

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS SÃO BERNARDO
CURSO DE LINGUAGENS E CÓDIGOS

ISMAEL ARAUJO MONTEIRO

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: reflexões
sobre experiências produtivas

São Bernardo

2015

ISMAEL ARAUJO MONTEIRO

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: reflexões
sobre experiências produtivas

Monografia apresentada ao Curso de Linguagens e Códigos/ Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do grau de licenciado em Linguagens e Códigos com habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Ma. Katia Cilene Ferreira França

São Bernardo

2015

Monteiro, Ismael Araujo

A sequência didática no ensino de língua portuguesa: reflexões sobre experiência produtivas / Ismael Araujo Monteiro. – São Luis, 2015.

57 f.

Orientadora: Prof^ª. M^ª. Katia Cilene Ferreira França.

Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa, 2015.

1. Educação fundamental. 2. Língua portuguesa. 3. Leitura - escrita. I. Título.

CDU 37-021.61=134.3

ISMAEL ARAUJO MONTEIRO

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: reflexões
sobre experiências produtivas

Monografia apresentada ao Curso de Linguagens e Códigos/ Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do grau de licenciado em Linguagens e Códigos com habilitação em Língua Portuguesa.

Aprovado em ____/ ____ /2015.

BANCA EXAMINADORA

‘

Prof. Mestra Katia Cilene Ferreira França (Orientadora)
Mestre
Universidade Federal do Maranhão

1º Examinador (a)
Mestre
Universidade Federal do Maranhão

2º Examinador (a)
Mestre
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

A produção do presente trabalho é fruto da participação direta e indireta de pessoas que muito contribuíram em tudo o que sou hoje, e às quais eu dedico os meus sinceros e profundos agradecimentos.

Inicialmente agradeço aos meus pais que me dedicaram uma educação familiar carregada de valores, ensinamentos e apesar da simplicidade sempre me incentivaram a seguir em frente no alcance dos meus objetivos sem nunca me deixarem esquecer das minhas origens.

A minha mãe por me passar coragem, discernimento e determinação.

A meu pai pela força e firmeza nas decisões.

A Adriano (irmão) por sempre acreditar em mim e na minha capacidade de seguir na busca dos meus sonhos profissionais.

A Milton (irmão) por sempre estar ao meu lado ao longo da minha vida acadêmica de forma ativa e participativa e motivando minhas decisões e escolhas.

A Florisvaldo Machado (irmão) pelo ser suporte essencial em minha criação familiar.

A Maria José (irmã) pelo incentivo e credibilidade.

A Zélia (irmã) por compartilharmos os sonhos.

Aos meus colegas do curso de Linguagens e Códigos com os quais compartilhei momentos de alegria e aflição, mas sempre soubemos seguir com alegria, coragem, esforço de dedicação.

A Hilton por inspirar coragem e passar companheirismo.

A Willberth por compartilhar e incentivar projetos e atitudes.

A Isaías pela amizade sincera e companheirismo.

A Maria de Nazaré dos Santos Silva por compartilhar comigo as experiências da graduação e dedicar-me uma amizade sincera e cheia de momentos significativos em minha vida e cujas palavras tornaram-se força em momentos de incerteza.

À professora Heridan de Jesus Guterres cuja presença, apoio e ensinamento foram decisivos na minha vida acadêmica e cujo modo de ensinar sempre me transmitiu conhecimento de forma alegre e amorosa.

À professora Rachel Sousa Tavares pela forma carinhosa e firme com que conduziu o subprojeto sob sua coordenação, e pela atenção e suporte intelectual ao longo da minha formação.

À professora Lourdilene Vieira Barbosa por me ensinar além de muitas outras coisas referentes à sua área de atuação, que ao dar aulas estamos lidando com vidas.

A todos os professores do Curso de Licenciatura de Linguagens e Códigos por aceitarem um desafio tão inovador. Aos que iniciaram o curso e cujas circunstâncias os fizeram seguir outras direções e os que permanecem exercendo um projeto de ensino firmado no compromisso de formar cidadãos no Campus São Bernardo.

À professora Kátia Cilene Ferreira França por ter aceitado ser minha orientadora e cujo empenho, dedicação, carinho e amor ao que faz não se limitaram à distância, e foram essenciais ao longo de todo o meu percurso acadêmico.

À instituição UFMA por oferecer todo o suporte acadêmico e condições de ensino que alimentaram meus sonhos.

À CAPES por fomentar minhas experiências acadêmicas mais significativas por meio do PIBID e que deram corpus ao meu trabalho.

A todos os colegas bolsistas membros do grupo de pesquisa do subprojeto PIBID de LC pelo compartilhamento de experiências e companheirismo.

À escola IECNCC, que juntamente com seus professores, gestores, coordenadores propiciou um ambiente de desenvolvimento intelectual e estímulo profissional.

Enfim, a todos as pessoas envolvidas direta e indiretamente em meu projeto de vida e de formação acadêmica, a quem conservo muito carinho, respeito e estima.

RESUMO

No presente trabalho se expõe reflexões sobre o uso da sequência didática (SD) em atividades pedagógicas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa (LP). Objetiva-se refletir sobre o uso da SD, como uma ferramenta de desenvolvimento da leitura e escrita no ensino de LP, a partir de práticas de ensino desenvolvidas com alunos do 6º ano. As ações realizadas no âmbito das atividades dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos formam a base das reflexões do presente estudo. Para melhor apresentar a linha argumentativa da presente pesquisa: no primeiro capítulo estão as considerações sobre o PIBID e as ações iniciais do subprojeto de Linguagens e Códigos; no segundo capítulo expõe-se o processo de elaboração das práticas pedagógicas, em que se buscou explorar os gêneros textuais para o trabalho com a leitura e a escrita dos alunos, e ainda a descrição das SDs planejadas com base em um diálogo com autores como Dolz e Schneuwly (2004) e Zabala (1998). O último capítulo trata da metodologia aplicada e dos resultados alcançados com as atividades de leitura e produção textual a partir do planejamento e execução das SDs produzidas no subprojeto. Como referencial teórico, estão ainda os postulados de Bakhtin (1997) que revelam o caráter sociocomunicativo dos gêneros textuais e os estudos de Marcuschi (2001) sobre a importância de considerar as práticas sociais no contexto de ensino da língua portuguesa. Foi adotado, inicialmente, como procedimento metodológico a revisão da literatura sobre a temática da SD no Ensino Fundamental. Em seguida, fez-se uso dos registros presentes nos diários de campo, no intuito de resgatar as experiências obtidas por meio das primeiras ações realizadas com a utilização das oficinas didático/pedagógicas para o ensino da leitura e escrita.

Palavras- chave: Sequência Didática. Língua Portuguesa. Leitura e escrita.

ABSTRACT

The present work presents reflections on the use of didactic sequence (DS) in educational activities, from the rescue of methodological experiences in the teaching of Portuguese Language (PL) in Elementary Education. It aims into a reflection on the use of DS as a reading and writing development tool in the teaching of PL, from teaching practices developed with students from 6th grade. The actions taken within the activities of scholarship students of Brazilian Teaching Initiation Scholarship Institutional Program (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID) in the Graduation of Languages and Codes form the reflection basis of this study, which brings into focus the DSs as a tool for productive teaching of Portuguese Language (PL). To better present the argument line of this research the following organization was made: in the first chapter considerations are made about PIBID and the initial actions of the languages and codes subproject; in the second chapter it is exposed the preparation process of the teaching practices, in which it sought to explore the use of textual genres to the work with students' reading and writing, and also the description of the planned DSs based on a dialogue with authors such as Dolz and Schneuwly (2004) and Zabala (1998). The last chapter deals with the methodology applied and results achieved with the reading activities and text production from the planning and execution of DSs produced in subproject. As theoretical framework, there is also the postulates of Bakhtin (1997) that reveal the social-communicative character of textual genres and the study of Marcuschi (2001) on the importance of considering the social practices in the context of teaching Portuguese language.

Key Words: Didactic Sequence. Portuguese Language. Reading and writing.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	O PIBID NA LICENCIATURA LINGUAGENS E CÓDIGOS	13
2.1	O PIBID: a proposta nacional	13
2.2	O subprojeto PIBID na Licenciatura em Linguagens e Códigos	15
2.3	Ações iniciais do subprojeto com graduandos	16
2.3.1	<i>A escola de atuação do subprojeto</i>	18
2.3.2	<i>Reflexões sobre as estratégias de leitura e escrita no subprojeto</i>	20
2.4	As atividades de iniciação à docência	24
2.5	As práticas sociais como ponto de partida	25
2.6	O planejamento	27
2.6.1	<i>Descrição das oficinas</i>	26
2.6.1.1	<i>No ritmo do texto</i>	29
2.6.1.2	<i>Cartão de natal</i>	31
2.7	Reflexões	28
2.8	As reflexões	32
3	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD): uma ferramenta nas atividades de ensino	34
3.1	Algumas considerações sobre sequência didática	34
3.2	A organização metodológica nas SDs	36
3.3	A produção das sequências didática no subprojeto	40
4	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: do planejamento à intervenção	42
4.1	Sequência didática: planejada para o 6º ano	42
4.1.1	<i>Os conteúdos da oficina No ritmo do texto</i>	42
4.1.2	<i>Os conteúdos da oficina cartões de natal</i>	44
4.2	Sequência didática: realizada no 6º ano	45
4.2.1	<i>A SD No ritmo do texto</i>	46
4.2.2	<i>A SD para a produção de cartões de natal</i>	50
4.3	A escrita dos alunos: resultados do processo	53
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

Reflexões metodológicas a partir da análise de sequências didáticas (SD) já tomam um amplo espaço no meio acadêmico. Publicações periódicas como as de Hila e Ritter (2008), Gonçalves (2010), Benfante (2011), sem falar em produções de autores como Zabala (1998) e dos suíços Dolz e Schneuwly (2004) que revelam o quanto a temática da SD tem despertado interesse de muitos pesquisadores e estudiosos.

Fazem parte das discussões do presente Trabalho de Conclusão de Curso reflexões sobre o uso da SD em atividades pedagógicas, a partir do resgate de experiências metodológicas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa (LP), realizadas no Ensino Fundamental; mas especificamente, com alunos do 6º ano da escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, uma escola pública da rede municipal de ensino, localizada na cidade de São Bernardo/MA.

Para tanto, as ações realizadas no âmbito das primeiras atividades dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹ do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos, formam a base das reflexões para a elaboração deste trabalho monográfico, a partir do qual pretende-se salientar a importância da SD como uma ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa (LP). Trata-se de entender a importância de tal ferramenta como capaz de contribuir para o desempenho de atividades pedagógicas no contexto de práticas que contemplem de forma satisfatória o trabalho com a leitura e escrita na sala de aula.

No âmbito do subprojeto PIBID de Linguagens e Códigos (LC) a proposta do mesmo, além de iniciar os alunos de graduação diretamente no cenário das práticas docentes por meio de oficinas didático/pedagógicas, era fazer com que os mesmos pensassem sobre essas práticas a partir de uma postura reflexiva, sendo esta entendida como uma atitude que questiona o habitual, o já conhecido, assim como orienta Rios (2006). Essa perspectiva implicou uma análise crítica do trabalho docente desempenhado no contexto da escola, no que se refere à busca de novos desafios e novas respostas, a questões aparentemente tão discutidas no cenário educativo.

O subprojeto PIBID de Linguagens e Códigos (LC) é assim chamado pelo fato de o mesmo ter sido executado no âmbito de formação docente promovido pelo curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa, curso de formação interdisciplinar

¹ Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/UFMA), desenvolvido no Curso de Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa, iniciado em 2011, no Campus São Bernardo.

na área da docência com habilitação específica em Língua Portuguesa. O mesmo é unicamente oferecido em um Campus da Universidade Federal do Maranhão, situado na cidade de São Bernardo.

As ações de iniciação à docência favoreceram aos bolsistas, sob a orientação das professoras coordenadoras, práticas acompanhadas de reflexões sobre o que se mostrava como desafio em relação à realidade educacional da escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha; sendo esta a escola campo das primeiras práticas promovidas com o subprojeto.

Tais práticas são as que se propõe contemplar no presente trabalho, e referem-se ao processo formativo do subprojeto PIBID de LC realizado ao longo do segundo semestre de 2011, durante os meses de julho a novembro.

Durante esse período de atuação no espaço escolar os bolsistas tiveram contato com o contexto de uma escola pública – não mais como alunos, e sim como estudantes de graduação. Um dos primeiro passos iniciais foi a desconstrução da imagem negativa sobre a escola onde as atividades seriam desenvolvidas.

Vários dos bolsistas estudaram nessa escola e a imagem que guardavam era de um lugar marcado por violência, além de ser descrita enquanto espaço com suas limitações estruturais e pedagógicas, sem falar no baixo desempenho educacional dos alunos que nela estudavam.

O interesse pela temática em questão no presente trabalho se justifica pelos resultados produtivos e experiências proporcionados por meio das alternativas de ensino-aprendizagem na promoção de oficinas didático/pedagógicas, organizadas a partir da exploração de SDs para o ensino de LP na educação básica.

Trata-se, essencialmente, de uma reflexão sobre o uso da SD, como uma ferramenta de desenvolvimento da leitura e da escrita no ensino de língua portuguesa, a partir de práticas de ensino desenvolvidas com alunos do 6º ano da escola supracitada. A partir de tais práticas se obteve resultados produtivos no que se refere a um trabalho de desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente dos alunos de graduação que compartilharam experiências desenvolvidas no âmbito do subprojeto.

Nesses termos, a SD será tratada enquanto ferramenta didática capaz de possibilitar uma ordenação lógica e estruturada sobre a abordagem metodológica no ensino de LP em sala de aula, e ainda, como tal ferramenta pode ser explorada para o trabalho com gêneros textuais distintos, tornando a abordagem docente mais fecunda no desenvolvimento de práticas que privilegiem a exploração da leitura e da escrita de maneira contextualizada e

que realmente possibilite a ampliação de habilidades e experiências dos alunos a partir do uso das modalidades enquanto práticas sociais.

Nas reflexões iniciais, considera-se a SD sob o conceito de uma ferramenta capaz de contemplar uma sequência de atividades estruturadas para a realização de certos objetivos educacionais determinados e conhecidos tanto pelo professor quanto pelo aluno (ZABALA, 1998), de forma a auxiliar o fazer docente no alcance dos objetivos de ensino.

Além disso, uma das orientações sobre a importância da SD, diz respeito a entendê-la como forma de estruturar o trabalho docente numa perspectiva de pautas não fechadas, mas, sim, eixos norteadores das atividades de ensino, possibilitando ao docente a orientação de sua ação e da dinâmica curricular, seguindo, assim, as orientações de Benfatte (2011). De fato, as SDs servem para estruturar os passos do docente em sua atuação na sala de aula na aplicação dos conteúdos propostos, tornando clara a relação necessária entre cada etapa.

As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são consideradas, visto que esse documento oficial traz importantes reflexões sobre as situações de aprendizagem das práticas sociais mediadas pela linguagem no sentido de:

Planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

A língua é, portanto, essencial na vida social, no estabelecimento da interação e comunicação cotidianas entre os sujeitos em diversas situações, e entende-se a necessidade de considerar as questões da vida prática nas aulas de LP.

As atividades planejadas pelos bolsistas do PIBID, sob a orientação das coordenadoras, buscavam, além de outras fontes teóricas que fundamentassem práticas interativas no que se refere ao trabalho com a leitura e escrita, corresponder às orientações oficiais para o ensino fundamental. Os PCN defendem um ensino capaz de fazer com que os alunos se tornem aptos a interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadãos, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998).

Os PCN, segundo Antunes (2007) se constituem de um querer legitimado, no que se refere à defesa de uma dimensão interacional e discursiva do ensino de língua, pois é nessa

noção que se compreende a língua enquanto fato presente em todas as esferas da atividade humana.

Por outro lado, a autora também apresenta a língua como um sistema de códigos que não se encontra apenas a serviço de situacionalidades comunicativas, próprias da interação entre os sujeitos: a língua vai muito além. É por trás das vozes que se utilizam para expressar os significados das coisas, que se encontra um mundo de cenários, de figuras, de intenções, de valores, de histórias, destaca a autora. Pois, a linguagem é apenas um compendio de todo o arsenal cultural do qual fazemos parte enquanto sujeitos falantes e atuantes socialmente (ANTUNES, 2007, p. 20).

Mas é necessário levar em consideração que tais acepções teóricas são muito recentes, e que ainda se perdem em meio a interpretações que nem sempre satisfazem os reais objetivos do ensino de LP. Pelo menos, é isso que afirma Bagno (2004) ao destacar que o ensino tradicional, os livros didáticos e a gramática tradicional são elementos que contribuem para a proliferação da pejorativa visão que se preserva no ensino da língua portuguesa.

Isso pode ser entendido, em parte, à luz das contribuições de Geraldi (1997), ao afirmar que:

[...] o professor se constitui socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o *produto* do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio produtor de conhecimento. Este 'eixo' coloca de imediato uma questão a este novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua área de especialidade (GERALDI, 1997, p.88, grifos do autor).

Ora, o professor em oposição ao *mestre* não é o criador de uma teoria, sobre a qual dedicou grande parte de sua vida tentando provar sua relevância por meio de estudos e pesquisas exaustivas; mas, se apropria dessas teorias a partir de uma formação que contempla uma pequena parcela de todo o fazer científico existente.

Para o ensino de LP, portanto, entende-se que se deve levar em consideração as determinações vigentes, que representam um enorme avanço em termos de ensino de língua materna. Acredita-se que a prática do professor nessa área deve acompanhar tais avanços ao longo de um processo de formação reflexiva, cujo aperfeiçoamento constante deve ser alcançado ao longo de sua prática.

Dessa forma, respeitando o objetivo de refletir sobre o uso da SD como uma ferramenta no ensino de Língua Portuguesa a partir das práticas docentes desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID de LC, pretende-se no presente trabalho monográfico socializar experiências e resultados baseados em ações vivenciadas em conjunto com outros bolsistas, professores e coordenadores.

Foi a partir do empenho de compreender as reais dificuldades inerentes à educação básica, e pensando na promoção da leitura e da escrita enquanto práticas sociais, que se pensou em práticas capazes de privilegiar a formação dos alunos do 6º ano, enquanto sujeitos capazes de construir uma visão crítica e reflexiva sobre suas realidades, levando em consideração as atuais concepções para o ensino de LP.

Para tanto, os capítulos da presente monografia estão organizados a partir da apresentação das experiências adquiridas no subprojeto PIBID de LC, orientadas segundo a proposta do programa em nível nacional assim como as propostas específicas do subprojeto. O intuito é descrever como ocorreram as primeiras ações do programa, relacionando-as com as concepções teóricas dos principais autores que fundamentaram as ações de iniciação à docência.

Na sequência do presente trabalho são apresentados modelos de SD desenvolvidos no subprojeto, considerando o diálogo com autores que exploram a SD como objeto de estudo. Será revelado como a leitura e a escrita foram trabalhadas ao longo do subprojeto PIBID de Linguagem e Códigos. Há exposição ainda do processo de elaboração das práticas pedagógicas para atividades de leitura e escrita, para que em seguida sejam apresentados os resultados alcançados com a exploração de tais práticas no ensino fundamental.

Para que fosse possível contemplar os objetivos apresentados acima, a trajetória de pesquisa para a elaboração das presentes reflexões versou sobre o que Vieira (2008) compreende enquanto busca da verdade; entendendo que esta exige uma atitude crítica e racional. Foi com essa noção, que se reverteu a pesquisa de uma sistematização metodológica que auxiliou a busca por respostas sobre a proposta reflexiva que dá base ao trabalho aqui exposto.

Para tanto, foi adotado, inicialmente, como procedimento metodológico a revisão da literatura sobre a temática da SD no Ensino Fundamental. Tratou-se, assim, de uma revisão sistemática na definição de Vieira, para abordagem de um objeto. Fez-se uso dos registros presentes nos diários de campo, no intuito de resgatar as experiências obtidas por meio das primeiras ações realizadas com a utilização das oficinas didático/pedagógicas para o ensino da leitura e escrita. Os diários registram tanto o processo de elaboração da SD quanto o resultado dos trabalhos desenvolvidos com aos alunos do 6º ano.

2 O PIBID NA LICENCIATURA LINGUAGENS E CÓDIGOS

Este tópico será dedicado a um relato sobre como funcionou o PIBID, na Licenciatura em Linguagens e Códigos, durante as primeiras ações de iniciação à docência, fomentadas pelo programa.

Para tanto, um recorte foi necessário para se tratar, nesse trabalho monográfico, apenas do processo de formação que se estabeleceu para a realização das primeiras atividades práticas de iniciação à docência, realizadas ao longo dos meses de julho a novembro de 2011, ano em que iniciou o projeto no curso com oito bolsistas, duas coordenadoras e uma supervisora.

O processo de formação inicial do programa se constituiu a partir das reuniões com a participação dos bolsistas, professora coordenadora do programa e professora supervisora da escola campo das primeiras atividades. As reuniões serviram como um momento em que se pôde refletir sobre a realidade da escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, que recebeu as atividades do programa, e para a leitura dos textos que fundamentaram as ações idealizadas para a iniciação à docência, além de se pensar nas práticas de pesquisa e nas estratégias de atuação dos bolsistas em sala de aula.

As ações do PIBID na Licenciatura em Linguagens e Códigos foram elaboradas de acordo com as determinações institucionais da portaria do programa, que será apresentada a seguir de forma breve, de modo que se enfatizem alguns aspectos regimentais que regulamentaram as ações do PIBID na licenciatura, bem como os objetivos que o programa estabelece em nível nacional.

2.1 O PIBID: a proposta nacional

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio da Portaria N° 096, de 18 de julho de 2013 define como finalidade para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (CAPES, 2013, p.02).

O mesmo instrumento regimental define que tal finalidade deve partir de uma integração dos objetivos de elevar a qualidade da formação inicial de professores de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, além de permitir a participação dos licenciandos em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Dentre os objetivos do programa, a

portaria expõe o de contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, e para a inserção dos estudantes de graduação na cultura escolar para a apropriação e reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Referente às características do programa, a portaria destaca a preocupação em estudar o contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, e ainda o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar, envolvendo práticas de planejamento e execução de atividades nos espaços formativos.

Para tanto, tais ações devem ser contempladas no sentido de realizar leituras e “discussão de referenciais teóricos contemporâneos” (CAPES, 2013, p.03), para fundamentar as atividades de planejamentos e para o cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica.

O mesmo documento registra que o PIBID, em sua proposta nacional, deve funcionar como um espaço para o “desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais” (CAPES, 2013.p.03), além da promoção e o desenvolvimento de ações que estimulem e promovam a inovação. Essas ações, segundo as determinações para o programa, deveriam ser desenvolvidas, preferencialmente, em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem.

É estabelecido pela portaria, no que se refere às características estruturais do PIBID, que o mesmo deve ser composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura. E cada projeto institucional “poderá possuir apenas um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada campus/polo” (CAPES, 2013, p. 04). Nesses termos regimentais, foi estabelecido no âmbito do programa institucional PIBID da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, no Campus São Bernardo, o subprojeto PIBID de Linguagens e Códigos.

O subprojeto recebeu, portanto, o nome da licenciatura oferecida no campus, a qual contempla uma formação interdisciplinar de docentes com habilitação específica na área de Língua Portuguesa para atuação na educação básica. As ações do subprojeto PIBID de LC se estabeleceram com o foco na área de habilitação específica do curso sem, contudo, deixar de levar em consideração o caráter interdisciplinar do mesmo.

Será apresentado a seguir como funcionou o subprojeto PIBID de LC nos primeiros momentos de atividades voltadas para a iniciação à docência na área de Língua Portuguesa, uma vez que o mesmo foi realizado com base nas determinações regimentais

supramencionadas, ou seja: o subprojeto contemplou o que se esperava em nível nacional para o alcance dos objetivos e propostas, tal como se verificará a seguir.

Além de seguir o que se estabelecia na portaria do PIBID em nível nacional, o subprojeto da Licenciatura em Linguagens e Códigos promoveu um contexto de diversas ações docentes próprias, que renderam inúmeros trabalhos e eventos acadêmicos para o compartilhamento das práticas de iniciação à docência, realizadas pelos bolsistas, sob a orientação das coordenadoras e supervisora, bem como de professores da escola, que primeiro recebeu a atividades do programa. O presente trabalho monográfico também é resultado de tudo o que o subprojeto representou para a formação de todos os que tiveram envolvidos em suas ações iniciais.

2.2 O subprojeto PIBID na Licenciatura em Linguagens e Códigos

O Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos é um curso de caráter interdisciplinar, envolvendo disciplinas como Arte, Música, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas (espanhol e inglês). O mesmo é único no Brasil, e é oferecido somente em um Campus da Universidade Federal do Maranhão situado no município do São Bernardo.

O curso, segundo o que consta em seu Plano Político Pedagógico (PPP), foi pensado com o objetivo de promover uma formação interdisciplinar de docentes para atuarem especificamente nas séries finais do ensino fundamental.

Foi no âmbito de formação interdisciplinar deste curso, levando em consideração a realidade local em que o mesmo era promovido, que o PIBID foi proposto, permitindo, antes do estágio curricular obrigatório, uma inserção do estudante de graduação no campo da atuação docente.

Assim, a proposta interdisciplinar do curso contribuiu significativamente para o alcance do objetivo geral do subprojeto PIBID de LC, expresso no Plano de Trabalho, qual seja:

[...] desenvolver um projeto de ensino, com fins científicos e educativos, voltados para prática docente que privilegie a leitura e produção textual com alunos de ensino fundamental, com foco na escrita enquanto registro do conhecimento construído a partir do diálogo entre a língua portuguesa, a música e as artes visuais, tanto no que se refere a saberes considerados universais, quanto aqueles próprios da cidade de São Bernardo/Maranhão, a fim de que os alunos usem a escrita de forma criativa como atividade de prazer e se apropriem dela como instrumento indispensável no mundo do trabalho (CAPES/PIBID/UFMA SOBPROJETO DE LINGUAGENS E CÓDIGOS, 2011, p.03).

O Plano de Trabalho do subprojeto PIBID de LC foi elaborado com base em relatos de professores e alunos das escolas do município de São Bernardo, e em dados de

pesquisas na área da educação que revelaram um quadro desfavorável para a qualidade da educação do município, uma vez que nenhuma das escolas do mesmo atingiu a meta do IDEB².

Esse dado negativo foi considerado preocupante, pois, no que se refere a uma educação que contemple satisfatoriamente o desenvolvimento de competências dos alunos nas práticas de leitura e escrita, é sobre os professores de português que recai grande parte da responsabilidade desses resultados, cabendo a tomada de medidas como as que levaram a realização do subprojeto PIBID de LC.

O subprojeto teve seu início no segundo semestre de 2011, e com 08 bolsistas, uma coordenadora e uma supervisora durante os meses de julho a novembro foi iniciado um projeto de ensino com fins científicos e educativos, voltado para prática docente, privilegiando atividades pedagógicas que contemplassem a leitura e a produção textual com alunos do Ensino Fundamental.

2.3 Ações iniciais do subprojeto com graduandos

Resgata-se aqui algumas ações iniciais do subprojeto PIBID de Linguagens e Códigos, além dos objetivos e propostas que nortearam os primeiros encaminhamentos do mesmo. O interesse é dar destaque a um processo de formação inicial que contemplou a reflexão sobre a prática da pesquisa em educação com André (2001), sobre sociologia da educação com Bourdieu (1997), sobre a infância com Deogado e Müller (2005), sobre a história da leitura e formação de leitores com Zilberman (2011), sobre a alfabetização e letramento com Soares (2004) e Marcuschi (2003), sobre os gêneros textuais com Bakhtin (1997) além de muitos outros textos que renderam a fundamentação necessária aos alunos bolsistas participantes do subprojeto.

As reuniões eram sessões de leituras e discussões de diversos textos, que fomentaram as atividades de pesquisa desenvolvidas ao longo do subprojeto. As leituras eram acompanhadas pelas reflexões sobre a realidade da escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, campo das primeiras atividades dos bolsistas.

Para uma sensibilização acerca da prática de pesquisa e acerca do olhar do pesquisador, foi realizada, sob a orientação da coordenadora a apreciação de um vídeo: Janelas da Alma. Trata-se de uma produção brasileira dos cineastas Jaime Jardim e Walter Carvalho de 2001. O filme em forma de documentário é baseado nos relatos de diferentes

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

pessoas que sofrem de algum problema de visão, que vai desde a miopia à cegueira total. Personalidades do campo artístico, como: literatura, cinema, teatro, artes plásticas e da música, além de filósofos e especialistas na área da visão também dão suas contribuições e compartilham experiências relacionadas ao ato de ver. O documentário é na verdade a reunião de pontos de vistas diferentes sobre o que seria a visão.

A partir do vídeo, as reflexões sobre o mesmo abriram precedentes para a possibilidade de criação de diversos pontos de vista sobre um mesmo objeto. A pesquisa realizada ao longo do subprojeto objetivava a leitura da realidade educacional, que iria receber os bolsistas/ pesquisadores, e dessa leitura surgiram várias interpretações. A prática de pesquisa no subprojeto não objetivava apresentar soluções a velhas questões referentes à escola ou à educação de modo geral, mais sim, buscar novos pontos de vistas e oferecer novas interpretações.

No que se refere à pesquisa em educação, André (2001) afirma que o “papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (ANDRÉ, 2001, p. 05). Aqui não se fará considerações sobre este ou aquele tipo de pesquisa em educação, dos diversos tipos de que a autora faz fundamentadas referências em seus estudos, mas sobre a pesquisa em si.

O levantamento de todas ou da maior parte das questões, que envolvem as práticas de ensino de LP, foram o ponto de partida para que se estabelecesse a leitura de uma realidade específica: a realidade da escola e de suas práticas de ensino. Assim, foi necessário que o conhecimento acumulado no campo da pedagogia fosse somado aos do campo da Língua Portuguesa, pois, “na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino” (ANDRÉ, 2001, p. 08).

E no caso do subprojeto PIBID de Linguagens e Códigos, a preocupação encontrava motivação nos problemas do ensino de LP, no que concernem às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na já mencionada escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Esta possuía na época das primeiras atividades do subprojeto 1.268 alunos, oferecendo o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Seu IDEB de 2009 revelou uma nota bem abaixo do esperado para o ano: 2,4.

Os bolsistas não partiram de imediato para a escola no intuito de realizar pesquisas de campo ou observações *in loco*. De fato, foi falado anteriormente sobre a importância da pesquisa nas ações do subprojeto, mas esta não se deu inicialmente na escola,

e sim *sobre* a escola, ou seja, sobre os relatos a respeito da mesma e sobre o que os professores expunham acerca de seus alunos. As leituras que poderiam fundamentar alguma análise crítica sobre o universo escolar ainda eram exíguas, mas paralelamente, durante as reuniões com a coordenadora e professora supervisora, tanto se conhecia sobre a realidade da escola como se refletia sobre ela com base em leituras de textos de autores bem contemporâneos.

Textos com os de Deogado e Müller (2005) forneceram leituras importantes sobre metodologias investigativas no universo infantil. As contribuições de Bourdieu (1997) sobre sociologia da educação também foram fundamentais. Àquelas são creditadas reflexões baseadas em estudos etnográficos sobre as crianças e suas culturas. Pensar em estratégias investigativas foi muito importante ao longo dos primeiros momentos do subprojeto, pois, além de fornecer um suporte teórico sobre pesquisa etnográfica, as leituras expandiram a percepção sobre a realidade que se mostrava nas falas dos professores e alunos da aludida escola, permitindo a possibilidade de muitas leituras e interpretações sobre os fatos que envolvem a prática educativa. Assim, a partir da contribuição das autoras, entendeu-se que:

A vida é, portanto, plural nas suas manifestações, imprevisível e ambígua nos seus significados. Isso nos desafia a renunciar definições de critérios universais de verdade, assim como nos instiga a pensar nas crianças como capazes de interpretar e dar novos sentidos às relações que experimentam com o mundo, com outras crianças e adultos (DEOGADO; MÜLER, 2005, p. 169).

De fato, compreendeu-se que as interpretações do mundo infantil não podem ficar restritas a concepções generalizadas, desprovidas de análises mais específicas, que venham revelar o verdadeiro sentido social das brincadeiras e “faz-de-conta” que as crianças constroem em relação umas com as outras.

Além disso, os bolsistas aprenderam, ainda a ver a escola como um cenário de atuação dos alunos enquanto “atores sociais”, expressão utilizada por Deogado e Müller (2005) para se referirem às crianças enquanto agentes de práticas sociais na escola, espaço onde muitas dessas relações sociais se estabelecem, e, de forma bem específica, as interpretações do meio pelas crianças se constroem a partir dos significados e interpretações que as mesmas fazem sobre o mundo que as rodeia. Interpretações que podem revelar muito sobre como os indivíduos, que ali circulam, percebem seu espaço, e, conseqüentemente, como essa percepção acaba influenciado nas relações uns com os outros.

2.3.1 A escola de atuação do subprojeto

A escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha era uma das maiores escolas do município de São Bernardo. Localizava-se no centro da cidade e sua extensão ia de uma avenida a outra da cidade. Ao se passar pelo portão de entrada principal da escola se tinha acesso a um pátio central, onde ficavam também as salas da direção, cozinha e banheiros. Suas dimensões seguiam ao longo de dois corredores de salas de aula até um auditório onde também ficava uma espécie de depósito de livros didáticos.

A escola oferecia ensino fundamental do 6º ao 9º ano nos turnos manhã, tarde e noite atendendo a uma quantidade de 1.268 alunos, provenientes da zona rural e de bairros afastado do centro. Por ser uma grande escola a quantidade de turmas para cada série era grande, e as salas de aulas, relativamente amplas, abrigavam uma média de 30 alunos.

Não havia ar-condicionado nas salas e a ventilação dependia de duas grandes janelas ou de ventiladores que sempre estavam com problemas. Também não havia lousa branca, mas sim, um grande quadro negro, sendo este o recurso mais explorado pelos professores além do livro didático nas aulas de LP.

A escola era comparada pelos alunos com um “presídio”, não só em termos estruturais, por ser dispostas em dois longos corredores repletos de salas aula, mas também por conta dos constantes e violentos conflitos internos entre alunos. Ouvir durante as reuniões do subprojeto os relatos de professores da escola sobre a comparação que os alunos faziam sobre a mesma, revelou aos bolsistas que ali poderia existir não apenas sérios problemas de disciplina ou comportamentos rebeldes que, por vezes, seria o reflexo de problemas gerados por diversos fatores, mas também que os alunos se viam como pertencentes a um meio hostil, e o aceitavam nessas condições.

Propôs-se, portanto, que o trabalho de iniciação à docência do subprojeto na escola deveria iniciar a partir de uma transformação na percepção dos alunos no que se refere aos fatores negativos que os faziam comparar a escola a um presídio.

Leituras como as Deogado e Müller (2005) forneceram as possibilidades não só para novas e diversas interpretações sobre os diferentes meios de convivência infantil, mas também para estudar o espaço escolar, considerando-o como um ambiente onde de estabelecem relações entre sujeitos. E aqui se resgata o sentido de sujeito defendido por Orlandi (2006), como agente de sua prática discursiva, que por sua vez é afetado por uma ideologia. Sujeitos estes passíveis de leituras mais aprofundadas.

A partir de leituras como essas foi possível interpretar um pouco mais a fundo o cenário educacional e seguir para os estudos de uma ótica sociológica que permitiria uma reflexão sobre a existência de interferências sociais e econômicas por trás da nota do IDEB da

escola, além de outras implicações referentes ao fracasso escolar de modo geral. No dizer de Bourdieu (1997) se percebe que:

[...] é lícito supor que a difusão dos mais importantes conhecimentos das ciências sociais sobre a educação e, em particular, sobre os fatores sociais do êxito e do fracasso escolar, tenha contribuído para transformar a percepção que alunos e famílias têm da escola na medida em que já conhecem na prática seus efeitos (BOURDIEU, 1997, p. 220).

Uma das principais teses do sociólogo francês refere-se aos verdadeiros fatores que estariam por trás do fracasso escolar nos anos de 1960. Se até então se acreditava em uma escola neutra, que recebia indivíduos em condições igualitárias: com as mesmas chances de sucesso escolar e ascensão social, os estudos sociológicos revelaram o forte peso das desigualdades sociais dos estudantes como um agravante do êxito ou do fracasso escolar. Conforme destaca Nogueira e Nogueira (2002), a escola para Bourdieu não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos, compreendendo a existência de qualidades inatas. Eles revelam ainda que:

Bourdieu questionava frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes dissimuladamente apresentados como cultura universal (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

A nota 2,4 do IDEB da escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha de 2009 pode ser entendida como um resultado da interferência de fatores sociais, econômicos e culturais que se chocaram com os valores culturalmente legitimados pela escola, que, por meio de seu currículo; dos métodos de ensino e avaliativos, determina um modelo de educação que desconsidera as origens sociais, econômicas e culturais de seus alunos.

A escola, levando em consideração sua estrutura física e pedagógica, não é neutra, e conserva uma parcela significativa da responsabilidade de resultados como os da nota IDEB de 2009. E no que se refere à língua portuguesa, cabe aos professores pensar em estratégias de ensino que contemplem uma aprendizagem mais democrática levando em consideração as desigualdades que coexistem na escola pública atual.

Tal desafio motivou fortemente as atividades do subprojeto PIBID de Linguagens e Códigos na idealização de novos modelos e novas estratégias de leitura e produção textual ao longo do desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola em questão.

2.3.2 Reflexões sobre as estratégias de leitura e escrita no subprojeto

No que se refere às estratégias de leituras ou de produção textual durante as atividades do subprojeto, foi necessário um conhecimento mais profundo dessas práticas

sociais. Além das muitas leituras sobre essa temática, realizadas no âmbito das disciplinas da área de Língua Portuguesa do curso de Linguagens e Códigos no subprojeto.

Os estudos de Zilberman (2011) permitiram novos pontos de vistas sobre a leitura, em particular, e sua história. Segundo a autora, a história da leitura não se esgota nas decodificações e interpretações de conteúdos textuais expressos pela escrita. Seu objetivo de estudo estende-se ainda sobre fatos históricos que estão diretamente relacionados às práticas da leitura, tal como o acesso destas práticas nas diferentes sociedades. Portanto, no Brasil, segundo ela, a literatura, enquanto instituição, foi o que patrocinou uma história da leitura (ZILBERMAN, 2011).

Entender essa relação existente entre história da leitura e história da literatura é analisar como se deu o ardoroso processo de criação e consolidação da identidade literária nacional, pois, a parceria entre ambas configura o caminho trilhado pela história da educação, revelando assim a “proximidade que a literatura tem com o ensino de sala de aula e do professor” (ZILBERMAN, 2011, p. 05), destaca a autora.

Ela afirma ainda que a escola enquanto instituição de ensino concretiza a correspondência entre leitura, literatura e escrita no mundo capitalista. A escola também deve considerar métodos pedagógicos como, alfabetização, utilização de material didático ou paradidático e o ensino da própria literatura como métodos que valorizem e relação leitura/literatura.

Por outro lado, para enfrentar as altas taxas de analfabetismo no Brasil, intrínsecas à realidade do país desde que se tornou independente, é preciso considerar questões que vão além dos métodos pedagógicos em sala de aula. A leitura então “consolidou-se como prática, nas suas várias acepções. Produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, veio a ser valorizada como ideia, por distinguir o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante” (ZILBERMAN, 2011, p.02).

Fazer com que os processos de alfabetização ocorram de maneira acelerada, superando o atraso da consolidação da escola brasileira, e fazer o analfabeto aceitar o difícil caminho de alfabetização, instruindo-o a superar as dificuldades de um terreno já ocupado por outros problemas de caráter social, e que acabam qualificando o analfabeto como despreparado culturalmente, são aspectos que revelam o sujeito como a face principal do problema da educação do país.

Não basta apenas alfabetizar, ou simplesmente pensar em novos procedimentos de alfabetização, uma vez que não se busca refletir sobre os verdadeiros propósitos para tal, e fazer com que o aluno enquanto sujeito se perceba como capaz de atuar socialmente.

Para que isso ocorra, deve-se levar em conta um processo de ensino que contemple o uso da língua de forma prática, no desempenho das modalidades de leitura e também da escrita nas mais variadas práticas sociais, ultrapassando o domínio da aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico, e atingindo o nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, acordando, assim com Soares (2004).

Ao longo da realização do subprojeto PIBID de LC, nesse percurso baseado em estudos e orientações, o objetivo de desenvolver estratégias de ensino que deveriam ir além da alfabetização pela alfabetização foi se estabelecendo na medida em se penetrava de maneira mais específica no campo das discussões e reflexões do ensino de LP.

Neste campo, surgem as leituras sobre as práticas de letramento. Para tais reflexões e discussões textos como os de Marcuschi (2003) e Soares (2004) foram essenciais. O primeiro revela que o letramento “envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade” (MARCUSCHI, 2003, p. 25), uma vez que o indivíduo que participa de eventos de letramento não apenas faz uso formal da escrita. E numa perspectiva que explica a necessidade de contemplar a exploração de práticas de letramento em detrimento de simplesmente pensar em alfabetiza, Soares diz que:

A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas (SOARES, 2004, p. 97).

A simples aprendizagem ou decodificação do signo gráfico, na verdade, nunca foi suficiente conceber que os alunos pudessem partilhar de uma educação que desse conta do domínio de diferentes práticas de leitura e escrita. A escola sempre insistiu nesse modelo: ensinar o código alfabético, tratar do ensino da leitura ou escrita sem um propósito prático ou que pelo menos contemplasse aspectos da realidade dos alunos.

A escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha possuía uma realidade de distorção idade/série muito clara. Reflexo de altos índices de reprovação e repetência. Nos relatos dos professores, aos poucos se conhecia um cenário em que alunos passavam de uma série para outra com problemas relativos ao desenvolvimento da leitura e escrita. Propôs-se a pensar em atividade de iniciação à docência a partir de práticas de letramento para minimizar esse problema entre os alunos.

Estes eram aspectos que se mostravam sobre a escola e que foram estudados antes de se propor alguma estratégia de intervenção na sala de aula. Nas constantes reuniões para os estudos, os objetivos e propostas didáticas iam se estabelecendo aos poucos, e os gêneros

textuais foram os objetos sobre os quais se estabeleciam as propostas de trabalho com a leitura e a escrita.

Definir os gêneros textuais como objetos de estudos a partir dos quais os alunos teriam um contato com a leitura e escrita, tomando com referência o que se entendia sobre as práticas de letramento, foi algo que demandou ter domínio conceitual sobre estas macroestruturas discursivas. Compreende-se que os gêneros textuais são estruturas presentes em todas as atividades de interação comunicativa entre os sujeitos.

Na afirmação de Marcuschi (2003), os gêneros textuais são caracterizados por suas funções sociodiscursivas. Bakhtin (1997, p.301) chama os gêneros textuais de “tipos relativamente estáveis de enunciados” ou simplesmente, os gêneros do discurso. E ainda, afirma ser estes tão variáveis quanto as inesgotáveis práticas reais que os sujeitos exercem nas várias esferas institucionais: família, religião, política, escola etc.

Observa-se assim a necessidade de diminuir a distância entre o ensino de LP e a realidade que se estabelece durante práticas comunicativas na sociedade por meio dos gêneros textuais. É na vida prática que a linguagem acontece. São pessoas reais em situações reais que fazem uso da língua para as mais variadas atividades comunicativas. A língua permeia todas as esferas da atividade humana. O concreto, o real e o prático da língua, que emergem dessas esferas de atividades, é o que se chama de enunciados. Estes, os enunciados, são construções linguísticas caracterizadas pela sua natureza prática: as práticas sociais que ocorrem por meio da língua, manifestam-se por meio dos enunciados de sujeitos atuantes que se comunicam fazendo uso dos mais variados gêneros textuais.

Assim, as atividades do subprojeto PIBID de LC partiram da perspectiva do letramento, uma vez que os gêneros textuais seriam o pano de fundo para as atividades que contemplariam a leitura e a escrita; pois se pretendia trabalhar essas modalidades de uso da língua de forma contextualizada.

Apesar de se vir tratando concomitantemente sobre leitura e escrita, o foco inicialmente das propostas de atuação dos bolsistas na escola foi a produção textual na modalidade escrita. Esta foi tratada como um processo que se dá por meio de aspectos gramaticais e ortográficos, mas que vai muito além de simplesmente lidar com a palavra em sua forma escrita. Concebia-se o aluno/produzidor de um texto como capaz de levar para o seu texto experiências individuais e valores, valendo-se de palavras do seu próprio mundo e de seu contexto sociocultural.

Nesse sentido, é de se concordar que o trabalho com texto na sala de aula no subprojeto relaciona-se com as afirmações de Geraldi (1997). Quando o mesmo discorre sobre a produção de textos, o autor afirma que:

Na produção de discurso, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva *criar* o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente (GERALDI, 1997, p. 136).

A produção de textos no subprojeto não era proposta como algo que se limitava ao trabalho de estabelecer métodos que determinavam *aquilo que pode e deve ser dito*, sendo isto o que Orlandi (2006), em outra discussão, chama de formação discursiva, tal como Geraldi. Este quando fala sobre o ponto de vista do sujeito como decorrente de uma certa formação discursiva, destaca que o discurso de tal sujeito não se estabelece como mera reprodução de padrões dizíveis. O que se tem é um sujeito que é capaz de internalizar velhos padrões e transmiti-los de forma nova a partir de seu ponto de vista.

A escola enquanto instituição que transmite os valores de determinada formação ideológica através de seus métodos, privilegia aquilo que pode e deve ser dito de determinada maneira. E, assim, muitas vezes ela acaba por desconsiderar a palavra do aluno (falada ou escrita), como oriunda de sua formação discursiva, ou seja, de sua posição sócio-histórica, bem como sua forma de significar a realidade, impondo aquilo que se entende com aceitável do ponto de vista avaliativo.

A produção de textos no subprojeto diferenciava-se, portanto, daquilo que Geraldi (1997, p.136) chama de redação, ou de textos produzidos *pra a escola*. A proposta era valorizar a palavra do aluno e sua maneira de falar e significar *na escola* ou na sala de aula. E ainda, valorizar sua bagagem cultura manifestada por meio de sua linguagem.

2.4 As atividades de iniciação à docência

As atividades de iniciação à docência do subprojeto, descritas nesse subtópico, referem-se ao envolvimento dos bolsistas em experiências metodológicas de planejamento e execução de práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar na escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha. Estas atividades correspondem ao que é determinado pela proposta nacional do programa, apresentada anteriormente.

Tais atividades de intervenção tinham um caráter interdisciplinar e caracterizaram-se pelo processo de elaboração e execução de oficinas didático-pedagógicas. As oficinas eram planejadas durante as reuniões com a coordenação e foram produzidas tendo como base as leituras de autores influentes na área de LP, acompanhadas de reflexões sobre os relatos socializados acerca da realidade da escola, de seus alunos e do ensino de LP.

Buscava-se pensar em métodos, que pudessem fazer com que os alunos produzissem textos escritos na escola e não produzidos para a escola, tal como sugere Geraldi (1997), distanciando-os das sanções impostas pelo ensino tradicional de LP. Durante o planejamento das atividades, tal proposta partiu das possibilidades de métodos que envolvessem as áreas de Música, Literatura e Artes Visuais como um pretexto para a produção escrita dos alunos.

2.5 As práticas sociais como ponto de partida

No âmbito de planejamento das atividades de iniciação à docência, pensava-se, ainda, em maneiras de explorar o que os alunos possivelmente poderiam ter contato, ou o que eles, de certa forma, tinham alguma familiaridade em seus mundos sociais.

Pretendia-se compreender o papel das atividades de produção textual escrita em um ambiente que privilegiasse um amplo e contextualizado processo formativo, em que o ponto de partida viria a ser a prática social dos alunos; compreendendo, assim ao que Saviane (*apud* DUARTE, 2001), afirma, ao destacar que o ponto de partida de todo processo formativo do educador, enquanto agente que mantém uma relação consciente para com sua função educativa, deve ser a prática social, visto que a mesma é comum tanto para professor quanto para aluno.

Considerando as atividades do subprojeto PIBID de LC, há a necessidade de uma breve reflexão sobre o que, realmente, caracterizaria a prática social, e porque é importante considerá-la no processo de ensino de LP.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p.62).

Se o desenvolvimento é considerado como um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, as duas noções de prática social e de atividade e, conseqüentemente, as de práticas e atividades de linguagem são fundamentais: a primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem); a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (particularmente, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem).

A palavra *desenvolvimento* está, portanto, relacionada à noção de desenvolvimento histórico e social da humanidade. As noções de prática social e prática de linguagem fornecem um ponto de vista contextual e social sobre os sujeitos, que exercem tais práticas. Os autores revelam que tais noções fornecem um ponto de vista psicológico, para que se possa dar conta das necessidades de construção interna das experiências de linguagem.

Não farão parte das reflexões, aqui presentes, considerações sobre aspectos psicológicos inerentes às práticas de linguagem, mas sim à importância das práticas sociais como uma das noções pelas quais se pode compreender o desenvolvimento da humanidade, atribuindo, assim, a essas práticas uma importância que muitas vezes é descartada no ensino de modo geral.

A humanidade se desenvolve e se revela por meio de suas práticas sociais, e estas se manifestam de forma bem particular nos mais variados contextos, por sujeitos que estabelecem relações igualmente particulares uns com os outros. Com Dolz e Schneuwly (2004), atribui-se às práticas sociais uma relevância que muitas vezes é descartada nos métodos de ensino. Relevância que compreende as práticas sociais como noções que revelam onde e como as coisas realmente acontecem, a partir das relações entre os sujeitos atuantes.

Acredita-se que as práticas sociais podem revelar muito sobre os sujeitos que as praticam, havendo, assim, uma relação de proximidade e intimidade muito forte entre os sujeitos e aquilo que eles executam, fazendo uso da linguagem em diversos contextos sociais.

Os sujeitos são os agentes de suas práticas, em que a linguagem exerce o papel fundamental de mediadora. Os gêneros textuais permeiam todas as esferas de atividade humana. A valorização das práticas sociais num contexto de trabalho com gêneros textuais, “trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência”, tal como sugere Dolz e Schneuwly (2004, p. 68).

As atividades de iniciação à docência pensadas e desenvolvidas privilegiaram procedimentos pedagógico que, de acordo com os autores supracitados, “devem privilegiar, de preferência, uma via funcional que respeita as delimitações próprias à situação e as possibilidades de descobertas” (DOLZ ; SCHNEUWLY, 2004, p. 67). Buscava-se trabalhar o domínio de diferentes gêneros textuais a partir das delimitações determinadas pelas situações reais de uso de tais gêneros na escola, uma vez que, “dentro desta trata-se de (re)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 67), tal como apontam os autores citados.

Daí a importância de se conceber um trabalho com gêneros textuais que fossem próximos das práticas sociais dos alunos do 6º ano. Isso é o que será descrito no tópico a seguir, onde se fará referência aos gêneros textuais escolhidos e como foram desenvolvidos.

2.6 O planejamento

No subprojeto, os bolsistas planejavam com base na realidade da escola, dos alunos e do ensino de LP, que se revelava nos relatos da supervisora durante as reuniões de estudo com os bolsistas. Questões sobre os aspectos de distorções entre a idade e a série dos alunos do 6º ano; resistência à produção de textos escritos, ou problemas de escrita; rebeldia e uma visão negativa da escola e dos alunos foram algumas das questões passíveis de reflexões.

O planejamento para a inserção dos alunos de graduação em tal cenário foi se estabelecendo a partir do processo de elaboração das oficinas didático/pedagógicas, caracterizadas por uma reunião de atividades teóricas e práticas organizadas didaticamente em etapas para o alcance dos objetivos.

Nas reuniões os bolsistas se baseavam nas imagens socializadas sobre o ensino de LP. E no intuito de refletir sobre possíveis estratégias para o uso dos gêneros textuais na sala de aula, contou-se com os estudos de Marcuschi (2003), que revelam o caráter sócio-comunicativo dos gêneros, sejam eles nas modalidades falada ou escrita. Segundo o autor, não há comunicação sem que se faça uso de algum gênero textual.

O mesmo afirma, ainda, que os gêneros obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem podem desaparecer (MARCUSCHI, 2003). Por isso, dentre esse universo sociodiscursivo, dois gêneros textuais, inicialmente, foram escolhidos: o gênero diário e o gênero cartão de natal.

O gênero diário foi o gênero inicialmente escolhido pelo fato de o mesmo possuir a característica de registrar a vivência e o sentimento de quem escreve, sendo, portanto, um gênero que poderia estar mais próximo dos alunos. O segundo gênero foi escolhido por conta da proximidade com as festividades natalinas, e de toda a carga de reciprocidade que o mesmo encerra (quem escreve um cartão de natal o escreve para alguém especial).

Esses gêneros textuais foram trabalhados nas oficinas didático/pedagógicas de leitura e escrita para visualizar a relação já existente entre os alunos do Ensino Fundamental e a produção textual escrita. A definição das estratégias metodológicas, dos materiais e recursos e do tempo seguiu a lógica de elaboração de atividades interdisciplinares que contemplassem as áreas de música e as artes visuais com a literatura, leitura e escrita.

Uma vez definido o gênero textual a ser explorado, o planejamento das oficinas estabelecia-se a partir da definição dos seguintes itens: objetivos, conteúdos, público, quantidade de dias, quantidade de horários por dia, recursos, e a metodologia.

Os objetivos estavam voltados ao que se pretendia estabelecer entre alunos e bolsistas a partir da exploração de práticas de leitura e produção textual; os conteúdos estavam voltados para o desenvolvimento de habilidade de forma conceitual, procedimental e atitudinal, tal como sugere Zabala (1998). O público eram alunos do 6º ano, das várias turmas da escola; O tempo estimado para a duração das oficinas era em geral de 3 a 4 dias e duravam cerca de 100min por dia. Os recursos utilizados eram materiais com os quais seriam desenvolvidos os trabalhos em sala de aula, e que poderiam estar auxiliar na transmissão dos conteúdos. A metodologia tratava-se de uma unidade didática configurada a partir da sequência de atividades estruturadas para a realização dos objetivos educacionais, a serem alcançados nas oficinas didático/pedagógicas, assim como recomenda Zabala, (1998), que é um dos autores que sistematiza o uso tal ferramenta.

Embora o planejamento das oficinas contasse com a participação de todos os oito bolsistas em reunião, para a sua execução na escola os mesmos dividiam-se em duplas, e atuavam em turmas diferentes do 6º ano. Em duplas os bolsistas tinham a liberdade e a responsabilidade de recorrer, além dos recursos e materiais determinados, em conjunto, a outros mais que fossem necessários para a melhor forma de executar as atividades de intervenção em cada turma, de acordo com suas particularidades, e alcançar os objetivos.

No tópico a seguir, será exposto como se deu o processo de execução das oficinas descritas acima. As oficinas com seus objetivos particulares, foram desenvolvidas em momentos distintos e com uma metodologia voltada para cada especificidade dos objetivos e serem alcançados.

2.6.1 Descrição das oficinas

Na primeira oficina, tinha-se por objetivo: visualizar o ensino na sala de aula como uma atividade de interação, capaz de permitir uma aproximação entre os bolsistas PIBID e os alunos da escola em questão, bem como diagnosticar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos do 6º ano. Tratou-se, portanto, do primeiro contato dos bolsistas com os alunos da escola por meio de uma oficina denominada **No ritmo do texto**.

Na segunda oficina, realizada aos moldes da primeira, objetivou-se promover uma atividade interativa de leitura e produção textual a partir da confecção de Cartões de Natal (sendo este o título da oficina) ilustrados com pinturas artesanais, produzidas pelos alunos do

6º ano. Nesta oficina, o aspecto interdisciplinar foi determinado pela exploração dos conteúdos de desenho livre e pintura; cores primárias, secundárias e terciárias e o gênero cartão de natal. Tudo isso para a produção de mensagens natalinas nos cartões, que seriam trocados entre os alunos de cada turma.

Os suportes desses gêneros textuais (diário e cartão de natal) nas oficinas foram os veículos utilizados para explorar os saberes e experiências que os alunos carregavam, e para diagnosticar a escrita dos mesmos. O trabalho nas oficinas buscou distanciar-se da doutrina, que condiciona os sujeitos a determinados discurso como explica Geraldi (1997), ao se referir aos mecanismos de controle do discurso impostos pela escola.

2.6.1.1 No ritmo do texto

Para esta oficina foram escolhidas diversas músicas em ritmos e estilos variados, textos literários em verso e prosa, que possibilitassem uma reflexão sobre atitudes de gentileza e amizade. A exposição do uso do gênero diário partiu com a leitura do *Diário de Anne Frank*, que serviu ainda para estabelecer a diferença entre textos em verso e em prosa.

Várias brochuras de diários foram confeccionadas artesanalmente por cada dupla de bolsistas para serem entregue aos alunos da escola, com o objetivo de adquirir o registro escrito dos mesmos. Dentre os conteúdos para esta oficina, foram definidos: leitura, interpretação textual, produção textual escrita, gênero textual diário, verso e prosa e ritmo musical.

No ritmo do texto aconteceu durante três dias e teve como objetivo verificar as práticas de leitura e escrita de alunos do ensino fundamental, para além dos índices que registram, em 2009, o IDEB 2,4 para a escola em questão.

No primeiro dia, ao chegarem à escola, os bolsistas, divididos em duplas, aguardaram na sala dos professores o momento de se dirigirem às turmas em que cada dupla ficaria responsável para desenvolver a oficina. Esse momento foi um instante em que os bolsistas se habituaram ao espaço destinado aos professores da escola. Um espaço para as últimas reflexões antes da intervenção, antes de pôr em prática os resultados de um longo período de fundamentação, discussão e levantamento de hipóteses que seriam colocadas à prova.

Esse primeiro dia, seguindo a sequência definida no item metodologia, expresso no planejamento, após as apresentações entre bolsistas e alunos, por meio de uma dinâmica que explorou o ritmo das pronúncias dos nomes, executados com percussão corporal, foram entregues as brochuras dos diários aos estudantes, confeccionadas por cada dupla de bolsistas.

Essa primeira atitude foi necessária para se explorar de início as características do gênero diário, juntamente com a leitura de textos como o *Diário de Anne Frank*, que conta a história de uma menina que registrou os horrores da 2ª Guerra Mundial em seu diário. Ao final, foi solicitado que os alunos colocassem seus registros nos diários. Eles poderiam escrever sobre o que eles achassem interessante durante a oficina ou sobre fatos particulares à sua vida familiar ou com amigos.

O envolvimento dos alunos, nos dias seguintes, foi se tornando cada vez mais significativo, na medida em que as atividades eram diferenciadas em cada aula. A oficina foi acontecendo em torno de atividades de leitura de textos em verso e prosa, tratando ainda sobre a diferença entre ambos; percussão corporal, construção de instrumentos musicais com material reciclável; leitura da biografia sobre José Datrino (o Profeta Gentileza) e apreciação da música sobre o profeta, de Mariza Monte; além de outras músicas, cuja temática resgatava atitudes de amor e paz.

A culminância dos três dias de oficina aconteceu com a reunião de todas as turmas do 6º ano, para a escrita de frases de gentileza no muro da escola. Nesse momento os alunos, munidos de pincel e tinta guache de várias cores pintaram frases e palavras soltas de gentileza, amizade, paz, e mostraram-se afetivos e próximos dos bolsistas. Nesse momento, os bolsistas se sentiram tratados não mais como invasores, tal como em um primeiro momento também Geertz (1989) foi tratado, ao tentar realizar um de seus trabalhos de pesquisa antropológica.

O antropólogo norte-americano para poder estudar mais a fundo o contexto da cultura balinesa, e construir uma densa análise e reflexão a partir de uma leitura da sociedade, sem ser tratado como o invasor, teve de ser aceito como membro e participante de tal cultura. Geertz, após descrever a experiência que passou com a esposa, de ter fugido juntamente com os balineses de policiais armados que combatiam a ilegalidade das rinhas de galo, muito comuns em Bali, assim relata: “Na manhã seguinte, a aldeia era um mundo completamente diferente para nós. Não só deixáramos de ser invisíveis, mas éramos agora o centro de todas as atenções” (GEERTZ, 1989, p. 187).

Assim também os bolsistas se sentiram aceitos como membros de um contexto em que brincadeiras e sorrisos poderiam ser compartilhados. A culminância permitiu maior aproximação entre alunos e bolsistas, que compartilharam da experiência de pintar o muro da gentileza.

Os diários (como suporte e gênero textual) foram devolvidos ao término da oficina, para que se pudesse fazer a análise da escrita dos alunos, e para que fossem elaboradas novas estratégias para o aprimoramento da leitura e da escrita.

2.6.1.2 Cartão de natal

Depois da intervenção da primeira oficina, os bolsistas PIBID se reuniram e realizaram reflexões com base no alcance dos objetivos, que era o primeiro contato com os alunos da escola e aquisição da escrita dos mesmos nos diários. Ainda que as atividades tenham sido pensadas considerando estratégias de proximidade e afetividade, os registros dos alunos seriam entregues aos bolsistas e submetidos a um olhar sobre as normas da língua escrita.

Os diários (como suporte e gênero textual) deveriam ser devolvidos ao término da oficina, para que se fizesse a análise da escrita dos alunos, e fossem elaboradas novas estratégias para o aprimoramento da leitura e da escrita.

Os alunos do 6º ano apresentaram uma escrita deficiente no que se refere a fatores gramaticais, como ortografia, concordância, regência, além de muita resistência em produzir textos, aspecto constatado em algumas turmas. As estratégias para a elaboração e execução da nova oficina deveriam partir da necessidade de envolver ainda mais os alunos em práticas de escrita, mais com um alcance ainda maior de todos os alunos.

Uma dessas estratégias foi representada pela elaboração e execução da segunda oficina didático/pedagógica denominada Oficina de Cartões de Natal. Depois da intervenção da primeira oficina, os bolsistas se articularam em torno de novas reflexões com base no alcance dos objetivos, que era o primeiro contato com os alunos da escola e aquisição da escrita dos mesmos nos diários.

E assim estabeleceu-se uma proposta de oficina em que a escrita dos alunos novamente fosse explorada. Mas desta vez com os motivos voltados para a produção de mensagens natalinas, por conta da proximidade com as festividades.

A oficina de cartão de natal ocorreu em dois dias, e propôs que os alunos do 6º ano confeccionassem cartões e produzissem seus próprios textos com mensagens natalinas. Novamente divididos em duplas para contemplar as diversas turmas do 6º ano, os bolsistas PIBID deram seguimento a segunda intervenção na escola.

De acordo com a sequência expressa na metodologia, o primeiro dia foi marcado pela apresentação do gênero cartão de natal, a partir da mostra de alguns modelos que foram

levados para a sala de aula. Em seguida, os alunos foram levados a refletir sobre possíveis motivos que poderiam ilustrar os cartões.

Eles poderiam explorar motivos mais presentes da realidade em que viviam. Não precisavam se prender aos símbolos tradicionais, como o papai-noel, pinheiros ornamentados, bonecos de neve est. Como se tratava de uma oficina interdisciplinar que envolvia também atividades com desenho livre e pintura, houve a explicação por parte dos bolsistas aos alunos sobre a classificação das cores e métodos para sua exploração nos desenhos dos alunos.

Após essa exposição, os alunos foram orientados a produzirem seus esboços antes de aplica-los aos cartões definitivamente. E ao final do primeiro dia, após todos produzirem seus desenhos e colocá-los nos cartões, estes foram entregues aos bolsistas, pra que no dia seguinte os alunos colocassem suas mensagens natalinas.

O segundo dia se estabeleceu pela retomada da aula anterior, e pela produção das mensagens e finalização dos cartões. Os alunos produziram mensagens em seus cartões que foram endereçados a um destinatário escolhido por eles. O encerramento da oficina ocorreu com a entrega de um cartão de natal gigante produzido por cada dupla de bolsistas para a turma com a qual estava trabalhando.

2.7 As reflexões

Nas oficinas os bolsistas exploraram a criatividade e a produção escrita dos alunos do 6º ano. Nesse sentido, buscou-se criar condições de produção em que o aluno autor pudesse ser capaz de transmitir a palavra escrita enquanto produto de um processo de interação, a partir do qual se buscou valorizar sua palavra enquanto signo da realidade social de um sujeito que é capaz de se constituir como autor ao constituir um texto (ORLANDI, 2006).

Cabe destacar ainda que todos os procedimentos referentes ao processo de planejamento e execução das atividades foram resultados das reflexões precedentes, que contemplaram discussões sobre textos de pesquisadores da área de ensino de LP, e sobre a realidade da escola. Assim, em atividades como as mencionadas acima, pôde-se perceber que, segundo Orlandi (2006), o sujeito se afirma no espaço de criação do autor. Sujeito aqui é entendido como agente de sua prática social, prática esta firmada na capacidade de produção de discurso e na capacidade de intervenção social por meio desse discurso, que deve ter como espaço de exploração a escola.

As atividades proporcionaram a aproximação esperada com os alunos da escola de forma dinâmica e interativa, além disso, possibilitaram experiências em práticas de ensino de

LP por meio de metodologias que envolveram a pesquisa e a reflexão do bolsista enquanto professor em formação. O planejamento compensava a inexperiência prática dos estudantes de graduação tanto no que se refere ao trabalho com gêneros textuais na sala de aula, quanto na abordagem dos demais conteúdos.

Os procedimentos metodológicos das oficinas respeitavam uma sequência de passos que iam desde a exposição teórica ao desenvolvimento de atividades práticas. E é justamente sobre esse procedimento que se pretende realizar as abordagens a seguir.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD): UMA FERRAMENTA NAS ATIVIDADES DE ENSINO

Esboça-se aqui, algumas considerações sobre a variável que configura uma proposta metodológica que, segundo Zabala (1998, p. 53) é “determinada pela série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas”. A unidade didática seria o conjunto de uma série de atividades didaticamente articuladas.

Ele ainda explica que os diferentes tipos de atividades, mas sobretudo sua maneira de se articular, são um dos traços diferenciais que determinam a especificidade de muitas propostas didáticas, visto que existem muitas formas de abordagem metodológica exploradas para o alcance dos objetivos de ensino em sala de aula.

As considerações do presente capítulo serão dedicadas a alguns conceitos referentes ao que se convencionou chamar de sequência didática, para que se possa entender qual a relação desta proposta metodológica com as práticas de iniciação à docência, desenvolvidas pelos bolsistas PIBID de LC.

3.1 Algumas considerações sobre sequência didática

Zabala (1998) destaca que não se pode estabelecer critérios de valor sobre esta ou aquela forma de organizar as sequências didáticas. De certa forma, todas as abordagens didáticas, sempre poderão estar relacionadas, de algum modo, a um processo de ensino que visa à apresentação de conteúdos e aos objetivos; à exposição de situações exemplos e aos modelos conceituais; à aplicação por parte dos alunos dos exemplos e aos conceitos; aplicação, por parte dos professores, de atividades avaliativas etc. Nesse processo, há a necessidade de buscar entender as SDs a partir de conceitos que possam revelar o significado amplo de sua organização.

É, portanto, o autor quem fornece as considerações iniciais sobre as SDs. O mesmo ao tratar sobre diversas variáveis metodológicas presentes no processo de ensino aprendizagem, define, de modo geral, sequência didática como: “sequências de atividades estruturadas para a realização de certos objetivos educacionais determinados” (ZABALA, 1998, p. 18). Suas reflexões são baseadas na análise de diferentes formas de intervenção educacional, de acordo com as atividades propostas pelos professores, para uma abordagem que contemple objetivos educacionais.

Tais concepções do estudioso são baseadas numa perspectiva mais geral de ensino. Para o autor, ao pensar em delimitar o que se pretende abordar em uma aula como conteúdo didático, deve-se levar em conta uma concepção de educação que possa abranger a

condição de cidadãos que os alunos devem possuir, visto que estes devem despertar – ou pelo menos dever ser papel do professor contribuir para tal fim – uma consciência frente às características da sociedade em que vivem ou irão viver.

Suas considerações sobre modelos didáticos apontam para uma ênfase em sequências didáticas que se organizam em torno de categorias de conteúdos mais abrangentes; que não se limitam ao saber, no sentido apenas conceitual, mas que os objetivos de ensino contemplem uma formação mais integral, baseada em conteúdos procedimentais e atitudinais.

Esclarecendo as abordagens do estudioso, entendem-se os conteúdos conceituais como referentes a um conjunto de fatos, objetivos ou símbolos que possuam características comuns, e que devem ser internalizados pelos alunos, de modo que os mesmos possam situar tais conteúdos e visualiza-los em situações concretas. Já os conteúdos procedimentais referem-se a um conjunto de ações ordenadas e dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos baseados em ações ou conjunto de ações distintas, capazes de fazer com que a aprendizagem dos mesmos tenha características bem específicas.

São conteúdos atitudinais aqueles que englobam uma série de conteúdos que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas. Os valores referem-se a primícias ou ideias éticas, pelas quais se é permitido emitir juízos sobre condutas. As atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis que fazem com que as pessoas atuem de determinadas maneiras. As normas são padrões ou regras que constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados. De modo geral, Zabala defende que uma SD deve abranger as dimensões do *saber*, do *saber fazer* e do *ser* dos alunos.

Outras considerações em relação ao uso das SDs partem da organização de atividades voltadas para um trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Como o presente trabalho monográfico visa à exposição de experiências adquiridas em um subprojeto de formação docente na área de LP, pretende-se também expor algumas considerações sobre as SDs com base em Dolz e Schneuwly (2004), que apresentam uma proposta para o trabalho com gêneros textuais orais e escritos.

Dolz e Schneuwly não pretendem em suas reflexões oferecer uma proposta de modelos didáticos globais, pelo menos não no que se refere às questões de desenvolvimento de competências nas práticas de produção textual, oral ou escrita. Ou, como os próprios autores afirmam, “sem pretender, de forma alguma, cobrir a totalidade do ensino de produção oral e escrita” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Esses autores acreditam ser possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares, ou seja, eles acreditam ser capaz

de se propor métodos sistemáticos que possibilitem o desenvolvimento de competências em relação ao uso das modalidades da língua em diversas situações de comunicação. E para tanto, consideram as SDs como ferramentas que podem auxiliar as práticas de ensino, uma vez que se tenha como objeto central de ensino um gênero textual. Assim, a definição de SD para Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) é a seguinte: “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Entre as definições dos autores que fundamentam as reflexões sobre as SDs – apesar de Zabala tratar de questões mais gerais referentes ao ensino, e Schneuwly e Dolz exploram um modelo que trata mais especificamente o trabalho com gêneros textuais –, pode-se perceber algo em comum entre os estudos: as sequências didáticas são tratadas como ferramentas que auxiliam as atividades pedagógicas para o alcance de objetivos de ensino.

3.2 A organização metodológica nas SDs

Zabala (1998) analisa quatro SDs enquanto sequências de atividades estruturadas, que se baseiam no alcance de certos objetivos a partir da organização sequencial de etapas. Não caberá aqui apresentar todas as unidades didáticas analisadas pelo estudioso, mas o resgate de suas reflexões se faz necessário no sentido de entender que, o que pode diferenciar, segundo o autor, as SDs é a ênfase maior ou menor em conteúdos conceituais, procedimentais e/ou atitudinais, expressa nas etapas das SDs, no sentido de entender as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem.

Em sua análise ele destaca a seguinte SD:

1. Apresentação por parte do professor ou da professora de uma situação problemática relacionada com um tema.
2. Proposição de problemas ou questão
3. Propostas de fontes de informação
4. Busca de informação
5. Elaboração de conclusão
6. Generalização das conclusões e síntese
7. Exercício de memorização
8. Prova ou exame
9. Avaliação (ZABALA, 1998, p. 58).

Esta é uma das quatro unidades didáticas analisadas por Zabala. Segundo ele, no que se refere aos tipos de conteúdos, que devem ser enfatizados numa unidade didática, as atividades articuladas acima trazem os três tipos de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais. No item 1 desta sequência didática, chamado *apresentação por parte do professor ou da professora de uma situação problemática relacionada com um tema*, deve acontecer,

por parte do professor, o desenvolvimento de um tema a partir de um fato ou acontecimento que no item 2, *proposição de problemas ou questão*, será submetido a exposições de respostas intuitivas ou suposições, , por parte dos alunos.

O item 3, *propostas de fontes de informação*, é um momento em que os alunos devem propor as fontes mais apropriadas para cada uma das informações expostas por eles na proposição do problema, para que no item 4, denominado *busca de informação*, os alunos possam realizar a coleta dos dados das diferentes fontes de informações. No item 5, *elaboração de conclusão*, os alunos devem elaborar as conclusões referentes às questões e problemas propostos.

Já no item 6, *Generalização das conclusões e síntese*, o professor deve estabelecer as leis, os modelos e os princípios que se abstraem do trabalho realizado. Em 7, *exercício de memorização*, os alunos são submetidos a um exercício que lhes seja permitido lembrar dos resultados das conclusões. Na *prova ou exame*, no item 8 é determinado um tempo de uma hora para que os alunos respondam na sala algumas perguntas relacionadas ao trabalho. E a *avaliação*, no item 9, deve acontecer ao longo da unidade didática e deve ser somada ao resultado da prova realizada no item anterior.

Ao longo de todo esse processo, Zabala (1998, p. 61) afirma que, “os alunos controlam o ritmo da sequência, atuando constantemente e utilizando uma série de técnicas e habilidades: diálogos, debates, trabalhos em pequenos grupos, pesquisa bibliográfica, trabalho de campo, elaboração de questionários, entrevistas etc.”.

A SD apresentada acima refere-se a um trabalho amplo caracterizado por uma maior participação dos alunos e pela presença do professor apenas como um orientador do processo de pesquisa cuja experiência não deixa de ser fundamental no sentido de colocar diante dos alunos os caminhos mais apropriados a serem seguidos ao longo da aula.

O autor prossegue explicando que uma SD que expresse uma técnica expositiva, em oposição à apresentada acima, “dificilmente pode tratar outra coisa que não seja conteúdos conceituais” (ZABALA, 1998, p. 59). Ou seja, um processo de ensino que visa essencialmente ao *saber*, em detrimento de conteúdos que poderiam contemplar o *saber fazer* e o *saber ser* dos alunos restringe o desenvolvimento de habilidades e competências de forma mais integral.

Por outro lado, o autor deixa claro que não pretende avaliar os diferentes métodos de organizar as SDs ou as diferentes atividades propostas nas mesmas, nem propõem nenhum método em conclusão, mas sim os coloca em evidência para uma melhora na atuação

nas aulas, resultando de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, mesmo afirmando que não se devem priorizar modelos específicos de abordagens metodológicas, Zabala (1998) explica que seu estudo parte do interesse de descobrir se a sequência didática proposta serve para alcançar os objetivos previstos; em outras palavras, se promove a aprendizagem. É nesse momento que há a necessidade de se perguntar se todas as sequências didáticas são úteis para chegar àquilo que se pretende.

Ele também defende, enquanto professor, que:

[...] ter um conhecimento rigoroso de nossa tarefa implica saber identificar os fatores que incidem no crescimento dos alunos. O segundo passo consistirá em aceitar ou não o papel que podemos ter neste crescimento e avaliar se nossa intervenção é coerente com a idéia que temos da função da escola e, portanto, de nossa função social como educadores (ZABALA, 1998, p. 29).

Com o autor entende-se a tarefa de ensinar como um processo que não se limita à simples transmissão de informação sobre determinados assuntos, e que a escola deve ser vista como um lugar em que, atrelado ao projeto educacional, coexista o compromisso em formar sujeitos críticos e atuantes a partir de uma formação mais abrangente.

Para isso, os conteúdos devem ser pensados a partir de uma abordagem que ultrapasse os limites do conhecer e atinja os espaços do “ser” e do “fazer”, fazendo uso tanto de conteúdos conceituais como atitudinais e procedimentais, para que assim seja possível se desprender da leitura restrita do termo conteúdo e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abranjam as capacidades cognitivas, como também possam incluir as demais capacidades (ZABALA, 1998).

Ora, o sentido último da educação não se define apenas na apreensão de uma série de saberes e informações essencialmente disciplinares como se tudo o que devesse ser ensinado pudesse ser extraído tão somente das matérias curriculares, ou ainda, como o próprio autor aponta – tomando por base a realidade do ensino público espanhol – não se pode admitir que o sentido atribuído à educação se encerre em apenas ser seletivo, admitindo-se, assim, posturas antidemocráticas. “Portanto, ao responder à pergunta ‘o que deve se aprender?’ devemos falar de conteúdos de natureza muito variada: dados, habilidade, técnicas, atitudes, conceitos, etc.” (ZABALA, 1998, p. 30).

As considerações apresentadas acima especificam o modelo de SD estudado por Zabala (1998), referente a uma perspectiva mais ampla de ensino, de modo que haja uma dedicação, por parte do professor, em integrar os mais variados tipos de conteúdos que podem ser explorados a serviço do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos.

Agora, no que se refere mais especificamente ao ensino de LP, com Dolz e Schneuwly (2004) será apresentado algumas proposições referentes ao trabalho com os gêneros textuais na sala de aula.

Os autores defendem uma série de questões relacionadas ao uso dos gêneros textuais, que devem ser exploradas nas salas da aula para o trabalho com textos orais ou escritos. Dolz e Schneuwly (2004, p. 83) afirmam que “os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes”.

Eles apresentam tais afirmações para destacar que, apesar dessa diversidade de textos presentes em todas as situações de interação por meio da língua, é possível detectar regularidades, e essas regularidades formam o que se convencionou chamar de gêneros textuais.

Assim, entendendo que “o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83), os autores apresentam um modelo próprio de SD, que eles chamam de “estrutura básica de uma sequência didática”. A mesma está baseada nos seguintes itens: apresentação da situação; produção inicial; módulos (que podem ser vários); produção final.

Com base nesse esquema, os autores afirmam que:

O movimento geral de uma sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. (DOLZ ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85).

Os autores explicam detalhadamente esse movimento metodológico a partir da apresentação da situação, que segundo eles vem a ser um momento em que a turma deve construir uma representação da situação e da atividade de linguagem e ser executada. Nesse momento são expostas duas dimensões que caracterizam a situação de aprendizagem, quais sejam: um problema de comunicação bem definido e a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos em um determinado gênero textual.

Na apresentação da situação se permite colocar diante dos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem a que está relacionada (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na sequência, tem-se o momento da primeira produção. Para os autores, se o momento da apresentação da situação foi bem definido, se o problema ficou claro aos alunos, bem como o gênero a ser trabalhado e suas características, tudo o que os alunos tendem a fazer na produção inicial deve ser revelar para si mesmos e para o professor as representações

que têm sobre a atividade. Trata-se, pois, de um momento de sondagem, em que o professor deve permitir aos alunos um espaço para a exploração do entendimento que os mesmos têm sobre o gênero e sobre a situação definida na aula.

Outro elemento da sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) são os módulos. Nestes são trabalhados, os problemas que eventualmente tenham surgido no momento da produção inicial do gênero textual abordado, visando superá-los. Nos módulos são trabalhados problemas de níveis de funcionamento diferentes. Os autores, inspirados nas abordagens da psicologia da linguagem, apresentam os quatro principais: representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento do texto; realização do texto.

Além de se trabalhar esses níveis, afirmam que nos módulos deve-se, ainda, variar as atividades de exercícios, para que assim cada aluno tenha acesso, diferenciadamente, às noções e aos instrumentos necessários para o sucesso na produção final, que é o último passo da sequência didática. Nesta fase é dada ao aluno “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

3.3 A produção das sequências didáticas no subprojeto

Ao longo do subprojeto PIBID de LC, as oficinas didático-pedagógicas, mencionadas anteriormente, seguiam uma organização metodológica específica. Como se tratava de um projeto de iniciação à docência, em que se contava com a pouca experiência dos bolsistas, cada etapa demandava tempo entre a elaboração da ideia e o ato de passar para o papel todo o planejamento. Foram muitas reformulações. Os passos de atuação na sala de aula eram pensados de forma muito detalhada desde a apresentação dos bolsistas aos alunos à culminância das atividades.

A organização metodológica nas SDs do subprojeto detalhava os passos para o desenvolvimento das oficinas didático-pedagógicas. Tal organização auxiliou o alcance duplo dos objetivos do subprojeto, no que se dizia respeito a proporcionar um processo de formação que inserisse os estudantes de graduação diretamente no cenário de atuação docente, e o objetivo de estabelecer um processo de ensino de LP que contemplasse a produção textual escrita dos alunos do 6º ano.

Isso porque a organização das etapas no planejamento das oficinas didático-pedagógicas obedecia a uma sequência que não apenas podia garantir um considerável desempenho dos bolsistas na sala de aula, mas também descrevia detalhadamente toda a aula

planejada, até uma produção final ou culminância, visto que as atividades de iniciação à docência no PIBID de LC privilegiaram procedimentos pedagógicos que buscavam trabalhar o domínio de diferentes gêneros textuais a partir das delimitações determinadas pelas situações reais de uso de tais gêneros.

Ressalta-se assim importância de se trabalhar com gêneros textuais que fossem próximos das práticas sociais dos alunos do 6º ano, fazendo com que eles produzissem seus textos escritos, a partir de uma atuação metodológica com passos articulados e objetivos.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: DO PLANEJAMENTO À INTERVENÇÃO³

As sequências didáticas foram ferramentas que auxiliaram as atividades pedagógicas, articulando uma série de ações de forma sistemática para o alcance de objetivos de ensino em cada oficina.

A noção de SD, que aqui é apresentada, baseia-se nas considerações dos autores que fundamentam nossas reflexões sobre o uso da ferramenta nas atividades de leitura e escrita. As exposições sobre a SD são baseadas na organização definida e aplicada com as oficinas didático/pedagógicas que compuseram as práticas de iniciação à docência do subprojeto PIBID de LC.

4.1 Sequência didática planejada para o 6º ano

No planejamento das oficinas didático/pedagógicas, após a definição dos objetivos e do público alvo das ações do subprojeto como sendo os alunos do 6º ano, nós bolsistas tínhamos que pensar ainda na quantidade de dias necessários para o alcance dos resultados.

Em seguida, havia a necessidade de determinar as atividades que iriam ser realizadas em cada dia. As unidades didáticas, como sendo o conjunto de uma série de atividades articuladas, foram organizadas respeitando o limite de tempo destinado para cada dia de oficina.

As duas oficinas, No ritmo do texto e de Cartão de natal, possuíam cada uma SD específicas e diretamente relacionadas aos seus objetivos e aos gêneros textuais definidos. Em cada dia de atividade os conteúdos e os textos definiam as etapas das SDs e sua organização, daí a necessidade de pensar nos conteúdos no sentido de articula-los de forma a alcançar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos.

4.1.1 Os conteúdos da oficina No ritmo do texto

As atividades desenvolvidas na oficina *No ritmo do texto*, além de contarem com a escolha de diferentes textos literários, estilos e letras musicais, fundamentaram-se nos seguintes conteúdos: *leitura, interpretação textual, percussão corporal, produção de ritmos musicais, confecção de instrumentos musicais, textos em verso, textos em prosa* e o gênero *diário*. No que consta aos conteúdos, é possível que estabeleçamos uma relação com o que foi

³ Neste capítulo opinou-se pelo uso da 1ª pessoa do plural visto que as atividades que são descritas foram realizadas em parceria com outros bolsistas do subprojeto PIBID de LC.

apresentado no capítulo três, em relação aos diferentes tipos de conteúdos que podem estar compondo os métodos de ensino do professor ou da professora que pretenda organizar sua prática em uma SD: os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, defendidos por Zabala (1998).

Ler é uma atividade que se enquadra na categoria de conteúdos procedimentais, visto que a mesma refere-se a uma ação com características bem específicas. Dessa forma, não nos detivemos em explicar a prática de ler como se fosse um princípio que segue uma regra particular, como deve ocorrer com os conteúdos conceituais. Ler é uma habilidade que deve ser aprendida e aprimorada por meio da execução prática.

Assim, em *No ritmo de texto*, o ato de ler deveria ser trabalhado em uma SD que propiciasse atividades que colocassem os alunos em contato com práticas de leituras diversificadas. O mesmo deveria ser pensado para os conteúdos *interpretação textual*, *percussão corporal*, *produção de ritmos musicais*, *confecção de instrumentos musicais*, uma vez que colocaríamos os alunos diante de ações situadas no parâmetro motor/cognitivo que, segundo Zabala (1998), se define como um conjunto de ações que se caracterizam desde a simples execução e exploração de técnicas, de forma prática, (como no caso da confecção de instrumentos musicais) a atividades que exigiriam maior esforço cognitivo (como no caso da produção e execução de ritmos musicais).

Porém, no que se refere ao *gênero diário* e aos conteúdos *textos em verso* e *textos em prosa* o mesmo não se aplica. Em relação ao diário, entendemos que por se tratar de um gênero textual, estávamos diante de uma estrutura de enunciado caracterizado por sua função sociodiscursiva. Como foi visto, os gêneros textuais são tão variados quanto são variadas as possibilidades de comunicação, e cada gênero textual é específico para cada situação discursiva.

No tocante aos textos cuja escrita se organiza em verso e aos textos em prosa, cabe entender que se tratam de estruturas textuais com características próprias e podem estar voltadas para diferentes intenções comunicativas, que vão desde a existência de um maior teor poético (AMORA, 1971) (como no caso dos textos organizados em verso), à simples exposição de ideias por meio de linhas e parágrafos (em se tratando da prosa). O gênero textual diário, os conteúdos textos em verso e textos em prosa se enquadram, portanto, na categoria de conteúdos conceituais.

A escolha do diário como suporte da escrita dos alunos do 6º ano corresponde a uma série de características próprias do gênero que acreditávamos contribuir para a aquisição da escrita dos alunos ao longo da oficina. Sendo um gênero de caráter singular, o diário é um

a ferramenta de registro confidencial. Segundo Milanez (2011), são atribuídas as seguintes características ao gênero: expressividade informal; atribuição de franqueza pelo locutor ao discurso produzido; presença de referentes afetivos e cognitivos, além do caráter subjetivo. Acreditávamos ainda que o diário tratava-se de um gênero bastante familiar tanto a nós bolsistas quanto aos alunos.

Pela escrita do diário foi possível levar em conta o caráter individual e a presença de aspectos afetivos, baseados em uma relação de proximidade e intimidade acerca do que se escreve. A subjetividade pode ser entendida como um dos fatores essenciais na produção discursiva de um diário, visto que o conteúdo informativo baseia-se em percepções e aspirações particulares sobre determinado conteúdo diariamente registrado. E, embora possa ser uma ferramenta utilizada por qualquer pessoa em qualquer idade, o diário é um gênero presente entre adolescentes que procuram expressar, confidencialmente, suas experiências cotidianas.

Por pertencer à categoria de conteúdos conceituais, o gênero diário diz respeito a um objeto com características próprias, mesmo que correspondentes a especificidades sociodiscursivas. Dessa forma, o gênero diário deveria ser ainda trabalhado, tal como nos orienta Dolz e Schneuwly (2004), a partir das delimitações determinadas pela situação real de seu uso, criando e recriando situações que deveriam reproduzir as das práticas de linguagem de referência do gênero diário. Ou seja, nós bolsistas deveríamos propiciar por meio da oficina, uma situação que motivasse a produção escrita dos alunos nos diários.

4.1.2 Os conteúdos para produção de cartões de natal

Seguindo a mesma lógica da SD desenvolvida na oficina *No ritmo do texto*, as etapas planejadas para a produção de cartões de natal foram determinadas pelos conteúdos definidos para cada dia de aplicação na escola, e deveriam estar voltados para o alcance do objetivo da oficina. As unidades didáticas elaboradas a partir do conjunto de atividades articuladas para cada dia pretendiam orientar nosso trabalho com os seguintes conteúdos: gênero textual cartão de natal; cores primárias, secundárias e terciárias, e desenho à mão livre.

Para o trabalho com o gênero cartão de natal, elaboramos estratégias para uma produção textual que permitisse aos alunos do 6º ano escrever a um destinatário específico e determinado, escolhido por cada um deles. Os alunos não mais se limitariam a uma escrita que conservasse uma característica mais individual e particular, como ocorre no diário.

Para uma reflexão acerca da existência do destinatário como componente essencial na produção enunciativa, recorro às considerações de Bakhtin (1997), no que diz

respeito ao estabelecimento da relação escritor/leitor. Segundo o escritor, os gêneros secundários da comunicação verbal (sendo estes um conjunto de gêneros pertencentes ao domínio da escrita), em sua maior parte, contam precisamente com um tipo de comunicação definida como compreensão responsiva de ação retardada, na qual a resposta do receptor da mensagem escrita não ocorre no mesmo instante em que o enunciado foi produzido, mas sim de uma forma posterior, sem que com isso não haja uma resposta ativa ao enunciado, em que o receptor, não se portando de maneira passiva perante a mensagem recebida, manifesta uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Essa forma considera sempre a relação entre um *eu* sujeito falante e um *tu* sujeito ouvinte não passivo, dentro de uma cadeia discursiva originada a partir de determinada realidade, que é produto de um processo histórico. A oficina de cartões de natal não deveria simplesmente permitir aos alunos um espaço para a produção de cartões com mensagens natalinas, como uma forma de estabelecer a reciprocidade mútua entre os alunos. Deveria ir além. Os cartões de natal deveriam ser compostos por mensagens que resgatassem o verdadeiro sentido do natal e pudessem fazer os alunos pensarem no destinatário dos cartões como membros coparticipantes do processo anunciativo.

As mensagens nos cartões deveriam ser compostas, ainda, por imagens que se distanciassem dos símbolos convencionais natalinos. Isso deveria partir da desconstrução dos mesmos por se tratarem de uma menção a uma realidade distante dos alunos, e deveriam traduzir um olhar sobre o que realmente compunha o produto do processo histórico dos mesmos: seus contextos reais de relações cotidianas. Levando em consideração o caráter ilustrativo do gênero, o cartão de natal seria composto, portanto, por uma mensagem que deveria ser transmitida não apenas de forma verbal, e a imagem seria seu complemento.

Para tanto, os conteúdos referentes ao desenho à mão livre e às cores primárias, secundárias e terciárias, conteúdos procedimentais e conceituais, nessa ordem, deveriam ser trabalhados acompanhados por uma reflexão sobre os símbolos que geralmente estão envolvidos com a época natalina, e a realidade dos alunos, de modo que os mesmos fossem capazes de voltar-se para a realidade em que viviam e buscar símbolos que pudessem substituir as convencionais imagens natalinas.

4.2 Sequência didática realizada no 6º ano

De modo geral, é possível entender que as SDs elaboradas para as oficinas descritas no bojo do presente trabalho monográfico podem ser compreendidas como um

conjunto de atividades destinadas para o alcance de certos objetivos educacionais e definidas por conteúdos trabalhados diariamente. Os diferentes conteúdos descritos no tópico anterior foram articulados em unidades didáticas semelhantes a roteiros de atividades. Cada item da SD que se definia orientava uma atividade específica e independente, mas que se articulava com a próxima, fazendo com que se estabelecesse uma unidade em torno do objetivo de cada oficina. Entendamos como isso aconteceu na prática de acordo com o resultado do planejamento que originou as SDs.

4.2.1 A SD *No ritmo do texto*

As unidades didáticas apresentadas neste item foram realizadas nos três dias da oficina *No ritmo do texto*. Em cada uma das unidades didáticas foi desenvolvido uma série de conteúdos trabalhados ao longo da SD.

Convêm deixar claro que não se seguiu especificamente nenhuma das propostas apresentadas anteriormente pelos autores que fundamentam as reflexões sobre a SD neste trabalho monográfico, visto que os mesmos destacam que não pretendem oferecer métodos em conclusão, ou que possam dar conta de todos os problemas relacionados ao ensino. Do mesmo modo, aqui exponho apenas alternativas metodológicas que são o produto de um processo coletivo de pesquisa e reflexão sobre o ensino da leitura e escrita.

PRIMEIRO DIA

Conteúdos

- Leitura e interpretação textual
- Gênero textual Diário

Textos Selecionados

- Riqueza, Rita Ribeiro
- Diário de Anne Frank

Sequência didática

1. Apresentação dos bolsistas e da oficina;
2. Dinâmica para apresentação dos alunos: cada aluno ao dizer o nome faz um movimento, tira um som do corpo e depois todos repetem ao mesmo tempo o movimento;
3. Entrega da letra da música Riqueza, de Rita Ribeiro, seguida de discussão;
4. Percussão corporal para a produção de ritmos com batidas no corpo;
5. Entrega de um fragmento retirado do livro Diário de Anne Frank;

6. Explicação sobre o gênero diário: forma e conteúdo
7. Entrega aos alunos de diário produzido artesanalmente pelos bolsistas
8. Solicitação aos alunos de registro escrita ao final de cada dia, no diário recebido;
9. Encaminhamentos para o 2 dia de trabalho: Pedir aos alunos que tragam 2 garrafas pet, uma tesoura e uma latinha.

SEGUNDO DIA

Conteúdos

- Leitura e interpretação textual
- Diferença entre verso e prosa
- Confeção de instrumentos musicais

Textos Selecionados:

- Fico assim sem você, de Claudinho e Bochecha
- Conto O caso do Espelho, de Ricardo Azevedo

Sequência didática

1. Apresentação do conto, seguida de leitura e interpretação;
2. Entrega da letra da música seguida de discussão sobre a diferença entre verso e prosa;
3. Apreciação da música Fico assim sem você, de Claudinho e Bochecha;
4. Produção do instrumento musical pet som;
5. Produção de arranjo musical;
6. Conversa sobre a escrita do diário, perguntar se há dúvidas.

TERCEIRO DIA

Conteúdos

- Leitura e interpretação textual
- Montagem e execução de ritmos musicais

Textos Selecionados

- Gentileza – Mariza Monte
- Biografia de José Dadrino, mais conhecido como Profeta gentileza

Sequência didática

1. Apresentação e leitura da biografia de José Dadrino (O Profeta Gentileza);
2. Apresentação e apreciação da música sobre o Profeta Gentileza de Marisa Monte;
3. Percussão com latinha;
4. Produção de arranjo musical;

5. Solicitação da escrita dos alunos em diário;
6. Produção do muro da Gentileza. Os alunos devem escrever no muro frases de gentileza.

Recursos

Cópias dos textos, notebook com caixa de som, tinta branca para parede, tinta guache, pincéis, caixa amplificadora, CDs ou arquivos MP3 de áudio.

Período

3 dias.

Duração

50 min, por dia.

No primeiro dia, temos a *apresentação dos bolsistas e da oficina* com intuito de esclarecermos os objetivos que pretendíamos alcançar. A proposta era fazer com que os alunos entendessem o que iria acontecer na sala de aula, uma vez que as ações que pretendíamos executar não se tratavam de aulas comuns, mas sim determinadas por uma ideia de oficina como um lugar onde se recupera ou se produz algo. A sala de aula seria um espaço de produção onde seriam desenvolvidas uma série de atividades que pretendiam se distanciar de convencionais métodos de ensino de LP, e colocariam os alunos num contexto de manipulação de objetos e técnicas diferenciados.

A *dinâmica para apresentação dos alunos com percussão corporal* deixou os alunos mais a vontade com os bolsistas. Nós realizamos a dinâmica de apresentação que consistia em explorar a sonoridade da pronúncia dos nossos nomes dando um ritmo executado com batidas no corpo, e que deveria ser repetido por todos na sequência.

A *entrega da letra da música seguida de discussão* ocorreu imediatamente após as apresentações. Tratava-se de um reggae intitulado Riqueza, interpretado pela cantora maranhense Rita Ribeiro. A escolha da música foi definida pela necessidade de nos aproximarmos dos alunos por meio de um estilo musical bastante familiar a todos, uma vez que o reggae compõe a grande variedade de estilos musicais maranhenses. Além disso, a música falava de uma riqueza: o sorriso, e sua temática gira em torno de recomeçar uma nova história a partir do perdão.

Após a reflexão sobre o estilo musical e sobre a mensagem que a música transmitia, houve a explicação pelos bolsistas sobre o que é percussão e arranjo, em seguida os alunos foram orientados a executar o ritmo do reggae em *percussão corporal* e a fazer a *produção de arranjo musical*. A turma ouviu várias vezes a música bem como as batidas que havíamos criado previamente, para que fossem assimiladas e servissem para acompanhar a música.

Na sequência de todo esse momento de interação entre alunos e bolsistas, houve a *entrega* do diário (brochuras) produzidos artesanalmente pelos bolsistas e explicação sobre o gênero diário. Foram feitos alguns esclarecimentos sobre as principais características do gênero e como os alunos deveriam proceder para a escrita nos diários ao longo da oficina. A entrega do texto Diário de Anne Frank foi um momento de leitura e interpretação de um pequeno texto extraído do livro Diário de Anne Frank, em que os alunos puderam refletir sobre a importância do diário enquanto registro de acontecimentos importantes em nossa vida. Esse livro trata sobre a Segunda Guerra Mundial na perspectiva de uma menina que vivenciou os horrores do conflito.

Aos alunos foi solicitada a escrita no diário recebido dos acontecimentos que seriam vivenciados diariamente ao longo das atividades da oficina. Após a entrega das brochuras pedimos aos alunos que trouxessem 2 (duas) garrafas pet, uma tesoura e uma latinha no 2º dia, a fim de darmos continuidades às atividades com a música.

A aula do dia seguinte iniciou-se pela *apresentação do conto seguida de leitura e interpretação*. Houve a exposição dos bolsistas sobre a forma textual, em prosa, a partir da leitura e interpretação do conto *O caso do Espelho*, de Ricardo Azevedo e da letra da música *Fico assim sem você*, de Claudinho e Bochecha. A estrutura textual do conto e da letra da canção foi explicada aos alunos para que eles pudessem entender a diferença entre parágrafo e verso.

A *Apreciação da música* ocorreu a fim de que os alunos pudessem refletir sobre o estilo da música de Claudinho e Bochecha, o *funk*, e sobre sua temática, uma vez se trata de uma música que resgata a necessidade de estarmos completos com a presença do próximo. A reflexão aconteceu juntamente com o momento da produção do instrumento musical pet som⁴. Os alunos produziram um instrumento musical percussivo com garrafas pet, que seria executado a partir da *produção de arranjo musical* que serviria para acompanhar o ritmo da música apresentada. Para finalizar a aula, conversamos com a turma sobre o diário, perguntamos se havia dúvidas, enfatizamos a necessidade de os alunos realizarem seus registros nos diários.

⁴ O pet som é o nome dado a um instrumento musical confeccionado com garrafas pet. Para sua confecção necessita-se de 2 garrafas pet de 2l que são recortadas para se destacar a parte superior onde fica o gargalo, formando assim uma espécie de funil. Em seguida com uma tesoura as partes destacadas são recortadas em filetes de aproximadamente 1cm a partir da borda em direção ao gargalo. A execução do instrumento ocorre com o atrito dos filetes de ambas as partes das garrafas ocasionando um som que se assemelha a bateias de samba.

Com a apresentação e leitura da biografia foi dado início ao terceiro e último dia da oficina. A biografia referia-se à vida de José Datrino, o Profeta Gentileza, e conta a história de como o dono de uma transportadora de cargas do Rio de Janeiro se tornou um profeta que espalhava mensagens de amor, paz e gentileza pelas ruas e viadutos da cidade. Em seguida aconteceu a *apresentação e apreciação da música* de Marisa Monte, Gentileza, que conta a história do profeta em versos musicais. Essas atividades serviram, ainda, para enfatizar a diferença entre verso e prosa, conteúdos no dia anterior.

A *percussão com latinha* foi explicada aos alunos no sentido de fazê-los entender que se podem retirar sons de diversos materiais de forma criativa. Com isso foi proposta produção de arranjo musical para acompanhar o ritmo da música de Marisa Monte. Tudo deveria ser registrado nos diários que os alunos receberam no primeiro dia, e a solicitação da escrita dos alunos em diário foi um momento para relembra-los disso.

A oficina foi encerrada com a *produção do muro da Gentileza*, inspirados na missão de José Datrino, os alunos de todas as turmas do 6º ano se reuniram fora das salas de aula para pintarem o muro da escola com frases de gentileza, paz, amizade e amor.

4.2.2 A SD para a produção de cartões de natal

A oficina de Cartão de natal foi uma continuidade nas atividades de produção textual, mas considerando um destinatário diferente que deveria ser escolhido pelo aluno.

Esta oficina foi planejada com base na ideia executada em uma escola comunitária de educação infantil de São Luis, localizada no bairro Coroadinho. Nós bolsistas fizemos uma visita à escola a fim de conhecer experiências educacionais diferenciadas. A responsável pela escola nos recebeu em uma reunião em que nos revelou uma série de atividades artísticas e literárias que exploravam a criatividade dos alunos e conseqüentemente favorecia a aprendizagem da leitura e da escrita. Uma delas foi a produção de cartões de natal que eram confeccionados pelos alunos da educação infantil, e que ao conhecermos achamos interessante incorpora às atividades do subprojeto PIBID de LC.

A oficina aconteceu seguindo as etapas da seguinte SD:

(2)

PRIMEIRO DIA

Conteúdos

- Gênero textual cartão.
- Desenho livre e pintura sobre o natal considerando a realidade de São Bernardo.

- Cores primárias, secundárias e Terciárias.
- Desenho à mão livre

Sequência Didática

1. Apresentação do objetivo da oficina;
2. Relato das experiências com cartões feitos por outras crianças em uma escola de São Luis/MA;
3. Explicação do gênero cartão seguida da apresentação de alguns modelos considerado a temática em questão;
4. Reflexão sobre possíveis motivos que possam ilustrar os cartões, destacando o significado do Natal e considerando o que compõe o ritual da festa de natal na vida dos alunos;
5. Apresentação de tabela de cores primárias, secundárias e terciárias para produção de desenho livre e pintura;
6. Esboço do desenho em chamex;
7. Aplicação do desenho e pintura no cartão;
8. Entrega dos cartões ao professor (bolsista).

SEGUNDO DIA

Conteúdos

- Confecção do cartão de natal.
- Produção de mensagens de natal.

Sequência Didática

1. Resgate do motivo das mensagens a serem escritas;
2. Destaque das características da mensagem considerando o destinatário;
3. Leitura das mensagens postas nos cartões produzidos pelos professores;
4. Produção das mensagens dos alunos;
5. Revisão dos textos;
6. Rescrita das mensagens para finalização dos cartões;
7. Entrega dos cartões feitos pelos alunos no 1º dia;
8. Finalização dos cartões (escrita, colagem e embalagem);
9. Registro fotográfico dos cartões dos alunos;
10. Entrega do cartão gigante produzido pelos professores (bolsistas) para seus alunos

Recursos

Papel cartão, papel color plus, pinceis, tinta guache, tesoura, saco transparente, lápis, canetas, borrachas, estilete, notebook, caixa de som, músicas selecionadas

Período

2 dias.

Duração

100 minutos, por dia

Na apresentação do objetivo da oficina deixamos claro o que pretendíamos com a nova proposta de oficina, e o que seria produzido pelos alunos. Em seguida, explicamos o gênero cartão e apresentamos alguns modelos considerado a temática em questão. Nesse momento nós, bolsistas, expusemos aos alunos alguns modelos de cartões e sugerimos como os eles deveriam produzir seus próprios cartões, de modo que se levasse em consideração a época natalina.

Os alunos deveriam produzir seus cartões a partir de uma reflexão sobre possíveis motivos que possam ilustrar os cartões, destacando o significado do Natal e considerando o que compõe o ritual da festa de natal na vida dos alunos. Apesar de temos mostrados aos alunos modelos de cartões de natal com ilustrações bem convencionais, solicitamos que eles refletissem sobre o verdadeiro sentido da comemoração. Os alunos foram orientados a resgatar, ainda, como as comemorações natalinas ocorrem em suas casas com seus familiares e amigos, e o que a realidade da cidade e da região poderia oferecer como propostas a novos símbolos natalinos.

Durante a apresentação de tabela de cores primárias, secundárias e terciárias para produção de desenho livre e pintura, os alunos conheceram a organização das cores e foram ensinados a utilizá-las de maneira mais consciente durante a prática de desenho. Este deveria ser idealizado antes em um esboço do desenho em sulfite, para que em seguida definitivamente ocorresse a *aplicação do desenho e pintura no cartão*. Ao final desta etapa, os cartões pré-produzidos deveriam ser adquiridos por nós bolsistas no momento da *entrega dos cartões ao professor (bolsista)*.

O dia seguinte começou pelo *resgate do motivo das mensagens a serem escritas*, de modo que ficasse bem claro que se esperavam mensagens capazes de resgatar o verdadeiro sentido de fraternidade do Natal. Para tanto, deveríamos orientar os alunos em suas mensagens por meio de um *destaque das características da mensagem considerando o destinatário*. O outro, o interlocutor precisaria ser um dos principais motivos da produção das mensagens nos cartões, e deveria ser identificado como uma pessoa muito especial.

Antes que os alunos produzissem suas mensagens tal como estávamos orientando, realizamos a *leitura das mensagens postas nos cartões produzidos pelos professores (bolsistas)*. Nós bolsistas havíamos escrito mensagens uns para os outros e as lemos em voz alta para os alunos entenderem como deveriam proceder na produção de seus textos. Em seguida houve a *produção das mensagens dos alunos*, em outras palavras, seria o momento da escrita dos textos pelos alunos, tal como defende Dolz e Schneuwly (2004), em seu modelo de SD. Este foi um momento de concentração tanto pelo cuidado com a produção do texto quanto pela escolha de quem iria receber as mensagens.

A *revisão dos textos* ocorreu após a escrita dos alunos, e foi necessária para que as mensagens fossem destinadas respeitando a norma padrão de escrita da língua. Além do mais, este item pode ser relacionado, ainda, com a proposta modular de Schneuwly e Dolz (2004), que apresentei no capítulo três. Nos módulos da SD proposta pelos autores, deveria se trabalhar eventuais problemas que surgissem no momento da produção escrita, quais sejam os relacionados à representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto.

Porém, é claro, foi impossível em apenas dois dias de oficina dar conta de todos esses pontos nos textos dos alunos. Mas, no que tange ao primeiro problema de nível de funcionamento elencado por Schneuwly e Dolz, a representação da situação de comunicação, entendemos que se trata de fazer com que o aluno aprenda a elaborar a imagem de diferentes destinatários, da finalidade comunicativa visada, de sua posição enquanto autor e do gênero visado. Esse nível foi especificamente trabalhado no momento da revisão dos textos dos alunos para que ficasse clara a situação comunicativa na qual eles se encontravam.

A revisão foi essencial para que os alunos fizessem a *reescrita das mensagens para finalização dos cartões*. Todos os alunos corrigiram suas mensagens reescrevendo-as, pois o passo seguinte foi a *Entrega dos cartões feitos pelos alunos no 1º dia* para que ocorresse a Finalização dos cartões, por meio da aplicação do texto, colagem e embalagem dos mesmos. Tudo foi devidamente registrado de modo que todo o trabalho dos alunos fosse valorizado e ganhasse destaque. Finalizamos a oficina com a *entrega do cartão de natal gigante, produzido pelos professores (bolsistas) para os alunos*. Neste momento aconteceu uma espécie de culminância a partir da entrega de um cartão de natal simbólico em tamanho nada convencional, com nossa mensagem de feliz natal e boas festas aos alunos.

4.3 A escrita dos alunos: resultados do processo

É importante recordarmos que as atividades propostas nas SDs de ambas as oficinas estavam destinadas a um público de alunos de 6º ano, divididos em quatro turmas, sendo que cada turma ficou sob a responsabilidade de uma dupla de bolsistas. No que tange aos resultados do processo alcançados pela realização das oficinas, devo destacar o que foi adquirido em relação ao envolvimento dos alunos em ambas as oficinas e em relação à aquisição da escrita.

Todos os bolsistas que compartilharam comigo a realização dessas atividades, puderam contemplar resultados diferenciados em cada uma das turmas que receberam as atividades das oficinas. Mas aqui, reservo-me à turma F do 6º, que foi onde atuei na aplicação das SDs das duas oficinas descritas acima. Essa sala era formada por alunos possuíam em média 13 e 14 anos de idade, caracterizando o problema de distorção idade/série da turma

A caderneta da turma F foi entregue a mim e a minha colega com o registro de 36 alunos, mas contamos apenas com uma média de 18 alunos nos três dias de oficina. Os alunos da referida turma se mostraram muito resistentes no início da oficina *No ritmo de texto*. Na maioria das etapas referentes à SD do primeiro dia os alunos da turma F se portaram de forma completamente indiferente. Eram adolescentes que pareciam não querer se envolver com atividades lúdicas como percussão corporal, por exemplo. Pouco participativos nos primeiros momentos, as leituras dos textos aconteciam praticamente sem nenhum envolvimento dos alunos, que se limitavam a pegarem os textos e guarda-los dentro dos cadernos.

À medida que novas atividades iam sendo propostas, os alunos da turma F mostravam sutilmente que estavam envolvidos, mas a resistência e a indiferença ainda imperavam bastante. Foi mais especificamente no último dia da oficina, marcado pela produção do mura da gentileza, que nos sentimos aceitos pelos alunos. Os alunos da turma F pareciam se render às atividades e não mais queriam se mostrar resistentes à nossa presença nem às atividades.

Porém, a aquisição dos diários ao final de todas as etapas da SD de *No ritmo do texto*, pessoalmente percebi que o envolvimento dos alunos não havia atingido a escrita, pois não havia registro algum. No máximo pude contar com 10 diários que foram devolvidos com algumas informações escritas, dos quais 05 escreveram apenas seus nomes na capa; 03 além de seus nomes deixaram algumas linhas escritas. Destes últimos, apenas 01 registrou suas impressões sobre as atividades produzidas na oficina; mas apenas impressões. Não havia menção aos conteúdos ou aos textos lidos.

Os outros 02 escreveram na primeira página, seis linhas com informações pessoais e impressões referentes ao primeiro dia de oficina, da quantia geral dos 10 diários escritos, 02

foram considerados casos particulares, diante do registro que se esperava encontrar: um com ilustrações e frases afetivas para membros da família do aluno; outro com uma espécie de *dever de casa*, um enunciado que pedia a escrita do alfabeto minúsculo, e dos números de 1 a 10^5 .

Esse silêncio foi a resposta dos alunos da turma F nessa primeira oficina. Diante desse posicionamento resistente em fornecer registros escritos a nós bolsistas, nos pusemos a questionar se os alunos saberiam ou não escrever considerando um destinatário, pessoa a quem se iria expor uma mensagem escrita.

As atividades organizadas na SD da oficina de cartões de natal surgiram como uma resposta a essa resistência, manifestada também em outras turmas, porém de forma menos geral entre os alunos. Nós bolsistas refletimos sobre gênero diário como ferramenta de uma escrita individual e particular, e que a assimilação dessa noção pelos alunos fosse o motivo da ausência de registros, uma vez que o diário gira em torno da ideia de algo confidencial. Mas não foi o que ocorreu, os registros sequer aconteceram nos diários. Os alunos da turma F simplesmente não escreveram nada em seus diários.

Pensamos, então, em um gênero textual que permitisse a produção de uma escrita menos individual, e que a mesma pudesse ser compartilhada com um destinatário. E dessa vez, a escrita aconteceu de forma mais unânime entre os alunos, sendo os cartões de natal o novo suporte. Inclusive os resistentes alunos da turma F mostraram-se capazes de interagir participativamente e escrever mensagens natalinas para os colegas e familiares.

Dessa forma, pude ter contato com a escrita dos alunos e perceber que estávamos lidando com alunos com pouco conhecimento da norma padrão da escrita. Sem falar que a má organização dos textos apontava para compreensão de que atividades de produção textual não eram muito frequentes nas salas de aula do 6º ano. Mas, muitas mensagens foram produzidas e destinadas a professores da escola, membros da família dos alunos, colegas de turma etc.

Os alunos demonstraram dificuldades em se livrar dos habituais símbolos natalinos e a maioria ainda ilustraram seus cartões com imagens de pinheiros, idosos com roupa de frio e bonecos de neve. Mas para alguns alunos os cartões poderiam ser ilustrados com uma carnaubeira, vegetação típica da região, ou com uma mesa farta no quintal, além da própria casa do aluno, como símbolo de família reunida.

O produto final dessa SD foi, portanto, um cartão de natal que serviu ao seu propósito comunicativo de transmitir uma mensagem natalina em sua essência e ao mesmo

⁵ Dados também apresentados no trabalho intitulado *O que o silêncio pode nos dizer: reflexões sobre o trabalho com a escrita de alunos com distorção idade/série no ensino fundamental*, submetido à SBPC, 2012.

tempo fizesse os alunos olharem para si mesmos e para o próximo, como membros de um mesmo contexto de vida e de relações reais e concretas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, destaca-se que diante da necessidade de se contemplar uma aprendizagem significativa dos alunos nas aulas de LP, deve-se levar em consideração, além de uma formação profissional consistente, a importância de não se render aos caprichos de realidades educacionais que podem limitar o potencial de planejamento, criação e inovação dedicado às aulas.

Tais realidades ainda podem limitar a crença de que o esforço de ensinar pode mudar vidas. Diante disso, considera-se que produzir SDs não é tarefa fácil, além de exigir um tempo que a maiorias dos professores de LP não dispõem.

A SD ao longo do subprojeto PIBID de LC foi um esforço de sistematização de práticas de ensino da leitura e da escrita. Esforço esse baseado em atividades de pesquisas a partir das quais se tomou conhecimento da realidade educacional e das limitações de uma escola pública da educação básica.

As experiências de planejamento, produção e execução de SDs para trabalhar a leitura e a escrita no Ensino Fundamental a partir da exploração de gêneros textuais sistematizou um primeiro contato com o contexto da escola pública antes do término da graduação.

Dessa forma participou-se de um processo de formação reflexiva sobre a prática de sala de aula, sobre metodologias de ensino, sobre a leitura e escrita e sobre o ensino de LP, enquanto produtos de um processo de formação que permitiu compreender o aperfeiçoamento constante da prática docente a partir de uma postura crítica que não se limita a realidade educativa por meio de uma leitura superficial e generalizada.

Ao longo do processo de formação no subprojeto se pode refletir ainda sobre o verdadeiro espaço a ser ocupado pela língua na vida real dos alunos que devem contemplar um ensino de LP, que fuja da concepção de língua enquanto fato limitado a descrições meramente estruturais da gramática normativa, afastando, assim, a complexa manifestação da língua de meras descrições abstratas e não pautadas no plano do real.

A iniciação à docência no subprojeto foi, então, um momento de reflexão sobre as bases de um ensino produtivo, alicerçado na pesquisa, numa formação crítica, na ampla visão sobre o ensino na sala de aula e sobre as implicações desse ensino para a formação cidadã dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AMORA, Antônio Soares. **Introdução à teoria da literatura**. Cultrix, 1971.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz**. 31.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENFATTI, Xênia Diógenes. Sequência didática: como desenvolver e aplicá-la no contexto escolar e acadêmico. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 26, n. 2, p. 295-308, jul./dez. 2011.
- BOURDIEU, P; Champagne, P. Os excluídos do interior. In: _____. **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (5ª a 8ª série)**. Brasília, 1998.
- COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.
- _____. Plano de Trabalho do subprojeto de Linguagens de Códigos. PIBID/UFMA, 2011
- DEOGADO, Ana Cristina; Fernanda MÜLER. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Rev. Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3.ed. Campinas SP, 2001.
- GEERTZ, Clifford. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In: _____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. **Postos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun. 2010.

HILA, Cláudia Valéria Dona; RITTER, Lilian Cristina Buzato. Sequências didáticas para o ensino da leitura e da escrita em estágios supervisionados de língua portuguesa. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p. 111-122, jan./abr. 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPC, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MILANEZ, Maria Salete. **Diário**.2011 Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1080-2.pdf> Acesso em: 27/10/2011.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ.Soc.** Campinas, v.23, n.78, Apr. 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da qualidade**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Artmed Editora, **Revista Pátio** – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. Concepções de linguagem In: _____. **Gramática e interação**. 4.ed, São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Sonia. Como escrever uma tese. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura no Brasil: sua História e suas instituições**.2011 Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em: 20/07/2011.

APÊNDICES

Apêndice A – Bolsistas reunidos na sala de professores da escola IECNCC antes de iniciar a oficina No ritmo do texto.



Apêndice C – Alunos do 6º ano confeccionando o instrumento pet som.



Apêndice D – Culminância da oficina com a produção do muro da gentileza.



Apêndice B – Alunos realizando atividade de leitura no 6º ano.



Apêndice B – Alunos do 6º ano lendo o texto do livro O diário de Anne Frank.



Apêndice E – Diário confeccionado pelos bolsistas e entregue aos alunos.

