 79. Março/2005. Disponível em: www.cienciasecognição.com.org. Acesso em 13/10/2023

NÓVOA, A. Entrevista com Antonio Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun., 2013.

RUIZ, Eliana M.D. **Como se corrige redação na escola**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1998.

SOARES, M.B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações**. 6a edição Ed. Cortez. São Paulo, 1994.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, Artmed, 1998.

VIVÊNCIAS CRIATIVAS COM PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jacqueline Torres de Souza
Ivanda Maria Martins Silva
Jaísa Maria Lopes Feitoza Maciel

Considerações Iniciais

Neste trabalho, as ações pedagógicas apresentadas partiram da preocupação com o exercício leitor com a literatura no espaço escolar ou mesmo a ausência desse exercício. Considerando que o sujeito não está restrito à sala de aula, ao verificar as práticas de leitura, essas foram vistas, também, além dos limites dos espaços escolares. Para entender o contexto escolar no trabalho com a leitura, entre outros aspectos analisados, consideramos, em 2023, as circunstâncias sócio-históricas decorrentes da pandemia da Covid-19. Esse estado pandêmico modificou a rotina do ensino e, dentre essas mudanças causadas pela suspensão das aulas e posterior readaptação ao formato híbrido de ensino e trabalho didático-pedagógico, as atividades de leitura por meio do livro literário sofreram expressivo impacto que resultou contraproducente para a aprendizagem leitora. Há que se considerar, nesse sentido, que outros suportes surgiram diante da impossibilidade das aulas presenciais e o ensino remoto trouxe outros recursos que ainda estão sendo pouco aproveitados na escola, no intuito de motivar os educandos e educandas à leitura de textos literários em prosa ou poesia.

Todos esses aspectos foram mensurados para que a partir deles as ações do Programa de Residência Pedagógica – PRP/CAPES pudessem ser implementadas de maneira efetiva, contribuindo, na escola, com o protagonismo discente nessa relação com o livro e as práticas de linguagem. Entendemos que a importância da investigação sobre o tema faz parte da prática docente e está vinculada ao debate acadêmico, tendo em vista estudos e pesquisas sobre a importância da literatura na

formação leitora e cidadã dos sujeitos na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

As ações pedagógicas, aqui sistematizadas, foram realizadas em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivo principal descrever as vivências criativas com a leitura e a escrita para os letramentos literários na formação de novos leitores e leitoras. Tivemos como objetivos específicos: 1) Analisar as experiências discentes com a leitura literária e outras leituras, a partir de entrevistas e de um Roteiro de História de Leitura; 2) Aplicar as metodologias ativas como estímulo, envolvimento e protagonismo dos educandos e educandas para uma construção significativa de conhecimentos; 3) Criar com os discentes como prática educativa um perfil em rede social para publicação de sugestões de leitura literária e a produção autoral para elaboração de uma pequena coletânea em prosa e poesia com vista em um sarau literário.

A pesquisa-ação, a partir dos estudos de Gil (2002), orientou todas as etapas da pesquisa que foram articuladas com os componentes curriculares Estágio Supervisionado Obrigatório III e Estágio Supervisionado Obrigatório IV, do Curso de Licenciatura em Letras, modalidade a distância, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, atendendo às ações de observação, planejamento didático e regência de aulas. A partir da elaboração do Plano de Ação Pedagógica – PAPE, foram pensadas duas sequências didáticas, uma para cada semestre para responder aos objetivos geral e específicos, construindo-se a partir dessas sequências, dez planos de aula.

O aporte teórico contou com as contribuições de Gil (2002), Silva (2003, 2014), Lajolo (1993, 2005), Cosson e Souza (2006), Bacich e Moran (2018), Candido (2011), além dos documentos normativos: Currículo de Pernambuco (2018) e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018).

Como Vai a Leitura Literária em Sala de Aula?

A pergunta posta tão pertinentemente a abrir esta subseção vem para provocar reflexões e traz já no seu cerne possíveis respostas. Respostas que podem variar entre o que desejaríamos para a leitura literária e o que observamos e constatamos na escola referente à leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa.

Nenhuma reflexão acerca do tema pode se dar, longe da compreensão primária do que vem a ser o objeto sobre o qual nos voltamos para estudo, sobre o qual atenta o nosso olhar para compreender como e por que se constitui; neste caso: os letramentos literários e as práticas de linguagem.

A autora Magda Soares trata sobre o tema letramento na sua obra *Letramento: um tema em três gêneros*, na qual explana sobre a historicidade do termo, sua etimologia, seu uso, sua lexicografia. Embora a definição do que seria letramento seja um desafio e habite nesse processo a complexidade que envolve questões de natureza técnica, conceitual, ideológica e política, vamos nos ater ao aspecto conceitual. Assim, à luz das abordagens sobre o tema, a autora nos diz:

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" do inglês *literacy*. **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (Soares, 2009, p. 18, grifo da autora).

Verificamos, ao longo da obra de Soares (2009), a multiplicidade de significados para o termo letramento e a complexidade para defini-lo, pois se modifica a cada definição e toma as dimensões do letramento que representa. Mas importa, para este estudo, tratarmos de compreendê-lo no contexto do trabalho com a literatura.

Em *Letramento literário: teoria e prática*, Rildo Cosson disserta sobre letramento literário e reforça o pensamento de Soares (2009) acerca de termo. Na referida obra, o autor trata do lugar e a importância da literatura na sociedade, a passagem da arte literária para disciplina de sala de aula, como se dá o ensino da literatura na escola entre outras abordagens. No entanto, o que buscamos para embasar este estudo é a conceituação de letramento literário. Para o autor,

letramento literário envolve o processo de levar a literatura para a escola, “escolarizar” a literatura, sem que nesse exercício perca-se dela sua natureza humanizadora de forma descontextualizada e sem as discussões que lhe cabem. De acordo com Cosson (2009):

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que denominamos aqui de letramento literário. [...] Construída com solidariedade de muito alunos e colegas, nossa proposta de letramento literário mostra o caminho que percorremos para fazer a literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e nós mesmos. [...] a prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula (Cosson, 2006, p. 120).

Fora desse pensamento e desses argumentos apresentados por Cosson (2009), não há outro que se aplique para o desafiador trabalho com a leitura literária para os letramentos dos sujeitos. É necessário reinventar o que nos parece pronto. Toda proposta pedagógica necessita ser revisitada e adaptada à realidade com a qual se está trabalhando, porque as especificidades pedem adequações que respondam às necessidades dessa ou daquela sala de aula em meio à diversidade de pensamentos e de formação cultural de cada discente, a característica de cada sala de aula.

Refletindo, ainda, sobre o tema desta pesquisa discutimos sobre as práticas de linguagem. Constatamos que é necessário dimensionar o trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita nas atividades pedagógicas. A comunicação contemporânea propõe explorar e valorizar essas práticas considerando os novos suportes de comunicação do ciberespaço que chegam também à escola, e entram nas salas de aula. As práticas de linguagem se fazem socialmente, respondem às necessidades comunicacionais e precisam ser trabalhadas na escola para responderem às situações sociais dos sujeitos. Essas são questões dialogadas com a própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

A BNCC (Brasil, 2018) trata as práticas de linguagem a partir dos eixos: leitura, oralidade, produção textual, análise linguística e semiótica. O debate sobre as linguagens contemporâneas alcança o cenário de sala de aula, reprodução dos espaços sociais, portanto, novos discursos são apresentados, novos gêneros textuais multissemióticos estão presentes no dia a dia dos educados e educandas e no dia a dia da escola. Há possibilidades diversas para a comunicação, textos, imagens, vídeos, figuras, áudios e outros recursos que são essenciais no exercício de comunicação. A linguagem é diversa, breve e efêmera, muitas vezes. O mundo da *Web, World Wide Web ou WWW* – sistema hipertextual que opera por meio da Internet, suscita novas linguagens, que não se limitam ao mundo externo dos muros da escola, adentram os espaços escolares e as salas de aula e pedem dos docentes novos olhares para as práticas pedagógicas a partir dessas ferramentas que não podem ser desprezadas, mas exploradas de forma crítica e ética a fim de produzir conhecimento e interação nos espaços de aprendizagem.

Aqui, cabe uma reflexão de Paulo Freire referente à assunção da identidade cultural, fundamental para consideração diante de qualquer projeto de intervenção pedagógica. Diz o pedagogo: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (Freire, 1996, p. 41-42).

Nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre o perfil discente nessa sociedade tecnológica e considerar que faz parte do cotidiano de educandos e educandas os múltiplos modos de comunicação, as redes sociais, os celulares, os aplicativos, os vídeos, as mensagens e textos elaborados a partir de imagens,

informação instantânea, jogos eletrônicos, brevidade e outras tantas mudanças na fala, no vestuário, nos adereços que os diferem dos adolescentes e jovens do passado e os tornam ímpares neste tempo histórico da era digital.

Prensky (2001) observa que essa nova geração é formada pelos “nativos digitais”. Conforme o autor:

Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e Internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais. [...] É muito sério, porque o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova (Prensky, 2001, p. 2).

Essas considerações de Prensky (2001) são basilares para compreendermos o perfil do educando deste tempo e a partir disso pensarmos em como vai a literatura na sala de aula, por conseguinte, as práticas pedagógicas que envolvem esses educandos e que poderão despertar neles o interesse e a curiosidade para o aprendizado leitor.

As propostas pedagógicas pensadas para a Escola Professor Arruda Marinho e executadas no primeiro e segundo semestres de 2023, durante a participação no Programa de Residência Pedagógica- PRP/CAPES, bem como nas vivências dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV, do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, modalidade a distância, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia – UAEADTec/UFRPE, levou em consideração as reflexões de Marc Prensky sobre os nativos digitais, suas potencialidades e suas necessidades nos processos de ensino-aprendizagem:

Os professores de hoje têm que aprender a se comunicar na língua e estilo de seus estudantes. Isto não significa mudar o significado do que é importante, ou das boas habilidades de pensamento. Mas isso significa ir mais rápido, menos passo-a-passo, mais em paralelo, com mais acesso

aleatório, entre outras coisas. [...] Mas quantos Imigrantes Digitais estão preparados para ensiná-lo? (Prensky, 2001, p. 4).

À pergunta de Prensky fica a reflexão sobre a essencialidade dos professores não apenas assimilarem as potencialidades tecnológicas, mas explorarem esses recursos com métodos dinâmicos para benefício do trabalho com as práticas de linguagem, logo com as práticas de leitura.

Verificamos, assim, que leitura/escuta, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica são construções sociais dinâmicas, desenvolvidas progressivamente na escola e nos espaços sociais onde estão presentes os sujeitos. Na sala de aula cumpre desenvolver metodologias amparadas pelos inúmeros recursos tecnológicos deste tempo que trabalhem as práticas de linguagem para a construção do conhecimento e para o desempenho dos sujeitos nas diversas situações de comunicação social, tendo em vista que, como aponta a BNCC, é importante “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2018).

Conceituar letramento, letramentos literários e práticas de linguagem não esgota o debate sobre a realidade da literatura na escola. A partir de cada temática percorrida é possível verificar o que foi vivenciado nos componentes de Estágio Supervisionado Obrigatório - ESO e no Programa de Residência Pedagógica – PRP, ao longo desses meses de atividades na escola e confrontar com o perfil discente, sujeito elementar na realização deste estudo.

Em resposta à pergunta que abre esta seção, podemos dizer: a leitura literária em sala de aula parece que não anda não muito bem, visto que ainda é trabalhada de maneira esporádica e cumpre, muitas vezes, a obrigatoriedade da escolarização da literatura, de forma descontextualizada e desconectada dos processos significativos de fruição estética.

Contextualização do Desenho Metodológico

O Programa de Residência Pedagógica – PRP – Edital 2022 CAPES, no Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa/EAD, da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE teve suas experiências realizadas concomitantes aos componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório III – NEAD 9513 e Estágio Supervisionado Obrigatório IV – NEAD 9509.

As vivências descritas, neste texto, aconteceram entre os meses de fevereiro e novembro de 2023, na Escola Professor Arruda Marinho, localizada em Pesqueira, região agreste do estado de Pernambuco. A unidade de ensino está situada na Avenida Dr. Joaquim de Brito, 229, Bairro do Prado, município de Pesqueira – PE.

A turma escolhida para a ação pedagógica foi o 9º ano do Ensino Fundamental II, composta de 15 educandos e educandas na faixa etária de 14 a 17 anos. A escola atende um público de baixa média renda que provém da comunidade no seu entorno, bairros afastados, distritos e a área indígena Xukuru do Ororubá. Atende uma média de 920 estudantes, considerando sede e extensões. Dentre o corpo discente muitos são provenientes das aldeias indígenas, sendo da etnia Xukuru, registramos ainda que a licencianda bolsista que ora apresenta este relatório, é também de descendência indígena. A escola campo possui extensão em uma escola da rede municipal em um bairro periférico da cidade, a Escola Professor José Marcelino Xavier, e em três distritos de Pesqueira, Mutuca, Salobro, Papagaio e o povoado de Roçadinho, atendendo um total de 302 estudantes.

A ação metodológica obedeceu às seguintes etapas: 1) Imersão na escola-campo com o reconhecimento da estrutura física e pedagógica da escola; 2) Aplicação de entrevistas a partir de formulários impressos e virtuais, realizadas na forma presencial junto à direção e coordenação pedagógica da escola, professora preceptora, discentes e outras personagens da instituição. As entrevistas permitiram formular o perfil discente e abalizar os problemas de pesquisa referentes ao exercício com a leitura literária e as práticas de linguagem; 3) Planejamento didático e

aplicação de projeto de intervenção pedagógica; 4) Avaliação das ações realizadas e do impacto das vivências pedagógicas nas aprendizagens dos educandos.

Na etapa de elaboração de planejamento didático, foi organizado o projeto de leitura literária, o qual empregou as metodologias ativas que contribuíram muito para a criatividade nas vivências com as leituras e a escrita. O planejamento didático de intervenção foi construído em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico da escola e com o Plano de Ensino da docente preceptora. O Plano de Ação Pedagógica – PAPE, planejado em parceria com a professora preceptora estabeleceu duas ações pedagógicas principais, uma para o primeiro semestre de 2023, com uma aula passeio de visita à Biblioteca Pública Municipal, e outra para o segundo semestre com um Sarau Literário, realizado no encerramento do projeto de leitura. Essas duas grandes atividades contaram com seus respectivos planos de aula em preparação para as ações centrais.

Vivências Pedagógicas na Escola Parceira do Programa Residência Pedagógica - PRP

O Plano de Ação Pedagógica – PAPE, intitulado: *Caminhos da linguagem: o encontro com a leitura*, destinado à aplicação em turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, permitiu um planejamento global para os dois semestres de 2023, estabelecendo duas sequências didáticas, uma para cada dois bimestres do ano letivo. O PAPE Foi elaborado a partir das observações e registros de entrevistas e avaliação do objeto pesquisado. Em parceria com a professora preceptora, realizamos observações das questões mais urgentes com as práticas de linguagem, leitura, escrita e oralidade, buscando um estudo mais aprofundado sobre a leitura literária e as demandas de aprendizagens dos discentes no campo artístico-literário.

No primeiro semestre de 2023, tivemos o reconhecimento dos gêneros textuais narrativos, conto e crônica, seguindo as etapas da sequência básica, conforme o enfoque de Cosson (2009). Consideramos as etapas de: a) *motivação*, estabelecendo laços de aproximação entre os leitores e o texto a ser lido; b)

introdução, apresentação do autor e da obra estudada; c) *leitura e interpretação*, com leitura coletiva de uma crônica, seguida de roda de conversa sobre os sentidos criados a partir do texto.

No segundo semestre, observamos as propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com sequências didáticas para o oral e a escrita. Nesse sentido, com base na abordagem de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), procuramos observar a sequência de apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção escrita final. Destacamos o trabalho com os gêneros textuais no campo artístico-literário, a apresentação da proposta de trabalho metodológico, os objetivos com os gêneros textuais e incentivo as primeiras expressões de escrita por meio de material impresso e de atividades aplicadas com as metodologias ativas, sala de aula invertida com material virtual e aprendizagem por pares.

A definição dos gêneros textuais foi feita para serem abordados ao longo dos dois semestres. Em cada aula elaborada e aplicada houve atenção para variar as atividades e os exercícios como sugerem os autores.

Como objetivo geral do PAPE, indicamos: Desenvolver intervenções pedagógicas significativas em espaço de aprendizagem para protagonismo discente na recepção com a literatura em seus variados gêneros e suas múltiplas linguagens. Como objetivos específicos do PAPE, listamos: 1) Analisar as experiências discentes com a leitura literária e outras leituras, a partir de entrevista via formulário transportado para o *Google Forms* e via Roteiro de História de Leitura, com base no enfoque de Lajolo (2005) e Silva (2010); 2) Aplicar as metodologias ativas como estímulo, envolvimento e protagonismo dos educandos e educandas para uma construção significativa de conhecimentos; 3) Criar com os discentes como prática educativa um perfil no *WhatsApp*, para troca de informações e orientação sobre atividades e na rede social *Instagram*, para interação e publicação de sugestões de leitura literária e de produções autorais da turma; 4) Produzir textos individuais em prosa ou poesia para criação de uma *zine*, termo derivado de *fanzine*, aglutinação de *fan magazine* "revista de fãs" - autopublicação para divulgação de trabalhos

artísticos, literário, musical etc, com vistas à organização de um sarau literário com textos autorais oralizados pelos educandos e partilhados com a escola.

Antes das atividades de regência serem realizadas, iniciando com o levantamento feito por meio de formulário com o Roteiro de História de Leitura, os educandos e educandas foram convidados à leitura e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para autorização de participação na pesquisa-ação.

No primeiro semestre de 2023 destacamos a aula-passeio e as potencialidades da biblioteca na formação de leitores. A realização da aula-passeio foi pensada como metodologia ativa para intervenção didática com o protagonismo dos educandos durante a atividade. A visita aconteceu à Biblioteca Municipal Prefeito Luiz de Oliveira Neves no município de Pesqueira. Nenhum dos discentes conhecia a biblioteca, assim tivemos uma visita inaugural para apresentá-los à instituição sociocultural, espaço de conhecimento, estudo, pesquisa e lazer e especialmente responsável por salvaguardar as produções literárias de escritores e escritoras pesqueirenses disponíveis nessa instituição;

Os educandos e educandas conheceram o prédio, seus departamentos, área externa e interna, fizeram observação da estrutura física, arquitetônica e organizacional da instituição como do seu acervo, fizeram observação dos livros, das seções temáticas, dos gêneros literários, realizaram pesquisas rápidas e a seleção de autores pesqueirenses com a escolha de textos poéticos para um pequeno recital programado para o encerramento da atividade. Tendo eles mesmos elaborado um roteiro de perguntas, realizaram a entrevista à diretora da biblioteca. O entrevistador e as entrevistadoras foram selecionados voluntariamente numa aula anterior à visita.

Os estudantes que não estavam como entrevistadores, gravaram e filmaram a entrevista. Os temas da entrevista versaram sobre a fundação da cidade, escritores locais, entidades literárias pesqueirenses, livros de autores locais, vida orgânica da Biblioteca Municipal, dentre outros temas, foram elaborados pela turma. Para encerrar essa aula passeio, houve o pequeno recital poético com a participação dos

educandos recitando textos de autores locais e em seguida um farnel como se denomina nas entidades literárias o momento do lanche após uma atividade cultural.

Algumas ações diretivas foram necessárias para que a aula passeio pudesse ser realizada. Foram elaborados pela professora residente e enviado antecipadamente, um termo para os pais ou responsáveis autorizarem a saída dos filhos e filhas da escola, considerando a faixa etária da turma, e dois ofícios: ao Secretário da SEPE – Secretaria de Educação de Pesqueira, solicitando um ônibus escolar para conduzir os discentes da Escola Professor Arruda Marinho até a Biblioteca para a visita pedagógica e de volta à escola, ao que fomos de pronto atendidas e à Biblioteca Municipal solicitando o espaço para a visita pedagógica. A essa atividade de aula-passeio outras atividades foram realizadas, sempre mobilizando as metodologias ativas como suporte para a melhor aplicabilidade das ações pedagógicas.

Nesse período planejamos, coletivamente, um perfil da turma para o *Instagram*. A escolha do nome e da imagem, foi feita por eles. Assim, criamos o perfil *O livro tá on*, ao qual juntou-se o nome da turma 9º Ano B, ficando assim: *@olivrotaon.9anob*. A escolha da representante de sala para uma das administradoras nesse perfil, buscou coletivizar as tarefas de divulgação e atualização nas redes, efetivando, assim, o protagonismo da sala representado por ela. A professora residente e a professora preceptora participaram também como administradoras. Nesse perfil estão postadas as sugestões de livros literários para leitura, indicados por educandos e educandas.

No segundo semestre de 2023, destacamos o Sarau Literário e a publicação do *zine*, pequena *Coletânea 9º ano em cena*. A mesma dinâmica do primeiro semestre, observada nos planos de aula elaborados a partir de uma sequência didática, aplicada no segundo semestre, permitiu estabelecer uma ordem no trabalho com o gênero literário poema e revisitar o gênero crônica.

Nesse semestre, tivemos as aulas de regência pensadas a partir da sequência de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) com o trabalho com os gêneros textuais com

atenção para os gêneros literários, poema e crônica. Para cada aula, um plano de aula foi elaborado a partir da sequência didática proposta no Plano de Ação Pedagógica.

Recorrendo à dinâmica da pesquisa-ação que permite ajustes para melhor resolver as questões encontradas, foram revistas as relações dos educandos com a leitura; realizamos outro estudo diagnóstico e para isso elaboramos o *Roteiro para uma História de Leitura*, com base nas abordagens de Lajolo (2005) e Silva (2010), formulando perguntas para revisitar o debate sobre as leituras literárias do primeiro semestre e conhecer, com mais profundidade, as experiências de leitura dos educandos e educandas. a fim de identificar as experiências de leitura dos educandos e educandas. Ao todo foram elaboradas 16 perguntas. Dessas, 12 eram abertas, ou seja, pediam a resposta por escrito e quatro fechadas, pedindo apenas que marcassem uma opção como resposta. O Roteiro foi impresso e distribuído para toda a turma. A escolha pela impressão foi para garantir a participação de toda a sala, pois havia estudantes que não possuíam celular, nem internet em casa, e dependiam de aparelhos celulares de um dos pais, de amigos ou mesmo vizinhos para a realização das atividades aplicadas na sala de aula invertida. Dos 15 estudantes que receberam o Roteiro de História de Leitura, todos responderam, mas apenas 10 entregaram o material respondido. Nesse material não foi solicitado identificação, apenas dados como: ano letivo, gênero, idade e data.

A atividade central que ancorou as demais, no segundo semestre, foi o sarau literário. As aulas seguiram o propósito das vivências criativas para o trabalho com as práticas de linguagem sempre na perspectiva dos letramentos literários. O emprego das metodologias ativas atendeu aos propósitos pedagógicos de todas as aulas. As metodologias ativas contemplaram: aula-passeio, sala de aula invertida, estudo de casos, aprendizagem em pares, e aprendizagem por equipes e o sarau literário.

As aulas de regência seguiram sempre a seguinte pauta:

a) abertura com a declamação de um poema para sensibilizar e embelezar as aulas; (os poemas contemplaram poesia lírica e popular).

b) aplicação de dinâmicas de grupo para integração e estímulo da turma, onde se buscou associá-las a temas transversais, como empatia, diversidade, coletividade, trabalho em equipe, criatividade.

c) Atividades impressas, vídeos e imagens com o tema central da aula.

d) Avaliação dialógica e processual, também realizada com o uso do material recortado em cartolina para indicarem no quadro de lápis piloto, o nível de dificuldade, as aprendizagens e as dúvidas que ainda tinham ao final da aula.

Sempre como amparo para a formulação das aulas tivemos ainda como instrumento pedagógico, o material teórico aqui apresentado, material extra de estudo, pesquisas na Internet e os documentos normativos, Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (2012) e o Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental (2019).

Para a culminância do projeto de leitura foram apontadas três sugestões de atividade, uma contação de história (*Storytelling*), roda de conversa ou um sarau literário. Optaram integralmente pelo sarau. A atividade compreendeu as seguintes etapas:

a) A escolha dos gêneros literários para as produções individuais. Ao longo do bimestre, trabalhamos a prosa e a poesia, considerando os gêneros crônica e poema.

b) A proposta do *zine*, aceita por toda a turma. Uma das educandas foi convidada para ser capista e ilustradora da produção da sala, assim, assinou a capa e as ilustrações.

c) Seleção de textos em prosa ou poesia de autoras e autores consagrados para a abertura do sarau literário, que foi dividido em duas rodadas: primeira rodada: com o recital de poetas publicados e segunda rodada, recital com as produções autorais da turma. O sarau literário contou com a presença das turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, as professoras dessas turmas, a professora preceptora e a

residente e os educandos e educandas do 9º ano B. Dos 15 educandos apenas dois não estiveram presentes.

O encerramento do evento aconteceu com o momento de autógrafos. As educandas e os educandos autores autografaram a coletânea destinada à biblioteca da escola, à professora residente e aos colegas. Ao todo, 18 *zines* foram impressos para os educandos e educandas, autores e autoras, para a professora preceptora, a professora residente e para a escola.

Para alcançar as necessidades discentes com as práticas de linguagem, pensamos em ações que, em primeiro lugar, sensibilizassem cada educando e educanda, fizessem com que soubessem o quanto eram importantes e capazes de pensar e de produzir arte, imagens, desenhos, textos literários.

Acreditamos que sensibilizar é o primeiro passo para despertar o interesse com o propósito de aprimorar as práticas de leitura, além de propiciar a aproximação com a leitura literária por meio de qualquer suporte para contribuir com o letramento literário de cada um/a. A oralidade e a produção textual autoral também foram eixos importantes na organização das atividades realizadas. Compreendemos que o dinamismo do trabalho com a leitura literária não pode se restringir exclusivamente a uma das práticas de linguagem, o processo sempre termina por envolver basicamente todas.

As produções teóricas que guiaram todas essas ações pedagógicas foram pensadas e organizadas devidamente em um diálogo permanente entre pesquisadores, teóricos e teóricas da área da educação. Cada autor/autora contribuiu na urdidura dessa malha de experiências que revestiu todas as atividades de forma que nada foi feito de maneira espontânea sem o elemento norteador e imprescindível do conhecimento científico já formulado. Quem já construiu caminhos na reflexão, no estudo e na pesquisa e formulou conhecimento que se expande a cada nova experiência, oferece para aqueles que estão em processo de formação inicial, imprescindíveis elementos catalisadores de saber.

Considerações Finais

A leitura literária precisa ser amplamente trabalhada na escola para a formação de leitores críticos. Por meio da apreciação da arte literária com suas potencialidades estéticas e reflexivas é possível provocar a criticidade e a humanização dos sujeitos, atribuições indispensáveis para a formação de uma nova sociedade.

As metodologias ativas, as tecnologias digitais e as práticas de leitura literária, em consonância com as orientações curriculares nacionais e estaduais, como a BNCC (Nrasil, 2018) e o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2019) fizeram a diferença na construção das sequências didáticas realizadas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, motivando, envolvendo e permitindo aos educandos e educandas interferirem no processo, debaterem e produzirem seus textos autorais desenvolvendo a criatividade e aperfeiçoando a escrita e a argumentação.

Todas essas vivências tiveram além do propósito de ampliar as competências com as práticas de linguagem direcionadas para ampliar as relações dos discentes com a literatura em práticas de letramentos literários mais criativas e significativas. Foram essas ações que buscaram a todo momento provocar nos discentes o interesse pela leitura, afinal a formação leitora se dá predominantemente na escola. É função docente mediar essa aproximação do educando/educanda do livro e da leitura.

Despertar o prazer pelo ato de ler para fruição e o desvelamento da literatura só será possível se o educador for capaz de vencer os desafios postos diante das demandas de aprendizagens dos discentes no contexto dinâmico da cultura digital. É preciso enfrentar tais desafios utilizando as metodologias ativas para vivências criativas num diálogo permanente entre os sujeitos.

Concluimos, reforçando que, munidos da importância da literatura para a formação cidadã crítica e reflexiva, temos o dever enquanto docentes de promover a

leitura fruitiva e imagética para os letramentos literários, esse é o objetivo que perpassa a presente pesquisa e se coloca como compromisso do ofício docente.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BRASIL. **CAPES investe para valorização dos professores**. CAPES/MEC. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-investe-para-valorizacao-dos-professores> Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao> Acesso em: 18 nov. 2023.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. Glossário Ceale: UFMG, 2006.

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequência didática para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. São Paulo: USP, 2004.

ESCOLA PROFESSOR ARRUDA MARINHO. **Projeto Político-Pedagógico**. Pesqueira: 2021.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**. Recife, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental**. 2019.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.

SILVA, Ivanda M. M. **Práticas de leitura e produção textual**. Recife: UFRPE, 2010. v. 1 e 2.

SILVA, Ivanda M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**. Vol. I (1): 514-527p., 2003.

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

O LETRAMENTO LINGUÍSTICO PARA CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS EM TEMPOS DE FAKE NEWS

Kayamar Ynaê Panzarini de Andrade
Ivanda Maria Martins Silva
Lucineide Benício Ferreira Sena

Considerações Iniciais

Considerar as especificidades da modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA foi o ponto de partida para se pensar práticas de letramento condizentes com as realidades e necessidades dos sujeitos que seriam os protagonistas do Plano de Ação Pedagógica – PAPE, o qual subsidiou esta experiência.

Ao considerar a Educação de Jovens e Adultos - EJA, logo vem à mente a classe trabalhadora, de classe social menos favorecida e que, através dessa modalidade de ensino, pode conciliar trabalho com estudo ou pôde retornar à sala de aula após um tempo afastado. São pessoas que já carregam consigo uma bagagem e com personalidades formadas, sendo assim, é mais que necessário aliar a prática pedagógica pensando na participação social desses sujeitos, almejando a inclusão em ambientes aos quais não tiveram acesso, incluindo a universidade pública.

Por isso, escolher trabalhar gêneros da tipologia textual dissertativo-argumentativa foi uma forma de entender o discente do terceiro módulo da EJA sob duas perspectivas: a do trabalhador que retorna à escola apenas para concluir o ensino básico, mas também sob a perspectiva do sujeito trabalhador que quer sim entrar na universidade pública e dar continuidade dos seus estudos. Deve-se, assim, considerar o vestibular uma prática social situada, e a escola deve preparar esse aluno para essa prática.

Logo, o objetivo principal desse trabalho foi pensar em práticas de linguagem capazes de preparar o discente para a participação em eventos sociais como o

Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, por meio de letramentos na dimensão “dissertativo-argumentativa”. Especificamente, objetiva-se um trabalho com a linguagem que possibilite o desenvolvimento da capacidade crítica dos discentes, de forma que possua relevância e significado em suas vidas. Além disso, dar os subsídios necessários para construção de uma argumentação sólida e com dados corretos a partir do estudo de conceitos como “informação incorreta”, “desinformação”, “má-informação” e “fontes da informação”.

Para isso, utilizamos como referencial teórico para subsidiar este trabalho os estudos sobre letramentos, nas perspectivas de Rojo (2004), Street (2004); os estudos sobre Projetos de Letramentos de Língua materna para a EJA, considerando o enfoque de Kleiman (2012). Além disso, para situar o campo da pesquisa-ação foram utilizados autores, tais como: Thiollent (2011) e Barbier (2004).

As ações pedagógicas descritas neste trabalho foram realizadas de forma articulada ao Programa de Residência Pedagógica - PRP/CAPES de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras/EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, conforme Edital nº 24/2022-CAPES, considerando, também as vivências pedagógicas construídas nos componentes de Estágio Supervisionado Obrigatório – ESO, do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia- UAEADTec/UFRPE.

Ensino de Língua Materna na EJA

O ensino de língua materna na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta diversas especificidades que precisam ser consideradas, especialmente quando se trata de alunos que já possuem uma bagagem própria e, muitas vezes, são provenientes de classes sociais menos privilegiadas. Esses alunos, em sua maioria, tiveram dificuldades de acesso à escola e, em alguns casos, tiveram sua trajetória de estudos interrompida.

Desse modo, retornar à sala de aula é um desafio para o estudante de EJA e a escola precisa apoiar este processo com ações direcionadas ao desenvolvimento de práticas de linguagem e letramentos. Autores, como Street (1983), sugerem o termo letramento para caracterizar essa dimensão sócio-histórica e cultural dos usos da linguagem oral e escrita na contemporaneidade (Kleiman, 1995).

Compreendendo-se o ENEM como uma prática comum à sociedade brasileira no que se diz respeito ao acesso ao Ensino Superior, é importante o letramento no eixo dissertativo-argumentativo aliado a esta prática, pois assim, o processo de ensino “não estará mais assentado na normatização, mas, sim, nos contextos de uso da língua e na sua adequação diante das situações formais e informais. Isso tanto para as situações de uso que requerem a modalidade escrita da linguagem, quanto a oral” (Kleiman, 2012).

Por serem, na maior parte das vezes, oriundos de classes sociais economicamente menos favorecidas, o domínio da língua culta pode ser mais desafiador para os sujeitos da EJA. Focar apenas nessa modalidade da língua pode acabar excluindo aqueles que não possuem o mesmo repertório linguístico. No entanto, negar o ensino dessa modalidade também pode significar negar a esses alunos determinados acessos, como o exame, que cobra competências no domínio da produção textual do domínio dissertativo-argumentativo, fundamental para a inserção no ensino superior, por isso uma questão central que se perfila ao lançar olhar linguístico aplicado no campo do letramento, no contexto da EJA, de ensino da língua materna [...] trata-se, eminentemente, de uma questão ética e sua resposta envolve valores e relações de poder, especificamente os efeitos de uma determinada ordem do poder, historicamente produzida, nos falantes de minorias sociais no Brasil, às quais os alunos de EJA pertencem (Kleiman, 2012, p. 31).

É importante, portanto, articular as aulas de língua materna ao estudo de letramento (Rojo, 2004). Ao trabalhar o ensino da língua de forma situada em práticas sociais específicas, como, por exemplo, o vestibular, os discentes estarão não

apenas estudando a língua, mas também se preparando para enfrentar desafios reais e que fazem parte de sua realidade, pois essa metodologia que permite conhecer interpretações do mundo social e, através delas, as práticas culturais, letradas ou não, nas mais diversas situações, inclusive a situação de aula no contexto da Educação para Jovens e Adultos (Kleiman, 2012).

Dessa forma, é fundamental que o ensino de língua materna na modalidade de EJA leve em consideração as questões de identidade, idade e classe social dos alunos, buscando uma abordagem que contemple as necessidades e particularidades desse grupo.

Contextualização do Desenho das Vivências Pedagógicas

Este trabalho é fruto da experiência do Programa de Residência Pedagógica, do Núcleo de Língua Portuguesa, modalidade a distância, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia- UAEADTec, em uma escola estadual do estado de Pernambuco, para alunos concluintes do 3º Módulo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. O relato de experiência docente está fundamentado na Pesquisa-ação (Thiollent, 2012), a qual seguiu as seguintes etapas: 1- Estudo diagnóstico e identificação da situação-desafio; 2- Elaboração do Plano de Ação Pedagógica- PAPE; 3- Execução do Plano de Ação Pedagógica e 4- Avaliação da experiência.

Na etapa de imersão para a avaliação diagnóstica das demandas da turma e do professor, utilizamos entrevistas semiestruturadas, rodas de diálogo e observação das aulas, chegando-se à conclusão que seria necessário focar em letramentos do domínio dissertativo-argumentativo, por conta da proximidade como ENEM.

Embora a necessidade fosse a escrita de textos de cunho dissertativo-argumentativo, percebemos a fragilidade na capacidade de argumentar e identificar informações falsas ou distorcidas por parte dos discentes, por isso, foi necessário reelaborar o Plano de Ação Pedagógica- PAPE, pensando em estratégias para a situação-desafio. Sendo assim, o Plano de Ação Pedagógica voltou-se para um

estudo introdutório da dimensão textual dissertativo- argumentativa, focando nos elementos argumentativos e persuasivos da linguagem e na identificação de informações falsas e distorcidas, para assim, os alunos terem um domínio prévio de elementos necessários para práticas de letramentos críticos.

O Plano de Ação Pedagógica – PAPE

O Plano de Ação Pedagógica – PAPE, referente à etapa da regência, dividiu-se em três módulos, que aconteceram durante os meses de setembro a novembro de 2023, para uma turma do terceiro módulo do EJA noturno da instituição. O primeiro módulo teve como tema “o domínio textual dissertativo-argumentativo e a redação do ENEM” e teve como objetivo conhecer gêneros que circulam no domínio da tipologia textual dissertativo-argumentativa e trazer a reflexão sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. Em relação ao trabalho com gêneros específicos, foi feita uma roda de diálogo sobre a função social dos gêneros e uma aula expositiva sobre os elementos composicionais e as relações entre partes essenciais de textos dissertativos- argumentativos.

O módulo dois consistiu no desenvolvimento da habilidade de reconhecer o tema e buscar repertório sobre o mesmo para a criação da tese que embasará o texto. Para isso, utilizamos como base o tema do Enem 2020, “O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira”, para se trabalhar a diferença entre tema, a tese e o repertório. Já nesse módulo percebeu-se a dificuldade dos alunos em criar argumentos válidos para as teses discutidas, visto que havia certa fragilidade no reconhecimento de informações falsas e verdadeiras.

Para a consolidação de um letramento efetivo sobre a dimensão dissertativo-argumentativa se faz necessário o domínio de algumas habilidades linguísticas prévias, como a identificação de fontes de uma informação, assim como saber diferenciar uma informação correta de uma informação incorreta ou uma má informação de uma desinformação, para assim, possuir uma base sólida para produção de argumentos. No decorrer das aulas, atividades e discussões, percebeu-

se que a maioria dos alunos ainda não tinham esse domínio, e, muitas vezes, as discussões se baseavam em achismos, crenças, valores pessoais, grupos de whatsapp e não em dados sólidos e comprovados.

Ao identificar o problema foi necessário reelaborar o Plano de Ação Pedagógica, visto que, para Barbier (2004), a pesquisa-ação só existe através de um esforço de participação coletiva. Sendo assim, elementos como o diálogo, alteridade e escuta, fundamentais para caracterizar e subsidiar esse tipo de pesquisa, se fizeram presentes nesse momento pois, não existe pesquisa-ação de uma pessoa só, sem troca, sem compartilhamento, sem várias vozes construindo algo. Nesse caso, fechar os olhos para as reais necessidades de aprendizagem dos alunos e ignorar suas dificuldades seria “caminhar na contramão” do letramento desejado.

Assim, o foco passou a ser o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, ressaltando o caráter ideológico da linguagem, pois, em um mundo onde os discentes estão inseridos digitalmente é primordial que saibam ler de maneira crítica as milhares de informações e discursos a que tem acesso diariamente. Nesse sentido, “o letramento crítico oferece uma possibilidade de ler e construir sentidos para esses discursos de maneira mais consciente, com uma postura mais curiosa, investigativa, problematizadora e reflexiva” (Cardoso, 2021, p. 46).

Ao perceber no decorrer das aulas a fragilidade das fontes e das informações que os alunos traziam para as discussões, o módulo três consistiu em duas oficinas, denominadas “Isso é informação?” e “Grupo do zap não é fonte!”. A primeira discutiu como os valores pessoais podem interferir no discernimento e na análise ao receber e compartilhar informações. Buscou-se diferenciar uma informação neutra de uma informação tendenciosa e quais as intenções por trás do compartilhamento de desinformações, sempre reforçando o papel ideológico da linguagem.

Por ora também utilizamos mídias compartilhadas em grupos de WhatsApp para exemplificar e ilustrar os conceitos de “Informações incorretas”; “Desinformação” “Má Informação” ou “Fake News”. Para ilustrar esses conceitos foram utilizadas mídias compartilhadas em grupos de WhatsApp no contexto das

eleições brasileiras de 2023 e o fato "8 de janeiro", demonstrando as consequências da falta de domínio dessa habilidade linguística tanto no campo macro (como poderosos atores e instituições se utilizam disso como forma de manipular a população), tanto no micro (como isso afeta diretamente na vida das pessoas).

As discussões levantadas e conceitos apreendidos na primeira oficina subsidiaram o encaminhamento da segunda, denominada "Grupo do zap não é fonte!" O objetivo foi desenvolver o senso crítico sobre as fontes da informação e as formas confiáveis de checar essas informações. Com um celular conectado à internet e com acesso ao WhatsApp e ao Instagram foi possível demonstrar a facilidade de criar uma desinformação, má informação e uma informação incorreta e como, através do domínio de estratégias de linguagem, foi possível dar credibilidade a um discurso completamente falso. Diante disso, foram expostas estratégias de checagem de fontes confiáveis, para facilitar a distinção por parte dos alunos.

Essas oficinas trouxeram a reflexão que diante da nossa realidade de sujeitos conectados 24h por dia, a formação cidadã crítica se dá inclusive através de um letramento digital, sobretudo de aplicativos e redes sociais que fazem parte da realidade dos alunos e onde circula muita desinformação, porém essa é uma necessidade ainda ignorada pelos currículos escolares.

Elaborar um Plano de Ação Pedagógica situado em uma pesquisa-ação mostrou-se relevante pela possibilidade de atuar dialogicamente a partir de um fenômeno-problema-situação real, tornando possível uma atuação direta onde se precisa de uma solução, em um constante movimento de ação-reflexão-ação para um melhor resultado final da experiência.

Após a experiência percebe-se que o número de informações sem fontes ou de fontes duvidosas utilizadas pelos alunos nas discussões caíram substancialmente e a construção da argumentação também se tornou mais sólida. Além disso, percebe-se o cuidado que eles possuem agora ao compartilhar alguma mídia, fazendo uma leitura mais ampla e assumindo uma postura mais curiosa e investigadora.

Considerações Finais

Ao se pensar o ensino de língua a partir de gêneros textuais e os letramentos como objetos de ensino, torna-se imprescindível considerar as práticas sociais como inerentes a esse processo.

Assumindo, aqui, a função reparadora da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA e ampliando o conceito de acesso à educação, esse trabalho, fruto de uma das experiências vivenciadas durante o período de regência do Programa de Residência Pedagógica - PRP, visou ao letramento crítico com base no estudo de gêneros textuais do domínio dissertativo-argumentativo, entendendo o letramento como uma prática social situada a estudantes que desejam entrar na Universidade pública.

A experiência demonstrou que o letramento envolve diversas práticas e que o desenvolvimento de uma cidadania crítica perpassa elementos linguísticos e discursivos. Dessa forma, o letramento crítico contribuiu para a ampliação das possibilidades de participação social crítica dos alunos do EJA, uma vez que para dominar gêneros que circulam no domínio dissertativo-argumentativo foi necessário ampliar as capacidades linguísticas-discursivas dos estudantes.

Dito isso, percebemos que a experiência do Programa de Residência Pedagógica- PRP/CAPES, ao longo de suas etapas neste processo de ação-pesquisa-ação, permite aos professores em formação estar em constante reflexão sobre as intercorrências do caminho e sobre como resolvê-las, buscando em teorias, soluções práticas para as demandas da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

CARDOSO, Poliana Rufino. **Práticas de letramentos na EJA:** possibilidades de conscientização e participação social, Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras. 2021.

KLEIMAN, A. B. **EJA e o ensino da língua materna:** relevância dos projetos de letramento. *EJA em Debate*, v. 1, pp. 23-38, 2012.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. (Org.). **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. **Letramento crítico e ensino comunicativo:** lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.
<https://doi.org/10.1590/S198463982010000100008>

RAMALHO, Waldo Almeida. **O combate às fake news no Brasil:** um estudo sobre a checagem de fatos. Fundação Getúlio Vargas, 2018

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE:CENP, 2004.

SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos:** o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação.** 10ª ed. São Paulo. Cortez, 2000

LEITURAS DE FÁBULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERFACES COM A METODOLOGIA ATIVA APRENDIZAGEM EM PARES - PEER INSTRUCTION

Ana Júlia Silva dos Santos
Ivanda Maria Martins Silva
Jaísa Maria Lopes Feitoza Maciel

Considerações Iniciais

No contexto do Ensino Fundamental, os educandos apresentam diversas dificuldades em práticas de leituras. Muitas vezes, as dificuldades surgem em função de demandas de aprendizagens oriundas, ainda, de processos anteriores de alfabetização e letramentos que precisam ser consolidados continuamente. Diante da desmotivação e das dificuldades dos discentes nos anos finais do Ensino Fundamental, a leitura de fábulas pode se revelar como estratégia importante para apoiar a formação de leitores críticos e reflexivos, principalmente, quando associamos a leitura literária às metodologias ativas. A metodologia ativa Aprendizagem em Pares, também conhecida como Peer Instruction, pode ser promissora no compartilhamento de experiências e práticas de leituras literárias na escola.

Considerando os desafios de propor abordagens inovadoras para práticas de leituras em sala de aula, realizamos uma pesquisa-ação associada às vivências no Programa de Residência Pedagógica – PRP/UFRPE, Edital nº 24/2022 - CAPES. Após essa contextualização temática, destacamos que a presente investigação foi norteadada pelo seguinte questionamento: como motivar os discentes do 9º ano do Ensino Fundamental para práticas inovadoras de leituras literárias, considerando características e usos do gênero fábula em interfaces com a metodologia ativa Aprendizagem em Pares para a formação de leitores críticos? Em alinhamento à questão norteadora, a presente pesquisa-ação teve como objetivo geral analisar as práticas de leituras de discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista

aplicação de planejamento didático-pedagógico para a inserção do gênero fábula em processos de formação de leitores críticos em diálogo com a metodologia ativa

Aprendizagem em Pares

Como objetivos específicos, listamos: 1) Estudar pressupostos teóricos e metodológicos para abordar o gênero fábula em práticas de leituras literárias na escola; 2) Mapear o perfil de discentes quanto às práticas de leituras literárias, considerando conhecimentos prévios sobre o gênero fábula; 3) Elaborar planejamentos didático-pedagógicos, com foco na metodologia ativa Aprendizagem em Pares para apoiar a formação de leitores no 9º ano do Ensino Fundamental; 4) Realizar oficina literária baseada em práticas inovadoras de leituras de fábulas em conexões com a metodologia ativa Aprendizagem em Pares.

Partimos das seguintes hipóteses iniciais para a realização da pesquisa: 1) Os discentes do 9º ano do Ensino Fundamental não conhecem, de modo eficaz, características e usos do gênero fábula, mantendo uma interação passiva com a leitura literária na escola; 2) A Aprendizagem em Pares propicia práticas de leituras literárias ancoradas no protagonismo discente, transformando a relação do discente/leitor com a literatura no cenário da Educação Básica.

A pesquisa foi norteadas pelas orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2019) em relação às práticas de leitura e letramento literário no Ensino Fundamental. Além do diálogo com as orientações curriculares, recorreremos, também, às abordagens de Cosson (2009), autor que discute as práticas de leituras e letramentos literários na escola. Em relação às reflexões sobre metodologias ativas, destacamos os trabalhos de Bacich e Moran (2018) sobre a importância de se abordar a aprendizagem ativa com foco no aprendizado do educando. Quanto à inserção do gênero fábula em sala de aula, priorizamos os trabalhos de Alves (2007) e Chagas (2018), autores que discutem o referido gênero literário e as experiências pedagógicas realizadas no contexto das escolas.

Em termos do desenho metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, configurando-se como pesquisa-ação em escola da rede pública do estado de Pernambuco, Escola Professor Arruda Marinho, situada no município de Pesqueira. Foram desenvolvidas com os alunos atividades integradoras, com foco em práticas de linguagem para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, envolvendo leitura, oralidade e produção textual. Utilizamos o gênero literário fábula para estimular estes eixos, pois a inserção de tal gênero pode apoiar práticas de leituras na escola em diálogo com leituras críticas de mundo (Freire, 1989), construídas pelos discentes.

Foram realizadas entrevistas iniciais com os educandos para uma avaliação diagnóstica de seus conhecimentos prévios sobre o gênero fábula e suas práticas de leitura. Desenvolvemos atividades de leituras coletivas de fábulas, produção de fábulas, reescrita e análise das narrativas ficcionais, além de representá-las por meio de conexões com linguagens não verbais, como desenhos. Trabalhamos valores éticos a partir da leitura de fábulas, com vistas a abordar temas transversais na construção da criticidade dos discentes. Foram apresentados aos educandos alguns dos principais fabulistas, envolvendo a Aprendizagem em Pares com as diversas atividades sendo realizadas em duplas.

Por meio deste estudo, pautado na pesquisa-ação, foi possível proporcionar aos discentes uma prática concreta de letramento literário a fim de que os educandos pudessem desenvolver suas habilidades de leitura, produção textual e oralidade. Buscamos proporcionar momentos significativos para práticas de leituras literárias na escola, trabalhando com o gênero textual fábula e o auxílio das metodologias ativas, como, por exemplo, a Aprendizagem em Pares para possibilitar maior interação, diálogo e colaboração dos educandos nas diversas atividades propostas. As fábulas propiciam a possibilidade de trabalhar questões sociais e a criticidade dos educandos, de maneira dinâmica, trabalhando a imaginação e reflexão dos discentes.

As metodologias ativas são essenciais neste processo de formação de leitores críticos e reflexivos, conscientes e capazes de mudar para melhor a sociedade em que vivem. A leitura de fábulas pode estimular práticas de leituras e contribuir para a formação de novos leitores. É preciso ensinar o discente a ler o mundo, conforme já destacou o grande pensador Paulo Freire. Por meio da leitura crítica de mundo, o educando pode compreender o seu espaço, a sua realidade social.

Metodologias Ativas e a Formação de Leitores no Ensino Fundamental

As metodologias ativas têm como propósito proporcionar um ensino, no qual os discentes consigam participar ativamente, de forma que sejam os protagonistas no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, os educandos devem ser protagonistas, não podem ser meros expectadores na sala de aula. Aprendemos no dia a dia com as experiências práticas, por meio da reflexão dos processos de ensino e aprendizagem, por isso faz todo sentido que, na sala de aula, os alunos também aprendam ativamente.

Nas salas de aula, durante muito tempo, em modelos tradicionais de ensino, os professores apenas “transmitam” os conteúdos aos discentes expectadores, e estes assumiam posições passivas. No entanto, é necessário muito mais, os discentes precisam ser participativos, ativos, assimilando o que se aprende com a realidade, refletindo, questionando, buscando outras respostas, opinando, utilizando sua criticidade. Conforme Moran (2018):

O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. Nos últimos anos, tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos, que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas (Moran, 2018, p. 37).

As metodologias ativas possibilitam ao professor diversas práticas pedagógicas criativas e contextualizadas com a realidade dos educandos, com o

meio em que vivem, de forma que o centro da aprendizagem seja o educando, desenvolvendo plenamente suas habilidades, de forma participativa e reflexiva. Quando trabalhadas juntamente com as tecnologias digitais, as metodologias ativas podem propiciar maior flexibilidade nos processos de ensino e aprendizagem, visto que os educandos deste século estão inseridos na cultura digital, logo o professor deve sempre refletir e atualizar suas práticas. Segundo Moran (2018):

Dois conceitos são especialmente poderosos para a aprendizagem hoje: aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida. As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades (Moran, 2018, p. 41, grifos do autor).

É claro que o uso das tecnologias digitais nas atividades escolares não é algo tão simples. Muitas escolas não dispõem de acesso à internet, não têm sala de informática ou quando têm não são todos os computadores que funcionam. O professor pode adaptar, criar outras estratégias, além disso as metodologias ativas também são trabalhadas sem uso de tecnologias e os resultados são bons, de qualquer forma. O docente pode escolher o que se enquadra melhor ao perfil dos educandos. As metodologias ativas são muitas, no entanto iremos destacar, nesta pesquisa, uma estratégia metodológica que irá nos auxiliar durante o planejamento didático, ou seja, a Aprendizagem em Pares.

Vale destacar que não usamos a mesma estratégia metodológica em todos os seus passos ou orientações, conforme é orientado pelo seu criador Eric Mazur, professor de Física aplicada da Harvard University, em seu livro "Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa", pois foi necessária uma adaptação de acordo com as reais

necessidades de aprendizagens dos educandos e tempo disponível para desenvolver o planejamento didático.

Mazur (2015) cita que “a Peer Instruction foi muito adotada e adaptada em uma série de disciplinas, desde as ciências naturais até as ciências humanas e sociais, em universidades e escolas de ensino médio e fundamental de diversos países” (Mazur, 2015, p. 07). A Aprendizagem em Pares, termo também utilizado, neste trabalho, para se referir a Peer Instruction, possibilita o diálogo entre as duplas de discentes, as discussões e reflexões conjuntas, estimulando a cooperação entre ambos, contribuindo para a formação de leitores que dialogam entre si, aprendem juntos. De acordo com Mazur (2015):

As vantagens da Peer Instruction são numerosas. As “discussões para convencer o colega” quebram a inevitável monotomia das aulas expositivas passivas, e, mais importante, os estudantes não se limitam a assimilar o material que lhes é apresentado; eles devem pensar por si mesmos e verbalizar seus pensamentos (Mazur, 2015, p. 23).

Durante pesquisas exploratórias e bibliográficas a respeito da metodologia Aprendizagem em Pares, observamos que muitos são os trabalhos na área de Ciências Exatas, tendo em vista que o professor Mazur a desenvolveu para apoiar o ensino dos seus educandos de Física. As características e possibilidades da Peer Instruction são muitas e assim como as demais metodologias ativas podem se adaptar para auxiliar os professores de outras áreas, no caso desta pesquisa, foi em aulas de Língua Portuguesa, com foco no letramento literário dos educandos. Os seguintes autores Araújo e Mazur (2013) descrevem Peer Instruction como sendo:

[...] um método de ensino baseado no estudo prévio de materiais disponibilizados pelo professor e apresentação de questões conceituais, em sala de aula, para os alunos discutirem entre si. Sua meta principal é promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, através da interação entre os estudantes. Em vez de usar o tempo em classe para transmitir em detalhe as informações presentes nos livros-texto, nesse método, as aulas são divididas em

pequenas séries de apresentações orais por parte do professor, focadas nos conceitos principais a serem trabalhados, seguidas pela apresentação de questões conceituais para os alunos responderem primeiro individualmente e então discutirem com os colegas (Araújo e Mazur, 2013, p. 367).

No que se refere à contribuição para a formação de leitores em nossa sociedade, as metodologias ativas contribuem, significativamente, possibilitando práticas de leituras dinâmicas, reflexivas e dando autonomia aos educandos para usar sua criticidade. Formar indivíduos letrados é dar confiança e autonomia à população, principalmente aos mais necessitados. A leitura crítica pode minimizar as barreiras da exclusão social, proporcionando uma mudança de comportamento satisfatória para os cidadãos em relação ao meio que vivem.

Por meio da Aprendizagem em Pares, as práticas de leituras e produções textuais deixam de ser momentos solitários em sala de aula, tornam-se experiências de colaboração e diálogo, em que um ensina o outro e ambos aprendem questionando.

Mazur (2015, p. 22) diz: “algumas vezes, parece que os estudantes são capazes de ensinar os conceitos uns aos outros de forma mais eficiente do que seus professores”. Trata-se da troca de saberes e experiências que o diálogo entre colegas trabalhando em pares possibilita. Resolvemos, justamente, focar neste objetivo principal da metodologia Aprendizagem em Pares que é a colaboração entre os discentes de maneira ativa. Sobre o estilo de ensino da Aprendizagem em Pares, Mazur (2015, p. 10) diz que:

Desenvolvi um estilo de ensino interativo que auxilia os estudantes a compreender melhor a física introdutória. A técnica denominada Peer Instruction, faz os alunos participarem ativamente do processo de ensino. A abordagem é simples e, como muitos outros comprovam, pode ser modificada para se adequar ao estilo de cada um de dar aulas (Mazur, 2015, p. 10).

Segundo Cosson (2009, p. 17), “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. A literatura oferece aos

indivíduos diversas possibilidades de enxergar o mundo que os cerca, da criatividade e ativa a imaginação, sempre vai haver no mundo algum tipo de texto que agrade cada pessoa, temos a autonomia de enxergar o mundo, a sociedade com nossos próprios olhos e com nossas próprias reflexões, é a libertação de nossas mentes.

Como diz Cosson (2009, p. 17), “é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível e transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”. A literatura exerce esse papel de mudar as mentes das pessoas e os espaços em que elas vivem. Por isso, não pode ficar de fora das escolas, ela deve ser uma prática contínua ao longo dos anos de estudos dos jovens.

O Cenário da Escola como Campo da Pesquisa-Ação

As vivências pedagógicas relatadas a seguir aconteceram na escola-campo do Programa de Residência Pedagógica - PRP, do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, ofertado na modalidade a distância pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia – UAEADTec/UFRPE.

O cenário da pesquisa-ação foi a Escola Professor Arruda Marinho, localizada no município de Pesqueira, em Pernambuco, na Avenida Dr. Joaquim de Brito, nº 229, Bairro Prado. Trata-se de uma escola de médio porte que funciona nos três turnos. A escola atende a discentes com o perfil socioeconômico de baixa e média renda. O perfil dos discentes é diverso, com discentes de todos os bairros da cidade, dos sítios vizinhos e da área indígena. O espaço físico da escola é organizado em relação à infraestrutura e com profissionais qualificados, apresenta 15 salas de aula todas climatizadas e recebendo TV, apresenta um Projeto Político-Pedagógico bastante organizado e contextualizado com as atuais mudanças na educação.

A escola é muito bem preparada, no que se refere à inclusão, pois apresenta sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um espaço que oferece apoio

a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Além disso, a escola conta com a participação de professores de Educação Especial que acompanham os discentes, buscando sempre ajudar os mesmos para que tenham um bom convívio na escola, sempre respeitando a escolha deles. A unidade escolar também busca sempre desenvolver projetos ao longo do ano letivo, com diversas temáticas, envolvendo as datas comemorativas, projetos de leitura, projetos envolvendo esportes, projeto escola no Campus para que os educandos conheçam as possibilidades depois da conclusão do Fundamental II e do Ensino Médio, envolvendo questões sociais, étnico-racial e cultural, buscando sempre incluir os profissionais de saúde da comunidade para palestras educativas, além de ser uma escola que busca sempre incluir os familiares dos discentes neste espaço.

Os participantes da pesquisa são estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da escola pública da rede estadual Professor Arruda Marinho, situada em Pesqueira, Pernambuco. A turma tem 17 alunos, entre 13 e 16 anos, que apresentam uma diversidade em todos os aspectos. Foi observado que muitos alunos faltam as aulas com frequência e a turma nunca está completa, os discentes são muito focados e demonstram interesse em superar as dificuldades que apresentam.

Desenho Metodológico

Esta pesquisa é de natureza aplicada. Trata-se de uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa. De acordo com Thiollent (1986):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Neste modelo de pesquisa-ação, foi realizada a imersão na escola-campo Professor Arruda Marinho para processos investigativos de articulação entre teoria e prática. Nesta etapa de imersão no cotidiano escolar foram realizadas avaliações diagnósticas sobre necessidades e demandas de aprendizagem dos estudantes da turma do 9º ano do Ensino Fundamental II. Neste tipo de pesquisa, é possível fazer parte do ambiente em questão que será estudado, a partir de uma ação que será desenvolvida com o objetivo de melhorar, contribuir e até mesmo resolver algum problema, contribuindo, assim, positivamente para minimizar dificuldades dos estudantes quanto à leitura literária.

A análise qualitativa envolveu as questões que não podem ser quantificadas, buscando-se compreender a problemática, os perfis dos discentes, o espaço em que estão inseridos, a fim de aplicar instrumentos de coleta de dados, tais como: entrevistas, conversações no desenvolver do planejamento. Conforme Gil (2002):

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como: a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (Gil, 2002, p. 133).

Com base na análise qualitativa, buscamos compreender as reais necessidades e dificuldades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em uma reflexão sobre suas práticas de leitura. Investimos na interação e observação participante, colaborando para a proposição de intervenções junto aos participantes do estudo, nesse contexto, com a realização de entrevistas necessárias para a elaboração de uma análise que vise encontrar meios de contribuição positiva na aprendizagem dos discentes, conforme suas demandas e na elaboração dos resultados obtidos ao final dos processos. Também utilizamos a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), como técnica de análise de dados.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1977, p. 31).

Sendo assim, um conjunto de técnicas indicadas para pesquisas de cunho qualitativo, com a finalidade de descrever e interpretar as comunicações, levando em consideração o emissor e o seu contexto, para tratamento dos resultados finais. Em se tratando de uma pesquisa de abordagem qualitativa, logo foi utilizada a análise de dados, por meio de entrevistas realizadas com o público-alvo, documentos que apoiaram a pesquisa, as conversações coletivas, as experiências da aplicação do Plano de Ação Pedagógica – PAPE. Adotamos o PAPE como norteador para as ações pedagógicas realizadas durante as regências, contendo as ideias e planejamentos necessários para desenvolvimento das atividades. O PAPE contemplou a estrutura completa do planejamento didático-pedagógico, com ementa, objetivos didáticos, unidades de aprendizagens, seleção de conteúdos, recursos didáticos e tecnológicos, metodologia, estratégias de avaliação. O PAPE contemplou, também, competências e habilidades previstas na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2019), buscando-se organizar o planejamento geral das atividades que serão vivenciadas.

A Intervenção Pedagógica

Iniciamos as atividades em uma primeira etapa de imersão na escola-campo Professor Arruda Marinho, situada no município de Pesqueira, em Pernambuco.

Nesta etapa, iniciamos processos de observações e entrevistas com discentes e docentes e demais profissionais da escola, para conhecer a escola e observar os educandos durante os momentos das aulas de Língua Portuguesa/Literatura, participando, também, de eventos ofertados pela escola. A pesquisa-ação necessita que o pesquisador entre no ambiente e conheça a realidade em que os indivíduos

estão inseridos. As atividades foram vivenciadas com o objetivo de contribuir de alguma forma nas necessidades e dificuldades dos educandos quando se trata de ler com autonomia e criticidade.

O Plano de Ação Pedagógica – PAPE, intitulado: Gêneros textuais em práticas de letramentos no 9º ano do Ensino Fundamental: diálogos com a leitura de fábulas, apresenta como ementa: práticas de leituras no 9º ano do Ensino Fundamental; o gênero fábula: características, história, leitura e interpretação, valores e ética, oralidade, comparação de fábulas e reescrita. O objetivo geral do plano foi analisar as práticas de leituras de discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando as características do gênero fábula em processos de formação de leitores em diálogo com a metodologia ativa aprendizagem em pares. Os objetivos específicos foram: 1)

Desenvolver práticas de leituras de fábulas, considerando características, usos e funções do gênero; 2) Enfatizar a criticidade, estabelecendo relações entre as fábulas e a sua função social de estimular valores éticos; 3) Reescrever e criar fábulas, desenvolvendo a produção textual utilizando-se da aprendizagem em pares. As competências e habilidades que serviram de orientação foram: (EF69LP51PE), (EF69LP46PE), (EF69LP44PE), conforme a BNCC (Brasil, 2018).

Foram realizadas as seguintes atividades durante as aulas de regência no período de 02/05/2023 a 13/06/2023: Dinâmica (ilha do tesouro) para enfatizar a importância da aprendizagem em pares e colaboração entre os discentes; Entrevista através de conversação para sondar os conhecimentos prévios dos discentes em relação ao gênero fábula; Momento cinema para assistir ao filme Malévola que foi relacionado com o gênero fábula, refletindo sobre os ensinamentos do filme; Conversação com auxílio de slide para apresentar o gênero fábula e suas características e especificidades; Leitura de duas fábulas de Esopo (1. O rato da cidade e o rato do campo; 2. A águia e a raposa) e interpretação e reflexão sobre sua moral coletivamente; Atividade em duplas inspirada no dito popular (um dia da caça, outro é do caçador) para os discentes criarem a partir da mesma uma fábula e representá-la através de desenho; Apresentação de vídeos com biografia de Esopo,

La Fontaine e Monteiro Lobato, apresentando algumas das suas principais obras; Leitura de fábula A cegonha e a raposa, no coletivo, refletindo sobre sua moral juntos, a mesma será lida em 2 versões (Esopo prosa, La Fontaine verso), analisando e comparando as mesmas em pares; Leitura e interpretação coletiva da moral da fábula O lobo e o cordeiro, de La Fontaine e reescrita da mesma, de verso para prosa; Círculo de leitura e interpretação de fábulas, refletindo sobre os ensinamentos de sua moral e fazendo relação com as diversas questões sociais da atualidade; Aplicação de questionário no Google Forms, para que os discentes avaliassem o Plano de Ação Pedagógica - PAPE e as atividades vivenciadas com o gênero fábula.

Foi utilizado como modelo a sequência básica do letramento literário, conforme a abordagem de Cosson (2009), tendo esta quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O filme Malévola foi utilizado para a atividade de motivação, para a introdução foram apresentados principais fabulistas e suas obras, as leituras foram colaborativas ao longo das aulas, também contando com círculos de leituras. Os momentos de interpretação foram muitos, pois sempre que era realizada a leitura de uma fábula, dedicávamos um momento para discutir a moral e refletir com os discentes.

As regências descritas ocorreram no período de 02/05/2023 a 13/06/2023, totalizando 15 horas/aula organizadas no Plano de Ação Pedagógica – PAPE. No dia 02 de maio, iniciamos a aula com a dinâmica “ilha do tesouro” para enfatizar o trabalho em duplas e em equipe, já relacionando com a aprendizagem em pares. Buscamos inspiração nas ideias propostas no site: <https://dbmsistemas.com/dinamica-de-grupo-aumentando-a-motivacao-de-equipes/> . Por meio da dinâmica foi possível explicar aos discentes a importância do trabalho em equipe, pois com ajuda e colaboração fica mais fácil vencer os obstáculos e alcançar os objetivos. Em seguida foi realizada a entrevista onde fomos dialogando sobre suas práticas de leitura e conhecimentos prévios sobre o gênero fábula, depois assistimos ao filme Malévola que possibilitou relacioná-lo com a

fábula e fazer uma atividade de motivação, o filme também traz diversas discussões pertinentes para construção da criticidade dos alunos.

No dia 16 de maio de 2023, abordamos as características do gênero fábula, de forma mais detalhada, por meio de leituras colaborativas de fábulas de Esopo (O rato da cidade e o rato do campo, A águia e a raposa). Após as leituras realizamos interpretação e reflexão sobre a moral, foi passada uma atividade em pares para se inspirarem no dito popular: “um dia da caça, outro do caçador” e produzirem uma fábula, representando com desenhos também. As produções estão disponíveis no link: https://1drv.ms/p/s!AgTPoJOhNyozhSSQrH2pC1ix_uSF?e=hWwaJo .

No dia 23 de maio, os estudantes foram orientados para que conseguissem concluir as produções das fábulas, pois apresentaram bastante dificuldade na produção textual. Dia 26 de maio, apresentamos 3 vídeos para que os discentes tivessem a oportunidade de conhecer os autores e suas obras (Esopo, La Fontaine e Monteiro Lobato). Realizamos leitura colaborativa da fábula (A raposa e a cegonha) em 2 versões, (Esopo prosa, La Fontaine versos), discutimos e refletimos sobre a moral. Foi solicitada uma atividade em pares para que realizassem uma análise e comparação das 2 versões.

No dia 2 de junho, realizamos reescrita de uma fábula (O lobo e o cordeiro, de La Fontaine). No dia 13 de maio, vivenciamos o círculo de leitura de fábulas. Utilizamos o livro A tradição da fábula, uma coletânea de fábulas de Esopo a La Fontaine e formamos um círculo. Os alunos iam escolhendo uma página do livro, liam a fábula para todos, e refletiam sobre a moral, quando encontravam dificuldades os demais auxiliavam e discutíamos juntos. Aplicamos um questionário no Google Forms para que avaliassem as práticas pedagógicas durante as regências, bem como as aprendizagens construídas sobre o gênero fábula.

Considerações Finais

O trabalho com o gênero fábula na sala de aula mostrou-se eficiente para estímulo da leitura e trabalho com produção textual. O letramento literário pode ser

estimulado através destas práticas simples e prazerosas. Conforme Cosson (2009, p. 29), “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”. Nesse sentido, ler significa ter o poder de compreender o mundo que nos cerca, pois este é cheio de palavras e necessita de indivíduos capazes de descrevê-lo e questioná-lo.

O trabalho com metodologias ativas pode tornar as aulas mais dinâmicas e proveitosas. As práticas que possibilitam o protagonismo dos alunos são promissoras para o desenvolvimento dos discentes. A Aprendizagem em Pares possibilita que os discentes dialoguem, compartilhem suas experiências de aprendizagem e construam, de modo colaborativo, novas aprendizagens significativas. As características e possibilidades da Peer Instruction são muitas e assim como as demais metodologias ativas, podem ser adaptadas para auxiliar os professores de outras áreas, no caso desta pesquisa, foi em aulas de Língua Portuguesa, com foco no letramento literário dos educandos.

Abordar os gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, considerando as interfaces com as práticas de linguagem, pode ser uma estratégia promissora. Na escola, os gêneros não devem ser vistos como meros instrumentos para a comunicação, estes devem ser associados às práticas de linguagem e devem ser compreendidos como fenômenos mais amplos, que apresentam uma função social em situações comunicativas, não são apenas ferramentas para ensinar a ler e escrever (Schneuwly; Dolz, 1999). Por isso, escolhemos o gênero fábula para trabalhar a leitura literária. Trata-se de um gênero bastante antigo e que foi se reinventando com o passar dos anos, conforme as necessidades das pessoas, e não deixou de existir, continua com seu papel social de orientar e fazer os indivíduos refletirem suas ações na vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luiza Maria Leite Machado. **Leitura de fábulas e escrita**: um percurso de subjetivação ética do aluno-professor. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007. Disponível em:

<http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/1634/1/LUIZA%20MARIA%20LEITE%20MACHADO%20ALVES.pdf>. Acesso em: 10 mar 2023.

ARAUJO, Ives Solano.; MAZUR, Eric. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 30, n. 2, p. 362-384, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2013v30n2p362>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 mai 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAGNO, Marcos. **Fabulas fabulosas**: práticas de leitura e escrita / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (Orgs). Salto para o futuro, Brasília, Ministério da Educação, 2006.p. 51-52.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Revista Letras & Letras** - v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644> Acesso em: 15 mar 2023.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

CHAGAS, Alane Livia Rocha das. **Fabulando em sala de aula**: uma proposta para o letramento literário. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Currais Novos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28573>. Acesso em: 20 mar 2023.

DALVI, Maria Amélia.; REZENDE, Neide Luzia de.; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, pp.99-112, 2013.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin et al (Orgs.). **A tradição da fábula**: de Esopo a La Fontaine. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 511-530,2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507/13331>. Acesso em: 12 abr 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Renam de Moura Rodrigues; ROSA, Lúcia Regina Lucas de. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **Revista Cippus**. Vol.1. Maio 2012.

MAZUR, Eric. Ensinar é apenas ajudar a aprender. **Gazeta de Física**: Sociedade Portuguesa de Física, Coimbra, v. 26, n. 1, p. 18-22, jan. 2003. Entrevista concedida a Carlos Fiolhais e Carlos Pessoa. Disponível em: http://nautilus.fis.uc.pt/gazeta/revistas/26_1/entrevista.pdf Acesso em: 20 mai 2023.

MAZUR, Eric. **Revolução no Ensino**. Ensino Superior, São Paulo, ano 16, n. 187, p. 16- 19, maio 2014. Entrevista concedida a Márcia Soligo e Gustavo Morita. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2014/05/27/revolucao-no-ensino/>. Acesso em: 23 mai 2023.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

PERNAMBUCO. Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental**. 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br>. Acesso em: 01 mai 2023.

SANTOS, Madge Bianchi dos. **Uma sequência didática com os métodos instrução pelos colegas (Peer Instruction) e Ensino sob Medida (Just-in-Time Teaching) para os estudo de ondulatória no Ensino Médio**. 74 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156802>. Acesso em: 15 jun 2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 11, p. 05-06, ago. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200002&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun 2023.

SILVA, Ivanda. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**. Vol. I (1): 514-527p., 2003. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>. Acesso em: 12 mar 2023.

SILVA, Ivanda. Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. **Pensares em Revista**. São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 62 – 82, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550>. Acesso em: 12 mar 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1986.

VIDEOPOEMAS NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES EM ARTICULAÇÃO COM A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS – ABP

Muriel Prado de Melo Junior
Ivanda Maria Martins Silva
Conceição Rodrigues

Considerações Iniciais

Os recursos do ciberespaço influenciam práticas de leitura dos estudantes na cultura digital e redimensionam as relações dos leitores com os gêneros emergentes, como por exemplo, o videopoema, um gênero híbrido que se caracteriza enquanto objeto de linguagem em constante contato com outras linguagens. O videopoema possui uma sinergia com outros diversos modos de produção audiovisual, como o *design*, a programação informacional, a internet, a telefonia móvel, a TV digital, painéis publicitários em espaços urbanos, a realidade virtual, o videogame e a inteligência artificial, assim como também contém a literatura, o teatro, a música, a performance, a dança etc. (Mello, 2008, p. 26). O videopoema reconhece que a logística de produção exige, por vezes, uma equipe de indivíduos que cooperam na criação de uma obra.

Neste viés, o videopoema torna-se um gênero de caráter colaborativo, tornando o leitor um sujeito ainda mais ativo e participativo em face das características da cultura digital. Assim, ao propormos o uso de videopoema no ensino de literatura é importante dialogarmos, também, sobre metodologias ativas direcionadas ao trabalho didático-pedagógico com as práticas de leituras na Educação Básica.

Ao refletirmos sobre uma proposta de educação literária disruptiva, precisamos buscar alternativas para aproximar os processos de ensino e aprendizagem do estudante em conexão com as mudanças na sociedade tecnológica que vivemos. Para tanto, é importante ampliarmos o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas.

Entre os métodos de aprendizagem ativa, destacamos a Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP (Bender, 2014; Machado, 2020). Esta metodologia ativa pode propiciar aprendizagens ativas e personalizadas, construídas por meio da colaboração e do trabalho coletivo nos processos de interação entre os estudantes na organização de projetos. Situações-desafio podem ser lançadas pelos educadores, visando a motivar os estudantes para pesquisas e práticas colaborativas na construção compartilhada de saberes e conhecimentos por meio de projetos. Nessa proposta da Aprendizagem Baseada em Projetos, podemos revisitar, por exemplo, o enfoque de Hernández (1998), autor que propõe a organização do currículo por meio da integração com a pedagogia de projetos. Conforme Hernández (1998), tudo pode ser ensinado por meio de projetos, basta que se tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto.

Considerando os desafios enfrentados pelos docentes quanto ao ensino de literatura no nível médio e as potencialidades da cultura digital, esta pesquisa tem como objetivo principal investigar estratégias didático-pedagógicas para a utilização de videopoemas na formação de leitores no Ensino Médio, considerando a Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP.

Na questão norteadora desta pesquisa, propomos o seguinte questionamento: Como o gênero híbrido videopoema pode apoiar práticas de leituras literárias de estudantes do Ensino Médio, considerando proposição didático-pedagógica com foco na metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP para a formação de leitores?

Diante disto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar estratégias didático-pedagógicas para a utilização de videopoemas na formação de leitores no Ensino Médio, considerando a Aprendizagem Baseada em Projetos- ABP. Como objetivos específicos, listamos os seguintes: 1) Estudar características e funções do gênero híbrido videopoema em conexão com práticas de leituras literárias no contexto do Ensino Médio; 2) Mapear as percepções de discentes do Ensino Médio sobre o gênero híbrido videopoema; 3) Elaborar sequência didática, com base na

metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP, considerando articulações com o videopoema em práticas de leituras literárias no Ensino Médio; 4) Realizar oficina literária com aplicação de sequência didática, com foco na Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP para motivar práticas de leituras literárias por meio da inserção do videopoema em sala de aula.

Quanto ao aporte teórico, esta pesquisa está fundamentada nos trabalhos de Cosson (2021), Colomer (2007), Zilberman (2010) e Silva (2005), sobre os eixos temáticos do letramento literário e ensino de literatura, Candido (1995), sobre o direito à literatura como direito humano inalienável, além das abordagens sobre metodologias ativas, como os trabalhos de Bender (2015) e Machado (2020) a respeito de Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP. As discussões de Ferreira (2003) e Aguiar (2008) são revisitadas sobre o gênero videopoema.

Em termos do desenho metodológico, trata-se de uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, considerando a elaboração de planejamento didático-pedagógico e aplicação de sequência didática em oficina literária a partir da sequência básica de Cosson (2021). A implementação desta investigação foi integrada ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, modalidade a distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia - UAEADTec, tendo em vista as vivências pedagógicas nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório III e o Estágio Supervisionado Obrigatório IV, além das experiências no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP)- UFRPE/CAPES. A Escola EREM Padre Nércio Rodrigues participou ativamente do Programa de Residência Pedagógica (PRP/CAPES) da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, após ter sido selecionada por meio do Edital nº 24/2022 da CAPES.

Ensino de Literatura, Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP e a Formação De Leitores: Múltiplas Conexões

Não obstante a existência de tantos desafios, Zilberman (2008, p. 19) não considera irrealizável um ensino de literatura que esteja baseado na leitura e que tenha como resultado uma prática dialógica. Para a autora, embora faltem investimentos na escola, torna-se menos custoso e mais rápido buscar a formação de leitores, com base nas próprias experiências de leitura dos alunos.

Freire (1983, p.46) defende metodologias de aprendizagens que tornem o sujeito ativo, pois é a melhor maneira para construir uma educação encorajada pela superação de desafios, pela resolução de problemas e pela construção de um novo conhecimento a partir das experiências prévias dos educandos. Moran (2015) complementa que: “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (Moran, 2015, p.18). As metodologias ativas de ensino são, muitas vezes, baseadas em problemas de situações reais que precisam ser resolvidos, o que impõe, portanto, um papel de protagonista ao aluno e favorecendo a construção de seu conhecimento (Chiarella et al., 2015). Estas representam uma alternativa de estímulo ao estudante para uma aprendizagem autônoma e participativa.

Diante disso, o professor, ao buscar a formação crítica de seus educandos, precisa saber que: “escolhas nunca são neutras, nem impunes, pois o tempo escolar que tomo com um objeto de ensino não será dedicado a outro [...] nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes” (Rojo, 2009, p.121).

A partir destas escolhas, Bender (2014) sugere que a Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP oferece aos professores uma forma diferenciada e altamente produtiva de estimular os alunos a desenvolverem o gosto pela literatura e pela aprendizagem. ABP é uma metodologia ativa, ou seja, “um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (Bender, 2014, p. 9).

Machado (2020, p. 599) relata que, na ABP, “as propostas de trabalho devem surgir a partir de uma âncora, ou seja, de um ponto de partida que desenvolva a curiosidade e a vontade dos alunos de se envolverem em um processo de pesquisa e de aprendizagem.” Tendo a âncora definida, o passo seguinte é estruturar o início do projeto em torno de uma questão motriz, “uma questão orientadora e altamente motivadora com a qual os alunos irão se identificar” (Bender 2015, p. 23).

Outro ponto essencial para o desenvolvimento da ABP é que os alunos sejam organizados em grupos, escolhidos por eles ou pelo professor. Isso porque os estudantes ganham a oportunidade de ficarem, conforme Bender (2014), “acostumados a planejar atividades em conjunto, a especificar papéis para vários membros do grupo, a trabalhar em grupo para resolver problemas, a apoiar as ideias uns dos outros e a oferecer, mutuamente, avaliações de colegas apropriadas e úteis” (Bender, 2014, p. 49).

Ao utilizar a ABP em projetos de leitura literária, os estudantes realizam pesquisas e, assim, podem confrontar questões e problemas do mundo real, dando a eles significado e importância. Cada aluno pode, conforme Colomer (2007), vivenciar a “ampliação das fronteiras do mundo conhecido”, tendo o livro o poder de fazê-lo “penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas e proporcionar-lhe o eterno prazer de quem se senta ao lado do viajante que regressa” (Colomer, 2007, p. 61). Então, cabe à escola estimular e desenvolver práticas críticas e criativas de leitura literária, a partir de projetos de metodologias ativas, mostrando aos discentes que a apropriação literária e a experiência estética requerem movimentos de autoconhecimento e de apreensão crítica da realidade. Nesse sentido, Candido (1995) expressa que a literatura se relaciona com todas as outras esferas da existência humana e, por isso, o direito a ela é inegável e essencial a todo ser humano.

Gênero Literário Videopoema e Práticas de Letramentos Literários na Cultura Digital

A escola deve ser concebida como uma instituição social e histórica, sendo assim, não pode cumprir um papel fixo ao longo do tempo e espaço. Entretanto, “se tu comparas a escola com esses meios que vêm emergindo no campo da comunicação, podes observar como a escola é estática, perto deles!” (Freire; Guimarães, 2021, p.48).

A sociedade contemporânea passa por diversas transformações, e assim, práticas de leitura também se modificam. Por exemplo, na literatura no mundo digital o leitor torna-se ainda mais ativo, sendo um coautor, já que um bom texto resiste ao tempo e está sempre convidando o leitor para reutilizá-lo e agir sobre ele. (Bakhtin, 1993).

Diante disso, o historiador Chartier (2021), em entrevista concedida para Karina Janz Woitowicz, discute a revolução do texto, no ambiente digital, como, por exemplo, “ler sem livros”,

quando se decifra uma imagem, por exemplo, quando há ideia de equivalência ou não entre texto e imagem que permitiria esse uso de “ler” quase metafórico, porque vai além do que geralmente entendemos como “ler” (Chartier, *in*: Woitowicz, 2021, p. 227).

Em tempos de revolução digital, as práticas e os objetos de leituras transformam-se. Surgem infinitas possibilidades de literatura digital, como já indicou Santaella (2012), tais como: “literatura gerada por computador, literatura informática, infoliteratura, literatura algorítmica, literatura potencial, ciberliteratura, literatura generativa, hiperficções, texto virtual, geração automática de texto, poesia animada por computador, poesia multimídia (Santaella, 2012, p. 230 - 231). Deste modo, a literatura, no meio digital, não chegou para diminuir ou dividir, mas para somar e multiplicar as novas formas de fazer literatura nas novas mídias, o que não significa abandonar os modos tradicionais de compreensão da linguagem, da significação e da interação corporificada com os textos.

Dentre os gêneros literários que circulam no ciberespaço, nesta pesquisa, destacamos o videopoema. É possível conceituarmos o videopoema como “um gênero de poesia exibida num ecrã que se distingue pela justaposição poética,

temporizada, de imagens com texto e som” (Aguiar, 2008, p. 24). A principal função de um videopoema é demonstrar o processo de pensamento e a simultaneidade da experiência, expressa em palavras visíveis e/ou audíveis cujo significado é fundido com imagens e sons.

No Brasil, Machado (1988, p. 48) destaca que os poetas fundadores de Noigandres (os irmãos Campos e Pignatari) e outros artistas como Arnaldo Antunes e Júlio Plaza, passaram a investigar e a experimentar as possibilidades que os meios tecnológicos proporcionam para a elaboração de uma poesia em movimento, que incorpore os efeitos de tridimensionalidade e acrescentando ainda a componente sonora.

Segundo Ferreira (2003, p. 107), esses experimentos são simultâneos aos de videoarte, com os videopoemas englobando uma série de trabalhos e procedimentos, da releitura de poemas, leituras dramáticas e performáticas, gravadas e editadas. Trabalhos como o projeto Vídeo Poesia – Poesia Visual, composto por 6 poemas (“Bomba” e “SOS”, de Augusto de Campos; “Parafísica”, de Haroldo de Campos; “Femme”, de Décio Pignatari; “Dentro”, de Arnaldo Antunes e “O Arco-Íris no Ar Curvo”, de Júlio Plaza) e realizado no Laboratório de Sistemas Integráveis (LSI), da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

Diante dessas obras, percebemos que os videopoemas são compostos não apenas de signos literários, signos verbais, mas também signos visuais, entendendo a literatura como um sistema aberto de processos de significação construídos pelo receptor, complexidade amplificada pela junção imagem/palavra e, ainda, o som. Uma vez que, é a relação palavra/imagem que define, segundo Philadelpho (*in*: Ferreira, 2003, p.95), a poesia visual, é preciso ressaltar que há uma coincidência entre os princípios postulados por este teórico para a visualidade em poesia e os princípios do videopoema.

Arnaldo Antunes destaca a importância de a poesia incorporar-se a outras formas de comunicação, como o cinema e o vídeo, para assim nascer novos tipos de linguagens. Conforme o poeta (Antunes, *in*: Araújo, 1999, p. 30), “a primeira coisa

que [o] seduziu nessa ideia [...] foi a questão da inserção de movimento na palavra escrita”.

Neste contexto, o videopoema é reconhecido por Melo e Castro (1996, p. 140) como uma prática que atende aos novos desafios dos meios tecnológicos, já que representa uma produção poética que indica uma inserção de signos verbais e não-verbais. O videopoema reconhece que a logística de produção exige por vezes uma equipe de indivíduos que cooperam na criação de uma obra.

No videopoema, quando o texto é tomado de um poema anteriormente composto/publicado, é necessário que o artista tenha descoberto uma nova função para o texto preexistente, com base na sua justaposição com determinada imagem, ou determinada trilha sonora. Na sua forma visual/exibida, o texto é olhado antes de ser lido (Melo e Castro, 1996, p. 145). Como exemplo de videopoema que integra características da linguagem poética e da linguagem audiovisual, apresentamos o poema “*Ah, Recife!*”, de composição do poeta Valmir Jordão:

Ah, Recife!

dizem os bardos que uma
cidade é feita de homens,
com várias mãos e o
sentimento do mundo.

assim, o Recife nasceu no cais
de um azul marinho e celestial.
onde suas artérias evocam:

aurora, saudade, concórdia,
soledade, união, alegria,
sol, prazeres e glória.

mas nos deixa no chão.
atolados na lama
da sua indiferença aluviônica.

a ver navios
com suas hordas invasoras,
e o Atlântico
como possibilidade
de saída...

(Jordão, 2019)

O videopoema tem a duração de 2 minutos, pode ser visualizado no *YouTube* pelo link - <https://youtu.be/pMQXMyCe5CI>. A poesia de autoria de Valmir Jordão foi adaptada para o videopoema como resultado da oficina "*Da poesia ao vídeo: a construção do videopoema*", ministrada por Eva Jofilsan, no período de 20 a 24 de Julho de 2015, no Laboratório Ascenso Ferreira / Sesc Santa Rita - Recife.

FIGURA 1: Videopoema "Ah, Recife!".



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=pMQXMyCe5CI>

O videopoema possui narração de duas vozes masculinas e femininas que se alteram e ecoam para a declamação da poesia. Além disso, há a reprodução de imagens do centro do Recife, contextualizando cada verso e estrofe, utilizando-se de linguagens verbais e não verbais e como efeito criar conexões dialógicas. Com isso, o leitor torna-se ativo com as múltiplas possibilidades significativas de leituras e interpretações.

Deste modo, é perceptível que o poema ganha outras formas na internet a partir de imagens em movimentos e trilha sonora. O entrecruzamento de linguagens verbais e não verbais, além da exploração de recursos de som, vídeo, palavras, movimento, cores convidam os leitores à imersão poética nos espaços virtuais. Ao abordar este gênero em sala de aula, o professor pode diversificar as abordagens didáticas para o ensino de literatura, com foco na formação de leitores em diálogo com a cultura digital.

Contextualização e Desenho Metodológico

A Escola de Referência em Ensino Médio Padre Nércio Rodrigues, localizada na Rua Uriel de Holanda, S/N, bairro de Linha do Tiro, Recife, Pernambuco - CEP: 52.131- 150, Inscrição Estadual: E.000.123, Código do MEC 26128403, é uma escola estadual que pertence à jurisdição da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife-Norte. A referida unidade de ensino oferta aos discentes o Ensino Médio Integral. Esses estudantes são provenientes do bairro Linha do Tiro e comunidades circunvizinhas, como Beberibe, Caixa D'água, Dois Unidos, Brejo e outras localidades da Região Metropolitana do Recife.

Diante deste contexto, a metodologia utilizada para a vivência baseou-se na sequência básica (Cosson, 2021), proposta para aprimorar práticas de letramentos literários na Educação Básica. Nesta sequência didática, a motivação é o primeiro passo e consiste em preparar o estudante para a imersão no universo do texto (Cosson, 2021, p. 54). A atividade caracterizou-se em selecionar várias palavras com o mesmo final. Estas palavras foram escritas previamente e distribuídas aos estudantes. Em seguida, os estudantes formaram frases colocando essas palavras. Em grupos, a turma foi unindo as frases, gerando poemas expostos no final. Trabalhos, por meio dessa motivação inicial, as noções de poema e poesia, a fim de que os discentes conseguissem perceber, de modo lúdico, as potencialidades da construção poética.

A construção de uma situação em que os discentes devem responder uma questão ou se posicionar diante de uma situação é uma das maneiras usuais de construção da motivação (Cosson, 2021, p. 55). Finalizada a etapa de motivação, partimos para a introdução da sequência didática que consistiu na apresentação do autor e da obra (Cosson, 2021, p.57). Neste caso, apresentamos algumas antologias de poetisas e poetas contemporâneos. Alguns poemas foram lidos na oficina, e outros indicados para a leitura em casa com um tempo para a leitura. Vale destacar que esse intervalo serviu para auxílio na leitura, pois "o professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades" (Cosson 2021, p. 62).

Após as leituras individuais em casa, partimos para a divisão em grupos. Para isso integramos a Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP que Bender (2014, p. 12) define como metodologia ativa que pode propiciar aprendizagens ativas e personalizadas, construídas por meio da colaboração e do trabalho coletivo nos processos de interação entre os estudantes na organização de projetos.

É importante para a ABP que os estudantes sejam organizados em grupos, escolhidos por eles ou pelo professor, pois os discentes terão a experiência e ficarão “acostumados a planejar atividades em conjunto, a especificar papéis para vários membros do grupo, a trabalhar em grupo para resolver problemas, a apoiar as ideias uns dos outros e a oferecer, mutuamente, avaliações de colegas apropriadas e úteis” (Bender 2014, p. 49).

No projeto didático elaborado no Plano de Ação Pedagógica – PAPE, foram formados 4 grupos com 4 a 5 integrantes para leitura, análise crítica e elaboração de roteiros para o videopoema. Cada grupo escolheu uma emoção específica (amor, tristeza, raiva etc.) que gostariam de transmitir em seu videopoema. Após os grupos irem terminando a construção do roteiro, iniciamos as escolhas dos cenários para as gravações. Neste momento, é notório o domínio de Tecnologias Digitais e Informação e Comunicação - TDIC pelos jovens participantes da oficina, já que em nenhum momento foi necessária a orientação por parte do mediador para utilização de aplicativos de edição de vídeo e manuseio do celular. As gravações deste dia movimentaram toda a escola, sendo perceptível a animação dos estudantes ao realizar as atividades com o celular.

Na sequência das atividades, houve a conclusão das gravações, edição dos videopoemas e avaliação do projeto pedagógico. No último dia da oficina, os discentes continuaram motivados, alguns grupos tinham concluído este processo e estavam em fase de edição.

A realização do projeto pedagógico para uma turma de 40 alunos foi um grande desafio, como também utilizar o gênero híbrido do videopoema, já que como derivação do poema é pouco utilizado no fazer pedagógico. Podemos definir o

videopoema como "um gênero de poesia exibida num ecrã que se distingue pela justaposição poética, temporizada, de imagens com texto e som" (Aguilar, 2008, p. 24). Por isso, o trabalho com videopoemas em sala de aula tem uma função social indiscutível, visto que poesia é sempre "comunicação de alguma nova experiência" (Eliot, 1991, p. 99).

Essa ambientação da poesia na cultura digital foi destaque nas avaliações, ao serem perguntados se gostaram do uso do videopoema no projeto, observarmos os seguintes relatos: "esse gênero retrata e caracteriza o nosso dia a dia, trazendo com base a cultura" e "Primeiramente eu não tinha gostado, mas depois do projeto gostei". Enquanto o uso da metodologia Aprendizagem Baseada em Projetos-ABP, recebemos os seguintes relatos: "Atividade em grupo faz a gente se unir e comentar sobre", "Achei uma coisa nova e diferente" e "Porque somos jovens e gostamos da forma de fazer". A partir destes relatos é perceptível que o trabalho em grupo proposto pela ABP fez com que houvesse compartilhamento de conhecimentos entre os estudantes.

No tocante ao uso de tecnologia no ensino de literatura, notamos as seguintes avaliações: "Foi ótima ideia usar a tecnologia na literatura, pois assim os jovens podem se interessar mais para fazer", "Gostei, porque é algo que está no nosso dia a dia" e "pensei que não poderia usar as tecnologias". Esses relatos mostram que o uso de tecnologias na educação gera motivação, pois as TDIC são ferramentas utilizadas no cotidiano destes estudantes e, muitas vezes, não valorizadas pela escola quanto aos usos pedagógicos.

Por fim, a aplicação do ensaio didático com estudantes do 2º ano do novo Ensino Médio, na Escola de Referência de Ensino Médio Padre Nércio Rodrigues, demonstrou que é possível a literatura ser utilizada em sala de aula para além do ensino historiográfico dos períodos literários ou pretexto para o estudo de análise linguística.

Considerações Finais

A experiência conduzida na Escola de Referência em Ensino Médio Padre Nércio Rodrigues, ao aplicar o ensaio didático com estudantes do 2º ano do novo Ensino Médio, revelou-se enriquecedora e inovadora para o processo educacional. A abordagem pedagógica adotada, ancorada na sequência básica de Cosson (2021) e na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), proporcionou uma dinâmica participativa e colaborativa entre os alunos, estimulando o interesse pela literatura de maneira acessível e contemporânea.

A escolha da metodologia reflete a busca por estratégias que integrem as novas tecnologias ao ambiente educacional, uma vez que o projeto envolveu a criação de videopoemas, aproveitando o domínio natural dos estudantes nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação- TDIC. A interação entre a literatura e a cultura digital não apenas despertou o interesse dos alunos, mas também proporcionou uma conexão mais profunda com as experiências do cotidiano, como evidenciado nas avaliações dos participantes.

O trabalho em grupo, característico da ABP, demonstrou ser eficaz para promover a troca de conhecimentos entre os estudantes, incentivando a cooperação e o compartilhamento de ideias. As considerações dos educandos sobre a atividade em grupo ressaltam a importância dessa abordagem para o ambiente educacional, criando uma atmosfera propícia para o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a introdução da literatura por meio de um gênero híbrido, como o videopoema, ampliou as possibilidades de expressão artística dos estudantes, estimulando a criatividade e o envolvimento emocional com a poesia. As avaliações positivas quanto ao uso da tecnologia na literatura confirmam a relevância de integrar ferramentas contemporâneas ao ensino, tornando-o mais atrativo e alinhado aos interesses dos discentes.

Ao refletirmos sobre essa experiência, compreendemos que a abordagem da literatura na escola pode revelar-se de modo criativo com foco no protagonismo do estudante para práticas inovadoras de leituras e letramentos no campo artístico-literário.

Dessa forma, a aplicação bem-sucedida do ensaio didático não apenas proporcionou uma abordagem inovadora para o ensino de literatura, mas também contribuiu significativamente para a formação docente no âmbito do Programa de Residência Pedagógica- PRP. A experiência docente no PRP/UFRPE permitiu um olhar mais profundo sobre o contexto escolar, seus desafios e oportunidades, com destaque para uma prática profissional mais efetiva e alinhada às necessidades e expectativas dos discentes imersos na cultura digital.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Mozart Magalhães. **Elson Fróes: poesia visual na internet**. Dissertação, Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários - UFMG, 2008.

ARAÚJO, R. **Poesia visual**: vídeo poesia. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993.

BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. Práticas de leitura, plataformas digitais e dimensões do tempo. *In*: WOITOWICZ, Karina Janz. **Revista Brasileira de História da Mídia**, Entrevista. vol. 8 | nº 2 | jul./dez. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/rbhm/article/view/10010> . Acesso em 23. fev. 2023.

CHIARELLA, Tatiana *et al.* A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. **Revista brasileira de educação médica**. Rio de Janeiro, v. 39, n.3, p. 418-425, 2015.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

ELIOT, Thomas Stearns. **De poesias e poetas**. Tradução de Ivan Teixeira Junqueira. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FERREIRA, Ana Paula. **Videopoesia**: uma poética da intersemiose. 2003. 253 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho e a necessidade de mudança na educação e na função da Escola. **Transgressão e mudança na educação**: Os projetos de trabalho. São Paulo: ARTMED, 1998.

JORDÃO, Valmir. Ah, Recife!. **Poemas Recifenses**. Recife: Escalafobética, 2019.

MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MACHADO, Ana Cecília Leal. Pelos fios literários: uma proposta de ensino aliando aprendizagem baseada em projetos, tecnologia e literatura. **EntreLetras**, v. 11, n. 1, p. 592 - 610, 2 mai 2020.

MELLO, Christine. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: SENAC, 2008.

MELO E CASTRO, Ernesto Manuel de. **Videopoetry**, Lisboa, Ulisseia, 1996.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos; MORALES, Ofelia (Orgs.). **Coleção mídias contemporâneas**: convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p.

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

SANTAELLA, Lucia. Para compreender a ciberliteratura. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez. 2012.

SILVA, Ivanda. **Literatura em sala de aula**: da teoria à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Coleção Teses, 2005.

_____. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

_____. Trilhas metodológicas para ensino de literatura. *In*: BARBUIO, E. *et al.* **Estudos da linguagem em perspectiva**: pesquisas em Linguística e Literatura. Recife: EDUFRPE, 2019.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, 2008, 1(14), p. 11-22.

_____. Literatura, escola e leitura. *In*: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba – PR: editora Ibipex, 2010. 257 p. 11 – 195.

PRÁTICAS DE ORALIDADE NO ENSINO MÉDIO: O GÊNERO SLAM COMO ESTRATÉGIA PARA LETRAMENTOS LITERÁRIOS DE REEXISTÊNCIA

Rafaela Karolina Souza Marques
Ivanda Maria Martins Silva
Conceição Rodrigues

Considerações Iniciais

O trabalho com a literatura nas escolas é frequentemente marcado pela cultura escrita europeia e pouco se trabalha as formas literárias ancoradas na oralidade, com produções, muitas vezes, oriundas de grupos sociais colonizados que sofreram apagamentos epistêmicos, sociais, culturais e históricos com a colonização. Porém, essa literatura de tradição oral se mantém viva e se reinventa nas comunidades, no hip hop, na cultura popular, na poesia popular, como forma de resistência e (re)existência.

A poesia, por sua vez, segundo Pinheiro (2018), também é caracterizada pela invisibilidade, pois é um gênero literário que tem ocupado um pequeno espaço no ensino e aprendizagem de língua materna, marcado por dificuldades que contribuem para o seu distanciamento em relação ao leitor escolar. Entraves, tais como: saber interpretar, entender o sentido figurado e até mesmo a declamação, são compartilhados por alunos e professores. No seu estudo, o autor ainda comenta que após análise de como os livros didáticos abordam os poemas, concluiu-se que estes se voltam mais para questões formais e menos para as questões lúdicas e dialógicas entre o leitor e o texto.

Com essa pesquisa, percebemos que a construção poética focada na estrutura linguística escrita parece causar, algumas vezes, estranhamento e desinteresse nos discentes, visto que muitos estudantes ainda não revelam práticas de leituras poéticas. Portanto, surge a necessidade de trabalhar com a formação de leitores literários, e, para isso, pensamos em construir entrelaçamentos entre a literatura e as singularidades dos sujeitos, considerando práticas de letramentos literários e de

reexistência com foco nos gêneros Slam e no Rap. Tais gêneros aproximam os discentes da literatura, seja pela temática social/identitária, seja pela oralidade na construção linguística dos poemas que se aproximam da linguagem cotidiana dos discentes.

Para contribuir com essa percepção, trazemos o conceito de "oralitura", cunhado por Martins (2003), que vê a performance grafada pelo corpo e pela voz, como uma "inscrição cultural", uma "enunciação do sujeito e de sua coletividade", "constitutiva das alteridades dos sujeitos, das culturas e suas representações simbólicas". Logo, o trabalho com a literatura a partir do corpo e da voz, também inscreve memórias e repertórios narrativos e poéticos da textualidade dos povos africanos e indígenas.

O Slam, então, por se utilizar da performance poética, dialoga com esse conceito, uma vez que as produções poéticas do Slam, realizadas, muitas vezes, por corpos e vozes invisibilizados, oriundos das periferias, carregam uma representação simbólica de seu grupo social, e, grafa, memórias, estéticas, conceitos e visões de mundo, resistindo e (re)existindo no contexto cultural brasileiro, na busca por legitimar a literatura oral como uma prática social. Os poemas Slams, dentro e fora da escola, incitam a coletividade, denunciam, expõem e desestabilizam discursos cristalizados na sociedade, entoam as vozes de grupos historicamente silenciados, firmando agências de letramentos literários de reexistência, dando voz às singularidades dos sujeitos ainda invisibilizados na escola.

Este trabalho configura-se, em termos metodológicos, como pesquisa-ação, com movimentos cíclicos e integradores entre avaliação diagnóstica ação-reflexão-ação, tendo em vista ações pedagógicas realizadas na escola-campo articuladas ao Programa de Residência Pedagógica - PRP/CAPES, do Núcleo de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras/EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, conforme Edital nº 24/2022-CAPES. Com base no desenho formativo da Residência Pedagógica, as etapas vivenciadas foram: imersão na escola-campo, pesquisas e avaliação diagnóstica das demandas de aprendizagens dos

estudantes no campo das práticas de linguagem, elaboração de Plano de Ação Pedagógica-PAPE, realização de sequências didáticas e, por fim, avaliação dos impactos das intervenções pedagógicas pela comunidade escolar.

O objetivo principal de sequência didática aplicada nas vivências pedagógicas do Programa de Residência Pedagógica – PRP/CAPES foi investigar como o gênero Slam, incentiva a formação de leitores e produtores literários, através de práticas de letramentos literários de reexistência, em conexão com processos de ensino e aprendizagem da oralidade na Educação Básica. Para isso, seguimos os objetivos específicos: 1) Conhecer o gênero Slam, a influência do Rap no seu surgimento, funcionamento e elementos característicos do gênero, bem como as peculiaridades do Slam no Brasil; 2) Realizar análise comparativa entre poemas, focando na temática socio-discursiva e em elementos da oralidade; 3) Desenvolver dinâmica de declamação, com a metodologia ativa do Storytelling, trabalhando com aspectos da oralidade, tais como: entonação, ritmo de declamação, construção performática, unindo corpo, voz e texto; 4) Realização de oficina de escrita criativa e desenvolver o Slam da turma, criando um nome, grito e comissões para a organização do evento literário, elencando funções específicas para o funcionamento do gênero, enquanto prática social e literária; 5) Realizar uma batalha Slam, considerando esse evento como uma agência de letramento literário de reexistência, firmando as singularidades dos discentes.

O embasamento teórico-metodológico desta pesquisa-ação está baseado no processo de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), no trabalho com gêneros orais abordados pelos mesmos autores em 2004, na visão de ensino de literatura, conforme Silva (2005), em que o texto literário é plural e se conecta com outras áreas do conhecimento. Recorremos, também, aos múltiplos letramentos heterogêneos e historicamente situados (Street, 1984; Gee, 1990; Kleiman 1995, 2006; Barton e Hamilton, 2000; Rojo, 2009).

A proposta didática dialoga, ainda, com letramentos não escolares, como os letramentos de reexistência, os quais consideram as singularidades dos sujeitos que

estão nas micro-resistências cotidianas e revelam suas identidades sociais, complexidade social e histórica, ressignificadas pelas práticas cotidianas dos usos da linguagem. Destacamos, ainda, o conceito de "oralitura" (Martins, 2003) que valoriza a produção e disseminação de conhecimentos e produções culturais por meio da oralidade, e não apenas da escrita. A "oralitura" é uma manifestação cultural que valoriza a voz e o corpo que anuncia o sujeito e sua coletividade nas representações identitárias. Defendemos que o Slam se apresenta como uma agência de letramento literário (Cosson, 2006) e de reexistência, como aponta Neves (2017, p. 109-110).

Literatura no Ensino Médio, Resistência e Reexistência: Conexões com Vozes Poéticas

A abordagem da literatura para o Ensino Médio é pautada numa historiografia descontextualizada que apresenta obras literárias classificadas em períodos e escolas literárias. Segundo Cosson (2006), a forma de trabalhar a leitura literária nas escolas atualmente, "não está sendo ensinada, para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza" (Cosson, 2006, p. 26), pois mais que um conhecimento literário é importante trazer para a escola a experiência de leitura a ser compartilhada.

O ensino de literatura, que vai além do texto escrito, se relaciona com as experiências socioculturais e históricas dos sujeitos, ou seja, as práticas sócio-discursivas que se constroem nesse processo tendem a impulsionar um aluno ativo, através de uma construção dialógica e coletiva do aprendizado. Sobre isso, Silva (2006) afirma que:

O texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos etc.), e o aluno deveria compreender a interação entre literatura e outras áreas que se relacionam no momento da constituição do texto (Silva, 2006, p. 87).

Logo, o trabalho com o letramento literário compreende um diálogo com outras áreas do conhecimento, o que o caracteriza como uma prática social, em que os sujeitos, suas subjetividades e contextos também são levados em conta na

produção e na construção de sentido. Para compreender melhor essa relação da literatura como prática social que dialoga com os outros letramentos não escolares que perpassam os sujeitos, essa pesquisa se apoia no conceito de letramentos de reexistência, tendo em vista que:

As singularidades estão nas micro-resistências cotidianas ressignificadas na linguagem, fala, gestos, roupas e não apenas no conteúdo, mas também nas formas de dizer, o que remete tanto à natureza dialógica da linguagem como também às proposições dos estudos culturais que revelam que as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, próprio de situações em que se está em disputa por lugares socialmente legitimados (Souza, 2009, p.33).

Ao identificar os múltiplos letramentos heterogêneos e historicamente situados (Street, 1984; Gee, 1990; Kleiman 1995, 2006; Barton e Hamilton, 2000; Rojo, 2009) presentes no cotidiano desses sujeitos, bem como as práticas de uso de linguagem para além das ensinadas na escola formal, podem ser consideradas outras agências de letramento, com as quais as instituições escolares podem dialogar, legitimando, assim, grupos sociais que resistem às assimetrias da sociedade e ao cotidiano ainda racista, sexista e homofóbico.

Outra questão levantada, neste trabalho, relaciona-se à presença do ensino da oralidade nas escolas. Segundo Guimarães, Dolz, Lousada (2021, p. 1451), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC "apresenta uma concepção de oralidade ainda muito ligada aos processos individuais (a fala, a escuta), à comparação com a escrita, à noção de adequação e à variação linguística", sem considerá-la como uma "prática social interativa". Conhecer as vocalidades (Zumthor, 1993, p. 21), para além das práticas com gêneros orais, bem como a inscrição cultural feita pelo corpo e pela voz, presente no conceito de "oralitura" (Martins, 2003), subsidiará este trabalho, utilizando o Slam como estratégia para letramentos literários de reexistência. Para Martins (2003),

O significante oralitura, da forma como o apresento, não nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição verbal,

mas especificamente, ao que em sua performance indica a presença de um traço residual, estilístico, mnemônico, culturalmente constituinte, inscrito na grafia do corpo em movimento e na vocalidade. Como um estilete, esse traço cinético inscreve saberes, valores, conceitos, visões de mundo e estilos. A oralitura é do âmbito da performance, sua âncora; uma grafia, uma linguagem, seja ela desenhada na letra performática da palavra ou nos volejos do corpo (Martins, 2003, p. 77).

O Slam, então, por utilizar a performance poética, dialoga com o conceito de "oralitura", uma vez que, a produção poética realizada por corpos e vozes invisibilizados carrega representações simbólicas diversas de grupos sociais, memórias, estéticas, conceitos e visões de mundo, resistindo e (re)existindo no contexto cultural brasileiro, na busca por legitimar a literatura oral como uma prática social. A autora faz seu estudo tendo como objeto rituais afro-brasileiros, e ao comentar sobre a palavra poética, conseguimos perceber uma certa aproximação de sua fala com o que acontece dentro do gênero Slam. Segundo Martins (2003), a palavra poética, cantada e vocalizada, ressoa como efeito de uma linguagem pulsional e mimética do corpo, inscrevendo o sujeito emissor, que a porta, e o receptor, a quem também circunscreve, em um determinado circuito de expressão, potência e poder. [...]. A palavra não se petrifica em um depósito ou arquivo estático, mas é, essencialmente, kinesis, movimento dinâmico e carece de uma escuta atenciosa (Martins, 2003, p. 67).

Portanto a palavra poética, grafada pelo corpo e pela voz, também carrega experiências de letramentos literários, além possibilitar aos estudantes o acesso a uma literatura oral viva e pulsante nas periferias, impulsionando uma ruptura com a concepção de ensino de língua materna, "em que as práticas validadas de uso da língua são apenas ensinadas e aprendidas na escola formal" (Souza, 2011, p. 36).

Esse gênero literário foi escolhido por essa pesquisa-ação, porque letramentos baseados na oralidade são marginalizados e fazem parte dessas "singularidades" abordadas no conceito de Souza (2009), portanto, vimos a necessidade de desmitificar a visão de que a "oralidade é sinônimo de popular ou

folclórico” e fazer refletir sobre “o lugar que a manifestação da voz tem na escola, que de forma geral, denuncia essa posição subalterna” (Medeiros, 2007, p. 9).

Segundo o questionário de sondagem realizado na escola-campo desta pesquisa-ação, discentes do 3º ano do Ensino Médio sentem dificuldades em falar, argumentar e debater em sala de aula, mesmo participando de práticas de gêneros orais como roda de conversa, seminários, debates, encenação teatral e produção musical. Então, percebe-se que ainda há um desafio em como desenvolver a expressividade oral desses estudantes.

Voltando um pouco à história educacional da população negra no Brasil, Barros (2005, apud Souza, 2011, p.38), mostra que houve segregação racial na escolarização. A sua pesquisa sobre a educação em São Paulo, entre o final do século XIX e início do século XX, nos diz sobre a difícil permanência dos negros no espaço escolar, tanto em relação às exigências escolares, tais como: a necessidade de adquirir material escolar e a presença de um adulto responsável para fazer a matrícula, ou até sobre o distanciamento desse espaço devido à necessidade de trabalhar. Para além das dificuldades do acesso, o estudo também aborda sobre o medo das famílias brancas em manter seus filhos em contato com pessoas negras, pois sua cultura e crenças não eram aceitas. Assim, a população negra era impedida de ter instrução, pois isso significava um perigo para a estrutura racista e colonialista vigente, visto que o conhecimento e o acesso à leitura e escrita poderia disseminar rebeliões. Nesse contexto, a escrita, que se aproximava à concepção de modelo europeu e que daria a possibilidade de ascensão social e profissional, parecia mais legítima do que a oralidade, utilizada pelos indígenas e negros de ascendência africana (Souza, 2011, p. 38). Com isso, percebemos que, a partir das discussões trazidas pela autora, a subalternização e a não valorização da cultura oral nas escolas, vem da formação de um sistema educacional historicamente racista. Logo, a oralidade dentro da escola, apesar de ter presença nos documentos curriculares oficiais, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, ainda ocupa espaço secundário pelo domínio do modelo de linguagem do colonizador.

Ciente, então, que a escola é um espaço que favorece o modelo europeu escrito e que ela se caracteriza como um lugar de aquisição da escrita, o Slam atua enquanto agência de letramentos literários e de reexistência, como aponta Neves (2017):

Alunos-slammers transgridem, portanto, a cultura legitimada pela instituição escolar, atuam como agentes de letramentos de reexistência, e não somente “resistência”, explica-nos Souza (2011), pois não deixam de valorizar a cultura letrada escolar, mas principalmente a reinventam, a reformulam, a redizem, imprimindo nela sua identidade social e cultural. Ali, em versos, os alunos-slammers reagem, rejeitam, revoltam-se, reconhecem-se, resistem e restam. É preciso resistir para existir. Poesia é reexistência (Neves (2017, p. 109-110).

A poesia Slam é marcada por discursos-manifestos que conversam com o interlocutor sobre as lutas das minorias e funcionam como um movimento sociocultural que dá voz às singularidades dos corpos marginalizados na sociedade pelos preconceitos, homofobia, racismo e machismo. Levar o grito poético às ruas, ocupando espaços públicos, com o objetivo de denúncia e luta através da literatura marginal, reafirma e empodera a resistência desses grupos sociais, além de assumir um papel de agência de letramento literário.

Segundo o poeta Emerson Alcalde, “é preciso mostrar poetas para além dos livros didáticos. [...] É preciso trazer a poesia para a oralidade, para o corpo, para a atualidade” (Alcalde, 2016, p. 10). Portanto, a poesia em sala de aula deve ser viva, abordando movimentos literários que conversam com os contextos dos alunos, com sua oralidade e suas identidades.

O Slam traz uma bagagem de ações de letramento que acontecem fora da escola e que se trabalhadas em conjunto com o letramento escolar fomentariam a formação de leitores. O uso da oralidade legitima a história e identidade dos grupos sociais ainda silenciados pelo sistema. Como bem comenta Neves (2017):

[...] a própria ideia de levar os slams para as escolas já é um ato de ruptura, uma vez que a poesia da periferia adentra os muros escolares e ganha novos adeptos – “É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”²⁰. Os alunos se tornam leitores e escritores de poemas, seus versos tematizam criticamente a atualidade, reivindicam mudanças – tal como requer o letramento

ideológico defendido por Brian V. Street (2014) – em verdadeiro exercício de cidadania: poesia- educação; poesia-resistência – não necessariamente nessa ordem (Neves, 2017, p. 109).

Percebemos que o gênero Slam tem uma relação com a cultura hip hop e as batalhas de rappers. De acordo com Neves (2017), Souza (2009), Guimarães (2021), os Slams são caracterizados como batalhas de poesias que dão espaço e voz à poetas da periferia, que versam sobre o cotidiano da comunidade de forma crítica, promovendo engajamento, escuta, reflexão e politização do público “passante” ou “cativo”, com conteúdos sobre racismo, violência, drogas, machismo, sexismo, etc.

A relação do Slam com o Rap está na poesia marginal que produzem, entendendo aqui poesia marginal como manifestações estético-culturais em que se destaca a ascensão das lutas de grupos das chamadas minorias, que ocupam novos espaços e são produzidas por poetas autores que estão na periferia e vivenciam as experiências versadas em suas poéticas (Miguel, Guimarães, 2021). Além desse viés, temos a congruência com a poesia falada em que “a palavra aparece como motor dos sujeitos”, e é por meio da língua que constroem e reconstróem identidades, o rap, segundo Souza (2009), adquire o poder de subverter a escrita por meio da oralização, confere-lhe originalidade, inventividade e autonomia perante a escrita escolarizada, bem como o faz o Slam.

De acordo com os argumentos apresentados, acreditamos no poder do Slam como agência de letramento literário de reexistência, pois, através de seu caráter oral convoca, denuncia e dialoga com os interlocutores sobre a luta de grupos sociais silenciados, expressando-se por uma fala que atravessa o corpo, voz e estética literária.

Na escola, o Slam transgride a cultura escolar e europeia da literatura apenas escrita, além de reafirmar a existência de uma literatura não canônica e mais próxima da realidade dos alunos, atuando como uma agência de letramentos literários de reexistência, pois os alunos podem reinventar o letramento escolar, marcando agora, suas singularidades identitárias através do gênero poético. Nesse sentido, como afirmou Neves (2017): “É preciso resistir para existir. Poesia é reexistência”. O grito

poético ecoado nas praças e periferias das cidades deve atravessar o muro das escolas, fortalecer e fazer ressoar àquelas identidades ainda emudecidas que estão sentadas em fileiras com vergonha de falar.

Percursos Metodológicos

Para essa pesquisa adotamos metodologia da pesquisa-ação com abordagem qualitativa, em que a pesquisa educativa e a prática docente unem-se e o pesquisador também vira participante, considerando que “fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser observados em laboratório” (Franco, 2005, p. 486) e ainda que, grupos sociais não revelam suas dinâmicas, senão a um pesquisador engajado que respeita seus processos de evolução histórica (Franco, 2005, p. 486).

A metodologia escolhida tem como característica a definição do problema, pesquisa preliminar (questionário de sondagem), hipótese, desenvolvimento e implementação do plano de ação. A coleta de dados e avaliação do plano de intervenção terá como base a análise de conteúdos de Bardin (1977), por meio de observação de filmagens, questionários e produções dos alunos, avaliamos se os resultados condizem com a hipótese da pesquisa.

O desenvolvimento desse trabalho, em se tratando de uma metodologia cíclica, começa por diagnosticar a situação inicial da escola e dos discentes em relação às problemáticas levantadas, ou seja, através de questionários e roda de conversa colhemos dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos e práticas pedagógicas da escola que digam de sua relação com a oralidade, poesia e múltiplos letramentos que considerem as singularidades dos sujeitos. Essa sondagem foi crucial para avaliarmos as estratégias de ação e de intervenção, pois devemos conhecer de onde partimos para compreender uma nova situação formada no processo.

Um primeiro questionário diagnóstico foi realizado com os alunos do 3º ano da escola Padre Nércio Rodrigues, localizada no bairro da Linha do Tiro em Recife.

Ao percebermos que muitos estudantes da turma têm dificuldades com a oralidade e pouco contato com a poesia, analisamos um ambiente fértil para trabalhar a proposta de pesquisa. Também foi observado que todos os que participaram da pesquisa não conheciam o gênero Slam, mas que já participaram de saraus propostos na escola. Foi possível avaliar, também, por meio do questionário, que a maioria conhece a poesia oral através do rap, trap e gêneros populares como o coco e canções de violeiros. Após essa pesquisa preliminar, trabalhamos com a hipótese segundo a qual o gênero Slam propicia o protagonismo dos estudantes em práticas de letramentos literários de reexistência. Tivemos o apoio teórico das abordagens de Souza (2011), Pinheiro (2018), Dolz, Schneuwly (2004), Neves (2017), Miguel, Guimarães (2021) e Medeiros (2007).

O desenvolvimento do Plano de Ação Pedagógica - PAPE foi baseado no processo de sequência didática de Dolz, Schneuwly (2004), tomando como base as experiências didáticas com a poesia na sala de aula encontradas em Pinheiro (2018), o trabalho com gêneros orais abordados por Dolz, Schneuwly (2004), o conceito de "oralitura" (Martins, 2003), a visão da literatura no ensino, vista em Silva (2005), o conceito de letramento literário abordado em (Cosson, 2006), além atentar-se ao trabalho com o Slam em sala de aula, Neves (2017) e Miguel & Guimarães (2021), observando-o de acordo com conceito de (Souza, 2011).

Ao executar a intervenção baseada na metodologia de sequência didática de Dolz, Schneuwly (2004), seguimos o esquema de apresentação inicial do projeto, produção inicial, execução de módulos e produção final, com culminância na produção de uma batalha Slam. A presente pesquisa visa a desenvolver práticas de oralidade que trabalhem com o letramento literário em conexão com os letramentos de resistência, que perpassam os alunos, e para isso, foram desenvolvidas atividades orais e escritas para a compreensão e produção do gênero Slam, além de investigar que a literatura oral, feita pela voz e pelo corpo também grafa e realiza uma inscrição cultural dos sujeitos.

Contudo, para iniciar esse processo é importante promover sensibilizações com a poesia oral, focando na oralidade e suas marcações presentes na produção da escrita poética do Slam. Por meio de rodas de conversas, aulas, oficinas e exibição de vídeos e áudios, foi considerado também o conceito de “vocalidades” apresentado nos estudos de Zumthor (1993), que trabalha a linguagem não só oralizada e sim os gestos, as entonações... o que não é palavra, mas que expressa significado na enunciação do corpo e da voz, enquanto performance, como bem pontua o conceito de oralitura (Martins, 2003).

Durante a implementação do PAPE foram realizados alguns debates para avaliar o desenvolvimento e registrar o feedback dos discentes perante as ações realizadas na intervenção, caracterizando assim uma avaliação processual. Nesse contato inicial, realizamos aulas dialogadas sobre a presença da poesia oral no estado de Pernambuco, analisando sua manifestação na cultura popular; aula dialogada sobre o gênero poesia e a história da Slam no Brasil, sua aproximação com o rap e o trap, além de, a partir de estudos dirigidos, fazer atividades de leitura comparada entre poemas e músicas. Adicionamos, ainda, a essas aulas exibição vídeos com declamações, debates sobre a performance, reflexão sobre temas transversais das produções analisadas, roda de conversa com rapper, oficina de escrita criativa e de declamação conectando corpo e palavra, e por fim, a produção de textos autorais, culminando na organização de uma batalha Slam com os estudantes.

Com a intervenção realizada, todos os dados, inclusive as produções poéticas dos discentes e relatos de observação foram avaliados com o objetivo de identificar o Slam como estratégia de letramentos literários de reexistência. Durante todo o processo, consideramos aspectos do conceito de letramentos de reexistência de Souza (2011), bem como os letramentos múltiplos e heterogêneos que circulam no cotidiano dos alunos dentro e fora da escola.

A pesquisa buscou observar se o Slam, enquanto gênero primordialmente oral, se mostra um facilitador do letramento literário por trazer para a escola os outros

agenciamentos de letramentos pertencentes a grupos sociais minoritários e que são, muitas vezes, silenciados na escola, e se esse movimento de legitimação dos corpos, identidades, culturas e ideologias dos alunos, através da poesia, desperta o interesse de leitor ou até produtor de literatura.

Para a análise de dados, focamos nos resultados da sondagem, nos debates orais produzidos durante as aulas ministradas, na atividade de releitura, nas produções escritas e nas atividades de declamações. Concentrando o olhar no desenvolvimento da oralidade e como a presença dessa modalidade dentro da composição do discurso poético evidencia as singularidades dos corpos invisibilizados pelo sistema, pensamos em trazer para a escola uma oralidade poética que está viva e pulsante nas ruas, fortalecendo outras formas do fazer literário ainda não abordados na escola, conectando o letramento escolar aos letramentos de reexistências presentes nas periferias da produção literária.

Vivências Pedagógicas: o Gênero Slam em Práticas de Letramentos Literários de Reexistência

Fruto do período de regência durante o Programa de Residência Pedagógica, desenvolvido no Curso de Licenciatura em Letras/ Língua Portuguesa EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia- UAEADTec, esta pesquisa-ação foi realizada na escola-campo EREM Padre Nércio Rodrigues, localizada no Bairro da Linha do Tiro, na cidade do Recife, Pernambuco. A pesquisa-ação é caracterizada como uma metodologia cíclica e que integra avaliação diagnóstica-ação-reflexão-ação, esse relato consiste em descrever e refletir sobre o período de regência na implementação do PAPE: “Oralidade em cena na escola: Slam como estratégia para letramentos literários de reexistência”, desenvolvido a partir do processo de sequência didática de Dolz & Schneuwly (2004).

A partir dos dados levantados na avaliação diagnóstica e dos primeiros momentos de realização do projeto, ficou claro o interesse da turma pelo gênero musical Rap, que trabalha ritmo e poesia, dentro da cultura do hip-hop. Partindo

dessa informação, iniciamos um processo de conhecimento da poesia falada a partir do Rap e da cultura popular.

Então, continuando essa experiência com a poesia falada do Rap, a sequência didática foi iniciada com uma roda de conversa em que os estudantes puderam ter acesso a um apanhado histórico sobre o Rap e também o processo de composição poética do músico, além de refletir sobre como sua ligação com a oralidade presente na ancestralidade dos povos de terreiro influencia na sua poética, visto que seu trabalho une a cultura popular ao hip hop.

Os discentes ainda puderam trabalhar com a oralidade através de debates críticos, conheceram instrumentos ancestrais, como: o tambor, pandeiro e maracá que acompanham a oralidade literária dos povos originários e africanos, como também tiveram a oportunidade de presenciar uma batalha de Rap (Freestyle) realizada na sala de aula.

Após esse primeiro momento, adentramos no gênero Slam, apresentamos a estrutura composicional do gênero poético. Para melhor entendimento da história do Slam no Brasil, assistimos a um trecho de um vídeo como motivação (Cosson, 2006), em que Roberta Estrela D'alva comenta sobre como o Slam surgiu em sua vida e como ela trouxe esse gênero literário para o país. Visualizamos, também, a declamação de alguns poemas e trouxemos para debate a diferença entre a poesia escrita que foi feita para ser falada e a poesia escrita que foi feita para ser lida. Refletimos sobre quais eram as marcas de oralidade presentes nos Slams, o que muda na composição estrutural do sentido do texto? Quais são as estratégias que o Slam usa para prender a atenção do ouvinte, e quais são as estratégias do texto escrito? Após o debate coletivo, os discentes comentaram que o Slam é um gênero de poesia livre, uma poesia de denúncia e que está mais preocupado com a sonoridade, métrica e construção de significado a partir da utilização da intertextualidade.

Finalizado esse contato com o gênero, fomos para a análise de poemas, caracterizando o processo de leitura de Cosson (2006). Por meio de uma análise

comparativa feita em times, entre textos das poetisas Bell Puã e Bione. Debatedos sobre marcas de oralidade e como o uso da linguagem cotidiana reafirmava identidades culturais e as singularidades dos sujeitos em seu processo de existir e resistir, percebemos os processos de intertextualidade na construção do sentido, composição de refrão dentro do Slam e representação dos grupos socialmente, estruturalmente e historicamente silenciados como as mulheres negras e os nordestinos. Em seguida, partimos para a realização de uma atividade de Storytelling, semelhante ao Slam grupo, em que os alunos declamaram os textos analisados em grupo, trabalhando a oralidade e expressividade, construindo em cada fala, personas com voz própria.

Em um outro momento, foi realizada uma oficina de criação poética, baseada na dinâmica da restrição formal, em que os discentes tinham que produzir uma estrofe ou um poema, considerando textos que partissem de uma única palavra ou que incorporassem estruturalmente características de um fato social e histórico. A maioria dos estudantes fez apenas uma estrofe e apenas dois fizeram poemas, porém a maioria abordou os temas do racismo e da violência policial. Após esse momento de produção textual, debatemos sobre a criação e a organização da batalha Slam. Houve uma votação para a escolha do nome "Boombap" e um outro grupo de alunos produziu o grito. A escolha do nome refletiu o interesse da turma pelo Rap, já que esse se trata de um estilo de música que remete à composição original do Rap, com a bateria altamente enfatizada, assemelhando-se ao impacto que a palavra Slam e a poesia Slam carregam. O grito produzido e entoado antes de cada declamação era: "Boombap! Boombap! Eu faço uma boa rima e agora cês repetem, Boombap!". Logo após criamos comissões de organização do evento, grupos que cuidariam dos cartazes, da divulgação nas redes sociais, dos registros audiovisuais, o mestre de cerimônia, o matemático, a Dj, os jurados e os Slammers.

Em um outro momento realizamos o Slam na biblioteca da escola, com premiação para o primeiro, segundo e terceiro lugar. Os slammers que participaram abordaram sobre violência policial, feminicídio, intolerância religiosa com os povos

de terreiro e racismo. Após o anúncio dos vencedores, os alunos continuaram a recitar, formando um sarau em que um aluno de outra turma também veio participar, ficando claro que o evento literário Slam promove sim o interesse pela escuta e produção literária, pelo desejo de escutar vozes que se assemelham as suas e de entoar vozes.

A produção poética do Slam é marcada por discursos-manifestos que conversam com o interlocutor sobre as lutas das minorias e funcionam como um movimento sociocultural que dá voz às singularidades dos corpos marginalizados na sociedade pelos preconceitos, homofobia, racismo e machismo. Levar o grito poético às ruas, ocupando espaços públicos, com o objetivo de denúncia e luta através da literatura marginal, reafirma e empodera a resistência das minorias, além de assumir um papel de agência de letramento literário.

Segundo o poeta Emerson Alcalde, “é preciso mostrar poetas para além dos livros didáticos. (...) É preciso trazer a poesia para a oralidade, para o corpo, para a atualidade” (Alcalde, 2016, p. 10, apud Neves, 2017, p.107). Portanto, a poesia em sala de aula deve ser viva, abordando movimentos literários que conversam com os contextos dos alunos, com sua oralidade e suas identidades.

O Slam traz uma bagagem de ações de letramento que acontecem fora da escola e que se trabalhadas em conjunto com o letramento escolar fomentariam a formação de leitores. O uso da oralidade legitima a história e identidade dos grupos sociais ainda silenciados pelo sistema. Como aponta Neves (2017):

Alunos-slammers transgridem, portanto, a cultura legitimada pela instituição escolar, atuam como agentes de letramentos de reexistência, e não somente “resistência”, explica-nos Souza (2011), pois não deixam de valorizar a cultura letrada escolar, mas principalmente a reinventam, a reformulam, a redizem, imprimindo nela sua identidade social e cultural. Ali, em versos, os alunos-slammers reagem, rejeitam, revoltam-se, reconhecem-se, resistem e restam. É preciso resistir para existir. Poesia é reexistência (Neves, 2017, p. 109-110).

Os poemas produzidos pelos estudantes foram compilados para a produção de um fanzine on-line⁵.

Finalizada a intervenção com a turma, percebemos um engajamento e uma aproximação com a literatura, pois, em debates um dos discentes comentou que o Slam parecia “poesia de verdade, porque fala como a gente”. Percebemos um avanço quanto às práticas de oralidade, como: declamar, argumentar em debates, identificar a importância das marcas da oralidade na fala e na escrita poética. Destacamos, também, que muitos discentes ampliaram seus repertórios de conhecimentos em outras áreas para construir argumentos em seus poemas. As aulas da sequência didática descrita foram ministradas de agosto até outubro de 2023, totalizando 16 horas aulas, organizadas no Plano de Ação Pedagógica - PAPE, plano norteador das ações da Residência Pedagógica.

Considerações Finais

Trabalhar com a oralidade poética em sala de aula incentiva não só o letramento literário na escola, como também propicia a desenvoltura dos estudantes na defesa de suas opiniões. Foi perceptível que, para os discentes, a oralidade não é algo fácil, mas todo o processo pedagógico desenvolvido os incentivou a quebrar barreiras com a expressão oral articulada à literatura.

O interesse pela poesia foi restaurado, a vontade de ouvir e de falar poesia para seu grupo ganhou novo estímulo. Os discentes vibravam, realizam gritos de comemoração quando um poema mexia com eles, silenciaram quando um colega que recitava gaguejava. Um evento literário como o Slam pode despertar a vontade pela literatura e formar leitores literários, iniciando pela poesia falada nos leva a base comunicacional do nosso cotidiano. Legitimar as oralidades poéticas das ruas dentro da escola é também legitimar e reconhecer a força de corpos, histórias e singularidades que nela habitam.

⁵ O link da rede social feita para a divulgação da Batalha Slam pode ser encontrado em: https://instagram.com/slam_bombap_2023?igshid=dzJtOXZ3NWN4dTJw.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- COSSON, R. **O letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- GUIMARÃES, A.M.M; DOLZ, J.; LOUSADA, E.G. Gêneros orais e práticas investigativas; confluências teóricas e didáticas. **Revista da Abralim**, v.20, n. 3, p. 1448 - 1452, 2021.
- LIMA, W. **Poesia Marginal**: leitura, produção textual e contexto histórico. Literatura e ensino: projetos de leitura. Recife, EDUFRPE, 2020.
- MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, (26), 63-81, 2003.
- MEDEIROS, V. L. C. **Quando a voz ressoa na letra**: conceitos de oralidade e formação do professor de literatura. Organon, Porto Alegre, v. 21, n. 42, 2007.
- NEVES, C. Slams-letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. **Linha D'Água**, v. 30, n. 2, 2017, p. 92-112.
- PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco-Ensino Médio**. 2021.
- SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula**: da teoria à prática escolar. Recife, Programa de Pós-Graduação da UFPE, 2005.
- SOUZA, A. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/769115> Acesso em: 10 abr. 2023.

NARRATIVAS DE AUTORREPRESENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DO SLAM POETRY

Laíse Manuelle Tenório de Vasconcelos
Ivanda Maria Martins Silva
Jáisa Maria Lopes Feitoza Maciel

Considerações Iniciais

O presente relato de experiência docente busca destacar o poder da apropriação de textos narrativos, com ênfase no *Slam Poetry*, para a construção de narrativas de autorrepresentação por estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. O objetivo principal foi investigar o gênero *Slam Poetry* em estratégias para construção de narrativas de autorrepresentação no 8º ano do Ensino Fundamental acerca de formas de utilização da arte literária nos processos de autorrepresentação e representação dos direitos de grupos historicamente silenciados.

Dessa forma, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1) Estudar a conceituação do texto narrativo ficcional, compreendendo sua estrutura, elementos da narrativa, marcadores temporais, características dos espaços físicos e dos personagens, por meio de análise de leituras e produção textual, utilizando abordagens multissemióticas; 2) Reconhecer os diversos gêneros em que os textos narrativos se classificam, considerando as variações e características específicas; 3) Estabelecer relações entre práticas de escrita e oralidade através da análise do gênero textual híbrido *Slam Poetry*, reconhecendo seu estilo narrativo distintivo; 4) Realizar a oficina "Batalha de *Slam*", considerando problemas sociais relacionados a grupos historicamente desfavorecidos, convocando discentes do 8º ano do Ensino Fundamental para reflexão/ação sobre temas que envolvam a autorrepresentação ou representação destes grupos.

O aporte teórico-metodológico considerou as abordagens de Cosson (2021) acerca do letramento literário, Beck (2022) sobre crenças centrais (as crenças limitantes), Dolz e Schneuwly (2011), quanto ao trabalho com textos escritos e oralidade, Souza (2021) com suas contribuições em seu estudo intitulado "*Poesia contra o silenciamento: as narrativas de slammers brasileiros*" e Gil (1999) sobre técnicas de pesquisa-ação com foco em dimensões sociais e educativas.

Nesse contexto, a apreensão dos textos narrativos nos anos finais do Ensino Fundamental surge como basilar no processo de aperfeiçoamento das práticas de leitura, produção textual e oralidade dos estudantes, além das habilidades emocionais.

Deste modo, a narrativa no Slam Poetry pode proporcionar a expressão artística, o desenvolvimento da empatia e a conexão emocional entre o artista e o público, entre docentes, discentes e a comunidade escolar. Portanto, intencionamos apoiar os estudantes participantes desta ação pedagógica a compreenderem a construção dessas narrativas em busca da autorrepresentação ou da defesa dos grupos historicamente silenciados, marginalizados ou subalternizados (Souza, 2021), perpassando o tema transversal da Diversidade Cultural, com a finalidade de promover a compreensão do uso da arte em espaços públicos, bem como um meio de lutar pela defesa de seus direitos.

Trilhas para Imersões e Diálogos com Abordagens Teóricas Norteadoras

O presente estudo, por se tratar de ação pedagógica vivenciada no Programa de Residência Pedagógica – PRP/CAPES - Edital nº 24/2022-CAPES, e em alinhamento com o componente curricular do Estágio Supervisionado Obrigatório III, do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa – EAD, da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, procurou embasar-se nas orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2019) para práticas de linguagem direcionadas a turmas de 8º ano do Ensino Fundamental. A ementa proposta para o componente curricular do Estágio Supervisionado Obrigatório III indica os seguintes eixos temáticos:

Planejamento e regência de aulas de Língua Portuguesa e suas literaturas em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e/ou EJA Fundamental, tendo em vista a articulação entre os eixos de ensino da língua: leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica. Elaboração de materiais didáticos e instrumentos avaliativos para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Implementação de projetos e/ou sequências didáticas de acordo com as demandas de aprendizagem dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e EJA Fundamental, considerando metodologias ativas e orientações curriculares nacionais e estaduais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos parâmetros curriculares estaduais. (UFRPE, Plano de Ensino do Componente Curricular do Estágio Supervisionado Obrigatório III - Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa UFRPE/UAEADTec).

Em consonância com a proposta da regência de aulas nos anos finais do Ensino Fundamental, a pesquisa-ação buscou alinhamento quanto às orientações curriculares estaduais e nacionais, portanto, debruçou-se sobre textos narrativos ficcionais (elementos da narrativa; características dos espaços físicos e dos personagens; tempo verbal; tipos de discurso e variedade linguística) e apreciação e réplica incluindo o *Slam Poetry* (produções artísticas e culturais de resistência e defesa de seus direitos; relação do verbal com outras semioses; e cultura juvenil), divididos em 1ª e 2ª Unidades, respectivamente. Para tanto, foi elaborado um Plano

de Ação Pedagógica (PAPE), dividido em unidades temáticas até a culminância do projeto didático com a “Batalha de *Slam*”.

Considerando as pesquisas de avaliação diagnóstica realizadas na etapa de imersão na escola-campo, optamos por trabalhar com os eixos de leitura, produção textual e oralidade, de acordo com as dificuldades dos discentes quanto aos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e suas Literaturas. Dessa maneira, realizamos sequências didáticas para envolver as três práticas (leitura, oralidade e produção textual), as quais serviram de ensaio para a culminância na 2ª Unidade Temática, em que trabalhamos, com mais profundidade, a produção textual e oralidade. Sobre esta, focalizamos no desentrelaçamento de crenças limitantes ou crenças nucleares (Beck, 1987, *apud* Back, 2022) acerca das práticas com a oralidade e produção textual, a fim de despertar um pensamento crítico a respeito de suas próprias crenças em relação aos seus processos de aprendizagem.

Desde a infância, as pessoas desenvolvem determinadas ideias sobre si mesmas, sobre as outras pessoas e sobre seu mundo. Suas crenças mais centrais ou crenças nucleares são compreensões duradouras tão fundamentais e profundas que muitas vezes não são articuladas nem para elas mesmas. Os indivíduos consideram essas ideias como verdades absolutas – é como as coisas “são” (Beck, 1987). Indivíduos bem adaptados possuem de modo preponderante crenças realisticamente positivas na maior parte do tempo. Mas todos nós temos crenças negativas latentes que podem ser parcial ou completamente ativadas na presença de vulnerabilidades ou estressores tematicamente relacionados (Beck, 2022, p. 78).

Assim, buscamos explicar o conceito de crenças nucleares limitantes com os discentes, explicando que para a prática da oralidade na “Batalha de *Slam*”, seria realizada uma preparação adequada para a superação de tais crenças, diminuindo a sensação de vulnerabilidade diante do estressor baseado na crença de que não conseguem “escrever uma poesia” ou são “ruins” na prática da oralidade ou, ainda, na dificuldade de apresentação em público, como mencionado pelos discentes em entrevista. Porém, sem perder de vista os limites de cada indivíduo, de acordo com suas vivências e maturidade para a superação.

Nesse sentido, procuramos preparar os discentes para o dia da “Batalha de *Slam*” por meio da criação da compreensão de como se dá a produção oral, a existência do aparelho fonador e seu funcionamento, as funções de cada órgão e a importância dos exercícios vocais e do relaxamento, para que não se sentissem ansiosos diante de uma apresentação oral, uma vez que:

em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano: a laringe, onde se criam os sons, em conjunto com o aparelho respiratório, que fornece o alento necessário à produção e à propagação desses sons, e com as cavidades de ressonância (a faringe, a boca e o nariz), que são cavidades do aparelho fonador que vibram sob o efeito conjugado do sopro e dos sons (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 127-128).

De acordo com as vivências realizadas desde o Estágio Supervisionado Obrigatório I, na Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFRPE/UAEADTec, percebemos que, muitas vezes, a falta de participação dos estudantes em atividades propostas se dá pela falta de conexão entre docente e discentes, o que causa entraves quanto às práticas, sendo um elo importante que deve ser constantemente fortalecido, a fim de conhecer o máximo possível as necessidades educacionais daqueles alunos. A criação dessa confiança se dá pela propriedade sobre os objetos de conhecimento elencados pelo professor, bem como pelo seu conhecimento de mundo, o que proporciona a compreensão do outro enquanto ser social e psicológico, integrante de cenários diversos, o qual precisa ser acolhido em suas diferenças.

Emerge, assim, a necessidade de realizar estas práticas, considerando o contexto juvenil, portanto, escolhemos o *Slam Poetry* como gênero textual potente para as finalidades angariadas nesta pesquisa-ação.

A cena do *poetry slam* no Brasil é um exemplo de (re)valorização da narrativa enquanto suporte para que determinadas experiências não sejam mais apagadas nem invisibilizadas. Como uma das vertentes da spoken word, o *poetry slam* consiste em uma competição de poesia performática, na qual cada poeta declama textos autorais e tem liberdade para a escolha temática, bem como para a forma como realizará suas performances, desde que o faça em até três minutos e usando apenas voz e corpo. Portanto, o gênero discursivo poema-slam, que surge neste contexto, possui uma estética específica, marcada principalmente pela apresentação desse texto perante um público (Souza, 2021, p. 132).

A temática de narrativas relacionadas ao *Slam Poetry* convém, pela sua natureza, para que se transforme o ambiente escolar de sala de aula em uma amostra de que o mundo pode ser um ambiente acolhedor e de respeito. Por se tratar de uma prática da literatura enquanto poesia falada e pertencer ao eixo apreciação e réplica, considerando a cultura juvenil nos contextos da denúncia e reflexão em defesa de direitos de grupos historicamente silenciados, marginalizados, alterizados (Souza, 2021), representa estratégia metodológica ativa relevante na preparação destes discentes para a vivência em sociedade.

Desenho Metodológico da Pesquisa-Ação

A pesquisa adotou predominantemente uma abordagem qualitativa, que se baseia na obtenção de dados descritivos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada. Essa abordagem enfatiza o processo em detrimento do produto, buscando retratar as perspectivas dos participantes envolvidos no estudo. De acordo com Gil (1999), a abordagem qualitativa permite uma investigação mais profunda das questões relacionadas ao fenômeno em estudo, valorizando a interação direta com a situação investigada.

No que se refere ao delineamento da pesquisa, esta se enquadra no desenho descritivo/interpretativo, uma escolha determinada pelos objetivos propostos. Conforme Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como principal propósito a caracterização de uma determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis. Dessa forma, este estudo se desenvolve a partir de uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa. Para isso, utilizam-se técnicas procedimentais, tais como: pesquisa de campo em escola, observações de aulas, aplicação de questionários semiestruturados com estudantes do Ensino Fundamental, elaboração de planejamento didático para a realização de oficinas literárias e avaliação das ações propostas durante essas oficinas.

Portanto, o enfoque adotado caracteriza-se como pesquisa-ação, uma abordagem que engloba processos em constante mutação, centrados nas dimensões de ação-reflexão-ação, seguindo os seguintes passos: identificação e diagnóstico de uma situação prática ou problema prático que requer aprimoramento ou solução; formulação de estratégias de ação para abordar a situação identificada; implementação das estratégias delineadas, seguida pela avaliação de sua eficácia; ampliação da compreensão sobre a nova situação por meio do ciclo de ação-reflexão.

A pesquisa-ação é uma abordagem metodológica amplamente empregada em projetos de pesquisa educacional, apresentando implicações significativas no contexto desta investigação, voltada ao ensino de literatura na Educação Básica. A condução da pesquisa-ação está intrinsecamente vinculada às experiências pedagógicas vivenciadas durante o Estágio Supervisionado Obrigatório III e no Programa de Residência Pedagógica, do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa – UFRPE/UAEADTec. Nesse sentido, reconhecemos a interligação indissociável entre teoria e prática na formação inicial de professores. Adicionalmente, destacamos a incorporação da “Batalha de *Slam*” como culminância metodológica. Essa abordagem é considerada uma metodologia ativa, uma vez que os discentes assumem um papel de protagonismo em seus próprios processos de aprendizagem. Isso contribui para a promoção de uma participação mais ativa e engajada dos estudantes, enriquecendo o cenário educacional de maneira significativa.

Contextualização do Cenário da Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação foi realizada na escola pública Professor Arruda Marinho, localizada em Pesqueira, Pernambuco. A referida escola participou do Programa de Residência Pedagógica – PRP/CAPES, da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, Núcleo do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa – UFRPE/UAEADTec, conforme Edital nº 24/2022- CAPES.

A pesquisa foi conduzida no período de 07 de fevereiro a 15 de junho de 2023. A escola é urbana e atende a uma diversidade de alunos, incluindo estudantes provenientes da zona rural, área indígena e bairros da cidade. A maioria dos estudantes é de classe média baixa. A escola oferece Ensino Fundamental e Ensino

Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e possui extensões em comunidades rurais.

A pesquisa incluiu entrevistas com uma docente preceptora e sete discentes, selecionados para representar a diversidade da turma. A docente relatou desafios enfrentados durante a pandemia da Covid-19 e estratégias adotadas para ensino remoto. Ela utiliza metodologias ativas, como debates e sala de aula invertida, e trabalha com diversos gêneros textuais.

Os discentes possuem diferentes perfis, incluindo alunos com suspeita de autismo, deficiência intelectual grave e dificuldades de aprendizagem. Eles têm acesso à internet via celular, usam aplicativos como *TikTok* e *WhatsApp*, e realizam pesquisas no *Google*. Gostam da disciplina de Língua Portuguesa, realizam leituras variadas e alguns enfrentam desafios na escrita e leitura em público. Os discentes não conheciam o conceito de *Slam Poetry*, mas revelaram interesse de participação nas oficinas realizadas.

Foram realizadas observações de aulas, com destaque para a utilização de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, e o uso de diferentes gêneros textuais. Houve, também, atividades relacionadas ao Dia Internacional das Mulheres, que proporcionaram discussões sobre gênero.

Em resumo, a pesquisa abordou a diversidade da escola, os desafios enfrentados pela docente durante a pandemia, a dinâmica das aulas e a interação dos alunos com a disciplina de Língua Portuguesa. Foram destacadas as estratégias de ensino, a importância da inclusão e o uso de tecnologias. As informações coletadas contribuíram para compreender o contexto escolar e embasar as regências pedagógicas.

Vivências Pedagógicas

O presente estudo se desenvolveu a partir de percurso metodológico com desenho qualitativo, descritivo e interpretativo. Para isso, utilizamos técnicas procedimentais, como: pesquisa de campo em uma escola, observações de aulas, aplicação de questionários semiestruturados com estudantes, elaboração de planejamento didático para a realização de oficinas literárias e avaliação das ações propostas durante essas oficinas, sendo, portanto, enquadrada em uma pesquisa-ação, muito utilizada em projetos de pesquisa educacional. Dessa forma, utilizamos a "Batalha de *Slam*" como estratégia em articulação com a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Times - ABT, promovendo o protagonismo dos discentes em seus processos de aprendizagem, propulsionando a participação ativa. A partir disso, traçamos as etapas que compõem a condução da pesquisa, sendo elas: levantamento do perfil da escola-campo; levantamento da infraestrutura da escola e o delineamento metodológico da proposta didática. A partir dessa proposta, colhemos os seguintes dados, conforme Quadro 1:

QUADRO 1: Identificação dos participantes da pesquisa-ação.

Perfil de discentes		Percepções sobre a Língua Portuguesa	
Gênero Feminino	60%	Gostam da disciplina	100%
Gênero Masculino	40%	Gostam de produção textual	20%
Média de idade	12 a 18 anos	Gostam de trabalhar a oralidade	0%
Discentes trabalhadores	40%		

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

Os discentes possuem perfis heterogêneos: alunos de áreas urbana, rural e indígena; aluno com dificuldades de aprendizagem; suspeita de autismo; analfabeto e com deficiência intelectual grave. A leitura mais recorrente entre estes discentes trata-se da Bíblia, tendo 80% afirmado isso. Os assuntos de Língua Portuguesa de maior interesse dos alunos entrevistados são o gênero história em quadrinhos, redação e gramática. O Quadro 2 mostra a pesquisa diagnóstica sobre conhecimentos dos discentes acerca das temáticas trabalhadas na “Batalha de *Slam*”.

QUADRO 2: Avaliação diagnóstica.

Questões norteadoras	Respostas dos discentes
Consideram importante serem ouvidos para expressar opiniões?	Todos responderam que sim
Sentem-se ouvidos na escola e família?	40% sim, 20% não, 20% só na escola
Conhecem o <i>Slam Poetry</i> ?	80% não, 20% sim
Gostam de competições?	60% sim, 40% mais ou menos
Conhecem o termo representatividade?	60% sim, 40% não
Trabalhar Diversidade Cultural importa?	Todos consideram importante

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

Nesse sentido, realizamos aulas de regências no período de 02 de maio a 15 de junho de 2023, cuja sequência didática requereu três planos de aula, além de planejamento global para o projeto didático, totalizando 17 horas/aula, organizadas no Plano de Ação Pedagógica – PAPE, que se trata de um plano norteador que envolve as sequências didáticas que serão elaboradas durante o processo. O Plano de Ação Pedagógica - PAPE foi norteador para as ações pedagógicas realizadas na Residência Pedagógica e contemplou todos os planejamentos didáticos mais pontuais que foram aplicados na etapa da regência.

Nesse sentido, a 1ª Unidade Temática teve como suporte a sequência básica, conforme enfoque de Cosson (2021), sendo as aulas divididas em *introdução, motivação, leitura e interpretação*, buscando elencar uma pluralidade de autores, apresentando textos narrativos que fluíram por meio de multisseminários e gêneros diversos, a fim de estimular o contato com múltiplas categorias de textos desse gênero, pretendendo uma leitura como fruição do texto, com uma interlocução que se importe menos com o controle e resultado do que com a fruição estética (Geraldini, 1991, *apud* Cosson, 2021). Nas três primeiras aulas, enfatizamos a importância do uso da voz. Nos dias 23 e 25 de maio de 2023, procuramos apresentar um gênero diverso das aulas anteriores, assim, destacamos o gênero HQ, explicando as suas características, incluindo um dos temas da aula que foi variedade linguística. Como motivação da sequência básica (Cosson, 2021), utilizamos um episódio do Cine Gibi, da Turma da Mônica, "Chico Bento no *Shopping*", na sequência disponibilizamos 17 HQs diversas da turma da Mônica para que os discentes escolhessem uma história e, em duplas, criassem um texto narrativo ficcional. O estudante com suspeita de autismo e o que tem dificuldade de aprendizagem participaram ativamente, com nosso apoio.

No dia 31 de maio iniciamos a 2ª Unidade de aprendizagem com a exibição do filme *Mãos Talentosas*, o qual serviu como provocação sobre a importância da leitura para alcançar-se objetivos. No dia 06 de junho ocorreram duas aulas. Esse dia foi dedicado a apresentar o *Slam* aos alunos como literatura de resistência. De acordo com Souza (2021), o *Slam Poetry* surge, no Brasil, como meio de preservar experiências anteriormente invisibilizadas e, sendo uma vertente da *Spoken Word*, envolve competições de poesia performática. Dessa forma, trabalhamos com o *slammer* Xamã e outros *slammers* diversos. Nesta aula, já foram formados três grandes grupos e escolhidas temáticas: respeito à comunidade LGBTQIAP+; respeito às mulheres; e sobre o racismo. Todos os detalhes sobre a batalha de *Slam* foram abordados nessa aula, incluindo a formulação do grito de guerra do grupo.

Nos dias 7, 9 e 14 de junho ocorreram três aulas. O dia sete foi dedicado à construção dos poemas, realizados em grupo. Em seguida, comentamos sobre o aparelho fonador, explicando sua formação e a importância do relaxamento para uma boa prática oral, uma vez que em oposição à escrita, o aparelho fonador serve como seu instrumento e necessita ser utilizado de maneira adequada em produções orais, pois "as cavidades do aparelho fonador vibram sob o efeito conjugado do sopro e dos sons" (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 127-128). Além disso, houve um diálogo sobre crenças limitantes, sobre a superação de tais crenças e desafios, a qual é perpassada por uma preparação, posto que, de acordo com Beck (2022), as crenças nucleares são ideias que temos sobre nós mesmos cristalizadas desde a infância, podendo ser disfuncionais, como a crença limitante tidas pelos discentes envolvidos na pesquisa de que não conseguem trabalhar com a oralidade. Discutimos sobre esses aspectos e mecanismos que podem ser utilizados para desconstruir essas crenças e para relaxarem diante de uma prática de oralidade. Houve um ensaio das apresentações nessas aulas.

No dia 15 de junho, houve a culminância com a “Batalha de *Slam*”, realizada no Ginásio Poliesportivo Geraldo Magela Bezerra. Os discentes passaram pelo acolhimento, último ensaio e relaxamento antes da apresentação oral. Apresentaram os seus poemas *Slans* com as temáticas anteriormente citadas, tendo os alunos com dificuldades de aprendizagem um grande destaque observado pelas professoras juradas, uma vez que afirmaram que eles não costumam participar das atividades pedagógicas ativamente. Após a premiação da equipe vencedora, houve uma reflexão sobre toda a prática, sobre a superação de suas crenças limitantes (Beck, 2022) e sobre suas atuações na representação e autorrepresentação dos grupos acolhidos em suas temáticas. Os alunos receberam medalhas de 1º, 2º e 3º lugares, chocolates e, entre os integrantes do grupo vencedor, foram sorteados dois livros: “*Hora do espanto - O segredo dos vizinhos*”, de Edgar J. Hyde e o outro “*Os últimos jovens da Terra: 4 contra o Apocalipse*”, de Milk Shakespeare (pseudônimo).

Os discentes saíram muito felizes desta prática pedagógica a qual foi muito elogiada por todos os membros da escola, emocionando a muitos pela participação ativa de alguns alunos específicos. Após a culminância foi produzido um vídeo e postado no *YouTube* resumindo este dia, o qual pode ser acessado através do seguinte *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=3yaYeiyL2Jc> . Ao final das intervenções, percebemos a evolução dos discentes em relação às suas afirmativas enquanto crenças nucleares disfuncionais, ou crenças limitantes (Beck, 2022). Observamos na maioria dos estudantes a quebra de suas barreiras em relação às produções textuais e orais, realizando construções poéticas pertinentes que respeitaram as características do *Slam Poetry*, adequando-se às suas respectivas temáticas.

Considerações Finais

A utilização do *Slam Poetry* como forma de autorrepresentação e representação dos direitos de outrem, nesta pesquisa-ação, comprova sua eficácia, a qual instigou alunos envolvidos ao pensamento crítico sobre si mesmos e sobre a sociedade em que estão inseridos, além de promover práticas eficazes de produção escrita, leitura e produção oral em uma perspectiva de formação integral do indivíduo.

Ter percebido alunos, os quais pouco ou nada se envolviam em atividades não só de Língua Portuguesa, mas de outras disciplinas, interessados, animados e ativos na proposta, foi um estímulo tanto para dar continuidade com práticas que privilegiem metodologias ativas no contexto escolar, quanto para investir em práticas de letramento literário que envolvam gêneros dos mais diversos, a exemplo do *Slam Poetry*.

Dessa forma, as vivências pedagógicas com o *Slam Poetry* na sala de aula do Ensino Fundamental foram essenciais na construção contínua da aprendizagem da docência, tendo em vista processos dialógicos de ensino e aprendizagem. Os impactos da estratégia desenvolvida com a “Batalha de *Slam*” na escola foram observados desde o envolvimento e o protagonismo dos discentes até a integração de toda a comunidade escolar.

As ações pedagógicas desenvolvidas dialogaram com as demandas de aprendizagem dos discentes no campo das práticas de linguagem, colocando a oralidade, a criatividade e a produção textual como eixos norteadores articulados ao letramento literário dos educandos, estes repletos de potenciais, mas, muitas vezes, com baixa autoestima em função de preconceitos, crenças ou pelas definições que outros lhes apontam.

Descobrimos, enfim, que não existe modo mais eficaz de promover processos significativos de ensino e aprendizagem senão pelo respeito e sobretudo pela afetividade, considerando, conforme a ótica de Paulo Freire, compreendendo que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p.84).

REFERÊNCIAS

- BECK, J. **Terapia Cognitivo-Comportamental: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- COSSON, R. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 125-155.
- ESCOLA PROFESSOR ARRUDA MARINHO. **Projeto Político-Pedagógico**. Pesqueira: 2021.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MÃOS TALENTOSAS; Direção: Thomas Carter. Produção: Dan Angel, David A. Rosemont. Estados Unidos: Sony Pictures Television Inc., 2009. Netflix.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental**. 2019.

SOUZA, F. Poesia contra o silenciamento: as narrativas de slammers brasileiros. **Caderno de Letras: linguagem, narrativas e subjetividades**. Pelotas, nº 40, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/20728> . Acesso em: 23 de abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa**. Recife, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia – UAEADTec/UFRPE, 2019.

VIVÊNCIAS INTERSEMIÓTICAS NO ENSINO MÉDIO: LITERATURA E OUTRAS LINGUAGENS NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

Lívia Carolina Nascimento Santana Soares
Ivanda Maria Martins Silva
Conceição Rodrigues

Conexões Iniciais

No Ensino Médio, a desmotivação dos discentes diante da prática de leitura do texto literário é influenciada por diversos fatores. Acerca desse processo, Silva (2022) aponta como um fator a realização de abordagens tradicionais que “enfatizam a leitura como uma obrigação sempre atrelada aos exercícios escolares” (Silva, 2022, p.112). Outro elemento, indicado pela autora, é o mito da literatura como algo difícil e complexo, isolado de outros usos da linguagem. Para Silva (2022, p.78): “A escola precisa ampliar suas atividades, visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos”. A autora cita a intertextualidade, a interdisciplinaridade, a intersemiose e a transversalidade como eixos importantes para a organização de planejamentos didáticos para formação de leitores críticos.

Considerando esse contexto e a busca por percursos didáticos motivadores para os discentes, a presente pesquisa procurou responder a seguinte questão norteadora: como relações intertextuais e intersemióticas entre literatura e diferentes linguagens artísticas podem ser utilizadas em práticas de letramentos literários de discentes do Ensino Médio, considerando a formação de leitores críticos a partir do gênero conto? Nesse sentido, o trabalho teve como objetivo geral analisar como relações de intertextualidade entre literatura e outras linguagens artísticas podem atuar nos letramentos literários de discentes do Ensino Médio com vistas à formação de leitores críticos.

Como objetivos específicos listamos: 1) Identificar os níveis de letramentos literários dos discentes do Ensino Médio e quais as relações desses sujeitos com a literatura no ambiente escolar; 2) Examinar as especificidades das práticas de leitura

intertextuais e intersemióticas direcionadas para o gênero literário conto, tomando como base o diálogo entre literatura e outras linguagens artísticas; 3) Aplicar sequências didáticas para motivar práticas de letramentos literários no Ensino Médio, considerando potencialidades do gênero literário conto em diálogo com outras linguagens artísticas.

A metodologia proposta configurou-se como pesquisa-ação realizada em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio da rede pública do estado de Pernambuco. As ações foram realizadas de forma articulada ao Programa de Residência Pedagógica - PRP/CAPES de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras/EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, conforme Edital nº 24/2022-CAPES. A investigação seguiu o percurso metodológico da pesquisa-ação, com movimentos cíclicos e integradores entre avaliação diagnóstica ação-reflexão-ação. A partir da escuta das vozes dos sujeitos no ambiente escolar, compreendendo suas relações com a literatura, foi elaborado o Plano de Ação Pedagógica – PAPE, com base na sequência básica de Cosson (2021).

Os pressupostos teóricos de base contemplaram as abordagens de Cosson (2021), Soares (2019), Silva (2022), Scheffel (2016) e Freire (1981) quanto aos letramentos e à formação do leitor crítico; Koch, Bentes e Cavalcante (2008), Samoyault (2008) e Santaella (2007) acerca da intertextualidade e intersemiose; além de Gotlib (1998), Silva (2003) e Terra (2019) em relação ao conto e seu papel na sala de aula.

Práticas de Leituras Intertextuais e Intersemióticas

A proposta didática da pesquisa teve como eixo o diálogo entre literatura e outras linguagens artísticas, portanto precisamos compreender o funcionamento dos textos nas perspectivas da intertextualidade e intersemiose. Os textos, sejam eles literários ou não, não existem de forma isolada, eles se constituem da interação com outros textos. Essas relações são o que chamamos de intertextualidade, termo introduzido pela crítica literária Julia Kristeva, na década de 60. Segundo Kristeva

(1974, p.64): “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla”.

Ponzio (2022) aponta os níveis de alteridade dos textos e a dialogicidade com outros textos como a intertextualidade. Para ele, esse aspecto constitutivo, que posiciona o texto dentro de uma rede de signos, permite uma melhor análise e compreensão, postura que acreditamos ser fundamental nos processos de leitura crítica. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 17), “a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores”.

Os autores apontam, ainda, que existem diferentes tipos de intertextualidade: temática, estilística, explícita, implícita, autotextualidade, com textos de outros enunciados, intergenérica e tipológica. Ainda sobre o conceito de intertextualidade, Samoyault (2008) afirma que tais relações são uma prática do sistema que é composto pela multiplicidade dos textos e que intertexto é um dado dominante na construção de textos oriundos de outros textos. Quanto aos procedimentos, a autora afirma que “a retomada de um texto existente pode ser aleatória ou consentida, vaga lembrança, homenagem explícita ou ainda submissão a um modelo, subversão do cânone ou inspiração voluntária” (Samoyault, 2008, p. 9 – 10). De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2008), as intertextualidades podem ocorrer por processos de: citação, com maior nível de explicitude; referência, que não é autoevidente; alusão e plágio, que são mais implícitos.

Direcionando o olhar para a leitura literária, Samoyault (2008, p.143) afirma que: “A memória da literatura atua em três níveis que não se recobrem jamais inteiramente: a memória trazida pelo texto, a memória do autor e a memória do leitor.” O resgate de tais memórias exige uma postura ativa do leitor, só assim ele será capaz de reconhecer as relações dialógicas (Silva, 2003). Fazendo uma

comparação entre texto literário e o não literário, Ponzio (2022) destaca, no primeiro, a possibilidade do estudo aprofundado das relações dialógicas entre os enunciados a um nível que não é possível pelo segundo tipo textual.

Segundo Silva (2003), o desenvolvimento da memória discursiva deveria ser realizado no ensino de literatura a partir do trabalho com a intertextualidade na escola. De acordo com esse ponto de vista, o ensino de literatura com base em práticas de leituras intertextuais, interdisciplinares, transversais e intersemióticas permite despertar a criticidade dos discentes, revelando a perspectiva sociocultural das obras (Silva, 2022). A intersemiose ocorre nos casos em que os diálogos entre textos ultrapassam a linguagem escrita, adentrando na semiótica, ciência que descreve, analisa e interpreta toda e qualquer linguagem (Santaella, 2007). A semiótica busca compreender os fenômenos de produção de significação e sentido por meio do estudo dos signos e símbolos, portanto pode subsidiar os processos de formação de leitor crítico. Tal afirmação considera o fato de que, de acordo com Santaella (2002), as práticas de leitura semióticas consideram não apenas aspectos lógicos e racionais, mas também emotivos, sensórios, ativos e reativos no processo interpretativo.

A abordagem de Santaella (2019) considera que toda a variedade e multiplicidade das formas de linguagens fundamentam-se em três matrizes de linguagem-pensamento: a matriz sonora; a matriz visual e a matriz verbal. Para a autora, a linguagem verbal oral ou escrita ganhou um lugar de destaque ilusório nos processos de comunicação e interação entre sujeitos. Porém outras linguagens e possíveis articulações de linguagens também são formas de atuação na sociedade e de representação social e histórica do mundo. As atuações no mundo social que utilizam relações de intertexto e interdiscurso em diferentes semioses, com signos oriundos das matrizes verbal, visual e sonora, ou da combinação híbrida entre essas matrizes, são intersemióticas (Gribl, 2009). Como exemplo de relações intersemióticas, Santaella (2004) destaca as "influências mútuas entre comunicação e

literatura – manifestas, por exemplo, no cinema, vídeo, etc.; entre comunicação e arte, como, por exemplo, na fotografia, publicidade (Santaella, 2004, p.16).

Silva (2022) aponta a intersemiose como um possível eixo norteador para as práticas de leitura crítica de textos literários. Para a autora, o termo considera o diálogo entre linguagens com códigos semióticos diferentes, apontando o diálogo entre literatura e outras artes como uma possibilidade didática. As ações que se baseiam nessa proposta possibilitam o reconhecimento da diversidade de linguagens ao buscar refletir sobre as relações entre literatura, filmes, música, pintura, fotografia, cinema e outros. Em concordância com a autora, Terra (2019) também aponta as reflexões entre a escrita e outras semioses como uma possibilidade formar leitores mais competentes.

Diante do exposto, propomos um percurso didático de ensino de literatura que fomente o desenvolvimento dos letramentos literários, partindo de relações intertextuais e intersemióticas entre literatura e outras linguagens artísticas, a fim de superar as dificuldades dos discentes. As canções da arte musical e as trilhas sonoras, diálogos e efeitos sonoros das artes audiovisuais podem produzir correlações emocionais com a literatura. Pinturas, ilustrações, fotografias e filmagens podem funcionar como projetores da imaginação visual. A dimensão da verbal alcançaria efeito máximo pelas associações dialógicas entre as palavras do texto literário e das outras artes fomentando assim a formação do leitor crítico. Além disso, o desenvolvimento de práticas de leitura que considerem as relações entre literatura e outras linguagens artísticas pode tornar o ensino de literatura mais significativo e atraente para os discentes nos casos em que se parte de expressões artísticas que já fazem parte de suas realidades. Essa postura didática superaria a crença apontada por Cosson (2021) de que o ensino de literatura deveria ser substituído por outras manifestações culturais, como filmes, telenovelas e músicas. Realizar reflexões sobre o texto literário partindo do seu diálogo com músicas, filmes, seriados, pinturas, fotografias, entre outros, pode gerar interesse sobre a literatura para além das atividades escolares.

Desenho Metodológico

O estudo configurou-se como pesquisa-ação, definida por Thiollent (2022) como um tipo de investigação que conta com a participação ativa do pesquisador e dos participantes em torno da resolução de um problema coletivo, de forma colaborativa e participativa. A investigação pautada na pesquisa-ação exige uma coleta de dados baseada na dialogicidade, pois é apenas por meio da voz dos atores na etapa de diagnóstico que devem ser escolhidos os procedimentos da ação. Além disso, um dos objetivos dessa proposta de pesquisa é resolver problemas reais por meio da ação transformadora, com base no agir social além do agir técnico (Thiollent, 2022). Foram seguidas as fases indicadas por Thiollent (2022) que incluem a etapa exploratória, com realização do diagnóstico ou levantamento da situação inicial; o planejamento das ações; a execução em sala de aula e a avaliação das ações.

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa e foi realizada por meio de um estudo de caso com discentes do terceiro ano do Ensino Médio. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 2001, p. 22). A abordagem qualitativa é utilizada com foco no estudo de caso, visto que, baseando-se nas reflexões de Gil (2002), o estudo de caso pode ser utilizado em situações da vida real, difíceis de limitar. Ainda segundo o autor, o estudo de caso não busca obter dados precisos, mas sim identificar fatores que influenciam os atores pesquisados.

O procedimento de análise e interpretação de dados seguiu a perspectiva da Análise de Conteúdo, definida por Bardin (1997) como técnica que requer sistematização detalhada, sendo indicada para pesquisas qualitativas, pois permite compreender os fenômenos por meio de processos interativos (Gil, 2002). A sequência de análise de conteúdo envolve três etapas: a pré-análise, que contempla leituras, escolha de documentos, formulação de objetivos, hipóteses e formulação de

indicadores; a exploração do material com criação de categorias; e o tratamento dos dados por meio de inferências e interpretações (Bardin, 1997).

A pesquisa foi realizada no período de fevereiro a setembro de 2023. O local foi a Escola de Referência em Ensino Médio Padre Nércio Rodrigues, localizada na Rua Uriel Holanda, S/N, no bairro Linha do Tiro, Zona Norte da cidade do Recife-PE. O estabelecimento educacional oferta a modalidade do Ensino Médio e, desde 2010, por meio do Decreto nº 34.608/2010, faz parte do Programa de Educação Integral-SEEP, funcionando nos turnos da manhã e da tarde para as turmas existentes na escola. Inaugurada em 1987, a escola atende comunidades dos bairros de Beberibe, Caixa D'água, Dois Unidos, Brejo, além do Linha do Tiro, no qual está localizada. O seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do ano de 2021 foi 4,2. Por ser uma escola integral, a pedagogia de projetos é um dos pilares do seu funcionamento.

A amostra da pesquisa foi formada por um grupo de 35 sujeitos, com idade entre 17 e 19 anos, discentes do 3º B ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual do estado de Pernambuco, localizada na periferia do município do Recife. A escolha dos participantes ocorreu de forma articulada ao Programa de Residência Pedagógica, pois os sujeitos a serem analisados foram os discentes da turma acompanhada na residência. Quanto às dimensões éticas, considerando que o trabalho é um estudo de caso aplicado no contexto escolar, foi disponibilizado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE de participação para aceite da instituição, dos professores e dos discentes envolvidos.

Tendo em vista que a aplicação ocorreu de forma articulada ao Programa de Residência Pedagógica e às disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório - ESO do Curso de Licenciatura em Letras EAD/UFRPE, as questões éticas e responsabilidades dos sujeitos foram respaldadas no Termo de Compromisso de Estágio Supervisionado Obrigatório assinado pela estagiária, pela Universidade e pela escola-campo. Além disso, foi aplicado o Termo de Assentimento Livre e

Esclarecido (TALE) para que os estudantes menores de 18 anos de idade tivessem conhecimento dos objetivos da investigação e aceitassem participar da pesquisa.

Etapa da avaliação diagnóstica: dialogando com as vozes dos discentes

Na etapa de interação com os discentes, realizamos entrevistas em dois formatos: uma roda de diálogos e aplicação de questionário com auxílio da plataforma Google Forms. Na roda de diálogos, tivemos participação de 22 (vinte e dois) discentes que relataram suas preferências temáticas, dificuldades e motivações. Quanto ao questionário on-line, tivemos a participação de 10 (dez) discentes, sendo 60% deles do gênero masculino e 40% do feminino. Essa proporção é um reflexo da sala de aula, visto que o número de meninos é maior que o de meninas. Os participantes têm idade entre 17 (dezesete) e 18 (dezoito) anos e todos mostraram-se usuários ativos da internet e de redes sociais, tanto para o estudo quanto nas relações pessoais e entretenimento.

Na avaliação diagnóstica, perguntamos aos discentes se gostavam de estudar Língua Portuguesa: 70% afirmaram que gostam e 30% indicaram não. Quando questionamos sobre a Literatura, obtivemos os seguintes resultados: 60% indicaram que não gostavam e 40% informaram que gostavam de Literatura. Ao analisarmos os resultados, constatamos que parte considerável dos discentes que afirma gostar da Língua Portuguesa não gosta de Literatura. Esses dados reafirmam a desmotivação dos estudantes do Ensino Médio diante da literatura e estão em consonância com a análise feita por Silva (2022, p. 91) acerca da relação literatura e escola, na qual a autora afirma que muitos discentes têm dificuldades quanto à prática da leitura literária, pois “não encontram uma função pragmática nos processos de ensino e aprendizagem da literatura”.

Outros motivos apontados pelos discentes para o distanciamento da leitura literária é a falta de concentração, a falta de interesse ou preguiça, como demonstram as respostas a seguir:

“Tenho um pouco de preguiça para ler de tudo. Tipo, conhecer novos livros, sabe? Gosto mais de ler sobre assuntos que eu gosto, que no caso é sobre políticas, História e geopolítica.” (Discente 1).

“Não consigo terminar.” (Discente 2).

“Não gosto, não acho atrativo.” (Discente 3).

Quanto aos hábitos de leitura, perguntamos se os discentes gostavam de ler, sem delimitar o tipo de texto. As respostas indicaram que 70% gostam de ler e 30% não gostam. Na complementação desse questionamento, os discentes indicaram as seguintes leituras: letras e traduções de músicas, romances, ficção científica, livros de suspense, textos bíblicos, quadrinhos, textos da internet, frases e textos no Instagram, notícias e matérias sobre geopolítica. Portanto, constatamos que as práticas de leituras dos sujeitos participantes da pesquisa são amplas.

Quando especificamos o questionamento sobre o hábito da leitura literária, obtivemos dados diferentes, ou seja, 80% dos discentes indicaram que não realizam práticas de leitura literária, e apenas 20% possuem esse hábito. Diante desse contexto, identificamos a necessidade do desenvolvimento dos letramentos literários, que se tornaram a base do Plano de Ação Pedagógica- PAPE.

PAPE - Plano de Ação Pedagógica

O Plano de Ação Pedagógica- PAPE contemplou o planejamento de sequências didáticas com realização de atividades voltadas para a leitura literária e o desenvolvimento dos letramentos literários de forma crítica, seguindo a sequência básica, conforme enfoque de Cosson (2021).

A elaboração e a aplicação dos planejamentos didáticos tiveram como normativas orientadoras a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (Brasil, 2018) e o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio (Pernambuco, 2021).

A prática de linguagem norteadora foi a leitura, com vistas aos letramentos literários, inseridas no campo de atuação artístico-literário e foram priorizados os temas transversais Diversidade Cultural; Saúde, Vida Familiar e Social (Pernambuco,

2021), conforme indicação de interesse dos discentes. Nesse sentido, destacamos a habilidade do currículo de Pernambuco orientadora dos planejamentos didáticos:

(EM13LGG105LP16PE) Analisar formas de apropriação do texto literário em outras mídias e suportes, percebendo efeitos de sentido decorrentes da intertextualidade, da interdiscursividade, dos recursos multissemióticos e dos processos contemporâneos de remediação, multimídia e transmídia (Pernambuco, 2021, p. 144).

O conteúdo programático do PAPE foi distribuído em duas unidades, uma em cada semestre de 2023, e cada unidade foi composta por três trilhas temáticas, discriminadas no Quadro 1.

QUADRO 1: Unidades e Trilhas Temáticas.

UNIDADE 1	
TEMA - O narrar na Literatura: nascimento e transformação do gênero conto	
Trilhas Temáticas	
1	O narrar na Literatura
2	O conto da tradição oral indígena em diálogo com a produção audiovisual
3	O conto moderno em diálogo com a música
UNIDADE 2	
TEMA - O conto de autoria negra na Literatura brasileira	
Trilhas Temáticas	
4	O conto contemporâneo de autoria feminina em diálogo com a animação
5	Intertextualidade, intersemiose e interdiscurso: consolidação dos conhecimentos

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

A primeira trilha temática da Unidade 1 e a trilha final da Unidade 2 foram realizadas seguindo a metodologia da aula expositiva dialogada, funcionando como momentos de introdução e aprofundamento, respectivamente. As demais trilhas, com atividades de leitura, que seguiram a sequência básica de Cosson (2021). As sequências didáticas foram desenvolvidas por meio dos seguintes passos (Cosson, 2021):

Motivação: preparação para a entrada do discente no texto de modo que o leitor consiga estabelecer relações de sentidos na leitura. Para as atividades da regência, relações intersemióticas dos textos selecionados com outras artes foram o fio condutor dessa etapa.

Introdução: fase de apresentação do autor e da obra.

Leitura: encontro dos discentes com o texto propriamente dito, realizado de forma mediada e planejada, com diferentes configurações ao longo do ano: escuta de texto oral, leitura pela mediadora, leitura silenciosa e leitura coletiva em jogral.

Interpretação: etapa de construção de sentidos do texto realizada por meio do diálogo envolvendo o autor, o leitor e o grupo da sala de aula. Nessa etapa, foram realizadas atividades de externalização e registro da leitura em times ou pares.

Todo o processo realizado em sala de aula foi articulado à metodologia ativa da Aprendizagem Baseada em Times - ABT. De acordo com Moran (2019, p.25), “possibilidades de troca, colaboração, coprodução e compartilhamento entre pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns traz inúmeras oportunidades de ampliar nossos horizontes”. Portanto, considerando a leitura um processo coletivo e interativo, a aprendizagem em pares apresenta-se como uma boa opção para as atividades de interpretação da sequência básica de Cosson (2021).

A escolha do corpus literário buscou contemplar temáticas indicadas como interesse dos estudantes, priorizando-se questões raciais, diversidade cultural e saúde mental. Os contos lidos em sala, bem como os intertextos em outras linguagens artísticas estão detalhados no Quadro 2.

QUADRO 2: Corpus literário.

CORPUS LITERÁRIO		
Trilha Temática	Conto	Outras Artes
O conto da tradição oral indígena em diálogo com a produção audiovisual	<i>A proeza do caçador contra o Curupira</i> , autoria dos povos Tukanos, disponível no livro <i>Contos Indígenas Brasileiros</i> , de Munduruku (2005)	Série <i>Cidade Invisível</i> (CIDADE..., 2021)
O conto moderno em diálogo com a música	<i>A casa de Astérion</i> , disponível no livro <i>O aleph</i> , de Borges (2008)	Música <i>Minotauro de Borges</i> , de Blues (2018)
O conto contemporâneo de autoria feminina em diálogo com a animação	<i>Shirley Paixão</i> , disponível no livro <i>Insubmissas Lágrimas de Mulheres</i> , de Evaristo (2016)	Animação <i>Insubmissas Lágrimas de Mulheres</i> , de Corrêa e Ribeiro (2012)

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

As obras literárias indicadas visaram ampliar o repertório de leitura dos discentes e buscamos, ao selecionar os contos, apresentar textos com relações

intersemióticas com variadas linguagens artísticas. Os usos da música e de produções audiovisuais, com articulação das linguagens verbal, visual e sonora, as três dimensões da linguagem indicadas por Pound (2006) buscaram desenvolver na leitura do texto literário a maior significação de sentidos possível. A avaliação da aprendizagem dos discentes foi realizada de forma contínua, por meio da participação nas atividades de externalização da fase de Interpretação das leituras de cada trilha temática.

Experiências e Vivências Intersemióticas: Aplicação do PAPE

A execução das sequências didáticas, iniciada depois das etapas de diagnóstico e planejamento, foi realizada entre os meses de abril e setembro de 2023, totalizando 16 (dezesesseis) aulas no formato presencial. No primeiro semestre de 2023, foi desenvolvida a Unidade 1. A trilha 1, denominada O narrar na Literatura, tratou-se uma aula expositiva dialogada. Nesse encontro, foram abordados diferentes conceitos para a literatura, as funções, os gêneros literários e as características do texto literário. Por fim, ocorreu uma exposição mais aprofundada sobre o tipo textual narrativa e sobre o gênero conto.

No segundo momento, foram iniciadas as atividades de leitura, com a sequência básica de Cosson (2021). A trilha O conto da tradição oral indígena em diálogo com a produção audiovisual foi realizada em dois dias, com duas aulas em cada dia. No primeiro encontro, realizamos a motivação a partir da série Cidade Invisível (CIDADE..., 2021). Os discentes assistiram ao primeiro episódio e, posteriormente, ocorreu o compartilhamento das percepções sobre a história. Na sequência, foi realizada a introdução com apresentação do livro Contos Indígenas Brasileiros, do autor Munduruku (2005). Por fim, o texto foi lido, com introdução feita pela professora residente mediadora e com continuidade e finalização pelos discentes.

A continuidade da trilha sobre o conto indígena teve como foco o momento de interpretação, no qual foi feito um debate coletivo de comparação entre a

produção audiovisual e o conto A proeza do Caçador contra o Curupira (Munduruku, 2015), identificando as temáticas, que eram as crenças indígenas e a relação familiar, e os personagens, que nessa relação intertextual foi o Curupira. Após a identificação das citadas informações, os discentes se dividiram em grupos. Cada grupo escolheu um personagem da série, sem ser o Curupira, para realizar a pesquisa de outros contos indígenas protagonizados pelo ser mitológico escolhido.

A terceira trilha, chamada O conto moderno em diálogo com a música, teve a arte musical como guia da etapa de motivação. Buscamos utilizar na atividade uma música da realidade dos discentes, portanto, foi escolhido o gênero hip hop, com a música Minotauro de Borges, do rapper Baco Exu do Blues. A canção faz alusão ao conto A casa de Astérion, de Borges (2008) e foi escutada e debatida em uma roda de diálogos. Essa etapa promoveu debates para além do esperado, fazendo com que a atividade que seria parte da aula tomasse todo tempo disponível. O rap trata de assuntos como racismo, violência policial, saúde mental e religião, com questionamentos acerca da exclusão do considerado diferente, abordagem que dialoga com o conto. A realização dessa trilha gerou impactos muito significativos para a criticidade dos discentes. O diálogo entre a música e o conto gerou um intenso debate sobre preconceito, intolerância e busca pelo respeito, por meio do qual os sentidos gerados nos processos de leitura e interpretação se associaram às vivências da realidade dos sujeitos participantes, inclusive sobre divergências existentes no contexto da turma.

A quarta trilha foi realizada em agosto de 2023, e, por isso, articulamos o conto e a animação com a campanha do Agosto Lilás, mês de conscientização pelo fim da violência contra a mulher. Para isso, utilizamos como motivação a animação Insubmissas Lágrimas de Mulher, de Corrêa e Ribeiro (2012), homônima à coletânea de contos de Conceição Evaristo (2016). A produção audiovisual foi inspirada no conto Shirley Paixão, que retrata a luta e superação contra a violência doméstica, lido em sala após apresentação da autora e da campanha na etapa de introdução.

A conclusão das ações dessa trilha também foi feita em um segundo encontro, no qual foram realizadas a interpretação e a externalização dos sentidos produzidos. Para isso, os discentes, em grupos, elaboram produtos autorais para a campanha do Agosto Lilás. O material produzido para a aula e as criações para a campanha foram compartilhados no mural colaborativo intitulado Literatura na conscientização pelo fim da violência contra a mulher #AgostoLilás, desenvolvido na plataforma Padlet⁶.

Por fim, foi realizada a trilha 5, por meio de uma aula dialogada, com o objetivo de aprofundar os conceitos de intertextualidade, intersemiose e interdiscurso. Nessa etapa, os alunos puderam conhecer os tipos de intertextualidade a partir de diversos exemplos, incluindo as leituras realizadas ao longo das regências. Como forma de avaliação da aula, os alunos participaram, também em grupos, de uma proposta de gamificação com uso da plataforma Kahoot, na qual eles responderam questões sobre o tema abordado.

Nas trilhas, as artes foram a base da etapa de motivação. Na sequência básica de Cosson (2021), esse tipo de iniciação tem como objetivo antecipar elementos do texto capazes de preparar o leitor de forma que a condução da leitura seja mais significativa. Ao utilizar outras linguagens artísticas que têm conexões dialógicas com o texto a ser lido, sejam músicas, pinturas, animações, filmes, fotografia, artes plásticas, entre outros; tocamos em elementos ou sentidos que fazem parte da vida do discentes fora do ambiente escolar, mais próximo de suas realidades.

Considerações Finais

Na pesquisa desenvolvida, buscamos analisar como relações de intertextualidade entre literatura e outras linguagens artísticas poderiam atuar nos letramentos literários de discentes do Ensino Médio com vistas à formação de leitores críticos. Por meio de estudo de caso, a investigação foi realizada em uma

⁶ As produções, que tomaram como referência o conto lido, incluíram: poemas, ilustrações, cartaz virtual e podcast e estão disponíveis no link: <https://padlet.com/lilisantanaa/literatura-na-conscientiza-o-pelo-fim-da-violencia-contra-a-y19f7cdhd0tareig>.

turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública do estado de Pernambuco.

A sua aplicação, articulada ao Programa de Residência Pedagógica-PRP/CAPES de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Letras/EAD da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e às disciplinas Estágio Supervisionado Obrigatório III e Estágio Supervisionado Obrigatório IV, ofertadas no referido curso, seguiu a metodologia da pesquisa-ação. A escolha metodológica permitiu a constante reflexão acerca da prática docente, tomando como base a dialogicidade entre todos os sujeitos envolvidos: professora residente, discentes, professora preceptora, professora orientadora e equipe escolar.

Partimos da observação da realidade e da escuta das vozes dos discentes no ambiente escolar para identificar as características e necessidades dos sujeitos. Em consonância com a realidade brasileira, na qual ocorre um processo de desmotivação e desinteresse pelo texto literário (Silva, 2003), identificamos a necessidade do desenvolvimento dos letramentos literários com vistas a formação de leitores críticos.

Por meio de diálogos e entrevistas, constatamos que a maior parte dos discentes, apesar de gostarem da disciplina de Língua Portuguesa, não gostavam de Literatura. Além disso, quanto às práticas de leitura, dentre os textos lidos por eles, os textos literários não faziam parte do repertório da grande maioria.

Após o levantamento e a análise dos dados coletados, desenvolvemos o Plano de Ação Pedagógica – PAPE, e, para sua concepção, buscamos estratégias e metodologias motivadoras que pudessem tornar a leitura literária mais significativa.

Assim, escolhemos a sequência básica de Cosson (2021) para sistematização das atividades de leitura e o uso de artes nas linguagens verbais, visuais e sonoras em diálogo com a literatura na etapa de motivação. A intersemiose e a intertextualidade entre diferentes artes e textos literários atuaram na aproximação entre o universo do estudante fora do contexto escolar e a sala de aula, possibilitando a expansão da construção de sentidos e da criticidade.

Na escolha do gênero textual, consideramos a variedade temática e a dinâmica da sala de aula. Segundo Scheffel (2016), “São recorrentes, por exemplo, as reclamações dos professores de vários níveis de ensino sobre a dificuldade dos alunos em lerem textos longos por falta de concentração”. Essa dificuldade também foi apontada pelos discentes na etapa diagnóstica, portanto o gênero conto se mostrou uma escolha adequada. A leitura de textos breves permitiu a realização das ações no espaço escolar sem fragmentação da leitura, otimizando as atividades e evitando dispersão dos leitores.

Na etapa de aplicação das sequências didáticas, destacamos as reflexões sobre flexibilização e adaptação do plano ao ambiente e à rotina escolar e a importância da sistematização das leituras. Outro ponto relevante foi a ampliação da participação dos discentes ao longo das trilhas, mostrando que a continuidade das leituras é fundamental para a consolidação dos letramentos literários. Ressaltamos que as escolhas das artes e dos textos utilizados são apenas uma amostra das inúmeras possibilidades intersemióticas e intertextuais para levar a leitura literária para a sala de aula.

Assim, concluímos que as relações intertextuais e intersemióticas entre literatura e diferentes linguagens artísticas podem ser utilizadas em práticas de letramentos literários de discentes do Ensino Médio como fatores motivadores, preparando o leitor para o contato com o texto e ampliando as possibilidades de construção de sentidos, fomentando a formação de leitores críticos a partir do gênero conto.

Mostrar aos leitores em formação que a literatura não se limita ao espaço escolar, busca fazê-lo compreender “a literatura como um fenômeno cultural, histórico e social, como um instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade” (Silva, 2022, p.86). Dessa maneira, esperamos que a presente investigação colabore com a formação de leitores críticos capazes de ler o mundo e suas realidade pela palavra e para além da palavra.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BLUES, B.E. **Minotauro de Borges** [2018]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iL42c1noVAA> Acesso em: 12 set. 2023.

BORGES, J. L. A casa de Astérion. In: **O Aleph**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

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

CIDADE Invisível: 1ª temporada. Direção: Júlia Pacheco e Jordão Luis Carone. Produção: Francesco Civita e Beto Gauss. Brasil: Netflix, 2021. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/> Acesso em: 12 set. 2023.

CORTÁZAR, J. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DALVI, M. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**: São Paulo: Parábola, pp.67-97, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

EVARISTO, C. Shirley Paixão. In: **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1989.

GRIBL, H. **Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

KOCH, S. G. V., BENTES, A. C., CAVALCANTE, M.M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2008.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia H. F. Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. **Metodologias ativas de bolso**: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MUNDURUKU, D. A proeza do caçador contra o Curupira. In: **Contos Indígenas Brasileiros**. São Paulo: Global, 2005.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco- Ensino Médio**. 2021.

SAMOYAUULT, T. **A intertextualidade: memória da literatura**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTAELLA, L. **O que é Semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

____. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

____. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras, 2019.

____, Lucia; NÖTH, W. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

SCHEFFEL, M. V. **Leituras mediadas do conto na sala de aula**. Cadernos de Letras da UFF, v. 26, n. 52, 9 jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43594> . Acesso em: 20 abr. 2023.

SILVA, I. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2022. p.77-115.

____. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Anais do Evento PG Letras 30 Anos. Vol. I (1): 514-527p., 2003. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf> . Acesso em: 10 abr. 2023.

____. **Literatura no Ensino Médio**: conexões com orientações curriculares. Olh@res, Guarulhos, v. 5, n. 2, novembro 2017. 90-107p.

____. **Interação texto-leitor na escola**: dialogando com os contos de Gilvan Lemos. 2003. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras,

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7642> Acesso em: 10 abr. 2023.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo. Horizonte, Autêntica, 2019.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>.

TERRA, E. O conto na sala de aula. Revista Metalinguagens, v.5, n.2, jul. 2019, pp. 33-45.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1ª ed. E-book, 2022.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

CÍRCULOS DE LEITURAS EM FOCO: A POESIA DE MIRÓ DA MURIBECA NA SALA DE AULA

Raquel Figueredo de Souza Melo Ferreira
Ivanda Maria Martins Silva
Conceição Rodrigues

Considerações Iniciais

A histórica prática da literatura no Ensino Médio, nas escolas brasileiras, demonstra a exclusão da subjetividade do estudante-leitor (Rouxel, 2007). Sob esse viés, o que se tem é um ensino pautado na História da Literatura, com as suas correntes literárias – ancoradas no viés europeu, com foco na análise de fragmentos descontextualizados de obras literárias. Nesse sentido, a subjetividade do leitor não é considerada em primeiro plano, configurando, assim, o estudante como “leitor em liberdade vigiada” (Compagnon, 2011). Ademais, historicamente, dentre os gêneros literários, a poesia é a mais preterida entre os educadores, bem como entre os educandos (Pinheiro, 2018), acarretando, assim, um processo de exclusão do estudo da poesia no ambiente escolar.

Desse modo, o texto transforma-se em um pretexto, mutilando a sua objetivação primeira (Lajolo, 1982). Quando a escola promove uma leitura analítica do texto literário, sem considerar as subjetividades do estudante-leitor, “o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender” (Barthes, 1984, p. 40-41). Além disso, cabe à escola a compreensão de que “o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê (Zappone, 2005).

Nesse sentido, é fundamental o entendimento de que o estudante-leitor precisa ter condições pedagógicas de recepcionar esse texto, logo, ele necessita, inicialmente, de um contato integral (não fragmentado) da obra, com vistas a profundidade da recepção. Sob esse viés, inferindo que as práticas de leituras literárias precisam ser redimensionadas no contexto do Ensino Médio, uma vez que “é na escola onde o aluno terá um contato mais sistematizado com a leitura literária”

(Silva, 2023), os círculos de leitura se apresentam como estratégias interessantes, com vistas à fruição textual como produto do “prazer do texto” (Barthes, 1984).

É importante compreender que o intuito desta pesquisa não é encorajar o abandono das práticas analíticas de leitura, mas a sua articulação com o sujeito-leitor, visando ao repensar de práticas, com foco na formação plural do educando, a saber – a sua emancipação (Silva, 2023). Nesse sentido, é factual pontuar a urgente necessidade de rever como a literatura é abordada no Ensino Médio brasileiro. Dessa forma, nota-se que para o educando chegar à fruição estética da obra literária, é necessário passar, primeiramente, pelo prazer do texto. Contudo, é importante apontar, ainda, que o foco deve ser na aprendizagem do estudante. Conforme Nóvoa (2007):

A aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades, mas ela também não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber (Nóvoa, 2007, p. 6-7).

Nesse sentido, este estudo considera os desafios enfrentados pelos docentes no ensino de literatura no contexto da Educação Básica, bem como acredita na literatura como “fenômeno multifacetado, dialógico e polifônico (Bakthin, 2018, apud Silva, 2023). Portanto, tem como objetivo principal analisar a produção poética de Miró da Muribeca em articulação com círculos de leituras em sala de aula para promover práticas de letramentos literários de estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

Como objetivos específicos, foram listados: 1) Mapear práticas de letramentos literários de estudantes do 3º ano do Ensino Médio, considerando, principalmente, as relações dos estudantes com leituras poéticas; 2) Estudar características da produção poética de Miró da Muribeca; 3) Aplicar sequência didática em articulação com círculos de leituras para abordar a produção poética de Miró da Muribeca em sala de aula.

Quanto à questão norteadora da pesquisa, é proposto o seguinte questionamento: Como a poesia de Miró da Muribeca pode ser abordada em sala de aula para o desenvolvimento de práticas de letramentos literários de estudantes do Ensino Médio, tendo em vista articulações com círculos de leituras? Como hipótese inicial, destacamos: as características da produção poética de Miró da Muribeca podem promover o trabalho com a poesia em sala de aula, considerando as articulações com a promoção de círculos de leituras, com vistas à formação de leitores críticos no campo artístico-literário.

O (Miró)bolante Poeta: um “Alegrista” Crônico

João Flávio Cordeiro da Silva, nascido em 1960 e filho de Dona Joaquina, tinha a arte das palavras e, tal qual o artista catalão Juan Miró, era gênio. Foi apelidado de Miró, não devido ao artista – já que os seus amigos não sabiam da existência de um homônimo catalão, mas graças ao atacante (dos anos 1960 e 1970) do Santa Cruz Futebol Clube, chamado Mirobaldo. Nesse sentido, a construção do seu nome artístico soma-se ao fato de Miró ter morado por muitos anos no bairro da Muribeca, em Jaboatão dos Guararapes – PE, logo, ficou comumente conhecido como Miró da Muribeca. O poeta gostava de ser chamado de cronista, pois, segundo ele, não fazia ficção: suas narrativas eram (mas não só), a cidade e as suas múltiplas especificidades.

Além disso, se denominava um “alegrista”: aquele “(...) que bota para rir e pensar”. Considerava, portanto, sua poesia/crônica verossímil, isto é, uma escrita que fala sobre um lirismo existencial, mas também aborda a cidade com as suas mazelas, características, dores e alegrias, tal qual “O cão sem plumas” (1950) – do poeta conterrâneo de Miró, João Cabral de Melo Neto.

É fundamental entender, ainda, que mesmo diante da grandiosidade do (Miró)bolante poeta, há uma considerável dificuldade em encontrar informações acadêmicas, acerca da sua obra, vida e percurso poético. Desse modo, por meio do contato com duas dissertações, artigos publicados em ensaios e jornais, conta oficial do poeta no Instagram, bem como o documentário Miró: preto, pobre, poeta e

periférico (2008), do médico e amigo de Miró, Wilson Freire – também autor do livro *Miróbolante* (2023), foi possível trilhar um percurso com vistas à coleta de dados do grande poeta.

Além disso, é possível compreender que Miró é o símbolo de uma geração de poetas/cronistas alternativos. Sob esse viés, na visão do poeta/cronista Miró, a sua poesia era marginal não pelo fato de ele descender do bairro periférico Muribeca, mas por reproduzir e vender as suas obras fora do tradicional círculo editorial e crítico literário, tal qual o grupo de poetas marginais dos anos 1970, chamada “Geração mimeógrafo”. Acerca desta geração é factual compreender que se tratava de um aglomerado de poetas que faziam parte de um movimento maior: de contracultura, isto é, tinham como um dos objetivos propor uma crítica à formalidade e ao tradicional que permeavam a sociedade no contexto do Regime Militar. Ademais, utilizavam-se da máquina copiadora mimeógrafo como instrumento alternativo de divulgação de suas obras – daí a origem do nome representativo da geração. Dessa forma, é perceptível não somente a questão alternativa de divulgação de obras, mas também o conteúdo entre a poesia de Miró e a (dita) marginal dos anos 1970, a saber os trocadilhos:

“merece / um / tiro / quem / inventou / a / bala”. (Miró).

“Apaixonada,
saquei minha arma
minha calma.
Só você não sacou nada”.
(Ana Cristina Cesar)

É possível perceber que em ambos os poemas, mesmo em contextos diferentes, os autores utilizam-se de trocadilhos, bem como da crítica a determinada situação: em Miró tem-se a crítica envolvendo a problemática do armamento, e em Ana Cristina Cesar, tem-se a metaforização das palavras “sacar” e “arma”, em um contexto relacional. Compreendemos, no entanto, que existem diferenças consideráveis entre os poetas contemporâneos (ditos) marginais, e a geração (dita) marginal da década de 70, entre elas, destacam-se a origem histórica e geográfica desses poetas.

Nesse sentido, é impossível falar em Miró sem referir-se aos lugares nos quais ele habitou e pelos quais passou, sobretudo o bairro periférico Muribeca. O Conjunto Habitacional da Muribeca teve a sua construção no início dos anos 1980 em Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Composto por 69 blocos e 32 apartamentos que acomodavam muitas famílias, tornando-se, conseqüentemente, a origem de um autêntico corpo social que se expandia na sua tangente. Na década de 1990, ocorreram problemas na estrutura do Conjunto, que sucederiam, após mais de duas décadas de irresoluções, especulação imobiliária e ações judiciais, a demolição das moradias e a evacuação de seus residentes. Conforme mostrado no documentário "Muribeca", de Alcione Ferreira e Camilo Soares, Miró, ao visitar o local no qual encontrava-se sua antiga habitação, diz: "Você vê um filme passando que não existe mais e não pode trazer mais, né? Você pode até rever, mas não tem mais. Não existe, é isso... pura saudade".

É possível inferir, portanto, que o conjunto habitacional da Muribeca foi o local de muitas experiências boas na vida do poeta, haja vista a saudade expressa pelo próprio artista – certamente Miró deixou a sua marca na Muribeca e foi marcado por ela, não à toa leva o seu nome. No entanto, deixou a sua marca (e foi marcado) em outras localidades: morou nas cidades de São Paulo e Fortaleza – as quais serviram de inspiração para muitas de suas poesias; e em diversos bairros do Recife e Jaboatão dos Guararapes, os quais foram cenários de sua poética e performance.

Ademais, para o escritor e jornalista Urariano Mota (...) "Mesmo em um povo mestiço, Miró é uma exceção: as pessoas sensíveis, até mesmo no Brasil, têm uma estranha gradação na cor da pele da sua sensibilidade. Quanto mais claros, mais poetas" – não à toa, a representação do célebre Machado de Assis "o mais extraordinário contista da Língua Portuguesa e um dos raros romancistas de interesse universal" (Pereira, 2019, p. 19), foi feita, por anos, como a mais branca possível, mesmo sendo "o Bruxo do Cosme Velho" um homem negro: "Machado de Assis era mestiço, bisneto de escravos, mas sofreu um processo de

embranquecimento ao longo do tempo”, é o que revela José Almeida Júnior, autor da obra “O homem que odiava Machado de Assis”.

Nesse sentido, pensar em um homem preto e periférico, fazendo – e vivendo – de poesia é algo, para muitos, inconcebível. No entanto, esse é Miró. Essa é a sua poesia que ainda vive e pulsa de forma visceral. Miró da Muribeca é uma obra-prima em si mesmo, seja isto percebido/compreendido ou não.

Além disso, como bem pontuado por André Telles do Rosário, em sua Dissertação, intitulada *Corpoeticidade: poeta Miró e sua literatura performática*, “a obra de Miró se assemelha a um sistema solar, com órbitas variadas, corpos de diferentes tamanhos e posicionados em distância irregular uns dos outros: planetas, cometas, asteroides girando ao redor do absurdo da existência – motor da sua poesia” (Rosário, 2007, p. 50).

Sob essa ótica, é possível perceber que o corpo faz parte da poesia de Miró e a poesia de Miró faz parte do seu corpo. No entanto, é necessário pontuar, também, que a sua poesia se sustenta sem o seu corpo, isto é, trata-se de uma poesia tão única que transcende a sua “corpoeticidade” – tal fato se ratifica pelo motivo de que mesmo após o encantamento do (Miró)bolante poeta, a sua poesia continua viva e instigando as múltiplas observações e percepções que só uma poesia tão grandiosa (tal qual o sistema solar) poderia proporcionar.

O poeta Miró da Muribeca comumente era visto nos saraus e veículos alternativos de divulgação poéticas, performando a sua icônica (e inesquecível) poesia: durante muitos anos, ele próprio fazia e vendia, de “performance em performance”, os seus livros. Orgulhava-se de, segundo ele mesmo, ter vendido mais de 5 mil deles “enquanto passava numa ponte”. Além disso, afirmava que a sua poesia, diferentemente dos poetas parnasos, não precisava de dicionário, uma vez que estava presente à vista de todos – nas ruas e avenidas. A seguir, estão as duas obras que foram “trabalhadas” em sala de aula, articuladas aos círculos de leitura.

Poesias (Miró)bolantes

Miró até Agora: Percurso Poético

Estória

compacta

da

origem

do

mundo

Há milênios atrás
 uma luz
 não sei se vinda de
 outra luz
 fez-se luz
 e vieram os homens
 e logo ali ao lado
 as palavras
 dando nome às coisas
 (Miró até agora, 2016, p. 222)

Edição, datada de 2016, “organizada por Wellington de Melo, com base na primeira edição – feita por Sennor Ramos”, essa obra é uma compilação dos livros de Miró da Muribeca, publicados entre 1995 e 2012”, na qual, como quase que palpável, verifica-se a performance poética do artista. “Quem descobriu o azul anil?” (1985); “São Paulo é fogo” (1987); “Ilusão de ética” (1995); “Flagrante delito” (1998); “Quebra a direita, segue a esquerda e vai em frente” (1999); “Poemas para sentir tesão ou não” (2002); “Para não dizer que não falei de flúor” (2004); “Onde estará Norma?” (2006); “Tu tá onde?” (2007); “Quase crônico” (2010) e “dizCriação” (2012), são os títulos que compõem essa coletânea. A obra, que contou com a participação, no prefácio, do médico, escritor, cineasta e amigo do poeta, Wilson Freire, traz todo

o percurso poético, até a data de publicação, do artista performático. Nesse sentido, a escolha da obra para ser lida (sentida e discutida) nos círculos de leitura na sala de aula, deu-se, justamente por ser uma coletânea que representa, de forma concisa, mas profunda, as múltiplas possibilidades da poesia (miró)bolante do artista.

16 de janeiro de 2012
 faz sol em São Bento do Una
 se tivesse chovendo nada mudaria
 talvez regaria as flores
 que o dono da funerária festeja
 mais um pouco de grana na sua conta bancária
 e elegante
 minha mãe dorme sem saber de nada.
 (Miró até agora, 2016, p. 21).

Percebemos, portanto, que esse livro abarca o percurso poético de Miró, caracterizado, sobretudo, pelas suas vivências que se transformavam, em muitos momentos, em versos. Um exemplo dessa vivência, transmutada em verso, é o poema acima: retrata a percepção do poeta ante a partida de sua mãe, Dona Joaquina.

O Céu é no 6º Andar: Últimas Palavras

Lançado em 2021, pela Edições Claranã, o último livro publicado em vida pelo autor, é um compilado de poesias que tiveram como inspiração as percepções do poeta enquanto residente, em 2018, do Hotel Central, na cidade do Recife – PE. Nesse ínterim, o poeta lutava contra o alcoolismo e a solidão que se fortaleceram após a partida da sua mãe em 2012, conforme exposto na entrevista do artista para Danilo Lima, (publicada em 06/08/2021 no Diário de Pernambuco). A obra, que contou com a participação, no prefácio, da “poetaamiga”, política e poetisa Cida Pedrosa, é composta por poesias que versam desde o lirismo existencial até as perguntas (miró)bolantes.

A escolha do livro para a leitura literária na escola, dentro dos círculos de leitura, deve-se ao fato que os poemas em forma de perguntas são bastantes instigantes, já que não possuem uma resposta certa ou errada, mas dependem

unicamente da recepção do leitor – levando em consideração a sua percepção do mundo. Nesse sentido, ratifica-se que a poesia de Miró da Muribeca transcende a sua performance, isto é, trata-se de uma poesia única, instigante/provocadora e potente – para além da “corpoeticidade” do artista.

Para Além do Corpo

É fundamental entender que a poética de Miró da Muribeca se sustenta sem o seu corpo, apesar de ele ser fator crucial em sua performance. Esta é uma característica indissociável na poesia de Miró: ele fazia poesia e performava como um instrumento de divulgação/venda de suas obras. No entanto, após a sua consagração enquanto poeta, o seu corpo não era mais um instrumento de venda/divulgação de obras, mas de afirmação: era uma assinatura do poeta – seja para existência, seja para (re)existência. Além disso, ratifica-se essa potência poética, que transcende o corpo, pela qualidade estética percebida nos poemas de Miró.

Assim, após muitas performances, o dia 31 de julho de 2022, ficará para sempre marcado como o dia no qual o (Miró)bolante poeta – “alegrista” crônico, encantou-se. Todavia, para quem tiver a incrível possibilidade de ler (e ser lido) por um de seus textos, todos os demais dias poderão ser marcados pela visceral, impactante, verossímil e instigante poesia do filho de Dona Joaquina, o grande Miró da Muribeca – a obra-prima em si mesmo.

Contextualização das Vivências Pedagógicas

Conforme Thiollent (1985), esta pesquisa enquadra-se naquilo que o autor denomina como pesquisa-ação, isto é, uma investigação na qual existe um agir participativo por parte dos sujeitos pesquisados. Sob esse viés, foi realizado um estudo com 25 discentes (de um total de 28), do 3º ano do Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino Médio Padre Nércio Rodrigues – Recife – Pernambuco, com vista a coletar informações por meio do questionário aplicado de modo presencial.

Dessa forma, o instrumento de coleta de dados foi estruturado de forma mista,

ou seja, com questões abertas e fechadas, com foco nas opiniões dos discentes sobre as práticas de leituras poéticas; relação com o texto poético; bem como o seu conhecimento acerca dos círculos de leitura e da poesia de Miró da Muribeca.

É fundamental sinalizar, ainda, que mediante a coleta dos resultados obtidos por meio do “Questionário do discente”, foi percebido que os estudantes entendiam a poesia, estritamente, como sinônimo de poema, isto é, em suas percepções a poesia não era vista como um conteúdo, mas uma estrutura que obrigatoriamente deveria conter versos, distribuídos em estrofes, compostos por rimas (ou não), métrica (ou não); a saber, o poema. Desse modo, os estudantes associavam o texto poético como sinônimo de difícil e, portanto, não receptivo, uma vez que consideravam apenas o poema, excluindo assim a poesia (ou aquilo que a julgavam ser).

Assim, compreendendo “a prática docente, implicante do fazer certo, como um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p.18), foi compreensível a necessidade de fazer uma distinção, em sala de aula, acerca da poesia e do poema. Nesse sentido, antes do início da oficina, propriamente dita, foi realizada uma aula, como vistas a aclarar as concepções dos educandos referentes a poesia.

Além disso, a maioria dos discentes afirmou que só tinha contato com esse tipo de produção a partir da mediação do professor em sala de aula, ou seja, não era uma leitura voluntária, mas vista, por muitos deles, como obrigatória, pouco atrativa e/ou prazerosa, já que, em diversos momentos, a leitura era realizada, somente, como forma de alcançar uma nota – uma “atividade decifratória de um texto” (Yunes, 2023, p. 29). Não havia, dessa forma, um propósito maior – encontrar a fruição textual como consequência da recepção do texto poético: se perceber enquanto sujeito crítico-reflexivo, sobre si, os outros e o mundo: [...] “revelar ao aluno novos caminhos nas contínuas travessias rumo a experiências literárias significativas, para que o discente consiga enxergar o mundo com outras lentes” (Silva, 2023, p. 132).

A Poética de Miró nas Múltiplas Cenas Literárias da Sala de Aula

Foram levadas para a sala de aula as obras “Miró até agora” e “O céu é no 6º andar”, nas quais é possível perceber temáticas, tais como: racismo, desigualdade, invisibilidade do sujeito, injustiças (e denúncias) sociais, amores, dores, saudades; além de Recife com as suas benesses (e mazelas). Ademais, por meio da coleta de dados do “Questionário do discente”, foi possível compreender quais gêneros musicais permeiam o cotidiano dos alunos e, a partir disso, propor um diálogo entre a poética de Miró e as canções/artistas preferidos do público-alvo em questão, como forma de maior engajamento dos educandos.

Com base na avaliação diagnóstica e do perfil de letramento literário dos estudantes, foi elaborado um Plano de Ação Pedagógica – PAPE, com o título “Poesia de Segunda”, com vistas a abordar a produção poética de Miró da Muribeca na sala de aula. Assim, foram formados grupos, considerando-se alta rotatividade de componentes, isto é, mudavam-se a cada segunda-feira no intuito de aguçar, ainda, o senso de comunidade na referida classe. Dessa forma, o círculo de leitura, nos moldes de Cosson (2021), foi realizado em duas das quatro segundas-feiras dispostas para a oficina pedagógica no ambiente da biblioteca escolar. Sob essa ótica, devido às características do texto poético de Miró, a leitura coletiva, bem como a interpretação dos times e, posteriormente, o compartilhamento com os demais círculos, pode ser efetuado em duas horas aulas consecutivas, em segundas-feiras subsequentes.

Primeiro ato – Perguntas (Miró)bolantes

Foram colocadas nas mesas da biblioteca, folhas de A4, com “perguntas (Miró)bolantes”, isto é, poesias em forma de perguntas extraídas do último livro do autor publicado em vida – “O céu é no 6º andar”. Assim, quando os estudantes (que neste dia eram 25, de um total de 28), adentraram o ambiente, foram direcionados às mesas e receberam o seguinte comando: “Formem grupos, e tentem elaborar uma

resposta para essas perguntas que estão sobre a mesa”. Desse modo, cada time de aprendizagem, composto por 5 discentes, teve um momento para debater com o seu grupo, com vistas a obtenção da resposta, para, na sequência, explicar aos demais membros da classe.

É importante pontuar que, devido à especificidade da poética de Miró, as perguntas tinham múltiplas respostas, pois o intuito não era chegar a uma explicação certa ou errada, mas responder de acordo com a visão de mundo específica e particular de cada leitor. Nesse sentido, após minutos de intensa, mas respeitosa discussão, cada grupo pode eleger um representante que falou para os demais colegas a “resposta (miró)bolante” do seu time. Após essa etapa, os educandos adentraram no segundo momento, ainda dentro do percurso da motivação – foram instigados/incentivados à tentativa de criação de perguntas (miró)bolantes tal qual vistas na poética de Miró. Desse modo, ainda em equipes, os educandos puderam experimentar o fluir poético e escrever, também em folhas de A4, as “perguntas (Miró)bolantes” do grupo.

Segundo ato – Leituras e interpretação (Miró)bolantes

É importante observar que, nesse momento da sequência básica, houve a inserção dos círculos de leitura, isto é, leituras e interpretações com o intuito de que os educandos lessem e interpretassem as poesias, inicialmente, de modo individual, porém o fim deve perpassar o coletivo. Nesse sentido, é essencial pontuar, ainda, que, mediante outras oficinas realizadas nesta turma, por meio do Programa de Residência Pedagógica, os estudantes já conheciam a dinâmica dos círculos de leitura, assim, não foi necessário seguir os caminhos de “encenação” direcionados por Cosson (2021), uma vez que esse percurso já havia sido trilhado no semestre anterior.

Sob esse viés, os estudantes foram dispostos em grupos e leram poesias que compõem a obra “Miró até agora” (2016). É importante pontuar que, conforme Cosson (2021), os educandos puderam escolher quais poesias queriam ler. Nesse

sentido, cada equipe ficou responsável pela leitura de uma poesia e os estudantes foram direcionados à leitura individual, para posterior debate com o seu grupo, e por fim, do grupo com os demais colegas da classe. É fundamental compreender, também, que conforme o direcionamento dos círculos de leitura, o professor posiciona-se como mediador. Assim, o intuito é que os educandos trilhem um percurso crítico/reflexo, mas sobretudo autoral, com vistas ao letramento literário. A interpretação foi desenvolvida em dois momentos: um interior e outro exterior. O primeiro momento foi mais pessoal, isto é, de conclusão e assimilação do texto pelo leitor; já o momento externo decorre quando a compreensão passa de individual à coletiva. Isso ocorre quando os estudantes dividem entre si a experiência adquirida: como a leitura os atingiu, de que maneira eles compreendem a leitura, como a assimilam, entre outros.

Terceiro ato – Comparações (Miró)bolante:

Neste ato, por intermédio da coleta do “Questionário do discente”, os alunos fizeram comparações – em consonância ou discordância, entre a poesia de Miró da Muribeca e uma canção, previamente selecionada pela pesquisadora, do seu músico preferido. Esse momento foi vivenciado em pares, uma vez que os estudantes, no questionário do discente, tinham a possibilidade de escolher mais de um artista preferido e, na maior parte dos casos, as pessoas pesquisadas tinham preferência por um mesmo artista. Desse modo, os estudantes fizeram as leituras e interpretações, discutiram em pares e, posteriormente, com todo o grupo. É importante sinalizar, ainda, que foram levados vídeos das músicas e os educandos fizeram a leitura oral da poesia para toda a classe, apresentando, então, suas considerações e comparações (miró)bolantes. Esse momento foi muito importante, pois eles perceberam a potência da poesia de Miró – com múltiplas possibilidades de articulação com outras artes, neste caso, a música. Perceberam, assim, o valor da performance do poeta, e, sobretudo, da sua poesia que está para além do seu corpo.

Quarto ato – Painel (Miró)bolante:

Chegado ao fim da oficina, foi proposta aos educandos a confecção de um painel que deveria ficar na biblioteca escolar, uma vez que foi palco dos encontros da pesquisadora com os estudantes. Dessa forma, os discentes ficaram livres para externar – de forma escrita, a sua recepção à poética de Miró da Muribeca, possibilitadas pela oficina. Assim, cada educando recebeu um envelope no qual deveria escrever suas impressões, experiências e vivências – de forma poética ou mais convencional, tendo como direcionamento a recepção do leitor daqueles 40 envelopes dispostos no painel. Nesse sentido, após realizado o painel, os educandos, de forma voluntária, puderam compartilhar as suas produções com os demais estudantes da classe.

Considerações Finais

Mediante a concretude dos objetivos alcançados foi possível constatar que há a necessidade de mais pesquisas e discussões acerca da poética de Miró da Muribeca, sobretudo a sua aplicação no contexto escolar, considerando a função política e social articulada a essa poesia e a possibilidade de letramentos literários, somando-se essa poética aos círculos de leitura.

Além disso, ratifica-se que esta pesquisa está consoante ao novo currículo do Ensino Médio do estado de Pernambuco, publicado em 2021, em direção à expansão de reflexões acerca de sugestões didático-pedagógicas para o ensino da literatura, especificamente do texto poético, no contexto da Educação Básica, com objetivo no protagonismo discente. Dessa forma, entende-se, portanto, que a poética de Miró da Muribeca articulada à proposta dos círculos de leituras literárias, pode propiciar experiências de fruição estética ainda mais profundas, no sentido de fomentar nos estudantes a construção de comunidades de leituras e interpretativas em comunicação com as exigências de aprendizagem dos discentes no cenário contemporâneo.

Portanto, após realizado o círculo de leitura, é concebível pontuar a necessidade da urgência na adoção de práticas metodológicas que visem a oportunizar a criticidade e o protagonismo do aluno, por meio da inserção da poesia na sala de aula como forma de emancipação desse discente, bem como maior compreensão do mundo circundante – tanto do discente quanto do docente.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

BARBOSA, B. M. **A potência da corpo-poesia de Miró da Muribeca**. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022.

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

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 239p., 2006

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

FLORÊNCIO, R. et al. A Poética de Miró: uma representatividade negra e periférica da literatura brasileira contemporânea. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.14, n.52, p. 202-213.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, W. **Miróbolante**. Candiero Produções Audiovisais, 2023.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MIRÓ, S. R. (Org.). **Miró até agora**. 2. Ed. Recife: Cepe, 2016.

MIRÓ. **O céu é no 6º andar**. Sennor Ramos (org). Edições CLARANÃ, 2021.

MIRÓ: **Preto, Pobre, Poeta e Periférico**. Direção: Wilson Freire. Documentário, 2008. Disponível em <https://youtu.be/Om6Szl0M9fM?si=ibuZ1gW3Q19vNR24>, acesso em 16 ago. 2023.

MIRÓ: um retrato de corpo inteiro de um dos poetas mais inventivos do Brasil. Suplemento Pernambuco, julho de 2016. Páginas 10-15.

MUNIZ, E. **Cronista lírico**. Quatro Cinco Um - a revista dos livros, São Paulo, 01 ago. 2022. Disponível em: <https://www.quatrocincoum.com.br/br/artigos/literatura-brasileira/cronista-lirico>. Acesso em: 3 nov. 2023.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra no SINPRO/SP, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf . Acesso em: 25 set. de 2023.

PEREIRA, L. M. **Machado de Assis**: estudo crítico e biográfico. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019.

PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Médio**, 2021.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

ROSÁRIO, A. T. **Corpoeticidade**: Poeta Miró e sua literatura performática. 2007. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito-leitor? **Cadernos de pesquisa**. v.2, n 145, p. 272-283, Jan/abr. 2007.

SILVA, I. Literatura no Ensino Médio: conexões com orientações curriculares. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 2, novembro 2017. 90-107p.

SILVA, I. Ensino de literatura na era das mídias digitais: e agora, professor?. In: SUASSUNA, L. (Org.). **Literatura e educação**: temas em interface, Recife: Ed. UFPE; São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

YUNES, E. Leitura: do conhecer ou (re)conhecer-se (a educação pelo outro). In: SUASSUNA, L. (Org.) **Literatura e educação**: temas em interface, Recife: Ed. UFPE; São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

ZAPPONE, M. H. Estética da Recepção. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. (Orgs.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2005.

SOBRE OS AUTORES

ANA JÚLIA SILVA DOS SANTOS - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem- PROGEL, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco - FACEPE. Graduada em Licenciatura em Letras – UFRPE/UAEADTec. Atuou como Residente Bolsista CAPES no Programa de Residência Pedagógica PRP/UFRPE, Edital nº 24/2022-CAPES, Núcleo de Letras/Língua Portuguesa-EAD/UFRPE.

Email: anajuliasantos12320@gmail.com

BRUNA SOARES DOMINGUES - Licencianda em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), ingressou no curso em 2021.2 e atualmente está em formação.

Email: bruna.domingues@ufrpe.br

CARLOS EDUARDO DE MELO PEREIRA DA VEIGA - Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PROGEL/UFRPE). É graduado no curso de Licenciatura em Pedagogia e no de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, também pela UFRPE. Atuou como Residente no Programa de Residência Pedagógica no núcleo de Língua Portuguesa (PRP).

Email: carloseduardo090501@gmail.com

CONCEIÇÃO RODRIGUES - Graduada em Letras, especialista em Literatura Brasileira, pela UNIFAFIRE. Mestre em Estudos da Linguagem – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE). É poeta, romancista, contista e cronista. Autora das obras: “Molhada até os ossos”; “Os dedos das santas costumam faiscar”; “E Deus não acudiu ninguém”; “Para dançar na cerca elétrica”, pela Editora Patuá. Atuou como Docente Preceptora no Programa de Residência Pedagógica, Letras/ EAD UFRPE, na Escola de Referência em Ensino Médio Padre Nércio Rodrigues.

Email: cecitha7777@gmail.com

DANILO LUCENA CHAGAS - Licenciado em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2024). Pós-graduando em Linguística Aplicada e Ensino da Língua Portuguesa pela UNIFAFIRE (2025–2026).

Email: danielolucena138@gmail.com

EWERTON ÁVILA DOS ANJOS LUNA - Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Fez graduação e mestrado em Letras na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), onde foi professor orientador do Programa de Residência Pedagógica (PRP/UFRPE) e, atualmente, coordenador de área no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRPE).

Email: ewerton.luna@ufrpe.br

FLÁVIA FARIAS DE OLIVEIRA - Professora adjunta no Departamento de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Especialista na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras – Espanhol; Coordenadora do Núcleo de Idiomas – UFRPE; Coordenadora Pedagógica no Núcleo de Internacionalização – NINTER/UFRPE. Atuou como docente-orientadora no Núcleo Língua Espanhola do Programa de Residência Pedagógica da UFRPE.

Email: flavia.fariasoliveira@ufrpe.br

GABRIELA ELLEN DOS SANTOS CABRAL - Graduada em Licenciatura em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atuou como Residente bolsista do Núcleo de Língua Portuguesa (PRP/UFRPE), no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), de outubro de 2022 a março de 2024. Atualmente é professora dos anos finais do Ensino Fundamental em rede privada.

Email: gabrielaellen2020@gmail.com

HÉRICA KARINA CAVALCANTI DE LIMA - Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialista em Língua Portuguesa e Licenciada em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE). É docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), onde atuou como Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica (PRP/UFRPE) e, atualmente, atua como Coordenadora de Área de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRPE).

Email: herica.lima@ufrpe.br

IVANDA MARIA MARTINS SILVA - Doutora em Letras (UFPE). Professora Titular da UFRPE/UAEADTec, docente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE). Docente da Licenciatura em Letras - EAD (UFRPE/UAEADTec), do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTEG/UFRPE) e do Curso de Especialização em Estudos da Linguagem e Formação Docente - LINFOR/UFRPE. Atuou como Docente Orientadora

no Programa de Residência Pedagógica (PRP) - Edital nº 24/2022-CAPES, Núcleo de Língua Portuguesa/EAD. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq-LABFOR: Formação Docente - Linguagem, Educação e Tecnologias.

Email: ivanda.martins@ufrpe.br

JACQUELINE TORRES DE SOUZA - É escritora, poetisa, revisora e prefaciadora de livros, palestrante e contadora de histórias. Técnica em Biblioteconomia. Graduada em Letras e Pós-graduanda em Especialização pela UFRPE. Entre prosa e poesia tem sete livros publicados em coautoria, três desses em intercâmbio entre Brasil e Portugal. Dentre esses, um é livro solo. É coautora da produção científica publicada em e-book pelas IES: FFLCH/USP, UFRPE, IFSP e Universidade de Évora (Portugal). Atualmente está como Diretora de Patrimônio da Fundação de Cultura Zeferino Galvão, no município de Pesqueira. Atuou como Residente Bolsista CAPES no Programa de Residência Pedagógica PRP/UFRPE, Edital nº 24/2022-CAPES, Núcleo de Letras/Língua Portuguesa-EAD/UFRPE.

Email: jacquelinetorres1709@gmail.com

JAÍSA MARIA LOPES FEITOZA MACIEL - Professora da Rede Estadual de Pernambuco - Escola de Referência em Ensino Fundamental Professor Arruda Marinho e Escola de Referência em Ensino Fundamental Elizeu Araújo – Pesqueira/PE. Graduada em Letras com Habilitação em Espanhol (ISEP), especialista em Educação em Direitos Humanos (UFPE) e Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (ISEP). Atuou como Preceptora do Programa de Residência Pedagógica (PRP) - Núcleo de Letras/Língua Portuguesa - EAD/UFRPE - Edital nº 24/2022-CAPES.

Email: jaisafeitoza@hotmail.com

JOÃO VITOR SILVA MARTINS - Graduado em Licenciatura em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atuou como Residente bolsista do Núcleo de Língua Portuguesa (PRP/UFRPE), no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), de outubro de 2022 a março de 2024. Atualmente presta serviço em uma instituição do terceiro setor com planejamento logístico e apoio pedagógico.

Email: joaov_sm@outlook.com

JOSÉ VICTOR LUIZ DA SILVA - Licenciando em Letras – Português e Espanhol, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atuou como residente no Núcleo Língua Espanhola do Programa de Residência Pedagógica da UFRPE.

Email: josevictorformal@gmail.com

KAYAMAR YNAÊ PANZARINI DE ANDRADE - Graduada em Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa – UFRPE/UAEADTec. Atuou como Residente Bolsista CAPES no Programa de Residência Pedagógica PRP/UFRPE, Edital nº 24/2022-CAPES, Núcleo de Letras/Língua Portuguesa-EAD/UFRPE. Bolsista CAPES - Residente do Núcleo de Letras/Língua Portuguesa/EAD- UAEADTec/UFRPE.

Email: kayamarp@gmail.com

LAÍSE MANUELLE TENÓRIO DE VASCONCELOS - Professora da rede estadual de Pernambuco - Escola de Referência em Ensino Fundamental Cacilda Almeida Graduada em Licenciatura em Letras - UFRPE/UAEADTec. Atuou como Residente Bolsista CAPES no Programa de Residência Pedagógica PRP/UFRPE, Edital nº 24/2022-CAPES, Núcleo de Letras/Língua Portuguesa-EAD/UFRPE. Foi voluntária no Programa de Iniciação Científica – PIC/UFRPE, com pesquisa sobre literatura e gamificação, premiada com Menção Honrosa no XXXII CIC/UFRPE. Tem interesse pelos temas: Literatura, multiletramentos e ensino de línguas.

Email: laisetenorio@hotmail.com

LÍVIA CAROLINA NASCIMENTO SANTANA SOARES - Graduada em Licenciatura em Letras – (UFRPE/UAEADTec). Atua como professora efetiva do Município de Jaboatão dos Guararapes, no Ensino Fundamental - Anos Finais. Participou como bolsista no Projeto de Extensão LABFOR - Edital BEXT 2021 da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Cidadania da UFRPE. Atuou como Residente Bolsista CAPES no Programa de Residência Pedagógica PRP/UFRPE, Edital nº 24/2022-CAPES, Núcleo de Letras/Língua Portuguesa-EAD/UFRPE.

Email: liviansantana@hotmail.com

LUCINEIDE BENÍCIO FERREIRA SENA - Graduação em Letras – Licenciatura em Português e Inglês, pela Universidade de Pernambuco (UPE). Pós-graduada em Língua Portuguesa - Curso de Especialização pela FATEC. Professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio da EREM Ana Faustina, Surubim, Pernambuco. Atua há 31anos na Educação Básica. Atuou como Docente Preceptora no Programa de Residência Pedagógica (PRP) - Núcleo de Letras/Língua Portuguesa - EAD/UFRPE - Edital nº 24/2022-CAPES.

Email: lucineidebenicioferreirasena@gmail.com

MARIA GABRIELLA DA SILVA- Licencianda em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), ingressou no curso em 2020.2 e atualmente está em formação.

Email: gabriella.silva2@ufrpe.br

MURIEL PRADO DE MELO JUNIOR - Residente Bolsista/CAPES do Programa de Residência Pedagógica PRP/CAPES no período de 2023/2024. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem- PROGEL, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia – FACEPE. Licenciado em Letras - Língua Portuguesa/EAD-UFRPE/UAEADTec e Pós-graduado lato sensu com Especialização em Ensino de Português e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco - UPE. Participou, como bolsista CNPq e voluntário, no Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PIBIC/UFRPE - 2021/2022 e PIC/UFRPE-2022/2023).

Email - muriel.pradoj@ufrpe.br

PRISCILLA ELIZABETH DA SILVA COSTA FERREIRA - Graduada em Licenciatura em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atuou como residente bolsista do núcleo de Língua Portuguesa no Programa de Residência Pedagógica (PRP/UFRPE), tendo como escola campo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Email: beth.priferreira@gmail.com

RAFAELA KAROLINA SOUZA MARQUES - Graduada em Licenciatura em Letras (UFRPE/UAEADTec). Atuou como Residente Bolsista CAPES, no Programa de Residência Pedagógica PRP/UFRPE, Edital nº 24/2022-CAPES, Núcleo de Letras/Língua Portuguesa-EAD/UFRPE. Tem experiência como intérprete na área de Língua Francesa e atua como docente de Língua Portuguesa – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Email: rafaelaksmarques@gmail.com

RAQUEL FIGUEREDO DE SOUZA MELO FERREIRA - Graduada em Licenciatura em Letras – (UFRPE/UAEADTec) e pós-graduada Lato Sensu em Cultura e Literatura pela Faculdade de Educação São Luís. Atuou como Residente Bolsista CAPES no Programa de Residência Pedagógica PRP/UFRPE, Edital nº 24/2022-CAPES, Núcleo de Letras/Língua Portuguesa-EAD/UFRPE. Participou, como bolsista CNPq e voluntária, no Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal Rural de Pernambuco

(PIBIC/UFRPE - 2021/2022 e PIC/UFRPE- 2022/2023). Atua como professora de Redação em colégios e cursos pré-vestibulares do Recife, bem como revisora de material didático na área de produção textual.

Email: raquelfigueredoferreira@gmail.com

TATIANA SIMÕES E LUNA - Possui graduação em Letras- Língua Portuguesa (2003), mestrado (2006) e doutorado (2019) em Linguística ambos pela Universidade Federal de Pernambuco. É Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), atuando nas áreas de Língua Portuguesa e Linguística, com ênfase em Análise Dialógica do Discurso e Linguística Aplicada.

Email: tatiana.luna@ufrpe.br

THAIS LUDMILA RANIERI - Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Hoje é professora associada do Departamento de Educação da UFRPE. Desde 2018, atua como coordenadora institucional do Pibid.

Email: thais.ranieri@ufrpe.br

THAYSE CAROLINA FERREIRA PARAISO - Possui graduação em letras, com mestrado em Linguística, pela Universidade Federal de Pernambuco. É doutora pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da mesma universidade. Atualmente, leciona Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE - Campus Recife). Foi preceptora no Programa de Residência Pedagógica (PRP/UFRPE) e, atualmente, é supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRPE).

Email: thayseparaiso@recife.ifpe.edu.br

VITOR CEZAR DOS SANTOS OLIVEIRA - Licenciando em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), ingressou no curso em 2020.2 e atualmente está em formação.

Email: vitorcezar82@gmail.com



ISBN DIGITAL n° 978-65-86466-49-2



9 786586 466492