

Prática Docente Inicial e Continuada: o PIBID na UNESPAR



Orgs. Ilton Cesar Martins
e Karim Siebeneicher Brito

**ILTON CÉSAR MARTINS
KARIM SIEBENEICHER BRITO
(ORGS.)**

**PRÁTICA DOCENTE INICIAL E CONTINUADA:
O PIBID NA UNESPAR**

**1ª Edição
Gráfica e Editora Kayganguê Ltda.
União da Vitória-PR
2013**

ORGANIZADORES:
ILTON CESAR MARTINS
KARIM SIEBENEICHER BRITO

CAPA:
FERNANDO CÉSAR GOHL

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E COMPOSIÇÃO GRÁFICA:
FERNANDO CÉSAR GOHL
LUCIANE MORMELLO GOHL

REVISÃO:
KARIM SIEBENEICHER BRITO

IMPRESSÃO E ACABAMENTO:
GRÁFICA E EDITORA KAYGANGUE LTDA.

FICHA CATALOGRÁFICA:

912	Prática docente inicial e continuada: O Pibid na UNESPAR / Organizadores Ilton César Martins, Karim Siebeneicher Brito. -- Palmas : Kayganguê, 2013.
	230p. : il. ; 21cm
	Inclui bibliografia
	ISBN: 978-85-89625-37-1
	1. Professores universitários - Formação 2. Pesquisa educacional I. Martins, Ilton César . II. Brito, Karim Siebeneicher . III. Título
	CDD 370.71 370.7124 370.78

Biblioteca: Josiane Maria Comarella - CRB - 9/1192

Distribuição Gratuita
Impresso no Brasil
Printed in Brazil

APRESENTAÇÃO

Apresentar um livro fruto das experiências dos 32 subprojetos atualmente executados dentro da UNESPAR é um desafio e um prazer. Desafio, pois implica considerar as contribuições de ideias e práticas pedagógicas desenvolvidas por professores coordenadores, acadêmicos bolsistas de iniciação à docência e professores das redes municipais e estaduais de ensino, na condição de supervisores, de uma área geograficamente bastante ampla. A mais ampla atendida por uma universidade no estado do Paraná, por estar dispersa em 7 campi localizados na capital, no sul, no litoral, no centro e no noroeste do estado. Desafio ainda porque implica refletir sobre as condições, as expectativas e os impactos do Programa PIBID sobre a realidade de 71 escolas públicas que são parceiras do mesmo, além de ter o trabalho desenvolvido por 583 licenciandos de 18 cursos em 20 habilitações diferentes. Ou seja, na UNESPAR o PIBID tem a marca da diversidade, quer seja ela regional, quer se refira às áreas do conhecimento que contempla, quer seja da formação e condições sociais, históricas, políticas, econômicas e étnico-raciais daqueles que o executam. Mas existe algo que unifica e dá o sentido necessário para que um programa dessa envergadura possa ser efetiva e competentemente gerido e produza os resultados esperados: a unidade em torno da formação docente.

Diz Courtine-Denamy, em certa passagem de seu belíssimo livro “O cuidado com o mundo”, que é à educação que cabe a tarefa crucial de formar “homens novos, capazes de inovar radicalmente através de sua ação, de inaugurar um novo começo de que o mundo novo está justamente à espera, uma vez que as velhas soluções não fazem mais sentido.” Completa citando o filósofo Horkheimer, para o qual “o novo depende unicamente ainda da vontade dos homens.” cremos que os textos que apresentamos aqui compondo esta obra são fruto exatamente de educadores que entendem e assumem seu papel para a construção do novo: nova educação, novos homens, novo mundo. Principalmente porque os trabalhos aqui reunidos não são frutos de uma reflexão distanciada da realidade escolar, da teoria por si mesma. Refletem experiências e práticas de professores universitários, bolsistas de graduação, professores das redes municipais e estaduais comprometidos com os desafios atuais da educação e seus desdobramentos sociais.

Portanto, falar de profissionais da educação comprometidos sinceramente com as implicações sociais de sua ação transforma o desafio da

apresentação dessa obra, como dissemos anteriormente, num momento bastante prazeroso e salutar.

Os 14 textos que compõem o conjunto deste livro refletem as experiências de 7 cursos diferentes, além de outros 2 textos elaborados pela coordenação institucional do Programa PIBID. Como coordenadora geral dos 32 subprojetos desenvolvidos na UNESPAR atualmente, Márcia Marlene Stentzler abre esta publicação com o intuito de evidenciar como, efetivamente, o Programa tem possibilitado a construção de experiências e a mobilidade de conhecimentos. Seu texto indica com clareza as várias contribuições do diálogo próximo, frequente e constante, entre o Ensino Superior e a Educação Básica, que cooperam não só para a permanência de todos os envolvidos nas posições que ocupam, como também para o seu aperfeiçoamento em todos os níveis. Rita de Cássia Pizoli e Conceição Solange Bution Perin completam nossa visão de um quadro geral do PIBID/UNESPAR com sua análise da experiência na organização pedagógica de todos os 32 subprojetos. Os resultados apontados indicam um futuro de mudanças significativas no âmbito da educação, para e nas quais o Programa assume um papel decisivo; nas palavras das autoras, “algo que antes era “exigido” nas disciplinas de estágio e realizado em períodos espaçados tornou-se prazeroso, comprometido e com muito mais investimento teórico”.

O curso de Biologia é aqui representado pelo artigo produzido pelos professores Ana Carolina de Deus BuenoKrawczyk, Carla Andreia Lorscheider, Clovis Roberto Gurski, Fabiane Fortes, Rogério Antônio Krupek (UNESPAR-FAFIUV), voltado especificamente para a discussão sobre como ocorre a produção científica na sociedade moderna, utilizando-se de diferentes metodologias e ferramentas para popularizar o entendimento e o gosto pela ciência durante a experiência escolar. O curso de Teatro é representado pelo artigo das professoras Guaraci da Silva Lopes Martins e Ana Cristina Martins de Souza (UNESPAR-FAP e Colégio Estadual do Paraná), as quais constatarem o “fortalecimento da idéia sobre a importância da linguagem teatral no desenvolvimento da integração individual e coletiva de todos aqueles que dele participam. O teatro é um espaço profícuo para a reflexão sobre o contexto histórico e sociocultural no qual homens e mulheres estão inseridos, em função do mesmo possibilitar a discussão sobre variados temas e questões humanas”.

O curso de Letras é representado por um conjunto de 4 textos. Caio Ricardo Bona Moreira (UNESPAR-FAFIUV), participa através de seu subprojeto voltado para a poesia no ensino da Língua Portuguesa, indicando ser “na literatura, e mais especificamente na poesia, que a linguagem tem

o poder de experimentar a língua na sua máxima potencialidade.” Outro texto que exprime essa experiência com a poesia é aqui apresentado pela Professora Gersonita Elpídio dos Santos (UNESPAR-FAFIPA), que vê na poesia a possibilidade de oferecer aquilo que é também constitutivo de todo homem. Em suas próprias palavras: “Porque o alimento do ser humano não é só para o corpo, mas também para a alma, e isso o poeta faz com categoria, ao trabalhar a essência da poesia, envereda ao mais profundo do ser.” Já os artigos de Érica Fernandes Alves e Marileuza Ascencio Miquelante (UNESPAR-FECILCAM) e de Adriana Delmira Mendes Polato e Neil Armstrong Franco de Oliveira (UNESPAR-FECILCAM), são ambos de inspiração bakhtiniana. No primeiro texto, refletindo sobre as experiências da atuação dos docentes de Língua Inglesa e o trabalho com gêneros textuais, as autoras valorizam o processo colaborativo que se estabelece no intercâmbio de saberes e atividades entre o Ensino Superior e a Educação Básica, realçando a contribuição da proposta para a formação inicial e continuada dos docentes de Língua Inglesa. Os autores do segundo texto, por sua vez, posicionam-se favoravelmente à tendência atualizada de uma abordagem discursiva no ensino da Língua Portuguesa, mas que nem por isso deixa de dar espaço importante à análise linguística dos gêneros. Nessa perspectiva apresentam os resultados das análises de uma notícia e de um artigo de opinião, como forma de envolver o trabalho na escola com textos do campo jornalístico.

Outro curso bastante representado nesta coletânea é o de Pedagogia, reunindo três contribuições ligadas à docência nas séries iniciais. Cássia Regina Dias Pereira e Nilva de Oliveira Brito dos Santos (UNESPAR-FAFIPA) relatam as atividades desenvolvidas por licenciandos acompanhados por docentes do Ensino Superior e da Educação Básica em três escolas de sua região, buscando a instrumentalização dos futuros docentes, para que sejam capazes de conduzir seus estudos e seu trabalho numa perspectiva crítica. Mantendo a dimensão crítica, Rosana Beatriz Ansai (UNESPAR-FAFIUV) apresenta sua concepção do PIBID como passível de abrigar o espaço onde os licenciandos desenvolvem competências que lhes permitirão melhor desempenhar sua função e perceber sua condição. Para tanto, baseia-se em três variáveis conceituais: a prática profissional docente, a metodologia do trabalho docente e a ciência aplicada na pesquisa. Helena Izaura Ferreira (UNESPAR-FECILCAM), por sua vez, dirige sua proposta de reflexão sobre alfabetização e letramento a um espaço além da universidade, onde os aprendizes também se ocupam de sua formação para o magistério, o Curso Médio Normal. Nesse contexto, seu trabalho contribui para o estabelecimento de um diálogo entre as

diversas instâncias do ensino, para que se discutam as mudanças que tem sofrido a noção de linguagem e do seu papel no processo de ensino.

O Curso de Licenciatura em Matemática da UNESPAR/FAFIUV investe no ensino através do uso de recursos tecnológicos, e representado por Maria Ivete Basniak aponta os progressos de seus licenciandos nessa prática. Conscientes de que o professor necessita de uma formação que lhe permita utilizar ambientes informatizados como espaços de aprendizagem, sua contribuição apresenta, entre outros resultados, as primeiras impressões que se depreendem das respostas dos acadêmicos envolvidos a um questionário elaborado pela autora.

Especialmente envolvidos com o Ensino Médio, graduandos e professores de Filosofia da UNESPAR/FAFIUV partem do cotidiano das escolas para promover atividades de ensino-aprendizagem que favoreçam a instituição da “experiência filosófica”, como bem esclarece a autora. Optou-se por trabalhar com oficinas e a promoção do diálogo com outras áreas do conhecimento na abordagem de temas envolvidos na realidade dos adolescentes.

O artigo que completa esta publicação tem inspiração interdisciplinar, baseando-se na responsabilidade da escola em conectar-se com a comunidade em que se insere, a fim de que as crianças construam e mantenham valores ambientais.

Através da alfabetização ecológica, os licenciandos em Geografia, Pedagogia e Química da UNESPAR-FAFIUV, sob a coordenação da autora do texto Edilamar Helena Ribeiro Buch, auxiliam alunos do Ensino Fundamental a se aproximarem ativamente de suas comunidades, ou ambientes de convivência, numa perspectiva de interdependência.

Como professores, formadores de professores, e coordenadores de subprojetos PIBID, é nosso prazer apresentar aos leitores as experiências de nossos colegas, que representam uma modesta amostra do trabalho que o Programa tem possibilitado em todo o Brasil, e ainda assim enormes contribuições que se estendem às vidas de todos os envolvidos. Não haveria como perceber os efeitos do PIBID se ele não existisse, mas o que já tivemos oportunidade de experienciar permite-nos demarcar uma fronteira na história da formação docente.

Ilton Cesar Martins e Karim Siebeneicher Brito
Organizadores

SUMÁRIO

EXPERIÊNCIA E MOBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O LUGAR DO PIBID NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA Márcia Marlene Stentzler	9
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PIBID Rita de Cássia Pizoli Conceição Solange Bution Perin	23
POPULARIZANDO A CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA USANDO O MÉTODO CIENTÍFICO Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk Carla Andreia Lorscheider Clovis Roberto Gurski Fabiane Fortes Rogério Antônio Krupek.....	35
O TEATRO NO ESPAÇO DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE Ana Cristina Martins de Souza Guaraci da Silva Lopes Martins.....	49
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA E A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O TRABALHO COM A POESIA Caio Ricardo Bona Moreira	65
O PIBID E AS OFICINAS DE POESIA Gersonita Elpídio dos Santos.....	77
O PIBID COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: ALGUNS RESULTADOS Érica Fernandes Alves Marileuza Ascencio Miquelante	91

**A LÍNGUA PORTUGUESA NO PIBID: ASPECTOS LINGUÍSTICO-
-DISCURSIVOS NOS GÊNEROS JORNALÍSTICOS**

Adriana Delmira Mendes Polato

Neil Armstrong Franco de Oliveira 109

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA – PIBID: A SUBÁREA DE PEDAGOGIA
PROMOVENDO A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO
SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA**

Cássia Regina Dias Pereira

Nilva de Oliveira Brito dos Santos 133

**PROJETO MÃO AMIGA/PIBID: LÓCUS CONTRIBUTIVO DE
DESENVOLVIMENTO DA *PERFORMANCE* E DO *STATUS*
PROFISSIONAL DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNESPAR/FAFIUV**

Rosana Beatriz Ansai 145

**LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA
ALFABETIZAÇÃO / LETRAMENTO**

Helena Izaura Ferreira 171

**O PIBID NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA
UNESPAR-FAFIUV**

Maria Ivete Basniak..... 187

**A FILOSOFIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: VIVÊNCIAS,
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Giselle Moura Schnorr..... 201

**CONSTRUINDO CONEXÕES SOCIAIS E COMUNITÁRIAS NO
UNIVERSO AMBIENTAL DAS CRIANÇAS**

Edilamar Helena Ribeiro Buch 215

EXPERIÊNCIA E MOBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O LUGAR DO PIBID NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Márcia Marlene Stentzler¹

RESUMO: O artigo promove reflexões sobre a formação docente, tendo como base o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Analisamos sua presença no processo formativo do licenciando na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), discutindo sobre experiência e mobilidade. Abordamos aspectos relacionados à legislação que efetiva o PIBID no rol de políticas públicas para a formação de professores. No âmbito formativo, analisamos, a partir de respostas dos coordenadores, como práticas crítico-reflexivas têm se efetivado no cotidiano e mobilizado os bolsistas no processo formativo. Trabalhamos com a ideia de mobilidade de conhecimentos e a construção de experiências. Utilizamos como principal base teórica Edward Palmer Thompson (1981, 2010) e Marc Augé (2010). Também dialogamos com Jorge Larrosa Bondía (2002) e as fontes primárias são avaliações dos coordenadores de área, realizadas em 2012.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) está em desenvolvimento na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) desde agosto de 2012. Executado em seis campi e financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), trata-se de “[...] uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica.” (CAPES, 2013a, s.p.). O projeto institucional da universidade é composto por trinta e dois subprojetos de cursos de licenciatura nos campi da FAP, FAFIPA, FAFIPAR, FAFIUUV, FECEA e FECILCAM². É desenvolvido em 72 escolas

1 Professora do Curso de Pedagogia da UNESPAR, Campus da FAFIUUV. Mestre em Educação pela UEPG. Doutoranda em Educação, linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação - pela UFPR. Coordenadora Institucional do PIBID/UNESPAR. Email: mmstentzler@gmail.com.

2 São os seguintes campi: **FAP**: Faculdade de Artes do Paraná – Cursos de Dança; Artes Visuais; Música e Teatro. Campus da **FAFIPA**: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Cursos de Educação Física, Ciências Biológicas, Geografia, História Letras, Matemática e Pedagogia; Campus da **FAFIPAR** - Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá : Cursos de Ciências Biológicas, História, Letras, Pedagogia

públicas de Educação Básica nos municípios de: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. Em cada escola há um ou mais professores bolsistas que participam do projeto.

Atualmente o número de alunos das escolas públicas de Educação Básica atendidos pelos subprojetos é estimado em 25.784 alunos. São 583 bolsas de estudos para acadêmicos e 32 bolsas para coordenadores de área. Visando fortalecer a formação inicial dos futuros professores que atuarão na Educação Básica, trabalhamos com uma proposta desafiadora para todos os que acreditam que a educação se constrói pela mobilidade de conhecimentos que se efetivam na medida em que os sujeitos mobilizam-se pela experiência, pela ação docente. Os coordenadores dos subprojetos, para além das situações vividas no âmbito formativo dos licenciandos, têm o compromisso de agir como mediadores na construção de novas estratégias formativas no Curso³ de Graduação a que pertencem.

A mobilidade é facultada pelo diálogo, reflexão e uso da tecnologia. Com maior acesso às informações, o trabalho do professor, no atual contexto de globalização, efetiva-se além do cotidiano da sala de aula. Se no século XIX fomos tocados pela revolução científica, na atualidade a tecnologia move a construção do conhecimento, aproximando apesar da distância. Quando Paul Ricoeur (1975, p. 39) aborda as culturas e o tempo, também fornece elementos que podem ser utilizados para reflexões acerca do cotidiano formativo dos licenciandos, das especificidades das áreas e do contexto socioeducacional. Essa ideia nos inquieta, pois somos educadores e trabalhamos com a sua formação, com a diversidade. São os questionamentos que propiciam o conhecimento. Então questionamos: Como práticas crítico-reflexivas fazem parte do cotidiano formativo do acadêmico? Como os coordenadores têm conduzido esse processo, considerando a mobilidade de conhecimentos? Como se efetiva a construção de experiências em subprojetos?

e matemática. Campus da FAFIUV - Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória: Cursos de Ciências Biológicas, Filosofia, História, Letras Inglês e Letras Espanhol, Geografia, Matemática, Pedagogia, Química. No campus da FECEA - Faculdade de Ciências Econômicas de Apucarana: Curso de Matemática; **FECILCAM** - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão: Cursos de História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Geografia e Pedagogia. (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID UNESPAR, 2012).

3 De acordo com o Dicionário Michaelis (2013), um curso pode ser uma “[...] Série de lições sobre uma determinada matéria [...] Conjunto de matérias professadas numa universidade, numa escola ou que habilitam para uma profissão.” Um curso também indica o caminho, um rumo, uma trajetória.

O problema de pesquisa está relacionado a questões socioculturais⁴ e de produção de conhecimento. Cada subprojeto se organiza em realidades específicas, únicas, como parte de um contexto socioeducacional, em cada campus da UNESPAR. Tanto as sociedades quanto os indivíduos têm necessidades culturais distintas, construindo respostas particulares compatíveis com o momento histórico em que vivem. Para compreender os sujeitos e sua inserção socioeducacional, utilizaremos como base teórica Edward Palmer Thompson (1981 e 2010) e Marc Augé (2010), que subsidiarão as reflexões sobre a cultura, experiência e mobilidade no atual contexto. Organizamos o texto entretecendo base teórica e dados informados pelos coordenadores de área em novembro de 2012.

2 O PIBID: UM PROGRAMA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O trabalho dos professores tem grande visibilidade social. A educação tem sido permanentemente observada, criticada. Mas é no âmbito das políticas públicas e de planos de governo que ela se efetiva, sendo submetida a avaliações, como é o caso do IDEB⁵. Além dos indicadores previstos para a Educação Básica, também os Cursos de Graduação são submetidos a avaliações em ciclos, como parte do SINAES⁶.

4 Thompson (2010, p.22) alerta sobre o problema de usar “cultura” como termo descritivo vago. Cultura “reúne atividades e atributos em um só feixe”, podendo “[...] confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas.” Faz-se necessário, portanto, desfazer o feixe e examinar os seus componentes, como: “ritos, modos simbólicos ou atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume como formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho.”

5 “O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso ‘Todos pela Educação’, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da Educação Básica. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o IDEB. A lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média de 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional”. (BRASIL, 2013a, s.p.)

6 “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O SINAES reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para emba-

Como parte de um conjunto em que Ensino Superior e Educação Básica assumem compromisso com a qualidade na formação, a UNESPAR, por meio dos cursos de licenciatura, tem o compromisso formativo com o licenciando e com as escolas em que o PIBID é executado, visando, numa ação conjunta, atingir metas no âmbito de proficiência e rendimento, pois são objetivos do PIBID:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; [...] contribuir para a valorização do magistério; [...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica; [...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; [...] incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; [...] contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2013a, s.p.)

O investimento na formação para a docência nos cursos de licenciatura foi instituído junto à CAPES por meio da Portaria 72, de 09 de abril de 2010. Essa Portaria foi publicada tendo por base a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que “[...] atribui à CAPES a indução e o fomento à formação para o magistério da Educação Básica, em observância às prescrições dos Decretos nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 [...] Resolução nº 22, de 24 de abril de 2009 e Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009”. (CAPES, 2013a, s.p.).

O Decreto nº. 7219 de 24 de junho de 2010, assinado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, instituiu o PIBID, reafirmando o fim de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira”. (CAPES, 2013b, s.p.). No referi-

sar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições”. (BRASIL, 2013b, s.p.)

do documento são estabelecidos critérios para ser bolsista estudante de licenciatura; coordenador institucional; coordenador de área; professor supervisor e sobre o projeto institucional⁷.

Tendo por base a legislação, o projeto institucional da UNESPAR prevê uma ação formativa interdisciplinar, onde “[...] cada subprojeto terá como objetivo principal a qualificação da formação docente de cada área inserida [...]” (UNESPAR, 2012, p.02). Partindo do objetivo geral, nos cursos de licenciatura foram organizados subprojetos prevendo ações compatíveis com o objetivo institucional. As metas, como proposta institucional, direcionam o trabalho, visando os resultados. A seguir, vamos analisar alguns resultados do início desse trabalho.

3 EXPERIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência está articulado com a política do governo brasileiro para a formação de professores. A experiência possibilita a construção de novos sentidos no cotidiano formativo dos licenciandos. A experiência é mobilizada pela “ação-processo”, no fazer, ativar. (BORBA, 1990, p. 921) E o sentido de mobilidade nos remete para a possibilidade formativa além dos espaços tradicionalmente delimitados com a sala de aula.

O cotidiano escolar é redimensionado. O fazer docente se organiza nas comunidades onde as escolas estão inseridas, e viabiliza-se por gru-

7 I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID; [...] **II - coordenador institucional:** o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade; [...] **III - coordenador de área:** o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: [...] a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades; [...] **IV - professor supervisor:** o docente da escola de Educação Básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e [...] **V - projeto institucional:** projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

pos de discussão com o uso de redes de comunicação, que criam novos sentidos para o cotidiano escolar. Entendemos o fazer docente intrinsecamente relacionado à organização social, à valorização docente. Situado no âmbito das experiências vividas pelos acadêmicos e seus formadores, efetiva-se por meio da crítica na produção do conhecimento. Thompson (1981, p.189) argumenta que os sujeitos:

[...] também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e, reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. [...]

Como eternos aprendizes, estamos inseridos em processos socioeducacionais permeados por objetivos comuns, reelaborados pelo diálogo, pela diversidade cultural e normas, específicas dos diferentes Cursos de Graduação nos campi da UNESPAR. Esses cursos se aproximam e dialogam, por meio dos subprojetos do PIBID. Concomitante à diversidade de contextos e possibilidades formativas, a ideia de mobilidade dinamiza em cada aprendiz experiências particulares, pautadas na diversidade de áreas de conhecimento e próprias da universidade multicampi. As fronteiras do conhecimento transformam-se em espaços interdisciplinares, com o exercício da mobilidade de saberes, fortalecendo a UNESPAR.

O sentido da experiência a contrapõe à informação, sendo essa última desprovida da vivência, porque experimentar é buscar algo novo, é o indivíduo permitir a si correr o risco, sair da zona de conforto da sala de aula, dos livros didáticos ou modelos prévios extraindo o conhecimento das situações vividas. Ao professor, quando se dispõe romper com modelos pré-estabelecidos, é necessário ter clareza do papel da experiência na construção do conhecimento e o que o particulariza em relação ao simples saber coisas. Dessa forma, o curso de licenciatura necessita construir espaços didáticos em que o aluno possa reconstruir conhecimentos elaborando respostas inéditas para questões relacionadas ao cotidiano escolar e a sua formação.

O ato de experimentar só existe quando há um sujeito em ação. Para Borba (1990, p.730) “indica processo [...] com sujeito experimentador [...] significa sentir, conhecer pela experiência: o homem cria imagens, experimenta sensações e emoções que variam [...]”. O sentido de experimentar está diretamente relacionado à ação humana, à intervenção e apropriação dos resultados advindos dessa mobilização. A experiência

pode ser prazerosa ou não, possibilitando ao sujeito reflexões e reaproximações com o objeto.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Somos desafiados a interromper a rotina da sala de aula, convidados a refletir com os bolsistas e alunos da Educação Básica sobre o que representa aprender e agir. Vivemos numa sociedade em que o tempo torna-se curto pela velocidade com que necessitamos realizar as atividades. O professor coordenador de área do PIBID, nas doze horas semanais dedicadas ao projeto, é incitado a reavaliar, ouvir atentamente, ponderar e considerar as diferenças de cada escola, de cada licenciando e alunos com que trabalha. Marc Bloch (2001) adverte que não cabe ao pesquisador julgar os fatos, mas compreendê-los. Não somos juízes, mas educadores, e a educação se efetiva como processo histórico. Portanto compreensão, planejamento e ação passam a ser mais adequados, quando nos referimos a situações de aprendizagem, pois somos sujeitos historicamente situados.

3. 1 EXPERIÊNCIAS EM SUBPROJETOS PIBID

Quando nos referimos ao processo de formação de professores, o fazemos pautados em normas e valores sociais que regem a reelaboração permanente dos caminhos que a educação percorre. Mas esse percurso se efetiva na medida em que os Cursos de licenciatura, com orientações e normas educacionais pautadas em permanente processo de negociação, oriundos das necessidades sociais e disseminadas por meio das políticas públicas, são pensados no âmbito socioeducacional. As orientações gerais, provenientes do Estado, tomam forma em cada Curso e Instituição, a partir do corpo docente, infraestrutura física, bibliotecas, matriz curricular e regulamentos específicos.

O que significa um Curso? Poderia constituir-se o primeiro questionamento para o acadêmico ingressante, afinal ele está se propondo a fazer um Curso por no mínimo quatro anos. O Curso necessita ser questionado permanentemente pelos docentes nos colegiados, a fim de que, criticamente, redefina-se o seu papel na formação do licenciando. Ora, quantas trajetórias são construídas na Instituição, mesmo em Cursos que pertencem à mesma área nos diferentes campi, como de Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia? Uma das metas associadas ao PIBID é a criação de fóruns permanentes de licenciaturas nas instituições. As diferentes áreas tornam-se espaço de construção interdisciplinar.

Em que medida o currículo é renovado? Para mudar é preciso exercitar a crítica, trabalhar com resultados e perspectivas. Tardif (2008, p.285) analisa o processo de mudança na formação do professor como parte do novo perfil profissional para a docência, comparado a outros profissionais liberais que “[...] se apoiam num sólido repertório de conhecimentos fortemente articulado e incorporado nas práticas profissionais [...]”. O processo de formação é reelaborado. No lugar de práticas formativas que se organizavam prioritariamente no interior do ambiente acadêmico, a formação pelo PIBID ganha o espaço da escola de Educação Básica. As instituições formadoras de professores, ao se ocuparem da reelaboração de encaminhamentos curriculares e extracurriculares, precisam compartilhar do olhar externo, construindo redes de colaboração com as Secretarias Municipais e Núcleos Regionais de Educação.

Essa tarefa formativa sob o direcionamento proposta para a Educação Básica centrada na CAPES e possibilitada pelo PIBID, é compartilhada entre coordenadores, supervisores e acadêmicos dos subprojetos na UNESPAR. Na medida em que a comunidade acadêmica passa a experienciar a relação com as escolas de Educação Básica, cada coordenador de subprojeto consegue dimensionar impactos oportunizados pela imersão nessas escolas.

Alguns desses resultados foram coletados no formulário avaliativo respondido por coordenadores de área em novembro de 2012. Deles extraímos dados que permitem olhar as potencialidades do PIBID para a graduação:

Com a realização das ações previstas, o subprojeto de Língua portuguesa proporcionou aos bolsistas o conhecimento da prática docente, não somente na atuação individual, mas que as realidades existentes no interior da comunidade escolar oportunizam o alargamento das experiências com a

educação, especialmente quanto à busca de estratégias pedagógicas capazes de minimizar e mesmo solucionar dificuldades da clientela atendida. (SANTOS, G., 2012)

A coordenadora do subprojeto de Letras do campus da FAFIPA manifesta o compromisso construído por uma equipe de profissionais, que envolve planejamento, pelas “ações previstas” e a intencionalidade dessas atividades, visando “o conhecimento da prática docente”, no espaço de atuação do futuro professor, tanto no âmbito individual quanto na comunidade escolar em que se encontra inserido. Constatamos que, pelo projeto o acadêmico estabelece elos, conforme reitera Bertucci *et al.*, (2010, p.47-48), entre a “[...] vida coletiva, organizada sobre a forma de uma ampla e densa cultura, e a vida individual, ou seja, o sujeito e a vida social.[...]”. Entendemos a ação humana conectada a suportes culturais que lhe dão sentido. Por isso, toda ação humana é reconhecida num determinado espaço social, onde acontece. A coordenadora do subprojeto, ao abordar que houve o “alargamento de experiências”, reconhece em cada um dos membros de seu grupo o sujeito reflexivo, sujeito esse capaz de repor continuamente o movimento de produção do conhecimento enquanto processo sócio-histórico, mediado pelo saber científico e prático.

Na medida em que nos apropriamos dos dados extraídos das avaliações do subprojeto mencionado, situamos a experiência como resultado da articulação entre o ser social e a consciência social, (THOMPSON *apud* BERTUCI, 2010, p.49). Cuidadosamente planejada para se atingir um determinado fim, “a busca de estratégias pedagógicas”, a que se refere a coordenadora acima citada, está diretamente relacionada à oportunidade do ser social construir as experiências num determinado espaço social.

A escola torna-se o espaço de articulação e divulgação de representações socialmente construídas, influenciando a ação dos estudantes para além de seus muros. O coordenador do subprojeto de História da FAFIUV traz como um dos resultados de seu projeto o “maior envolvimento dos alunos nas discussões e atividades escolares, maior atenção às questões étnico-raciais, também com relação ao *bullying* e à discriminação”. (MARTINS, I., 2012). Exercitam-se práticas com potencial transformador.

Entendemos esse processo na medida em que nos apropriamos da definição de Thompson (2010, p.22) para cultura, como um feixe composto por “ritos, modos simbólicos ou atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume como formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho [...]”. O PIBID nos coloca no centro de um processo que promove a crítica dos modos simbólicos vigentes, de ritos e

de costumes. Esses jovens acadêmicos em breve estarão nas escolas atuando, junto aos alunos com os quais trabalharam enquanto foram bolsistas, e levarão para outros espaços os conhecimentos construídos; e os professores das escolas, ao reelaborarem sua prática, trabalham também com o Projeto Político Pedagógico das escolas.

As relações entre as instituições formadoras de professores e as escolas de Educação Básica também são aprimoradas. A coordenadora do subprojeto do Curso de Teatro do campus da FAP afirma:

Desde o envolvimento com o PIBID a coordenadora e supervisora ampliaram a discussão sobre a formação docente específica, numa troca constante de informações entre as instituições. O trabalho realizado vem contribuindo para o fortalecimento do teatro na escola participante. (MARTINS, G., 2012)

A “troca constante de informações” indica que a prática do diálogo, da escuta e reflexão permeiam o cotidiano formativo. O PIBID caracteriza-se como uma ponte para que ocorra a “troca constante de informações entre as instituições”, fortalecendo o “teatro na escola participante”, conforme descreve a coordenadora. Ora, se o teatro é fortalecido na escola participante, também é fortalecido o curso de formação do licenciando. Por essas pontes que se estabelecem entre o Curso Superior e a escola de Educação Básica fluem informações, são construídas novas ideias e gestadas mudanças para o aprimoramento curricular na formação do licenciando. O teatro passa a ocupar o centro das discussões, a ser foco de interesse dos alunos na medida em que existem ações que o colocam como prática central na formação crítico-cultural dos jovens, como um “espaço de ensino” crítico, em oposição aos “meios de comunicação de massa”, que concorrem com a cultura popular⁸. (VIDAL, 2008, p.269).

Estamos vivenciando a produção de um novo discurso histórico, estamos construindo práticas docentes que se viabilizam pela mobilidade do conhecimento. Percebemos que por meio da Educação as fronteiras são recuadas, a diversidade cultural passa a fazer parte do conjunto de ações que mobiliza a construção de novos saberes, pois quando dominamos o objeto de conhecimento, apropriamo-nos do que o torna real e temos condições de transformar nossa realidade.

⁸ Sobre essa temática ver também Michel de Certeau, que emerge como o especialista em práticas culturais contemporâneas, mídia e novas tecnologias, não restringindo seu pertencimento ao campo historiográfico. (VIDAL, 2008, p.275)

A mobilidade no espaço permanece um ideal inacessível a muitos, enquanto é a primeira condição para uma educação real e uma apreensão concreta da vida social [...] A educação deve inicialmente ensinar a todos a mudar o tempo para sair do eterno presente fixado pelas imagens em círculo, e fazer mudar o espaço, isto é, a mudar no espaço, a sempre ir ver mais de perto e a não se nutrir exclusivamente de imagens e mensagens. (AUGÉ, 2010, p.107-109).

O autor nos convida a exercitar a crítica, olhando mais de perto o conjunto de fatores culturais que compõem as comunidades onde as escolas são inseridas, a olhar o aluno da graduação e a formação de professores por meio de novas lentes. Esse exercício se realiza pela capacidade de refletir com os pares sobre como mudar, sobre como construir práticas docentes. Dermeval Saviani (2008, p.393) esclarece que uma postura “[...] crítica é formulada tendo como base teorias que [...] postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais [...]”. A compreensão crítica também perpassa o processo de formação do licenciando de Ciências Biológicas, campus da FAFIPAR.

O coordenador do subprojeto relata que “[...] o Curso de licenciatura em Ciências Biológicas é novo e o PIBID está ajudando no seu amadurecimento e consolidação”. Concomitante ao processo de formação inicial, o coordenador aponta para a parceria com as escolas de Educação Básica, numa ideia de complementaridade formativa, na medida em que “[...] os colégios estão reformulando suas atividades didáticas porque possuem bolsistas PIBID”. (OLIVEIRA NETO, 2012). Construir espaços de diálogo como o relatado é uma função do PIBID. Essa inserção da universidade na sociedade, como um retorno do investimento público, proporciona uma “[...] melhoria na qualidade dos cursos de formação docente [...] com a valorização do acadêmico [...]”, conforme destaca a coordenadora do subprojeto de Matemática da FAFIPAR, a professora Solange Santos (2012).

Certamente a bolsa de estudos fará a diferença na vida desses jovens. A possibilidade de ter auxílio financeiro para estudar é algo inédito na vida dos futuros professores. A bolsa de estudos certamente traz uma tranquilidade maior para o licenciando, que pode investir em sua formação, estudar, adquirir livros, participar de eventos científicos, publicar suas experiências. Sua dedicação é reconhecida. A coordenadora do subprojeto de Pedagogia, Campus da FECILCAM, destaca que “[...] o PIBID está despertando o interesse dos futuros profissionais da educação, tanto da Educação Básica como do curso de Pedagogia, por novas formas de en-

sinar a ler e escrever. Isto é demonstrado pelos debates na escola-campo”. (FERREIRA, 2012). Destacam-se aqui as “novas formas de ensinar a ler e escrever”. A sociedade brasileira se depara com um leque de pesquisas e ações, como a “escola-campo”, que são viabilizados pelo PIBID e para a formação docente.

Na medida em que os Cursos de licenciatura da UNESPAR passam a vivenciar a formação inicial do licenciando como sinônimo de qualificação docente, numa rica parceria com as escolas de Educação Básica, novas estratégias metodológicas são colocadas em evidência. Os grupos de estudo são o espaço onde se exercita o diálogo, planejamento e organização da prática docente, tendo por base a teoria e sua compreensão como um processo crítico. Entretecer teoria e prática torna-se um exercício básico para que se atinjam resultados relacionados diretamente com a formação acadêmica, por meio do ensino e da pesquisa, bem como a qualidade nas ações docentes na escola, caracterizando a extensão acadêmica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que os Cursos de Licenciatura alcançaram o chão da escola com os bolsistas do PIBID, ou seja, indo além do estágio curricular supervisionado que é de caráter obrigatório, uma série de atividades passou a fazer parte do cotidiano formativo dos licenciandos: grupos de estudo, reuniões nas escolas, planejamento conjunto de atividades, ampliação do uso de novas tecnologias, conferencistas com temas específicos das áreas de conhecimento, elaboração e exposições de materiais pedagógicos, pesquisa, sistematização de resultados, organização para publicação em eventos da área, entre outros. Os supervisores, atuando como cofomadores, têm desempenhado um papel fundamental, sendo um elo entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

O grupo de estudos e reflexões teóricas passou a fazer parte da rotina de formação do licenciando. O bolsista do PIBID tem um compromisso com sua formação, com seu Curso e seu desempenho acadêmico. As bolsas de estudo são um estímulo para que permaneça no Curso, construindo um diferencial para sua profissão, pois desenvolve, no conjunto com os colegas, ações que contribuem para a melhoria das atividades educativas. Em um processo de imersão pedagógica e com estudos, constrói novos olhares sob perspectiva crítica.

Essa possibilidade formativa viabiliza-se na medida em que se se organizam espaços permanentes de reflexão. Universidade e escolas de

Educação Básica dialogam e constroem alternativas para o ensino-aprendizagem. Esse diálogo oportuniza a construção de novas práticas no cotidiano escolar, com: organização de materiais didático-pedagógicos diferenciados, utilização das novas tecnologias nas atividades escolares, aulas de campo, uso do laboratório de ciências, artes, teatro, música, poesias e história local. A diversidade de olhares que a ciência fornece enriquece o cotidiano formativo do licenciando e também do aluno do Ensino Fundamental e Médio. O PIBID também tem oportunizado ao jovem a escolha mais consciente do Curso superior. Estamos trabalhando para que, em breve, esses fatos se mostrem também nas estatísticas educacionais, com um melhor desempenho no ENADE, menor índice de evasão dos Cursos de graduação da UNESPAR e com a crescente ampliação da qualidade da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia da mobilidade**. Maceió: Edufal: UNESP, 2010.

BERTUCI, Liane; FARIA FILHO, Luciano Mendes; TABORDA, Marcus Aurélio. **Edward Palmer Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. In ANPED, 2002. (p.20-28).

BORBA, Francisco da Silva (org.). **Dicionário Gramatical de verbos do Português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: UNESP, 1990.

BRASIL. **O PISA e o IDEB**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb> Acesso em 10 fev 2013a.

_____. **Sistema de avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Disponível http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article. Acesso em 12 fev 2013b. CAPES. **PIBID**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 13 fev 2013a.

_____. Diário Oficial da União. **Portaria no. 72 de 09 de abril de 2010.** Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf Acesso em 13 fev 2013b.

DICIONÁRIO MICHAELIS ONLINE. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php> Acesso em 07 fev 2013.

FERREIRA, Helena Izaura. **Avaliação do PIBID/UNESPAR, 2012.**

MARTINS, Ilton Cesar. **Avaliação do PIBID/UNESPAR, 2012.**

MARTINS, Guaraci. **Avaliação do PIBID/UNESPAR, 2012.**

OLIVEIRA NETO, José Francisco. **Avaliação do PIBID/UNESPAR, 2012.**

RICOEUR, Paul. Et al. **As culturas e o tempo: estudos reunidos pela UNESCO.** Tradução de Gentil Tilton, Orlando dos Reis, Ephraim Ferreira Alves. São Paulo: Vozes – EDUSP, 1975.

SANTOS, Gersonita Elpídio. **Avaliação do PIBID/UNESPAR, 2012.**

SANTOS, Solange Maria Gomes dos. **Avaliação do PIBID/UNESPAR, 2012.**

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.** Tradução Rosaura Eichenberg. 4ª. Reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

UNESPAR. **Projeto Institucional do PIBID.** 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas.** In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). **Pensadores sociais e história da educação.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PIBID

*Rita de Cássia Pizoli*¹
*Conceição Solange Bution Perin*²

RESUMO: Este artigo apresenta algumas reflexões a respeito da gestão pedagógica realizada no PIBID da UNESPAR. As ações orientadas pela equipe de coordenação pedagógica são fundamentadas na metodologia que compreende a formação docente como *práxis*, resultado da indissociabilidade entre teoria e prática. À luz dessa concepção teórico-metodológica apontamos as ações realizadas para a organização pedagógica dos 32 subprojetos que compõem o PIBID na UNESPAR, destacando alguns resultados alcançados em cada área do conhecimento e licenciatura envolvida. Apontamos a importância da interdisciplinaridade no encaminhamento das atividades propostas.

1 INTRODUÇÃO

A função da universidade, desde quando foi criada no século XIII, era assegurar a produção do conhecimento, em suas diversas áreas, a fim de promover o bem comum e contribuir com a resolução dos problemas da vida em sociedade. Embora tenha sofrido historicamente reduções em seu papel primordial, devido à falta de autonomia e principalmente devido à racionalidade técnica, paradigma que norteou a construção da sociedade moderna, essa instituição ainda se mantém vigente no século XXI, refletindo sobre as alternativas para a construção de um conhecimento unitário (sem dissociação entre a teoria e a prática).

Os cursos de graduação que objetivam formar professores para a educação básica enfrentam desafios concernentes ao ensino dos conhecimentos específicos e, principalmente, ao ensino dos procedimentos didáticos para o trabalho pedagógico na escola. A crise no ensino-aprendizagem dos alunos da educação pública que os números resultantes das avaliações nacionais apontam, instigam os professores do ensino superior, juntamente com as instituições federais e estaduais responsáveis pela organização e estruturação do ensino superior, a buscarem novos elementos

1FAFIPA, História da Educação, rcassiapizoli@yahoo.com.br

2 FAFIPA, História da Educação, sol_perin@yahoo.com.br

capazes de articular a teoria e a prática, unindo ensino, pesquisa e extensão, a fim de proporcionar uma base sólida para a formação docente.

A UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná é uma universidade composta de sete *campi*, localizados em diferentes regiões do Estado do Paraná (Noroeste, Leste, Sul), nos quais predominam os cursos de licenciaturas. Os cursos de licenciatura de todos os *campi* atendem a uma demanda significativa, de cada região, de futuros professores da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio; portanto, o trabalho pela qualidade da formação desses futuros professores é, sem dúvida, o objetivo principal dessa instituição de ensino.

Diante da responsabilidade e do dever de formar profissionais da educação e da realidade indicada pelos dados do IDEB/2009 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que revelam que a média do índice dessas regiões atendidas pela UNESPAR é de 4,7³, os profissionais dessa instituição de ensino superior decidiram abraçar a proposta do PIBID e propor um projeto que abrangesse os sete *campi*, em suas diversas áreas de ensino.

O objetivo principal do projeto é promover a qualidade da formação de professores, englobando um trabalho interdisciplinar entre as diferentes áreas de ensino que compõem o quadro de suas licenciaturas. Dessa forma, o trabalho visa proporcionar uma troca de experiências entre os *campi*, que trabalham de acordo com as necessidades de cada região.

Tendo início em agosto de 2012, o projeto conta com uma equipe de coordenação dos processos pedagógicos, cujo trabalho visa o planejamento de ações didático-pedagógicas que envolvam o estudo e a pesquisa no espaço da universidade, sob a responsabilidade dos professores universitários coordenadores e professores da rede pública de educação básica, bem como o planejamento e execução de instrumentos didáticos para a intervenção no ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica que frequentam as escolas participantes do projeto.

A intencionalidade presente neste planejamento encontra seus fundamentos na teoria dialética do conhecimento. Os encaminhamentos didáticos estudados e planejados na universidade, à luz da teoria de cada área específica, são respostas às necessidades da prática social advindas da observação da escola e de seus desafios concretos. Após serem desenvolvidos na sala de aula, os instrumentos didáticos são avaliados nos grupos de estudo e, assim, há uma constante reflexão sobre a prática à luz da teoria e

3 Informações retiradas do site: <http://www.portalideb.com.br>, às 14h45min em 13/12/2012.

vice-versa. Dessa forma, são escritos artigos científicos que visam dialogar sobre os desafios encontrados no cotidiano escolar e buscam apontar alternativas metodológicas para o enfrentamento desses desafios e melhoria na aprendizagem.

2 A FORMAÇÃO DO ACADÊMICO LICENCIANDO E OS FUNDAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A organização do trabalho pedagógico do projeto PIBID está fundamentada na teoria dialética do conhecimento, considerando que seu objeto específico é a formação docente do licenciando que atuará na educação básica. Nesse sentido deve levar em consideração dois processos formativos que se interconectam: a formação acadêmica do licenciando, que precisa se apropriar do conteúdo específico da área do conhecimento que estuda, e a formação do aluno da escola básica que, nas mãos desse licenciando, se apropriará desse mesmo conteúdo didaticamente planejado para sua faixa etária e potencialidade individual. Assim, o professor do ensino superior responsável por essa formação e atuante no PIBID atua como mediador entre os dois níveis, sendo o portador da teoria e do conteúdo e oferecendo instrumentos adequados para a tradução desse conteúdo em atividades didáticas.

Se pensarmos na teoria dialética como norteadora da prática educativa obtemos respostas para uma formação docente que persiga a união entre a teoria e a prática. No processo de humanização, a apropriação das objetivações humanas resulta na práxis. Sem esse conceito, poderemos compreender a teoria como um elemento separado da prática social, fechada em abstrações, incapaz de responder aos desafios da sociedade em suas diversas áreas.

Sabemos que historicamente a escola formal, responsável por ensinar as teorias, acaba reproduzindo a cisão que se dá no mundo mais amplo da sociedade moderna. Assim, vivenciamos hoje uma crise na função da escola, pois a teoria ensinada em forma de conteúdos didáticos muitas vezes não responde aos problemas enfrentados na prática social. O conteúdo ensinado na universidade também pode ficar distante da prática social se visar apenas à pesquisa e, do mesmo modo, vazio, se objetivar apenas o ensino. De um lado pode cair numa posição idealista e, de outro, viabilizar o utilitarismo.

Buscando o conceito de práxis em Vasquez (1968, p.117), encontramos a definição de teoria: “[...] é atividade teórica e prática que trans-

forma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”.

Segundo o autor não deve haver cisão na teoria, porque ela só é real quando em si carrega a prática. Se formos guiados por essa concepção de teoria, podemos afirmar que o objeto de nosso trabalho formativo como professores de cursos de licenciatura é a teoria, ou seja, o conhecimento historicamente produzido como objetivações do ser social. Assim, além do conhecimento em si, dos conteúdos específicos de cada área, temos também como objeto o ensino na educação básica, pois formamos professores para atuar nesse campo. Logo, temos que pensar em tudo o que envolve a organização do trabalho pedagógico na escola básica, principalmente o que se refere ao currículo e ao planejamento de ensino, pois o professor formado precisará dominar o conhecimento de sua área e ser capaz de traduzi-lo didaticamente por meio de um plano de aula articulado e coerente. Essa seria a concretização da unidade entre teoria e prática na escola sintetizada no trecho acima pelo autor.

Veiga (1989), analisando a prática pedagógica explica, nessa mesma direção, que sem a conexão com a prática social a didática, a metodologia de ensino e o currículo levam apenas à instrumentalização técnica do ensino, tornando-o vazio. Segundo a autora,

A característica principal da prática pedagógica reflexiva é o não rompimento da unidade entre teoria e prática. A prática pedagógica tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação (VEIGA, 1989, p.21).

Para a autora, essa prática pressupõe:

[...] o vínculo indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, entre o que o professor pensa e o que ele faz; acentuada presença da consciência; ação recíproca entre professor, aluno e realidade; uma atividade criadora; um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação. (VEIGA, 1989, p.22).

Dessa forma compreendemos que a prática pedagógica necessita de uma constante reflexão, num processo que analisa o trabalho escolar em

sua dimensão didática e seus desafios cotidianos e busca respostas na teoria, nos conteúdos específicos, aprimorando as metodologias de ensino e voltando para a prática com um instrumento de trabalho mais elaborado e sistematizado após a reflexão. O trabalho pedagógico do PIBID possibilita o desenvolvimento desse processo porque permite que os licenciandos experimentem o cotidiano escolar semanalmente, aplicando seus instrumentos didáticos, e voltem para os grupos de estudos nas escolas e na universidade a fim de refletir sobre sua eficácia, buscando melhorias por meio do estudo teórico sistemático. Enfim, têm oportunidade de reelaborar o conteúdo inicialmente planejado e aplicá-lo novamente. Além desse aprimoramento do conteúdo e das técnicas de ensino, os licenciandos têm oportunidade de vivenciar todos os elementos que compõem a relação professor-aluno e as dificuldades que podem ocorrer no processo de ensino-aprendizagem.

Na universidade, os grupos de estudos dos *pididianos*, além de ser um espaço privilegiado de reflexão sobre a prática pedagógica e planejamento de ensino, promovem a discussão do conhecimento específico que o licenciando precisa dominar, o que contribui de maneira significativa no seu rendimento acadêmico. Também contribuem para a produção científica à medida em que se concretizam em artigos científicos e comunicações em eventos da área. Outro aspecto a ser destacado é a importância do estudo coletivo e planejamento consciente dos pares, após discussão dos problemas enfrentados na prática. Esse é um princípio que deveria estar presente no planejamento escolar e na formação continuada dos professores. De acordo com Pimenta e Ghedin (2002, p.26),

[...] a reflexão é necessariamente um processo coletivo. Nesse sentido a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivo, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Esse entendimento supera a visão de professor que atua individualmente e busca compreender a prática reflexiva como aquela que incorpora e transcende o conhecimento da racionalidade técnica, porque entende que o trabalho escolar se amplia na construção coletiva (RIOS, 2001, p.91). Assim, a formação do professor que, desde a universidade faz essa experiência, contém elementos sólidos para a busca de soluções na atuação profissional futura.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PIBID/UNESPAR

A proposta inicial do projeto institucional da UNESPAR engloba um trabalho interdisciplinar entre as diferentes áreas de ensino que compõem o quadro de suas licenciaturas, sejam elas: Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia, Educação Física, Química, História, Filosofia, Dança, Teatro, Música e Artes. Encontra fundamentos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2001, p. 6), que afirmam que cada instituição formadora deve construir projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores, abrangendo

[...] as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

Nesse sentido, podemos dizer, até o momento, que as ações e as atividades propostas pelo projeto foram, a princípio, de intenso estudo e de organização para a realização das atividades propostas. Entre os meses de agosto a dezembro de 2012, a coordenação de gestão pedagógica encaminhou todas as ações previstas no cronograma de atividades, promovendo a organização dos subprojetos por meio de reuniões e encontros de coordenadores. Foi realizada a seleção de acadêmicos bolsistas e supervisores, bem como a abertura dos trabalhos em cada *campus*. Após o planejamento do calendário, de recursos orçamentários e do regimento interno, a coordenação de gestão pedagógica orientou o planejamento das atividades didáticas e o preenchimento dos relatórios.

Os 32 subprojetos da UNESPAR estão fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem, visando cada qual, na sua área, cumprir todos os objetivos estabelecidos na proposta do projeto institucional. As diferentes áreas, acima citadas, favoreceram que o trabalho iniciasse uma produção e disseminação de conhecimento, visando novas ideias para a melhoria da educação básica. As atividades desenvolvidas em cada escola, indiferente da área que está comprometida com a escola, estão sempre propondo novas estratégias de ensino e melhorias na aprendizagem, e com isso, consequentemente, o ensino vai sendo adequado e qualificado a essa melhora.

Dessa forma, a proposta na formação de professores, objetivo principal do nosso projeto, possibilitou mudanças impactantes nas diferentes áreas de licenciaturas da UNESPAR, pois o direcionamento foi de enten-

der o que era um trabalho interdisciplinar, o qual deve abranger e valorizar os diferentes conhecimentos formadores de educadores, bem como o de conseguir fazer a extensão do conhecimento adquirido para as escolas, com a realização de atividades que englobam escola, alunos e comunidade. Essa necessidade de ensino e aprendizado instigou cada curso a promover ações diferenciadas e integradas a outras áreas, que objetivassem a realização da prática numa perspectiva interdisciplinar. Desse modo, como proposto no projeto institucional, a observação e a reflexão passaram a compor o cotidiano dos participantes, no sentido de fazer parte de situações contextualizadas em um plano de trabalho adequado ao cumprimento dos objetivos inseridos na proposta.

Na universidade, a participação de 583 licenciandos bolsistas representa o interesse dos acadêmicos em buscar a coerência entre teoria e prática na sua formação docente. Esses acadêmicos estão envolvidos com os grupos de estudos de seus orientadores, são estimulados a participar de eventos científicos, escrever e apresentar os resultados decorrentes da aplicação de suas atividades e experiências docentes. É perceptível o desejo de participar da pesquisa científica em uma universidade que acaba de se estruturar e que pretende se firmar, em qualidade e quantidade, para implantar, inclusive, cursos de mestrado e doutorado nos *campi*.

Para as 72 escolas participantes, a presença dos acadêmicos representa uma oportunidade de manter o elo com as teorias e novas metodologias de ensino, além de experimentar a alegria dos jovens e renovar as motivações para ensinar com competência e com novos recursos didáticos.

Os resultados do trabalho realizado pelos coordenadores, bolsistas acadêmicos e supervisores abrangem produções didáticas, bibliográficas e culturais nas áreas de Ciências Biológicas, Química, Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Artes, Filosofia, Letras e Educação Física. Destacamos um grande número de produção e aplicação de planos de aulas com recursos diferenciados para o ensino dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio.

Na aplicação prática das aulas na escola, elencamos as principais atividades pedagógicas realizadas segundo cada conjunto de áreas:

1. Ciências Biológicas e Química: Planos de aula; Roteiro de atividades experimentais; Sequências didáticas; Aulas práticas nos laboratórios; Maquete; Cartazes e painéis; Criação de materiais para recreação; Jogos didáticos; Organização de horta; Organização de armário com material de Química e Biologia.
2. Pedagogia: Planos de aula; Jogos pedagógicos; Cartazes pedagógicos; Exposição de materiais pedagógicos; Recreio

Dirigido; Reunião com pais; Oficinas pedagógicas para acadêmicos; Sínteses e análises didáticas; Objetos de aprendizagem; Slides; Análises de Projeto Político-Pedagógico; Materiais pedagógicos para oficinas de alfabetização.

3. Geografia, História e Filosofia: Planos de Aula; Agenda 21 nas escolas; Projetos pedagógicos; Aulas-passeio; Oficinas Pedagógicas; Objetos de aprendizagem; Manual de pesquisa; Questionário; Sínteses e Análises didáticas; Documentário.
4. Artes e Educação Física: Planos de aula; Sequência didática; Slides; Apresentação de vídeo; Peça teatral; Criação de figurino; Apresentação de conjunto musical; Exposição de desenho e pintura; Espetáculo de dança; Concerto didático; Organização de evento recreativo; Organização de evento esportivo;
5. Letras: Planos de aula; Banner; Pesquisa bibliográfica de campo; Pesquisa em arquivo público; Entrevista com poetas locais; Oficinas poéticas; Mural literário; Sequência didática; Atividades lúdicas; Oficinas literárias.
6. Matemática: Mapas conceituais; Problemas matemáticos; Sequências didáticas; Planos de aula; Minicurso; Banco de imagem; Banner; Exposição de fotos; Objeto de aprendizagem.

A maioria dos subprojetos foi convidada para participar e orientar os alunos nos eventos culturais multidisciplinares das escolas onde atuam. Esses eventos representam um momento importante para a comunidade escolar porque neles se apresentam os trabalhos que sintetizam o processo de ensino-aprendizagem. A presença do PIBID representa a presença da universidade de forma concreta nas escolas.

Com relação à produção bibliográfica os subprojetos apresentam os seguintes números:

1. Resumos técnico-científicos: 31
2. Artigos técnico-científicos publicados em eventos: 11
3. Artigos técnico-científicos publicados em revista: 2
4. Trabalhos de conclusão de curso: 5
5. Blogs:13

Outra produção em destaque são os relatórios de grupos de estudos que acontecem uma vez por semana nos campus da universidade e nas escolas públicas. Estes relatórios deixam explícitas as linhas teórico-metodológicas que norteiam o planejamento de planos de aulas, ou seja, é a concretização da busca pela aproximação entre a teoria e a prática, tendo como orientação segura a presença de professores universitários, portadores do endereço bibliográfico onde os acadêmicos possam saciar

suas questões da prática e encontrar motivações e ideias para superar as dificuldades encontradas no ensino básico.

Podemos analisar que o trabalho pedagógico do PIBID abrange toda a extensão universidade-escolas e envolve coordenadores, futuros professores, supervisores, escolas, pais, alunos e comunidade. Com isso, entendemos que esse trabalho coletivo favorecido pelo PIBID é imprescindível para o que alguns autores, dentre eles Nóvoa (1999), chamam de necessidade de criatividade no ensino, pois a criatividade, para esse autor, é a inovação em situações de rotina que, aparentemente, são necessárias, porém precisam de uma inovação, ou seja, de uma interação com outros profissionais, com outras áreas e com questões que exigem uma reflexão antes da ação. A inovação requer uma introdução de algo novo, “[...] alargar as fronteiras do convencional, envolvendo primeiramente um conhecimento completo do campo relevante”. (NÓVOA, 1999, p. 131).

Assim está a UNESPAR coadunada com os objetivos de formação docente qualificada:

Um assunto que guarda relação direta com as condições de trabalho e com a necessidade de qualificação dos professores, mas que não se esgota nessas duas dimensões e, por isso, necessita de um estudo especial é o que diz respeito à baixa aprendizagem demonstrada pelos alunos da educação básica. (BRASIL, 2010, p. 171).

O PIBID está proporcionando e proporcionará uma troca de experiências entre os *campi*, facilitando uma troca de experiências sobre as diferenças educacionais e prioritárias de cada região atendida, bem como oportunizará uma melhor qualificação da formação docente, uma melhoria no ensino-aprendizagem das escolas e dos alunos envolvidos no projeto, proporcionando um aumento da procura pelos cursos de licenciaturas, uma valorização pelos cursos que formam professores, a vinculação entre o ensino superior e a educação básica, o que facilita a articulação entre a teoria e a prática com a devida importância de cada uma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme artigo da professora Carmem Moreira de Castro Neves, na Revista Brasileira de Pós-Graduação, dentre os principais resultados alcançados pelo PIBID destacam-se:

Aumento da procura pelos cursos de licenciaturas e redução da evasão; articulação entre teoria e prática e entre universidades e escolas básicas; reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica; elevação da autoestima dos licenciandos; oportunidade de formação continuada para os coordenadores e os supervisores (professores das escolas da rede pública); revisão dos currículos e incorporação de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação docente; presença crescente dos trabalhos em eventos acadêmicos e científicos; abertura e revitalização de laboratórios de ciências e informática nas escolas públicas e grande produção de materiais didáticos (CASTRO NEVES, 2012, p.365).

Os objetivos de resultados mencionados pela autora nos levam a refletir que todos esses itens estão inseridos, de forma explícita e implícita, no trabalho realizado pelo PIBID, ou seja, os objetivos explícitos são aqueles que impulsionam a realização das atividades e que sem eles o trabalho não se concretiza; os implícitos, por sua vez, acabam sendo alcançados, mesmo sem estarem expostos. Como exemplo, podemos citar a auto-estima dos licenciandos, pois os participantes do PIBID se destacam perante os demais no sentido de sentirem segurança sobre o trabalho nas escolas, de apresentarem os problemas e as dificuldades que eles presenciam, ou pelo fato de que eles optam pela profissão e sabem qual vai ser a realização na prática. Coadunados com essa questão devemos lembrar que quando o acadêmico sente segurança no que está fazendo ele demonstra isso nas suas atitudes e comportamentos, o que reflete na valorização do seu curso. Consequentemente, com isso, ocorre um incentivo para outros alunos desejarem a mesma formação.

Logo, o desenvolvimento do projeto PIBID, isto é, a integração entre universidade e escolas públicas se tornou algo necessário e essencial para a formação dos nossos licenciandos e para a realização, aproximação, aperfeiçoamento e qualificação das práticas docentes. Ou seja, algo que antes era “exigido” nas disciplinas de estágio e realizado em períodos espaçados tornou-se prazeroso, comprometido e com muito mais investimento teórico.

Os acadêmicos não titubeiam para irem às escolas e desenvolverem as atividades com os alunos. Alguns dizem que descobriram o prazer de trabalhar com crianças. Ao ouvir esses relatos podemos entender a importância da realização da prática que, unificada à teoria, favorece ao docente sair da abstração e concretizar a práxis.

Dessa forma, a perspectiva é de continuar realizando esse trabalho e visualizar uma mudança na educação, principalmente, mudanças nas licenciaturas, pois são fundamentais para o ensino-aprendizagem, mas ainda apresentam falhas que impedem a formação qualificada de professores. Logo, o compromisso que cada participante das Instituições de Ensino Superior (IES) leva às escolas faz com que estas assumam, também, o comprometimento de realizar um trabalho mais qualitativo.

Por sua vez, as escolas investem mais, a equipe diretiva se inteira dos problemas e, na maioria das vezes, participa das possíveis soluções a serem tomadas para melhorar o ensino. O que pode, nesse contexto, ser considerado como muito importante é o fato de tudo não ser exigido, mas sim, ser uma opção, ou seja, se a escola quer participar do projeto (hoje, na nossa região, todas querem), ela deve ter compromisso com a qualidade da realização e da execução desse projeto na escola.

Assim, a nossa perspectiva é de continuar e ampliar a participação das licenciaturas e escolas da UNESPAR no projeto PIBID, pois ampliando as licenciaturas e escolas poderemos comprometer mais acadêmicos (que almejam trabalhar no projeto), bem como, com esse trabalho, investir mais no ensino da formação docente e, com isso, possivelmente, fazer com que nossos licenciados se insiram na pós-graduação para atuarem com um conhecimento cada vez mais aprimorado e imprescindível para a atuação profissional. Para tal, também necessitamos construir mecanismos para o acompanhamento de alunos egressos do PIBID.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. **Resolução CNE/ CES Nº 3**, de 7 de novembro de 2001. Brasília, 2001.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF: CAPES, 2010.

CASTRO NEVES, C. M. de. Produção e disseminação de conhecimento In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, suplemento 2, v.8. Brasília: 2012, p. 365.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

POPULARIZANDO A CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA USANDO O MÉTODO CIENTÍFICO

*Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk
Carla Andreia Lorscheider
Clovis Roberto Gurski
Fabiane Fortes
Rogério Antônio Krupek*

RESUMO: O ensino de Ciências e Biologia tem o desafio de instigar os estudantes da Educação Básica ao entendimento do processo científico, que envolve o desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade contemporânea. Neste contexto, os docentes da área biológica devem atuar unindo os conhecimentos específicos às inúmeras ferramentas de aprendizagem, para que os alunos contextualizem ciência. Para este fim, os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas têm desenvolvido metodologias de ensino utilizando o método científico como norteador em cinco escolas do município de União da Vitória (PR), nas disciplinas de Ciências e de Biologia. O trabalho dos acadêmicos tem sido acompanhado pelos professores das respectivas turmas, bem como pelos professores orientadores na universidade. Todas as metodologias utilizadas visam à participação ativa dos alunos da Educação Básica na construção dos conhecimentos preestabelecidos, sempre contextualizadas à realidade escolar. Parte-se da premissa de que o ideal é ocorrer um elo sólido entre o Ensino Superior e a Educação Básica, para que os anseios de ambos os grupos de trabalho sejam sanados e a ciência seja trabalhada e compreendida em todos os níveis escolares.

1 INTRODUÇÃO

Conceituar vida, bem como explicar os processos vivos, têm sido objeto de discussões e acalorada controvérsia desde o século XVI. Gradualmente, vitalistas, fisicalistas e organicistas apresentaram diferentes pressupostos para suas teorias, tanto que, atualmente, tanto biólogos de campo quanto filósofos da ciência apresentam um consenso a respeito da natureza dos organismos vivos, sendo considerados como uma forma notável de dualismo (físico e químico) (MAYR, 2008). Atualmente, toda esta dimensão histórica dos conceitos biológicos é apresentada pela área biológica e, na Educação Básica, nas disciplinas de Ciências e Biologia. Todo o desenvolvimento da ciência esteve sujeito a interferências, determinações,

tendências e transformações sociais, ideológicas e econômicas, sendo a ciência a protagonista no encontro de soluções aos fatos, possibilitando saltos no conhecimento científico, fortalecendo um desenvolvimento de conhecimento que é sempre antagonístico ao obscurantismo e que supera o senso comum (ASTOLFI; DEVELAY, 1991).

Para atender a formação de indivíduos na Educação Básica que sejam aptos a compreender e aprofundar explicações atualizadas de processos e conceitos biológicos, a importância da ciência e tecnologia na vida moderna, e o interesse geral pelo mundo dos seres vivos, e serem cidadãos responsáveis eticamente na tomada de decisões a respeito do papel do ser humano na biosfera, o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de União da Vitória, tem o objetivo de formar profissionais docentes na área de Ciências Biológicas, com atuação nas disciplinas de Ciências e Biologia na Educação Básica. O mercado de trabalho é destinado à região Sul do Paraná, que comporta a cidade polo de União da Vitória e municípios vizinhos.

O perfil dos profissionais formados pelo presente curso atende à integração entre os conceitos específicos das áreas biológicas e correlatas (física e química) e a formação pedagógica dos acadêmicos. Para isso, o curso tem em sua grade curricular disciplinas pedagógicas que possibilitam essa inserção do acadêmico no contexto escolar. Dentre elas, o Estágio Supervisionado no ensino de Ciências e Biologia representa o contato concreto entre acadêmico e escola (FAFIUV, 2009), além de este ser o momento de comunicação entre a escola e o Ensino Superior (KRASILCHICK, 2003).

A formação acadêmica no curso de Ciências Biológicas situa-se em duas dimensões de naturezas distintas: na primeira são reunidas as atividades que buscam criar oportunidades de vivências pedagógicas; na segunda são situadas aquelas que priorizam a pesquisa como componente formativo da prática de ensino (FERRARI *et al.*, 2005). As oportunidades de vivências pedagógicas são apresentadas na forma de elaboração de materiais didáticos, de atividades que têm por base questões que a própria universidade julga relevantes para o ensino de Ciências e Biologia, ou de vivências nas quais os licenciandos atuam fortemente no fazer docente.

A disciplina Prática de Ensino, assim como a instrumentação para o ensino de Ciências e Biologia, são espaços curriculares apropriados para o desenvolvimento da prática pedagógica e da consecução da síntese, do estabelecimento de relações e da aplicação dos conhecimentos ao longo do Curso. Estas disciplinas têm o papel de contribuir para a formação de professores no que se refere ao desenvolvimento das competências, tais como: trabalhar em grupo, criar, planejar, realizar e avaliar ações peda-

gógicas; dominar os conceitos da disciplina a serem ensinados; manejar diferentes estratégias e recursos de comunicação dos conteúdos, sabendo escolher os mais adequados considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos (FERRARI *et al.*, 2005). Tais disciplinas ajudam os futuros professores no planejamento curricular padrão, além de proporcionar estratégias para o desenvolvimento de atividades extracurriculares, cujo intuito é o entendimento pleno do aluno em relação ao conteúdo curricular de forma alternativa e dinâmica, utilizando-se de métodos diferenciados da didática tradicional, que cativem o aluno em sua fase específica de aprendizagem.

Apesar das grandes discussões a respeito da natureza do conhecimento científico e do ensino de Ciências e de Biologia estarem acontecendo há mais de 20 anos, faz-se presente nas escolas, ainda hoje, uma visão da ciência cujos pressupostos foram norteadores da produção de conhecimento em meados do século XVII.

O mundo dos seres vivos e não vivos é reconhecido a partir de uma perspectiva estrutural, por meio do método analítico, o que acaba gerando uma visão fragmentada do mundo; os seres e os fenômenos são estudados a partir da decomposição de suas partes e de seus elementos, como se cada parte funcionasse isoladamente. Os currículos escolares nacionais estão sobremaneira alicerçados nessa visão fragmentada, e isso se torna ainda mais visível quando analisamos as disciplinas da Educação Científica (BRITO *et al.*, 2008). Embora haja uma demanda e uma busca por mudanças de possíveis outras relações com esses saberes, as pesquisas do campo educacional mostram que nas escolas, via de regra, os conhecimentos científicos são apresentados aos alunos como sendo permanentemente verdadeiros, imutáveis e superiores aos outros conhecimentos. Poucas vezes se discute a contextualização dos saberes científicos, situando-os no espaço, enfatizando as relações sociais, o momento histórico e os movimentos sociais, a fim de compreender como e por que tais conhecimentos surgiram numa determinada época e local. Para se entender o processo de produção do conhecimento científico, na sociedade contemporânea, exige-se que se considere a dimensão política desse conhecimento. O conhecimento científico apresentado é, geralmente, distanciado dos problemas e questões da atualidade, não sendo encarado pelo aluno como algo de que ele usufrui, ou em relação ao qual ele possa interferir ou dar sua contribuição. Amorim (1999) menciona que uma das maneiras de romper com as formas tradicionais de produção do conhecimento escolar é introduzir novos conteúdos culturais que interrompam as ações lineares de compreensão da realidade, e não apenas ilustrá-las ou estimulá-las.

No que se refere à formação inicial, Barzano (2002), ao investigar as licenciaturas em Ciências Biológicas, mostra que os licenciandos poucas vezes são instigados a repensar o currículo em vigor e acabam por aderir ao currículo tradicional, pois já estão familiarizados a esse devido a toda uma trajetória escolar anterior. Sendo assim, sem muitas vezes questionar o porquê daqueles conteúdos a serem trabalhados e nem para que tipo de sociedade esse conteúdo interessa, os recém-formados irão perpetuar uma determinada visão de ciência. Gil-Pérez e Carvalho (1995) mencionam que nos cursos de formação de professores de Ciências, é importante trabalhar com a história da ciência como forma de associar os conhecimentos científicos com os problemas que originaram sua construção e, assim, viabilizar uma visão dinâmica, não fechada da ciência, enfatizando os aspectos históricos e sociais que marcam o desenvolvimento científico.

A visão de ciência construída ao longo da trajetória escolar, particularmente a universitária, influencia na forma de conceber os conteúdos curriculares de Ciências e Biologia e o processo educativo. A complexidade em romper com o paradigma clássico da ciência e o paradigma tradicional da educação é um esforço que deve não somente estar presente no bojo das disciplinas específicas e pedagógicas, como deve transcender a perspectiva de abordagem desse tema no interior de disciplinas e abranger avaliação crítica das experiências de pesquisa e de extensão acadêmica em que os alunos encontram-se envolvidos (BRITO *et al.*, 2008).

Etimologicamente, o termo ciência provém do verbo em latim *scire*, que significa aprender, conhecer. Essa definição etimológica, entretanto, não é suficiente para diferenciar ciência de outras atividades também envolvidas com o aprendizado e o conhecimento. Segundo Trujillo-Ferrari (1974), “ciência é todo um conjunto de atitudes e de atividades racionais, dirigida ao sistemático conhecimento com objetivo limitado, capaz de ser submetido à verificação”. Lakatos e Marconi (1991) acrescentam que, além de ser “uma sistematização de conhecimentos”, ciência é “um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar”.

Pode-se concluir que ciência é uma atividade que busca, de forma lógica, coerente, consistente e controlada, o conhecimento de fenômenos da natureza, por meio de métodos de observação e análise das evidências disponíveis ao pesquisador. É finalidade da pesquisa científica reduzir a área de incerteza e desconhecimento sobre determinado fenômeno ou evento, estabelecendo inferências, teorias e distinguindo características comuns ou leis gerais que o regem.

Dentre as abordagens de ensino, o método de reconstrução do conhecimento se mostra interessante para o aprendizado de Ciências e Biologia em qualquer nível da formação do aluno, principalmente por permitir que os conceitos biológicos, em sua totalidade, sejam trabalhados de forma experimental. Assim, é possível que tanto o conteúdo programático quanto o método científico sejam trabalhados concomitantemente em cada fase escolar. Isto pode ser feito introduzindo de forma diferenciada o conteúdo estruturante, e permitindo que o aluno reproduza os passos realizados pelos cientistas que fundamentaram as teorias biológicas. Portanto, é uma forma instigadora de o docente trabalhar o conteúdo e, ao mesmo tempo, desmistificar a ciência, tantas vezes abstrata para os alunos da Educação Básica.

2 O DESAFIO DE ENSINAR CIÊNCIAS

A educação científica tem oscilado entre dois objetivos: a formação de cientistas e a formação para o exercício da cidadania. As duas perspectivas são complementares, mas o modo de realizar tal complementaridade está por ser descoberto, e um fato que tem causado preocupação é que apesar do reconhecimento da importância e do valor da ciência, os jovens demonstram pouco interesse pelas carreiras científicas.

Na maioria dos países, a educação em ciências (em diferentes graus) e tecnologia é elemento chave da escolarização. A alta qualidade no ensino de ciências e tecnologia (C&T) é vista como importante aprimoramento à cidadania, assim como uma preparação para o trabalho de um mundo dominado pela globalização, de novas tecnologias e indústrias baseadas no conhecimento. Desde então termos como “ciências para todos”, “alfabetização científica e tecnológica”, “conhecimento público da ciência”, “letramento científico” têm se tornado comuns nos debates educacionais (TOLENTINO-NETO, 2008).

Na contramão do incentivo à pesquisa, que tem crescido em todo o mundo nas últimas décadas, o interesse dos jovens em se tornar pesquisadores apresenta uma tendência de queda (YANO, 2011). A falta de interesse em C&T, um fraco entendimento dos conteúdos e métodos das ciências, assim como de seu papel na sociedade como parte da cultura, estão entre os problemas e tornaram-se desafios (TOLENTINO-NETO, 2008). O principal desafio para revertê-lo está em mudar a forma como temas científicos são apresentados na Educação Básica. “Do contrário, corremos o risco de perder vários ‘Pelés’ da ciência”, diz o bioquímico Jorge

Almeida Guimarães, presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (YANO, 2011).

O principal indicador mundial do desinteresse dos estudantes por ciência faz parte de um projeto de pesquisa comparativo que envolve mais de 45 países e recebe o nome de ROSE (*Relevance of Science Education*¹). O estudo investiga, por meio de questionários aplicados a estudantes na faixa dos 15 anos de idade, o que jovens que estão concluindo o Ensino Médio consideram importante no aprendizado de C&T (YANO, 2011). Os dados revelam o baixo interesse dos estudantes de todo o mundo frente às áreas científicas.

De acordo com Tolentino-Neto (2008), uma versão adaptada do questionário ROSE no Brasil mostrou que os estudantes brasileiros consideram interessante a disciplina de ciências, contudo demonstram pouco interesse profissional pela área. Segundo o autor, o projeto ROSE “[...] traz claras evidências de que o ensino de ciências carece de mudanças e colabora com a intenção de redefinir as prioridades brasileiras para seu aprimoramento” (TOLENTINO-NETO, 2008).

O ROSE (2005) tem uma série de pressupostos a respeito da instrução em C&T que podem ser assim descritos (ROSE, 2005):

1. A alfabetização básica em C&T é crucial para a autonomia e a qualidade de vida do indivíduo, para o desenvolvimento nacional, e para uma participação cidadã e democrática.
2. O ensino e a aprendizagem de C&T ocorrem em contextos sociais particulares. Estes contextos (religioso, cultural, político etc.) influenciarão legitimamente o que a sociedade avalia como conhecimento e habilidades importantes e que devem ser levados em conta quando os currículos são elaborados.
3. As crianças chegam à escola com diferentes experiências de vida, diferentes interesses e planos, e têm valores e prioridades diferentes. Estes múltiplos cenários são determinantes para sua aprendizagem. Somente fazendo assim, o ensino de C&T torna-se significativo e relevante para eles.
4. As crianças têm também imagens mais ou menos formadas sobre a natureza e a finalidade de C&T, e têm percepções diferentes de como os envolvidos nestas áreas são como pessoas. Tais percepções sobre como a C&T se expressa provavelmente irão influenciar suas atitudes e intenções perante a C&T.

1 Em português, Relevância da Educação Científica.

O que é de interesse do aluno traz muitas implicações aos processos de ensino-aprendizagem. Quando um estudante se interessa por algum tema, estabelece uma forte ligação com determinado assunto e é levado a se aprofundar mais no seu estudo, o que, por consequência, permite a aplicação de habilidades e conceitos apreendidos em novas situações. Seria importante, portanto, para o professor conhecer os interesses de seus alunos e aproveitá-los em sala de aula. As experiências prévias dos alunos podem ser, inclusive, ótimos pontos de partida para o docente (TOLENTINO-NETO, 2008).

Mesmo os acadêmicos de cursos científicos não demonstram pleno interesse e unanimidade na escolha da carreira científica. Um estudo conduzido na Inglaterra com alunos do 3º ano da faculdade de Biologia concluiu que nenhuma das possibilidades de carreiras em biologia salientadas pelos pesquisadores (docência, pesquisa e conservação ambiental) é vista como promissora financeiramente por estes acadêmicos (HENDERSON *et al.*, 2007). Em geral, os acadêmicos optam por manter esta área por conta da satisfação intelectual e pessoal proporcionada a eles. Isto levou os pesquisadores a concluir que a satisfação, seja ela extrínseca, pelo valor a ela atribuído pela sociedade; ou intrínseca, pela motivação intelectual e emocional que proporciona ao estudante, supera a questão financeira, tornando-se prioritária na escolha e manutenção profissional.

Inúmeros fatores podem explicar o desinteresse dos jovens pela área científica, mas o principal desafio está em promover uma transformação pedagógica no âmbito do ensino de Ciências, que deveria proporcionar mais atividades interessantes, como aulas práticas e de laboratório, do que se limitar ao espaço interno da sala de aula e ao uso exclusivo de livros (YANO, 2011).

É preciso, urgentemente, provocar uma mudança nas escolas e na maneira como tem sido tratado o ensino de Ciências nos espaços destinados à aprendizagem. Mais do que isso, é preciso revitalizar as escolas, envolvendo seus profissionais e alunos, tornando-as centros de irradiação e disseminação do conhecimento científico e tecnológico, ancorados nos valores da cidadania, solidariedade, participação, inclusão e bem-estar social (UNESCO BRASIL, 2005), e dessa maneira aproximar os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas com as escolas, formando um elo de interação entre o Ensino Superior e o Ensino Básico.

3 O MÉTODO CIENTÍFICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

3.1 O MÉTODO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os avanços no progresso científico têm exigido muito mais do que o método de transmissão de conhecimentos adquiridos pode proporcionar a alunos da Educação Básica. Isto porque os conhecimentos adquiridos pelos alunos na escola, ao longo de dez anos, apresentam pouco valor e vão sendo substituídos por noções mais recentes (CASTELO, 1985). Assim, é essencial a atualização constante do corpo docente, visando ao progresso almejado em sala de aula, senão o conteúdo ministrado pode tornar-se obsoleto rapidamente.

Considerando a noção de ‘alfabetização biológica’, é notável que mudanças na didática aplicada ao ensino de Ciências e Biologia são necessárias, visto que cada conteúdo escolar precisa ser correlacionado à fase de aprendizagem do aluno, a fim de que seja importante para o desenvolvimento psicointelectual do indivíduo (LETONIEV *et al.*, 1991). Infelizmente é perceptível que a metodologia de organização e condução do processo de aprendizagem em Ciências têm sido ineficientes para a promoção do desenvolvimento conceitual (PEDRACINI *et al.*, 2007), tanto que Bastos (1992) concluiu que muitos alunos da Educação Básica têm dificuldade em formar um raciocínio biológico, e nos Ensinos Fundamental e Médio há muitos que apresentam uma ideia sincrética sobre células, átomos, molécula e tecido.

Possivelmente esta problemática envolvida no ensino de Ciências e Biologia na rede básica de ensino tenha gerado, entre várias consequências, o desinteresse dos alunos pela carreira científica (a qual envolve tanto o magistério quanto a pesquisa). Além disso, o rigor dos métodos científicos empregados, e necessários, em Ciências Biológicas também pode se tornar um fator de distanciamento dos alunos a essa área de estudos, já muitas vezes descrita como interessante e atrativa.

Qual aluno não fica deslumbrado, por vezes hipnotizado pelo seu professor de Ciências expondo de forma sentimental e até mesmo cotidiana a história da descoberta “sem querer” da penicilina por Alexander Fleming. Ou ainda, revelando-se o genoma humano através do sequenciamento de todo o seu DNA, suas características, curiosidades e imensas possibilidades futuras. Por outro lado, que aluno (o mesmo acima citado) não fica completamente entediado e desinteressado pela ciência metódica exposta de forma racional, lógica e sistemática, onde os procedimentos e

mecanismos, utilizados para se chegar a um fim incrivelmente fantástico aos olhos de qualquer um são repassados de modo abstrato e teórico, conforme descrito nos conteúdos programáticos dos currículos escolares.

Não que a rigorosa metodologia científica aplicada atualmente nas pesquisas de cunho científico sejam desnecessárias ou inúteis; pelo contrário, o rigor metodológico se faz necessário para que os resultados alcançados reflitam de forma válida e real o objeto de estudo, além de capacitar sua produção garantindo sua posterior reprodução (GUIMARÃES *et al.*, 2011). E o aluno de Ciências e Biologia da Educação Básica também deve entrar em contato com tais metodologias, mas, como ressaltado anteriormente, não de modo simplesmente teórico, como um conteúdo livresco repassado formalmente de modo a cumprir uma etapa escolar; mas sim através da descoberta e/ou redescoberta, priorizando os métodos práticos como a observação, a experimentação e a formulação de hipóteses, adaptando o conhecimento científico à explicação e ao esclarecimento dos fatos a partir do senso comum (MARTINS, 2001).

Segundo Calil (2009), o ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica, muitas vezes, está relacionada unicamente à repetição de conceitos e termos e à classificação de nomes difíceis sem qualquer ligação com o cotidiano dos alunos. Os professores deixam de aproveitar justamente a principal característica destas disciplinas, qual seja, a praticidade de utilização do método científico a partir de processos e fenômenos observados na vida real. Este tipo de atividade favorece a contextualização do conteúdo trabalhado de modo teórico em sala de aula, propicia aos alunos vivenciar na prática o método científico e permite ao professor utilizá-lo como ferramenta de aprendizado.

A inserção do rígido método científico para os alunos deve ser feita do modo mais leve possível, para que o mesmo torne-se interessante. A observação direta de fenômenos simples e já conhecidos pelos alunos pode ser um bom início. É importante lembrar que as atividades práticas devem, obrigatoriamente, estar relacionadas com a teoria, parte esta que deve ser trabalhada previamente em sala de aula. Tal procedimento evita que as atividades práticas desenvolvidas juntamente com os alunos fujam do contato com o processo científico desejado e aproximem-se demasiadamente do senso comum ou método não científico (CALIL, 2009). A ligação entre aluno e ciência deve ser feita de modo motivacional, com o aluno participando ativamente do processo. O incentivo à participação em trabalhos científicos deve assim focar problemas cotidianos com um significado real através da descoberta de algo associado com o estudo em questão.

A iniciação à pesquisa na área de Ciências Biológicas por parte dos alunos pode ser realizada através de atividades que envolvam a experimentação. Estas atividades facilitam o aprendizado de fenômenos ambientais e dos organismos neles inseridos, incentivando nos alunos o sentido de observação, análise e senso crítico. Estes experimentos podem ser feitos de modo extremamente simples, através de atividades realizadas em campo (fora ou até mesmo dentro do perímetro da escola), em laboratório didático (quando disponível na escola, ou até mesmo em associação com universidades) e até mesmo em sala de aula.

Por fim, o Ensino Superior pode promover junto à Educação Básica, por meio de atividades de extensão, um acréscimo nas atividades que envolvam a metodologia científica, já que atualmente o método científico está muito mais presente no cotidiano dos acadêmicos (e futuros professores) e as disciplinas dos cursos de Ciências Biológicas procuram, ou ao menos deveriam, inseri-lo como parte integrante do conteúdo pedagógico. Formam-se assim professores pesquisadores comprometidos com o ensino de uma ciência moderna, prática e participativa, mas embasada no necessário rigor do método científico, repassado aos alunos de forma coerente, conforme sua realidade e capacidade de aprendizado. Neste sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita às Instituições de Ensino Superior levar às escolas da rede básica de ensino propostas que apresentem o método científico aos alunos de Ciências e Biologia, auxiliando num processo de formação mais dinâmico, participativo, chamativo e interessante. Além disso, auxilia no processo de formação dos futuros profissionais da área de Ciências Biológicas, conhecedores da realidade das escolas e prontos para atuar no magistério e na pesquisa, juntamente com seus alunos.

3.2 PAPEL DOS COORDENADORES, SUPERVISORES E LICENCIANDOS BOLSISTAS NA APLICAÇÃO DO MÉTODO CIENTÍFICO NO ENSINO

Assume-se que no início da prática docente o professor em formação na área biológica é desafiado a ter como base norteadora do processo de aprendizagem a pesquisa no ensino de Ciências. Ele precisa consolidar seu pensamento crítico sobre aprendizagem, bem como suas propostas metodológicas, a fim de colaborar com a alfabetização biológica dos alunos da Educação Básica. Para tanto, é preciso que este professor em formação esteja bem preparado em relação à realidade escolar, seja conhece-

dor dos conteúdos, além da plena consciência da profissão de professor, senão o início da carreira pode ser frustrante na vivência escolar.

Com a intenção de formar docentes em Ciências Biológicas mais qualificados didaticamente, e conhecedores do cotidiano escolar, para a atuação nas escolas de Educação Básica, em especial na rede pública, bem como incentivar os acadêmicos a optarem pela carreira científica, a integração entre a escola e universidade é imprescindível, permitindo uma troca de experiências articulada para que o processo de aprendizagem seja satisfatório. Neste contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido forte aliado para juntar os dois sistemas de ensino em um objetivo único: favorecer a formação de docentes com alto nível acadêmico, que saibam trabalhar com novas metodologias, tecnologias e abordagens que superem as defasagens no processo de aprendizagem das ciências na Educação Básica.

Através da aplicação do método científico no ensino de Ciências e Biologia, os estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas são capazes de vislumbrar que a realidade do trabalho nas escolas sofre um processo dinâmico, e que este é passível de interferência. Os alunos bolsistas são instrumentos valiosos de comunicação que promovem trocas de experiências em vários momentos: nas reuniões dos “pibidianos” para planejamento das ações; na efetivação das mesmas; na avaliação do que foi realizado e no pensamento da adoção de novas estratégias. Com os erros e acertos, que todo projeto experimental apresenta, esse é o resultado positivo que tem ficado até o momento da atuação do PIBID nas escolas; e desde já se vislumbram, por parte de todos os participantes, novas possibilidades de aprimoramento no que concerne à iniciação à docência, e dos frutos que as instituições conveniadas colhem disso (FREIRE, 1979).

A união de esforços de supervisores, coordenadores e licenciandos bolsistas, tendo como objetivo a promoção do aperfeiçoamento de técnicas didáticas e pedagógicas unida à elevação da qualidade de ensino, criam fontes permanentes de recursos humanos qualificados e promovem o estímulo à formação crítica, interferindo positivamente em diferentes âmbitos da problemática escolar (BARRETO, 2003). Todavia, o mais importante é a ousadia de permitir uma mudança, é a invenção de uma possibilidade, é a busca por algo que não se perpetue na mesmice do ensinar sempre o mesmo da mesma maneira.

Enquadrar dentro de um projeto pedagógico clássico as estratégias, a organização, a criatividade e, principalmente, a incansável busca pelo conhecimento, ou o “saber” através do método científico, é um desafio à forma corriqueira de ensino, na qual os professores são os protagonistas

do processo educacional, enquanto os alunos, muitas vezes, são coadjuvantes. Esta diferenciação no projeto pedagógico clássico contribui na mitigação dos problemas que têm se perpetuado em relação à aprendizagem das ciências, o que favorece a formação de cidadãos mais críticos e experimentados na leitura de C&T no mundo contemporâneo.

A atuação dos acadêmicos de Ciências Biológicas nas cinco escolas de União da Vitória tem resultado em grupos de estudo dos docentes em formação, cujo objetivo é compreender como ocorre a pesquisa no ensino das Ciências. Além disso, metodologias que envolvem aulas práticas, modelos didáticos e jogos têm sido testadas pelos acadêmicos, sempre levando em conta a realidade escolar e o conhecimento prévio dos alunos dos diferentes níveis da Educação Básica. A constante discussão entre supervisores e docentes da universidade sobre os métodos, a atuação dos docentes em formação e a generalização dos conteúdos aplicados norteados pelo método científico têm construído um elo importante entre a escola e a universidade, integrando as duas esferas de ensino e favorecendo a formação de uma geração de licenciados em Ciências Biológicas que já se vislumbra mais crítica, democrática e consciente do seu papel no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, além de atuante direto no cotidiano da escola como um todo. Estes futuros professores gerarão frutos promissores nas escolas em que forem atuantes.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. C. R. Avaliar e redimensionar a prática científica e tecnológica na nossa sociedade: contexto para aulas de ciências. **Anais IV Escola de Verão**. Uberlândia: UFU, 1999, p. 74 -7.

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **A didática das ciências**. Campinas: Papirus, 1991.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

BARZANO, M. A. L. O conteúdo de ensino nas disciplinas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. **Coletânea do 8º Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia** [CDRom]. São Paulo: FEUSP/EDUSP, 2002.

BASTOS, F. O conceito de célula viva entre os alunos de segundo grau. **Em Aberto** 55, ano 11, 1992, p. 63 – 9.

BRITO, L. D. *et al.* Formação inicial de professores de ciências e biologia: a visão da natureza do conhecimento científico e a relação CTSA. **Interações**, v. 4, n. 9, 2008, p. 129 – 148.

CALIL, P. **Metodologia do Ensino de Biologia e Química**: o professor pesquisador no ensino de Ciências. Curitiba: IBPEX, 2009.

CASTELO, M. F. **A didática na reforma do ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

FERRARI, P. C. *et al.* Utilização de textos de divulgação científica sobre a teoria do caos na educação. **Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**. Bauru: ABRAPEC, 2005.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de Ciências**: tendências e inovações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GUIMARÃES, V. A. L.; HAYASHI, M. C. P. I.; BENZE, B. G. Estratégias metodológicas da pesquisa sobre comunicação científica no campo dos estudos sociais da ciência. **Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade**, v.2, n.1, 2011, p. 120 – 134.

HENDERSON, D.; STANISSTREET, M.; BOYES, E. Who wants a job in biology? Students aspirations and perspectives. **Biological Education**, v. 41, n. 4, 2007, p. 156 – 161.

KRASILCHICK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 1. ed. São Paulo: Edusp; Manole Ltda, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LETONIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: USP; Ícone, 991.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MAYR, E. **Isto é biologia: a ciência do mundo vivo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PEDRACINI, V. D.; CORAZZA-NUNES, M. J.; GALUCH, M. T. B.; MOREIRA, A. L. O. R.; RIBEIRO, A. C. Ensino e aprendizagem de biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, 2007, p. 299-309.

FAFIUV – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas**. União da Vitória: FAFIUV, 2009.

ROSE. **What ROSE is?** 2013. Disponível em <<http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/rose/>> Acesso em: 26 jan. 2013.

TOLENTINO-NETO, L. C. B. **Os interesses e posturas de jovens alunos frente às ciências: resultados do projeto ROSE aplicado no Brasil**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 164 pp.

TRUJILLO-FERRARI, A. **Metodologia da ciência**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

UNESCO BRASIL. **Ensino de Ciências: o futuro em risco**. 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

YANO, C. Ciência rejeitada. **Revista Ciência Hoje**, 14 jul. 2011. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2011/282/ciencia-rejeitada>>. Acesso em: 28 jan. 2013.

O TEATRO NO ESPAÇO DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Ana Cristina Martins de Souza¹
Guaraci da Silva Lopes Martins²

RESUMO: O texto se refere à pesquisa em andamento voltada para o processo de formação docente inicial e continuada, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Com o objetivo de ampliar a reflexão sobre a importância do investimento em propostas educacionais comprometidas com a produção do conhecimento na Educação Básica e no Ensino Superior, estas pesquisadoras envolveram licenciandos do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná-FAP, os quais atuam em sala de aula, especialmente no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Subsequente, modalidades estas ofertadas pelo Colégio Estadual do Paraná. Gradativamente, o trabalho em andamento proporciona a compreensão de todos os envolvidos sobre a relevância do ensino do teatro no processo de desenvolvimento das capacidades críticas, reflexivas e expressivas do estudante. Esta subárea da arte é um espaço propício para a discussão e a vivência sobre variadas questões sociais e valores humanos.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é o resultado do interesse das pesquisadoras em aprofundar a reflexão sobre a experiência relacionada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR. A inserção dos alunos bolsistas teve início no segundo semestre do ano letivo de 2012, por meio do subprojeto *O Teatro no Espaço da Escola: Contribuições na Formação Docente*, com término previsto para o mês de agosto de 2013. Assim sendo, este subprojeto

1 Ana Cristina Martins de Souza: Bacharel em Artes Cênicas-PUC/PR; Licenciada em Teatro/FAP; Especialista em Artes Cênicas/FAP e Docente do Colégio Estadual do Paraná.

2 Guaraci da Silva Lopes Martins: Bacharel em Artes Cênicas-PUC/PR; Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Teatro/FAP; Especialista em Didática para o Ensino Superior-PUC/PR; Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná; Doutora em Artes UFBA e docente da UNESPAR/FAP. Líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada-UNESPAR/FAP; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia/GETEC e do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da ABRACE; e-mail: guaraci.martins@gmail.com

contou com a coordenadora de área, a qual atua como docente na Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR - Faculdade de Artes do Paraná/FAP, tendo como supervisora a docente em exercício no Colégio Estadual do Paraná/CEP, instituição educacional da rede pública da região de Curitiba³. A parceria entre a instituição de nível superior e a escola básica envolve dez graduandos do Curso de Licenciatura em Teatro, os quais foram selecionados por meio de um processo seletivo.

A iniciação de alunos do ensino básico no teatro está diretamente associada à formação de professores que conduzem os saberes desta linguagem específica da arte, a qual possui uma história, metodologia e conteúdos próprios. O ensino superior comprometido com a formação docente para a Educação Básica deve oferecer as condições necessárias para que o futuro professor desenvolva a sua capacidade de questionar e refletir sobre a dinâmica e as relações estabelecidas no contexto do cotidiano escolar. A formação do profissional docente como intelectual crítico-reflexivo pressupõe o constante exercício da associação entre a teoria e a prática, campos indissociáveis na atividade docente.

A articulação da relação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 23)

Movidas pela concepção acima mencionada, no segundo semestre do ano de 2012, a coordenadora de área e a supervisora do subprojeto orientaram os bolsistas envolvidos em suas ações pedagógicas no Ensino Fundamental na Oficina Livre de Teatro, ministrada a alunos com faixa etária entre 10 e 12 anos; no Ensino Médio Integrado, na disciplina de Indumentária e Caracterização, com adolescentes entre 14 e 15 anos; e no Ensino Subsequente Profissionalizante no Curso de Arte Dramática, mais precisamente nas disciplinas de Laboratório de Montagem Teatral, Interpretação Teatral e Improvisação Teatral, ministrada a alunos cuja faixa etária varia entre 18 e 45 anos de idade. Sendo assim, o trabalho desenvolvido nessas disciplinas envolveu o total de oitenta alunos do ensino básico.

3 A partir deste momento a Faculdade de Artes do Paraná e o Colégio Estadual do Paraná serão identificados pelas suas siglas FAP e CEP, respectivamente.

Salienta-se que no CEP a disciplina de Artes, assim como as demais atividades de ensino relacionadas a esta mesma área nas atividades extra-curriculares, é ministrada por professores habilitados nas linguagens artísticas específicas. Estrutura pedagógica esta que contribui para o elevado nível de qualidade do ensino-aprendizagem mediado pelas Artes, nessa instituição de ensino da rede pública. Destarte, a inserção desses bolsistas no PIBID proporcionou aos mesmos a oportunidade de desenvolverem, no espaço da educação básica, as propostas lançadas no subprojeto sob a supervisão de uma docente habilitada em Teatro. Importa mencionar a enriquecedora troca de saberes sobre esta linguagem artística no contexto educacional entre todos os envolvidos: coordenadora de área, supervisora e licenciandos em Teatro.

Com esta pesquisa constata-se o fortalecimento da ideia sobre a importância da linguagem teatral no desenvolvimento da integração individual e coletiva de todos aqueles que dele participam. O teatro é um espaço profícuo para a reflexão sobre o contexto histórico e sociocultural no qual homens e mulheres estão inseridos, em função do mesmo possibilitar a discussão sobre variados temas e questões humanas. O mundo da fantasia permite a contestação de discursos normalmente aceitos considerados pelo senso comum como inquestionáveis.

O aspecto mais importante do contexto de ficção é o fato de este decorrer de uma seleção, a qual focaliza seres humanos, seus relacionamentos e um ambiente possível de existir se aquele contexto fosse de fato real. A ênfase no contexto da ficção traz à tona questões referentes a histórias de vida e memórias, ambas usualmente privilegiadas no fazer teatral em escolas e comunidades. (CABRAL, 2006, p. 13)

Ou seja, assim como as demais áreas de conhecimento que compõem a matriz curricular, também o teatro contribui na formação de alunos/cidadãos competentes e estimulados para se envolverem em movimentos de transformação social. Cabe ressaltar que, desde o seu início em agosto de 2012, o trabalho realizado no PIBID fomenta o conhecimento sobre distintas possibilidades teatrais em um enriquecimento do repertório de todos os envolvidos. Para estas autoras, a participação neste Programa, cujo enfoque é a formação docente inicial e continuada, proporciona-lhes trocas de informações sobre o ensino do teatro, processo gerador de enriquecedoras discussões sobre o campo de possibilidades voltadas para a pedagogia teatral.

Neste sentido, a formação continuada se estabelece, sobretudo pelo permanente diálogo entre as mesmas, bacharéis e licenciadas em teatro, ambas em constante busca de novas e expressivas formas de comunicação teatral. “A prioridade brasileira número um no campo das relações entre o teatro e a educação, do ponto de vista institucional, é, sem dúvida, o avanço significativo da formação inicial e permanente dos professores e coordenadores de oficina”. (PUPO, 2005, p. 03)

Entende-se que o professor de teatro não precisa ser, necessariamente, um ator profissional, mas para o exercício de sua função, compete a ele ter o domínio dos conteúdos pedagógicos associado aos fundamentos artísticos postos em prática. Nesta perspectiva, faz-se necessário o efetivo investimento em propostas político-pedagógicas focalizadas no avanço de estratégias curriculares com ênfase na articulação da produção artística às teorias educacionais. É oportuno mencionar que a formação docente em Artes no Brasil iniciou-se com os primeiros cursos de licenciatura, mais precisamente após a implantação da Lei 5.692/71, pelo governo militar, o qual criou a Educação Artística como disciplina obrigatória na matriz curricular da escola básica. Proposta esta direcionada para preparar em um curto intervalo de tempo um mesmo docente de arte capaz de lecionar os diversos conteúdos de Música, Artes Plásticas e Teatro no primeiro e segundo graus.

Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de educação artística só foram implantados três anos após a publicação da 5.692/71 e tinham o objetivo de formar um profissional polivalente, ‘fluyente’ em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical. (JAPIASSU, 2001, p. 50)

Ou seja, foi preciso cumprir a Lei sem que houvesse cursos universitários para a formação de professores de arte, o que culminou com uma lacuna entre a obrigatoriedade e a situação real do contexto daquele período. Para atender à necessidade imediata da educação de professores requerida pelo mercado daquele período, a partir de então surgiram cursos de licenciatura curta na área com duração de dois anos, pautados por um currículo básico a ser desenvolvido em todas as escolas brasileiras e baseados na polivalência. Inseguros, os professores responsáveis pelo ensino da Arte passaram a desenvolver, em suas ações pedagógicas, atividades artísticas que envolviam exercícios musicais, plásticos e corporais, sem o devido conhecimento.

Os cursos de Licenciatura em Educação Artística, criados para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam prepara-

dos para oferecer uma boa formação para os futuros professores, pois careciam de bases conceituais e se apoiavam em um ensino eminentemente técnico. (ARAÚJO, 2001, p. 32).

Nesta perspectiva, o Ensino Fundamental e Médio sofreu substancial mudança geradora de novas propostas no âmbito da formação de professores. Para melhor compreensão, no final da década de 1970, passou-se a defender a especificidade das linguagens artísticas e a criação das licenciaturas plenas separadamente em Artes Plásticas, Desenho, Música, Teatro e Dança. No início da década de 1980, docentes das diferentes artes criaram a Federação de Arte-educadores do Brasil (Faeb⁴), cujas intervenções foram de suma relevância para o encaminhamento de reivindicações da categoria (pesquisadores em artes e educação, professores das diversas formas de expressão artística e animadores culturais). Esse período é marcado pela organização de uma série de associações, congressos, seminários, simpósios nacionais e internacionais voltados para a discussão reflexiva sobre arte, o seu ensino e a história da arte.

Segundo Arão Paranaguá de Santana (2000), durante o primeiro encontro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, mais precisamente no ano de 1999, os pesquisadores dessa área ali presentes demonstraram interesse em torno da temática teatro e educação. Cabe destacar também o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, que se refere a um evento científico, no campo educacional, que ocorre de dois em dois anos, em diferentes Estados e organizado por Instituições de Ensino Superior que, na assembléia final de cada encontro, apresentam-se como proponentes para sediar o próximo evento. Os encontros promovidos pela ENDIPE se constituem como espaços privilegiados de trocas de experiências, de questionamentos e de novas ideias sobre as práticas educativas, o trabalho docente e a formação do professor. Concordamos com a autora abaixo, quando diz:

Merecem ênfase também os encontros de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – nos quais se realizam debates sobre trabalho docente, formação inicial e continuada do professor, processos de ensino e aprendizagem, entre outras questões, situando-os histórica e socialmente e relacionando-os com distintos pressupostos pedagógicos da história da educação mundial e brasileira. (VASCONCELLOS, 2007, p. 9)

4 A Faeb é composta por associações de arte-educadores de diversos estados brasileiros. Endereço: Caixa Postal 04468, CEP 70919-970, Brasília, DF.

É possível afirmar que os movimentos mencionados anteriormente foram de suma relevância para a reformulação dos cursos em Artes, e também para o aumento expressivo da produção acadêmica de estudos e pesquisas sobre o espaço das diferentes linguagens artísticas no currículo escolar. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, o ensino da Arte ganhou uma nova e significativa dimensão no espaço educacional escolar. Em seu parágrafo segundo, do artigo 26 (capítulo II, seção I), lê-se que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (NISKIER, 1996, p. 38). Ainda que genérica quanto ao ensino da arte, a nova LDB demarcou-a como disciplina e possibilitou a formulação de diretrizes para os cursos de graduação, com separação das linguagens artísticas. Por outro lado, o espaço efetivo das artes na educação básica nacional permanece um desafio, sendo que sua superação está diretamente relacionada à formação de professores competentes e habilitados nesta área.

Ainda hoje, o egresso dos cursos de licenciatura em artes se depara com demandas contraditórias à própria formação inicial. Em geral, as escolas regulares de educação pautam-se na polivalência, contexto no qual o professor habilitado na área específica desenvolve ao longo do ano letivo conteúdos de todas as linguagens artísticas em sua prática pedagógica. Cabe enfatizar que, ao contrário da grande maioria das escolas brasileiras, o CEP mantém em seu quadro docente profissionais habilitados nas áreas específicas da arte.

Dentre outros objetivos, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro da FAP busca capacitar os graduandos para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística; proporcionar-lhes competências teóricas e práticas vinculadas à linguagem teatral e aprofundar os seus conhecimentos sobre a relação do teatro com os princípios pedagógicos. Neste momento, recorre-se ao entendimento de Paulo Freire (2004, p. 95), segundo o qual “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”.

Considerando a complexidade de cada uma das linguagens artísticas, os cursos de licenciatura ofertados por essa instituição de ensino superior adotam a especificidade nas quatro áreas de conhecimento - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - quando o aluno tem a oportunidade de desenvolver os saberes peculiares de sua área de formação. Salienta-se que o estágio supervisionado obrigatório inicia-se no terceiro ano, quando o futuro professor desenvolve duzentas e quarenta horas de atividades no espaço formal

de educação, mais precisamente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A mesma carga horária é desenvolvida pelos mesmos no quarto ano do curso nos espaços não formais da educação. Assim sendo, esta etapa acadêmica computa o total de quatrocentas e oitenta horas, distribuídas em várias fases. São elas: caracterização, observação, elaboração de projetos de ensino e regência, quando os graduandos vivenciam a experiência docente.

Esse período fornece os subsídios necessários para que o licenciando intensifique a sua reflexão sobre a carreira docente e os desafios a serem enfrentados, assim como amplie a compreensão sobre o campo de possibilidades para a realização de efetivas ações pedagógicas norteadas pelo desenvolvimento da consciência política e social dos estudantes inseridos no contexto educacional. Acrescenta-se a importância do estágio supervisionado na medida em que também estimula o exercício da problematização das práticas escolares, favorece a troca de saberes e a abertura para mudanças entre as instituições envolvidas.

2 MÉTODOS E RESULTADOS

O encaminhamento metodológico vinculado ao subprojeto de teatro fundamentou-se em teóricos da educação, cabendo destacar as propostas de Paulo Freire e autores da pedagogia teatral, tais como: Augusto Boal, Beatriz Cabral, Bertolt Brecht, Constantin Stanislavsky e Viola Spolin. Esta proposta iniciou-se com algumas reuniões entre coordenadora de área, supervisora e licenciandos, momento no qual foram definidos os horários e a formação de três grupos compostos pelos graduandos, os quais passaram a atuar nos três períodos: manhã, tarde e noite. A partir de então, eles deram início à observação das regências desenvolvidas pela professora titular, responsável pelas turmas compostas por estudantes do ensino básico. Os planos de aula elaborados coletivamente pelos licenciandos e levados para a sua ação docente em sala de aula foram pautados no planejamento de ensino associado à matriz curricular dos cursos ofertados pelo CEP e adaptados ao subprojeto de teatro.

Importa destacar alguns dos objetivos lançados no referido subprojeto: contribuir no processo de formação inicial docente dos alunos do curso de licenciatura em teatro da FAP; evidenciar a importância da associação da teoria com a prática do teatro na ação docente; propiciar as discussões sobre a formação e atuação do profissional de arte no espaço de educação; ampliar a compreensão sobre a importância do teatro como área de conhecimento no espaço escolar e contribuir para o desenvolvimento das capacidades cria-

tivas, críticas e reflexivas do aluno do ensino básico, por meio do processo cênico. Desde o início desse trabalho, sempre pautados no planejamento de ensino, esses bolsistas investem no conhecimento dos estudantes sobre as distintas atividades teatrais, com vistas a contribuir no desenvolvimento de novos saberes artísticos e estéticos dos mesmos.

Entendo que o ensino de arte gera essa condição de *participar criativamente da sociedade*. Se não experenciamos o processo de criação dentro da nossa formação, não há como compreender esse conceito. A experiência é necessária para a compreensão da possibilidade de estar no mundo de forma criativa. (FARIA, 2011, p. 119)

Movidos por tal concepção, orientados pela coordenadora de área e supervisora do subprojeto, os licenciandos propuseram aos alunos do ensino básico diferentes atividades cênicas: improvisação teatral, jogos teatrais e dramáticos, exercícios de expressão corporal e de expressão vocal, criação de personagens, técnicas de maquiagem, ensaios, produção e montagens teatrais. O percurso desse trabalho foi registrado pelos sujeitos envolvidos em forma de relatórios, vídeos e fotografias para posterior análise, elaboração de relatórios, divulgação e publicação de artigos sobre os procedimentos realizados. Os dados coletados sobre os problemas identificados na pesquisa de campo propiciaram a análise da ação pedagógica desses participantes/sujeitos co-responsáveis pela transformação social.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2004, p.39)

Diante dessa perspectiva, buscou-se a constante problematização das práticas escolares desenvolvidas, nesse processo cênico-pedagógico que se propôs à associação entre a teoria e a prática, com base na discussão reflexiva sobre determinados valores e questões humanas - configurações de gênero, consumismo, drogas e etnia, os quais foram vivenciados no espaço da cena. Esses temas partiram de uma seleção prévia e estão inseridos no subprojeto, que se propôs à discussão sobre determinados temas transversais. A temática relacionada ao consumismo se apresenta no texto dramático A

Praça do Pensamento, de Laerte Ortega, ao abordar a influência da televisão na vida cotidiana, sobretudo no imaginário infantil.

O *príncipe encantado* dos contos de fadas foi substituído pelos super-heróis, que agora habitam as fantasias infantis estabelecendo regras e valores relativos às exigências sociais, culturais e econômicas do mundo moderno. As atividades e as brincadeiras cotidianas mostram a presença marcante da televisão determinando o conteúdo das conversas e modelando o imaginário da criança em uma dada direção. (SOUZA, 2001, p. 73)

De fato, a educação televisual ocupa um lugar de destaque nas brincadeiras das crianças refletidas no seu processo de construção identitária, na medida em que modela a leitura de mundo das mesmas. Ressalta-se o conjunto do sistema social marcado pelos meios de comunicação de massa com tendência a estimular o hábito de consumo.

Com efeito, tal como ocorre na vida em sociedade, o mundo fictício da peça *A Praça do Pensamento* interfere na brincadeira das crianças. Na tentativa de seduzi-las para o consumo desenfreado, a televisão, representada por uma personagem feminina, intervém na imaginação criativa das mesmas. A manipulação do meio televisivo foi superado pelo poder do jogo da fantasia, inerente a toda e qualquer manifestação lúdica.

[...] o jogo simbólico é considerado o procedimento de expressão por excelência por constituir a forma de manifestação dos desejos que, vindo a complementar a linguagem, permite à criança expandir o seu interior e transformar as suas necessidades subjetivas em realidades objetivas e passíveis de serem comunicadas. (SANTOS, 2004, p. 111)

De fato, as brincadeiras são propícias a tomadas de decisões e resolução de conflitos desde o período da infância. Desta maneira, o texto dramático *A Praça do Pensamento* evidencia que a ludicidade contribui na formação de sujeitos autônomos capazes de escolher e recusar com base no seu pensamento crítico, reflexivo e contextualizador.

Na mesma medida, as relações de gênero foram abordadas na obra *Salomé*, de Oscar Wilde, proposta esta que proporcionou aos estudantes a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos sobre as relações de poder que permeiam esta temática. Em sua obra, o autor trata sobre esta

questão, sobretudo por meio de uma história de desejo, loucura, traição e morte, num convite à reflexão do leitor/espectador sobre tabus sexuais que povoam o imaginário coletivo. A personagem Salomé personifica o corpo feminino assinalado pela sensualidade fatal, capaz de enlouquecer a figura masculina representada pelo tetrarca Herodes. Ele sucumbe ao fascínio desta princesa que lhe pede a cabeça de João Batista em troca de sua dança lasciva. Relacionada aos pecados da carne, Salomé retrata as distintas imagens mítico-religiosas bíblicas de mulheres, cujos corpos são marcados por estereótipos baseados em discursos excludentes, com os quais convive-se ainda hoje na sociedade patriarcal. Sabe-se que, sobretudo no período da Inquisição, a imagem da mulher passou a ser associada à fragilidade, à indolência e à luxúria.

Apesar de ainda se praticar o culto à Virgem Maria, as mulheres passaram então de símbolo de fertilidade a pecadoras por excelência e responsáveis por todas as ações nocivas contra os homens. Quando cessou a caça às bruxas, no século XVIII, estava instaurada a repressão e desvalorização da mulher e de tudo quanto fosse feminino. (AUAD, 2003, p. 37)

A história da humanidade evidencia que as identidades femininas são marcadas por oposições às identidades masculinas, com base em uma relação de subordinação e controle pautado na estrutura do patriarcado. Os papéis sociais e padrões de comportamento atribuídos a homens e a mulheres, e geradores da desigualdade entre sujeitos na sociedade atual, têm raízes em normas socioculturais assimiladas pelo senso comum como verdades inquestionáveis. Nesta perspectiva, é possível afirmar que, desde o período da infância, os discursos associados às configurações de gênero tendem a determinar a construção das subjetividades dos corpos. “Assim, as identidades não são estáticas, já que estão sempre se modificando com menor ou maior grau de intensidade, absorvendo alguns traços e repelindo outros, quase sempre, em termos de oposição”. (Ibidem, p. 35)

Iniciado na década de 1960, o movimento feminista permanece como uma força social importante para a subversão de conceitos que reforçam estereótipos que relegam às mulheres papéis socialmente considerados inferiores. Por outro lado, ainda que este gênero tenha ampliado o seu espaço político-social, a consolidação de sua capacidade de atuar em qualquer área nas mais distintas atividades de produção humana permanece um grande desafio.

As atividades cênicas baseadas na contestação da desigualdade social estimularam, também, a discussão dos estudantes sobre a etnia, temática esta contemplada no subprojeto e articulada às questões de gênero, pois ambas as categorias traduzem discursos que, muitas vezes, contrariam os princípios igualitários e democráticos. Essa temática também foi abordada na disciplina de Caracterização e Maquiagem nas regências dos licenciandos. É imprescindível que as teorias e práticas educacionais forneçam as condições necessárias para o questionamento das injustiças e das relações sociais de desigualdade, no exercício de uma pedagogia crítica, norteadas pelo respeito aos direitos humanos de forma prioritária no campo dos saberes.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (FREIRE, 2004, p. 36)

Cabe à escola o investimento em projetos político-pedagógicos que viabilizem a compreensão mais ampliada dos estudantes sobre a multiplicidade dos eixos de diferenciação pelos quais os indivíduos são atravessados, e como esses eixos se cruzam e se conectam, a exemplo da etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, sexualidade e classe social. É fundamental uma educação problematizadora, onde o aluno é impulsionado a ser questionador, curioso e criativo, e não um mero espectador dos acontecimentos históricos e sociais.

Para Renato Cohen (2002), o artista recria imagens e objetos. Ele não se conforma com a realidade e visa, por meio de seu processo de criação, penetrar o desconhecido para descobrir o novo. Ou seja, pela arte ele potencializa oportunidades críticas de questionar os rígidos limites que governam as noções culturalmente inteligíveis de se estar no mundo. Em especial, o ensino do teatro é um espaço fértil para o estabelecimento de variados temas sociais, valendo especificar as questões relacionadas às profundas contradições e desigualdades que marcam as interrelações sociais. Augusto Boal (2007) infere que o debate, o conflito de ideias, a dialética, a argumentação e a contra-argumentação, elementos comuns em um processo cênico-criativo, estimulam, aquecem, enriquecem, preparam os sujeitos nele envolvidos para agir na vida em sociedade, em processos de mudança.

Sob a orientação da coordenadora de área, da supervisora e dos bolsistas, a peça *A Praça do Pensamento* foi produzida e apresentada pelos

alunos inscritos na Oficina de Teatro, e a montagem teatral baseada no texto *Salomé* pelos alunos matriculados no Curso de Arte Dramática. Os ensaios foram assinalados por discussões sobre as constantes descobertas relacionadas às obras e às personagens criadas. Diante da compreensão de todos os envolvidos de que a marcação rígida e mecânica deve ser eliminada da prática do ensino do teatro, os ensaios foram marcados pela expressão criativa e espontânea dos alunos.

Essas montagens foram apresentadas no Auditório Bento Mossurunga, o qual foi inaugurado no ano de 1950 nas dependências do CEP e comporta lugares para 864 pessoas. Desde a sua inauguração é utilizado em distintos eventos e apresentações artísticas desenvolvidas por profissionais e também pelos próprios alunos deste colégio. Para exemplificar, nos anos de 1950 e 1960, companhias de teatro, tais como as de Dulcina de Moraes e Rodolfo Mayer, apresentaram-se nesse auditório; nos anos de 1970 foi palco para vários cantores da música popular brasileira, tais como Gal Costa e Gonzaguinha. Ainda hoje, este espaço continua sendo utilizado para eventos e apresentações artísticas, incluindo-se aquelas produzidas e apresentadas pelos alunos do CEP, sob a orientação dos professores responsáveis.

As montagens *A Praça do Pensamento* e *Salomé* estrearam no final do ano letivo de 2012 e a sua plateia foi composta por alunos do colégio, da comunidade escolar e do público em geral. As apresentações foram registradas em vídeos e fotografias. Para melhor ilustração, selecionou-se abaixo a imagem de uma das peças mencionadas.



Figura 01: Cena da montagem teatral *A Praça do Pensamento* de Laerte Ortega apresentada pelos alunos do Ensino Fundamental, sob a orientação dos bolsistas do PIBID ao longo do segundo semestre de 2012 no CEP.

Assim como ocorreu na discussão sobre as questões étnicas, o tema relacionado à utilização de drogas também estimulou a criação de maquiagens e de figurinos pelos alunos matriculados no Curso do Ensino Médio Integrado, mais precisamente na disciplina de Caracterização e de Indumentária. Determinados textos e vídeos foram utilizados como recursos didáticos, os quais contribuíram para a reflexão sobre a temática no grupo de estudos formado pela coordenadora, supervisora e licenciandos, e também no espaço da sala de aula do ensino básico.

Os adolescentes dos dias atuais inserem-se em um contexto marcado por drásticas consequências associadas à utilização das drogas, argumentação esta constatada pelos depoimentos obtidos pelos alunos do CEP. Nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), lê-se que a vulnerabilidade do adolescente em relação ao uso indevido de drogas deve ser trabalhada no contexto escolar, a partir de permanentes ações pedagógicas com enfoque na abordagem preventiva consistente.

Frequentemente a prática pedagógica vinculada à disciplina de Caracterização e de Indumentária ultrapassa o espaço da sala de aula tradicional, quando ocupa distintos ambientes, tais como o camarim e o pátio desse colégio que disponibiliza a maquiagem aos alunos envolvidos com o teatro. Durante um longo período de sua história essa instituição escolar manteve um espaço reservado para figurinos a serem utilizados pelos alunos envolvidos com o ensino do teatro. Nos últimos anos, em função da demanda de alunos, este ambiente específico foi extinto, cabendo assinalar a importância destes recursos cênicos para a efetiva aprendizagem nesta área de conhecimento. Segue abaixo a imagem de uma das alunas em processo de criação de maquiagem.



Figura 02: Criação de maquiagem na disciplina de Indumentária e caracterização desenvolvida pelos alunos do CEP ao longo do segundo semestre de 2012.

Cada um dos temas abordados foi devidamente pesquisado e discutido previamente entre coordenadora de área, supervisora e licenciandos no grupo de estudos realizado semanalmente nas dependências da FAP. A abordagem relacionada a esses assuntos foi fundamentada em textos específicos, valendo destacar a utilização de vídeos pesquisados na *internet*, os quais também contribuíram para o aprofundamento da reflexão sobre os mesmos. Após as discussões realizadas no grupo de estudos, os licenciandos se utilizaram em suas regências da exposição oral acompanhada de recursos didáticos variados, incluindo-se o quadro e datashow. Este processo foi associado a ações práticas, quando os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar, no espaço da cena teatral, variadas emoções, sensações, sentimentos e situações pautadas na temática específica abordada em sala de aula. A proposta é dar continuidade a processos cênicos com enfoque nos temas transversais lançados no subprojeto e no planejamento pedagógico elaborado pela supervisora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para estas autoras, o trabalho com enfoque no processo formativo realizado no PIBID viabiliza a participação de todos os envolvidos, docentes e graduandos, em situações reais de vida e de trabalho. Também expande os conhecimentos indispensáveis à atuação profissional, nas dimensões artística, sociocultural e científica, inerentes à área teatral. Tal como ocorre no estágio supervisionado que compõe a matriz curricular do Curso de Licenciatura em Teatro, o planejamento de ensino vinculado ao Programa enfatizou a pedagogia teatral, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de associarem a teoria à prática docente, estratégia essencial na produção e aquisição de conhecimentos e de experiências no campo profissional.

Diante do exposto, considera-se que os objetivos lançados no subprojeto de teatro gradativamente são atingidos, pois é possível observar que o trabalho realizado contribui sobremaneira na construção de novos conhecimentos por todos os participantes. O Programa desenvolvido em parceria entre FAP e CEP proporciona aos envolvidos – coordenadora de área, supervisora e licenciandos – a produção de conhecimentos, numa perspectiva de investigação sobre o próprio trabalho comprometido com o ensino-aprendizagem de qualidade mediado pelo teatro. Salienta-se a sua relevância para a compreensão do teatro na escola como área de conhecimento, capaz de contribuir para a emancipação do estudante/cidadão, tal como as demais disciplinas que compõem a matriz curricular.

Ainda, na trajetória desta pesquisa fica constatado que o PIBID estimula a investigação sobre o trabalho pedagógico realizado em equipe e desenvolvido no próprio contexto da educação escolar, em uma constante troca de saberes para a efetiva contribuição na formação docente inicial e continuada. Gradativamente, o trabalho em andamento proporciona a compreensão dos participantes sobre a relevância do ensino do teatro no processo de desenvolvimento das capacidades críticas, reflexivas e expressivas do estudante.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C. de. **O ensino da música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba no ano de 2000**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes – Mestrado em Educação, 2001, 109 f.

AUAD, D. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

BOAL, A. **Jogos para atores e não-atores**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 f.

CABRAL, B. Â. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec; Edições Mandacaru, 2006.

COHEN, R. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espço de experimentação**. 1 ed. São Paulo. Perspectiva, 2002.

FARIA, A. A. de. **Contar histórias com o jogo teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro**. São Paulo: Papyrus, 2001.

NISKIER, A. **LDB – a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Uma visão crítica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

PUPO, M. L. de S. B. **Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SANTANA, A. P. **Teatro e a formação de professores**. São Luis: EDUFMA, 2000.

SANTOS, V. L. B. dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6 ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

VASCONCELLOS, S. T. **A experiência do estágio: análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná/ UFPR – Departamento de Educação, 2007, 142 f.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA E A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O TRABALHO COM A POESIA

Caio Ricardo Bona Moreira¹

1 O LUGAR DAS REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LITERATURA

Os debates interessados nos estudos literários no Brasil, ainda hoje, têm dedicado pouco espaço para as discussões sobre o ensino da literatura, deixando, assim, a desejar no que se refere a uma das questões mais proeminentes que envolvem a sua própria condição de existência. A ABRALIC (Associação Brasileira de Literatura Comparada), por exemplo, que promove um dos maiores congressos da área na América Latina, no ano de 2013, apresenta no programa do evento cinquenta e três simpósios. Desses, apenas dois estão diretamente interessados em refletir sobre o ensino. Nos programas de pós-graduação em estudos literários, o espaço ainda minoritário delegado a esse tipo de investigação parece refletir em uma determinada “falta de lugar” das reflexões sobre o ensino da literatura na graduação, ou seja, das questões que envolvem o preparo dos acadêmicos para o trabalho com a literatura nas escolas. Muitas vezes, a disciplina de metodologia do ensino nos cursos de licenciatura em Letras fica restrita à área de língua portuguesa. Esta tem como eixo norteador as reflexões sobre concepções de linguagem e as atividades pedagógicas que envolvem o estudo da língua e a sua prática, fundamentadas principalmente na linguística. Mas pergunto, seria o texto literário um ato de linguagem como os outros? Será que as mesmas orientações pedagógicas dirigidas ao ensino de língua funcionam também para o ensino de literatura?

Na já citada metodologia do ensino, a literatura - mesmo sendo objeto de relativo interesse em Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares da Educação -, muitas vezes, acaba ficando em segundo plano, sendo, assim, tratada como uma atividade acessória ou menos

¹ Doutor em Literatura Brasileira pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina); Professor de Literatura Brasileira na UNESPAR, campus de União da Vitória; Coordenador do subprojeto do PIBID “Memórias Poéticas do Vale do Iguaçú”, promovido pela CAPES.

importante que o trabalho de leitura e produção de textos com finalidades pragmáticas e a sua conseqüente reflexão linguística em sala de aula tendo em vista competências específicas.

Como professor, não poucas vezes assisti a cenas de quase segregação de áreas, vindas de colegas de trabalho ou dos próprios alunos, como se o curso de Letras fosse um lugar de guetos responsáveis por dividir os pesquisadores em grupos, cujos membros estariam situados entre “aqueles” da literatura e “aqueles” da linguística. Como se essas áreas específicas não pudessem conviver, harmoniosamente, apreendendo umas com as outras no universo das linguagens e dos discursos; e como se não tivessem um compromisso comum no processo educacional. Para uns, erroneamente, há na linguística uma sistematização exagerada, que faz dela uma disciplina “chata” ou por demais “abstrata”. Para outros, também erroneamente, a literatura é uma área desprovida de sistematização, um lugar apenas de gozo, de fruição, e não de verdadeira construção do conhecimento. Naturalmente, esses argumentos estão desprovidos de um sentido válido e merecem reavaliação. Assim como a linguística e mais especificamente o estudo da língua portuguesa podem aprender com a literatura, esta pode “lucrar” com as investigações desenvolvidas pelas “irmãs” de área. Basta citar um exemplo, o do formalismo russo que, com o grupo Opoyaz (Sociedade para o Estudo da Língua Poética), constituído por linguistas e teóricos da literatura, no início do século XX, intentou aliar, com boa dose de sucesso, estudos da linguística e da literatura, promovendo com presteza um diálogo interessante entre os dois universos.

Julgo necessário expor um fato observado que, mesmo não podendo ser comprovado com dados quantitativos, demonstra uma realidade que deve ser repensada. Ao longo de alguns anos, participando de congressos brasileiros tanto de linguística quanto de literatura, percebi que a maior parte das reflexões sobre o ensino na área de Letras, tem partido de linguistas e não de literatos². O que me leva a perguntar o motivo pelo qual estes, em sua maioria, se abstêm de uma reflexão mais constante e pontual sobre o ensino da literatura. Se há uma “perda de espaço” ou uma “falta de lugar”, isso não se daria também devido à ausência de uma comunidade interessada em imaginar políticas alternativas para a sua realização efetiva? Não penso que todos os pesquisadores da literatura deveriam preocupar-se com o andamento de sua disciplina no ensino fundamental ou médio, ou que teriam a obrigação de assumir compromissos com a pedagogia mas que, cada vez mais, grupos de pesquisa e políticas institu-

2 Basta compararmos a infinidade de livros interessados no ensino da língua portuguesa que circula hoje no país com a escassa bibliografia referente ao ensino da literatura.

cionais devem ser fomentados tendo em vista uma preocupação constante com os rumos do trabalho relacionados com a metodologia do ensino da literatura. Ou seja, não devemos cessar de lançar a pergunta: Como estamos formando os nossos professores?

Com a falta de uma efetiva reflexão sobre o ensino da literatura, os cursos de Letras acabam padecendo de um mal que, muitas vezes, reflete-se na postura dos professores recém egressos da graduação, em um círculo vicioso que pode perdurar ao longo da atividade profissional dos educadores. É possível que todo acadêmico de licenciatura em Letras, interessado em ingressar no magistério, se pergunte, pelo menos uma vez ao longo do processo de sua formação, sobre os procedimentos mais eficazes que deve adotar para ensinar com eficiência a literatura em sala de aula, despertando em seus futuros alunos o gosto pela leitura, pela reflexão, e pela escrita. Faz parte do cotidiano de seu curso discutir com frequência assuntos relacionados à formação do leitor, à importância do trabalho com poesia e prosa em sala de aula, às metodologias de ensino de línguas materna e estrangeira, bem como da literatura. Todavia, surge eventualmente um impasse perturbador: O que fazer realmente com o texto literário em sala de aula? Como desenvolver estratégias de trabalho com a poesia e prosa? Que teoria seguir? Há tal teoria? A estética da recepção³, por exemplo, que fundamenta as Diretrizes Curriculares da Educação, do Estado Paraná, consegue orientar efetivamente o trabalho dos professores? E os livros didáticos, estão trabalhando de maneira eficaz com o texto literário⁴? E os PCN, resolvem todos os nossos problemas?

3 Nas DCE de Língua Portuguesa, do Estado do Paraná, encontramos a seguinte orientação: "(...) sugere-se, nestas Diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética" (2008, p. 58).

4 As reflexões sobre a presença da literatura em livros didáticos ultrapassa os objetivos deste texto, no entanto, gostaria de lembrar do estudo de José Hélder Pinheiro Alves, que realizou uma importante análise das atividades com textos literários propostas por vários livros didáticos. O pesquisador conclui seu trabalho afirmando: "Os problemas detectados nos LDP (livros didáticos de português) não invalidam de forma alguma sua utilização em sala de aula. Sabemos que as condições sociais e a formação da absoluta maioria dos profissionais de ensino não permite que abduquem desses livros. E há valores inegáveis em muitos deles. O ideal era que os autores, conscientes da especificidade do texto literário, repensassem o modo de abordá-lo. Também não creio que o afastamento do leitor jovem da poesia se deva apenas ao LD e à escola. Mas não podemos negar que os dois não têm ajudado como poderiam ajudar. Se há problemas bem mais fundos relativos ao afastamen-

Susana Scramim, no texto “Réquiem para uma disciplina ou o momento privilegiado para refletir sobre a metodologia do ensino de literatura”, observa que há nos Parâmetros Curriculares Nacionais um grave problema de compreensão sobre o que é propriamente literatura, sua função e seus sentidos:

Em nenhum momento nos Parâmetros Curriculares se define ou mesmo se caracteriza o que é a literatura. Tampouco aparece caracterizado aquilo que seriam os Estudos Literários. No texto dos Parâmetros, sempre que a literatura é tema de alguma explicação, ela é apresentada por meio de uma atividade e de um comentário sobre uma pressuposta especificidade, a qual em nenhum momento é comentada (2008, p. 202).

A pesquisadora questiona também o fato de muitas vezes os Parâmetros associarem atividades de reconhecimento de linguagens “padrão culto” e “padrão popular” com a leitura do texto literário, o que pode ser uma empresa de risco, “risco de transformar o texto literário em um arquivo morto de identidades linguísticas” (ibid., p. 203). Nesse sentido, é difícil definir a literatura com os mesmos parâmetros com os quais se define um ato de linguagem, porque a literatura não é um ato qualquer de linguagem, uma vez que o ato de linguagem se esgota na sua comunicação: “Ele não existe mais como potência comunicativa após o efetivo cumprimento da comunicação. E é na má compreensão do que seja a literatura que os PCN perdem a literatura” (ibid., p. 204). Ou seja, tratar a literatura como um “ato de linguagem” a mais na sala de aula, aproveitando-se dela para fazer meramente reflexão linguística, ou estudo de gêneros, ou simplesmente para estudos historiográficos de períodos artísticos, significa produzir uma “prática de despolitização”, para usar uma expressão da pesquisadora. Por exemplo, usar um poema de Patativa do Assaré apenas para mostrar como se fala no Nordeste seria no mínimo leviano. Não estamos diante de algo acessório, que acompanha - dois passos atrás, como mulher subjugada - o estudo da língua e da gramática. Não seria fortuito lembrar o argumento de Roland Barthes, em sua *Aula inaugural* no Colégio de França, em 1977, que chamou atenção para o fato de que a literatura é um logro magnífico que permite ouvir a língua “fora do poder”, no “esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (s/d, p. 16). É o

to de leitores da poesia, o esforço para possibilitar ao leitor jovem o acesso a bons textos, abordados de modo consequente, é de grande importância” (2003, p.73).

mesmo Barthes que escreveu: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (s/d,p. 18).

É na literatura, e mais especificamente na poesia, que a linguagem tem o poder de experimentar a língua na sua máxima potencialidade. O que por si só já bastaria para questionarmos o argumento que vê o texto literário como algo apenas complementar nas aulas de língua portuguesa. Segundo o poeta Ademir Assunção, a linguagem constrói mundos e quando um autor desautomatiza a linguagem, dependendo do grau de sucesso nisso, “desautomatiza também a percepção do mundo dos leitores e modifica a percepção da realidade, ou das realidades” (2006, p. 140). Se os textos literários, e mais especificamente a poesia, têm o poder de desautomatizar a linguagem, desautomatizando, assim, a nossa percepção da realidade, significa que, por meio dela, o ser humano tem o poder de vivenciar uma outra experiência em relação à vida, aos afetos, ao pensamento, aos textos, e a sua própria comunidade:

A poesia é uma espécie de laboratório da língua, é o lugar onde ela, para usar um conceito de Gilles Deleuze, desterritorializa a língua, ou seja, desfaz os sentidos “naturais” de uma determinada fala, destrói o senso comum, devolve potência a regiões domesticadas, nos lança nesse entre-lugar — entre o som e o sentido — onde as certezas caem por terra. E aí talvez esteja um dos pontos de angústia de nossos alunos. Aprender a trabalhar com essa angústia, a construir o sentido com a paciência de quem monta um quebra-cabeça, é isso que podemos ensinar hoje em dia. Os conteúdos, como nós mesmos às vezes dizemos, estão disponíveis nas bibliotecas e na internet. O que ensinamos é menos um conteúdo e mais um modo, uma maneira de operar. Fazendo uma analogia com a literatura, quando lemos um texto literário devemos estar mais atentos à ficção do que a fábula, ou seja, mais à maneira como se conta a história, do que ao enredo propriamente dito (SANTOS, 2005, p. 1).

Creio que não há um consenso nas Diretrizes e nos Parâmetros sobre o método mais eficaz de ensino da literatura. Permito-me, no entanto, constatar que isso pode não ser tão ruim. Pelo contrário, nos convida a vivenciar uma experiência que é uma *experiência de risco*, extraído da

aporia um sentido que não é apocalíptico. Para Todorov, todos os “métodos” são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem “fins em si mesmo” (2009, p.90) Para Susana Scramim, pensar uma nova metodologia para a literatura é pensar a literatura como experiência de risco, experiência com o que é “estrangeiro a nós mesmos”, daquilo que não se enquadra no contexto e do texto que é “estranho a si mesmo”:

Pensar a literatura na sua experiência sem a garantia de um caminho seguro já trilhado é assumi-la na sua vida interior, composta por formas fósseis que se caracterizam por serem a soleira da potência do mundo empírico da literatura frente à sua correlação entre tantas outras formas de vida interior [...] Portanto, a tarefa de uma metodologia de aproximação do texto literário, hoje, depois do fim da história, do fim dos Estados Nacionais e do fim da literatura, consistirá em identificar e reconstruir a vida interior ou natural, como prefere Benjamin, “das” obras em vez de se reconstruir “as” obras e “as” criaturas. É importante não perdermos a literatura na literatura, isto é, não importa identificar no texto as diversas linguagens ali presentes, e constatar se estão, ou não, adequadas ao contexto que as produziu, importa é não deixarmos escapar, bem como fazer “perviver”, a sua “potência de não” [...] (2008, p. 2010).

É justamente por ser a “potência de não” que a literatura, bem como outras artes - constantemente patrulhadas em períodos ditatoriais -, acabam sendo uma espécie de “corpo estranho” dentro da escola. Como aliar a seriedade da gramática (que continua tendo sua importância, diga-se de passagem), já ironizada por Oswald de Andrade em poemas, e as necessidades pragmáticas do trabalho com a linguagem em sala de aula, com a subversão da língua e da ordem prefiguradas pela tão “estranha” poesia? A ausência de um método de ensino pleno e seguro de si é reflexo da própria singularidade da indomável literatura. Se a literatura é um mergulho no abismo do homem, do mundo e da linguagem, cabe ao professor e aos alunos aprender a conviver com esse abismo, extraindo dele um prazer e um conhecimento capaz de fazer valer a nossa prática.

Partirmos do pressuposto de que podemos tratar o ensino da literatura não como uma tarefa constituída apenas pelas teorias oriundas da universidade, mas como a prática de uma alegria partilhada no dia a dia. A leitura de textos literários continua sendo uma atividade, muitas

vezes, mecânica na sala de aula. Trata-se de um problema conhecido e amplamente lamentado. Lê-se apenas porque é preciso, porque faz parte das aulas de língua portuguesa exercitar a sua prática. Inexistem políticas consensuais sobre os melhores procedimentos que devem ser exercitados pelos professores no ensino fundamental e médio.

Uma pergunta lançada por Daniel Pennac pode nos ajudar a repensar a questão: “E se em vez de *exigir a leitura*, o professor decidisse de repente *partilhar* sua própria felicidade de ler? (2008, p. 73). Para que essa mudança de postura seja possível, é necessário que o professor de literatura seja, antes de tudo, um apaixonado. Daí a máxima de Pennac ao defender que o verbo ler “não suporta o imperativo”. Transformar a aula de literatura em uma máquina de produzir resumos, ou em um campo de concentração onde cabe ao aluno a obrigação de ler, para, então, realizar uma prova de leitura, ou seja, para que se cumpra um protocolo, significa produzir mais “letores” do que “leitores”, ou mesmo aumentar a estatística dos “não-leitores” no triste cenário nacional.

Se ensinar literatura é menos importante do que compartilhar com os alunos a sua paixão, isso se dá porque, como sugere Michèle Petit, a leitura é uma “arte que se transmite mais do que se ensina” (2009, p. 22). Em um mundo saturado de memória, de conhecimento, de informação, o papel do professor de literatura, mais do que o de transmitir conhecimento, é o de dividir com os alunos a sua experiência de leitura, e o seu (in)consequente “enamoramento” com a língua, com os autores, com as obras, e com suas linguagens.

A ausência de uma “receita”, de um “manual de instruções”, para o professor de literatura, por um lado pode ser vista como um problema, já que cria dificuldades àquele interessado em ensinar literatura. Por outro, pode produzir uma experiência menos catastrófica em relação ao ensino, pois, com a inexistência de um método régio e fixo, esse deixa de ser um fardo a ser conquistado e passa a ser um processo em permanente transformação. Isso não significa que não existem orientações que devam ser seguidas, experiências de outrem que podem ser compartilhadas ou atitudes que podem vir inspiradas por teorias variadas. Significa que, ao invés de perguntarmos “o que cobramos ou como cobramos”, “o que ensinamos ou como ensinamos?”, deveríamos perguntar “Como dividimos? Como compartilhamos?”.

É importante termos em mente que a maneira como se ensina literatura no Ensino Superior é diferente de como ela pode ser ensinada nos Ensinos Fundamental e Médio. Se a Teoria Literária, na universidade, pretende ensinar teoria, e um dos objetivos principais da disciplina de

Literatura Brasileira no curso de Letras é traçar um panorama de autores, formando, assim, uma espécie de arquivo - bem como produzir leituras criativas de obras e autores presentes nesse panorama -, no ensino médio a atenção deve recair no trabalho efetivo com os textos literários, e não especificamente em questões teóricas ou meramente historiográficas. Não que elas não sejam importantes, mas que devem ser apenas um instrumento para que o professor possa construir o seu percurso considerando que, para o leitor, a “experiência” deve preceder a “reflexão”.

Na literatura, sem “experiência” não há reflexão. Não falamos aqui da “experiência” do adulto, do filisteu, que para Walter Benjamin, é “inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma” (2002, p. 21). Não falamos da experiência daquele que viveu e tem a autoridade para ensinar. Falamos da experiência como possibilidade de vivenciar um fato, de abrir-se para um acontecimento. A experiência, nesse sentido pode ser uma descoberta alegre e singular, aquilo que, de certa forma, é apresentado por Oswald de Andrade, no poema “3 de maio”, como uma definição de poesia: “Descobri com meu filho de dez anos / que a poesia é a descoberta / das coisas que eu nunca vi” (2001, p. 99). Mais importante para o jovem leitor do que saber a data específica em que começou ou terminou um determinado movimento literário do Brasil⁵ é ser motivado a ler as obras, extraindo delas uma energia capaz de iluminar uma vida. A literatura pode muito, mesmo quando nos serve como distração ou como forma de revelação do homem e do mundo.

Todorov, em “Literatura em Perigo”, ao refletir sobre a crise da literatura não apenas na sociedade, mas também no ensino, observa que por não se dirigir a especialistas em literatura, mas a todos, “o ensino médio deve ter como alvo a literatura e não os estudos literários” (2009, p. 41). Nesse sentido a tarefa mais difícil é a do professor do Ensino Médio e não a do professor universitário: “O professor do Ensino Médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível” (ibid., p. 41).

Penso que, ao invés de questionar qual seria a melhor “receita” para se ensinar literatura, deveríamos mudar o foco e perguntarmos por que ainda não damos atenção suficiente ao ensino da literatura nas escolas e como podemos proceder em sala de aula diante do desprestígio do texto literário na escola que, por sua vez, é também reflexo do desprestígio da literatura na sociedade. Antonio Carlos Santos constata que vivemos em

⁵ Vale lembrar que os marcos iniciais são arbitrários, não refletindo minuciosamente a emergência e a decadência de um movimento estético.

uma sociedade cuja única lei é a lei do mercado e como mercadoria temos apenas “valor de troca”, vendemos um “conteúdo” a pessoas que, embora precisem dele, muitas vezes, não acreditam que ele tenha algum valor:

Acostumados à aparente relação direta das imagens técnicas com o mundo, os alunos têm dificuldades em entender que as linguagens são sempre mediações, que entre nós e o mundo há um abismo e que a linguagem é sempre um salto em direção a esse abismo, sem a certeza de que alcançaremos o outro lado e até de que haja mesmo um outro lado: “Ó mar salgado, quanto do teu sal / são lágrimas de Portugal!” nos diz Fernando Pessoa em sua melancólica e utópica Mensagem para, na segunda estrofe, perguntar: “Valeu a pena? Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena” (SANTOS, 2005, p.2).

“Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena”, diria o mestre português de *Mensagem*. Portanto, o momento não é de lamentos. A luz da poesia insiste e incide sobre a sala. Continua valendo a pena acreditar na possibilidade de conviver prazerosamente com elas, dentro ou fora da sala de aula. Continua sendo uma tarefa digna incluir “as obras no diálogo entre os homens”. Todorov encerra seu estudo lembrando que cabe a nós, adultos, transmitir às novas gerações “essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor” (2009, p. 94).

2 O PIBID E O ENSINO DA LITERATURA

É nesse lugar já apontado, onde as reflexões sobre a metodologia do ensino de literatura nos cursos de Letras é escasso, que o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) cumpre, a meu ver, um papel de suma importância, capaz de suprir possíveis carências no processo de formação de docentes. Como um de seus principais objetivos é contribuir para uma articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, bem como inserir os acadêmicos no cotidiano escolar, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, o programa acaba por funcionar como uma oportunidade de vivenciar o ensino da literatura para além dos bancos universitários. E por aliar uma prática prévia do ensino aos conhecimentos produzidos em grupos de estudo, onde são enfo-

cados, por exemplo, os procedimentos de ensino da poesia e as estratégias de trabalho para com o texto literário, o PIBID supre uma carência que é inerente aos cursos de licenciatura. Ou seja, é o espaço onde os alunos podem refletir sobre uma prática que, muitas vezes, não merece a devida atenção no andamento cotidiano da formação tradicional. Essa é apenas uma das vantagens do programa que gostaria de esmiuçar aqui.

No caso do subprojeto *Memórias Poéticas do Vale do Iguaçu*, desenvolvido no PIBID de Letras (Português-Espanhol) da UNESPAR, *campus* de União da Vitória, o interesse recai na poesia produzida na região, uma poesia que, geralmente, não é contemplada em sala de aula. Nosso objetivo é não apenas criar com os acadêmicos condições para o trabalho com a poesia nas escolas, mas também mapear, investigar e disseminar a produção poética regional.

Hélder Pinheiro, no livro *A poesia em Sala de Aula* (2007, p. 43), fundamental para pesquisadores interessados no assunto, chama a atenção para a importância do trabalho com a obra de “poetas locais” nas aulas de língua portuguesa. Esses poetas, que não foram consagrados pelo cânone e que não aparecem em livros didáticos, são, geralmente, desconhecidos por grande parte da comunidade, inclusive pelos professores de língua portuguesa. O desprestígio sofrido pela literatura regional, considerada muitas vezes como provinciana, em relação aos clássicos nacionais ou universais, já dá sinais de esgotamento. O tema do XIII Congresso da ABRALIC, de 2013, é justamente a “Internacionalização do Regional”. Trata-se de focar a potência do regional para além das zonas fronteiriças.

No *Memórias Poéticas do Vale do Iguaçu*, almejamos retirar os poetas da “província”, ou seja, intentamos colocá-los em rede, propondo, dessa maneira, um diálogo da produção poética local com outras esferas além do regional. Com o PIBID, ao passo que resgatamos essa produção, valorizando aquilo que, constantemente, é obliterado no ensino de literatura, propiciamos um encontro não apenas entre os acadêmicos e a sala de aula, mas também entre a prática de ensino e a elaboração de outros procedimentos de trabalho com o texto literário.

Várias atividades acabam fazendo parte do cotidiano dos acadêmicos bolsistas ao longo do projeto. Em um momento inicial, realizamos uma pesquisa de campo, mapeando a produção literária local e estudando a obra de muitos poetas da região. Criamos uma antologia poética que contemplou mais de cinquenta escritores locais, a maioria deles sem obra publicada. Realizamos um documentário sobre a poesia com a participação de alguns desses escritores e, atualmente, trabalhamos na criação de

um arquivo audiovisual com o depoimento de muitos deles. Trata-se de registrar uma produção literária para gerações vindouras, “salvando” os poetas do esquecimento.

Paralelamente à pesquisa de campo, criamos um grupo de estudo com a finalidade de pesquisar a teoria da literatura e possíveis metodologias do ensino de poesia. Essa atividade, em certa medida, fundamenta o trabalho desenvolvido pelos acadêmicos bolsistas nas escolas parceiras do subprojeto. O horizonte de todas as atividades de estudo são as oficinas poéticas que, aplicadas em escolas públicas do município de União da Vitória, estão pautadas por um processo que envolve a leitura, estudo, e dramatização de poemas; produção de textos literários; encontros com poetas locais; e disseminação das criações por meio de exposições, saraus, antologias, bem como livros confeccionados de maneira artesanal. Uma das preocupações do grupo é desenvolver atividades que sejam diferenciadas e que possam fazer a diferença no processo de formação de leitores.

Aproveitar o tempo e o espaço valiosos propiciados pelo PIBID pode ser uma possibilidade não só de estreitar os laços entre a comunidade acadêmica e a escola pública - esta representada pelos professores supervisores, cujo papel, pela dedicação e experiência, é de valor inestimável -, mas também entre a teoria e a prática. No que se refere à literatura, com o PIBID, as reflexões sobre a metodologia de seu ensino e as intervenções práticas em andamento já demonstram conquistas importantes, não apenas para os jovens leitores, para os professores supervisores, para os acadêmicos, para os poetas, mas também para o próprio curso de Letras, cuja estrutura ganha novos sentidos e outras possibilidades no universo de uma partilha que será sempre uma bonita poesia.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.H.P. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ANDRADE, O. de. **Pau-brasil**. 7 ed. São Paulo: Globo, 2001.

ASSUNÇÃO, A. Entrevista. In: **Revista Et Cetera 9**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, s/d.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Língua Portuguesa). Curitiba: 2008.

PENNAC, D. **Como um romance**. Porto Alegre: L&PM; Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 3 ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SANTOS, A. C. Poesia e imagem. In: **Jornal Unisul**. v.92. Tubarão, 2005.

SCRAMIM, S. Réquiem para uma disciplina ou o momento privilegiado para refletir sobre a metodologia do ensino da literatura. In: SEARA, I. C. et al. (Orgs). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

O PIBID E AS OFICINAS DE POESIA

Gersonita Elpídio dos Santos

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo abordar alguns aspectos relevantes do trabalho realizado no PIBID/Letras (campus de Paranavaí), no que se refere às oficinas de poesia. Para tanto, buscaram-se os autores consagrados da literatura brasileira, como: Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Roseana Murray, Sérgio Caparelli, Luís Camargo, Ziraldo, José Paulo Paes, Elias José, Pedro Bandeira, Helena Kolody, entre outros.

São poetas da modernidade que romperam com estruturas vigentes e traduziram o essencial poético, onde a poesia é realizada com elementos mais cotidianos, encontrada nas coisas, nas atitudes mais simples da vida, no interesse pelo homem comum, pela cultura brasileira e pelo enriquecimento das formas de expressão, autoconsciência e a vitalidade artística. Na poesia brasileira, o poeta é o *gauche*, o desajeitado, de que fala Drummond. É a poesia dizendo aquilo que gostaríamos de dizer, mas não encontramos as palavras exatas. Rompem-se as amarras com a tradição, absorvendo a linguagem popular das ruas, os múltiplos acentos regionais, os falares multiétnicos de nosso povo.

Poesia e vida se fundem uma na outra. Isso acontece porque a linguagem poética é revolucionária por natureza, como nos afirma o poeta mexicano Octavio Paz (1982, p. 5 - 7): Além de revelar o mundo e criar outro, é um exercício de libertação interior, ao dialogar com a ausência, o tédio, a angústia, o desespero, o amor. Enfim, tudo junto: experiência, sentimento, emoção, intuição, regresso à infância, música, símbolo.

É a experiência da sensibilidade, explorando as nuances que a poesia oferece. Em cada poema, um encontro, uma viagem preciosa por mundos oníricos, no compartilhar do poder ilimitado da poesia, pela multiplicidade de significados associados à sua musicalidade e sonoridade. Trata-se do jogo com a linguagem, rico em imagens. E o que é a imagem no poema, pergunta-nos Bosi (1997, p. 21), “Já não é, evidentemente, um ícone do objeto que se fixou na retina, nem um fantasma produzido na hora do devaneio: é uma palavra articulada”.

No PIBID, a poesia encontra-se no valor inestimável das cantigas de roda, brincadeiras, parlendas e trava-línguas. Que proveito tirávamos

do “cadê o toucinho que estava aqui?” Histórias de vagalumes, estrelas, lendas? Ninguém ficava sozinho, estávamos sempre em boa companhia, articulando palavras suscitadas nas canções e versos populares, nos poemas, quadras etc. Saudosismo? Não. Sensibilidade à poesia da vida, para transmitir o gosto pelo poético. Porque o alimento do ser humano não é só para o corpo, mas também para a alma, e isso o poeta faz com categoria, ao trabalhar a essência da poesia, envereda ao mais profundo do ser.

A Folha de São Paulo do dia 15 de janeiro de 2013 anuncia: “Ler poesia é mais útil para o cérebro que livros de autoajuda”, dizem os cientistas. “Já que afeta o lado direito do cérebro, onde são armazenadas as lembranças autobiográficas, e ajuda a refletir sobre eles e entendê-los em outra perspectiva.” Principalmente os clássicos, como Shakespeare, William Wordsworth e T.S. Eliot. Segundo a pesquisa a poesia estimula a mente, potencializando a atenção do indivíduo, de acordo com o estudo desenvolvido pela Universidade de Liverpool. Os resultados da pesquisa, antecipados pelo jornal britânico *Daily Telegraph*, mostram que a atividade do cérebro dispara quando o leitor encontra palavras incomuns ou frases com uma estrutura semântica complexa, mas não reage quando esse mesmo conteúdo se expressa em fórmulas de uso cotidiano. Vale a dica para os poetas brasileiros: Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, João Cabral de Melo Neto, Roseana Murray, Sérgio Caparelli, Glória Kirinus, Vinícius de Moraes, os paranaenses Sérgio Rubens Sossella e Helena Kolody e outros do vasto repertório da literatura brasileira.

2 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO MÁGICO

Os pibidianos tiveram a oportunidade de transformar a sala de aula num espaço mágico, lendo, dramatizando, interpretando, desenhando com giz colorido, canetinhas, tintas das mais diversas cores, papel *kraft*, cartolina, dobraduras, enfim, tudo planejado para que os envolvidos pudessem sonhar. Vale lembrar que a criatividade e imaginação (imagem + ação) não são dons de poucos, mas necessitam de situações que explorem o olhar curioso e mãos ágeis, no vasto mundo do imaginário de crianças e jovens.

Segundo Candido (1986, p.5), cada poema requer tratamento adequado à sua natureza, embora com base em pressupostos teóricos comuns. Por exemplo, ao remeter-nos ao poema *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira, vê-se que a sonoridade das palavras implica na subida e na descida do trem, no apito, compostos de sons fortes e fracos, dependendo da velocidade da locomotiva. Vejamos, através da transcrição abaixo:

TREM DE FERRO

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que é preciso

Muita força
Muita força
Muita força
[...]

No início, o trem encontra-se em movimento lento, na repetição dos versos *Café com pão*; em seguida o verso longo *Virge Maria que foi isso maquinista?* É o apito do trem que está saindo. Quando sobe a montanha é preciso *muita força*. Depois desce a toda velocidade, passando pela ponte, pasto, poste, boi, boiada, galho. Por fim, desaparece correndo mais ainda. É o poeta, trabalhando com a sonoridade das palavras, e o peso/leveza que elas têm, na ânsia de carregar o mundo. E ainda dizem que o poeta vive no mundo da lua? Que absurdo! Ele é sim, um garimpeiro de palavras, que passa a vida toda buscando o melhor para seu público, ao peneirar o óbvio, os clichês, as banalidades da era do *powershift*. Tem necessidade de criar algo novo em cada verso do poema. Por isso, é quase impossível ficarmos parados e não embarcar nessa viagem, vislumbrada no poema supracitado. Até mesmo aquele que nunca viajou de trem na vida real sente os efeitos da sonoridade. Como sugestão, os alunos, enfileirados, saem correndo pela sala, formando os vagões da locomotiva.

Outra proposta que merece ser destacada no presente estudo é a oficina intitulada *Infinita Sinfonia*, de Helena Kolody. Os *acadêmicos*

abordaram os aspectos significativos na poesia de Helena, poeta paranaense contemporânea. Na obra destacada, *Infinita Sinfonia* (2011), organizada e coordenada por Adélia Maria Woellner, em edição comemorativa do centenário de nascimento da referida poeta, acompanha um CD, que também foi explorado pelos pibidianos. Na primeira apresentação, Helena canta *Ramona*, de Wolfe Gilbert e Mabel Wayne (1928), em versão de Olegário Mariano. O poema *Carroça de Tolda* foi musicalizado por Paulo César de Oliveira e Juarez Ferreira, do Grupo Gralha Azul, de Paranavaí.

Durante a oficina, evidenciaram-se os traços da modernidade presentes nos versos da autora, apresentando conceitos propostos pela crítica de Antoine Compagnon, Alfredo Bosi, Antonio Candido, Octavio Paz, Ezra Pound, entre outros. Nos poemas *Arco-íris*, *Prisão*, *Felicidade*, *Jornada*, *Sorte*, *Avesso*, *Dom*, *Poesia Mínima*, *Ensaio*, *Alegria*, *Pereira em Flor*, puderam evidenciar a presença do haicai, composição poética de origem japonesa. Sobre os haicais, é interessante mencionar que Helena Kolody foi a primeira mulher a publicá-los no Brasil, em 1941. No livro *Paisagem interior*, primeira obra de Helena, estão entre os 45 poemas os três haicais (transcritos abaixo) que fizeram de sua autora a pioneira dessa joia japonesa no Brasil.

ARCO-ÍRIS

Arco-íris no céu
Está sorrindo o menino
Que há pouco chorou

FELICIDADE

Os olhos do amado
Esqueceram-se nos teus,
Perdidos em sonho.

PRISÃO

Puseste a gaiola
Suspensa dum ramo em flor,
Num dia de sol.

Além dos haicais destacados, foram selecionados os seguintes poemas do livro *Infinita Sinfonia: Jornada* (p.19), *Cantiga de Recordar* (p.

27), *Voz da Noite* (p. 27), *Viagem Infinita* (p. 32), *Nunca e Sempre* (p. 36), *Âmago* (p. 54), *Saga* (p. 78), *Cantiga* (p. 94), *Solidão* (p.152), *Fio d'água* (p.172), *Prece* (p.199), *Bonança* (p.216). A oficina teve como princípios norteadores os seguintes objetivos:

- Averiguar a trajetória poética de Helena Kolody, no livro *Infinita Sinfonia*;
- Mostrar como Helena Kolody constrói o “fazer poético”;
- Evidenciar os traços da modernidade presentes nos versos da poeta destacada, apresentando conceitos de Alfredo Bosi, Antonio Candido, Octavio Paz, Ezra Pound, entre outros.
- Identificar, nos poemas selecionados, o uso de recursos poéticos: rima, aliteração, repetição de versos, projeção de imagens na mente do leitor, estrofes, a valorização do espaço em branco, jogos com o significado: a metáfora e outros procedimentos.
- Propor a criação de oficinas que possam contribuir para a vivência poética dos envolvidos, sensibilizando-os para as sensações e sentimentos despertados na leitura de poemas, e nas dinâmicas apresentadas.

Vale a pena ler o que Sérgio Rubens Sossélla, crítico e poeta nascido em Curitiba, escreveu sobre Helena Kolody, em 1982, ano em que a poeta completou 70 anos. Sérgio Rubens nutria grande consideração pela amiga. Numa época em que a internet ainda não dominava os meios de comunicação, os dois trocavam correspondências em forma de cartas datilografadas, como essa transcrita abaixo:

“Helena Kolody, um nome em si. Que fala por nós todos. O seu prenome diz tocha e luz, em grego. E também na poesia brasileira, por obra e graça dela própria, tocha e luz. Não me admiro, assim, que as tardes de Três Barras de sua infância estivessem, e estejam, plenas de sol e de cigarras. A cigarra pluralizada do território infantil revisitado é ela mesma, sonhando o sol e vendo no lago um mar, nas nuvens um castelo, na luz de um pirilampo, um sol pequeno e belo. O facho de luminosidade transfundiu-se para o sobrenome, de tal modo que a criatura inteira, Helena Kolody, é o archote a fazer brilhar nossas escuridões silenciosas com a música de fulgurantes sóis, de mundos estelares. Deslocou-se das lombadas dos belíssimos livros que escreveu, e está no odor agreste da resina e no sabor primitivo dos frutos, surge no vento embalando as árvores silentes e nas teias orvalhadas tremeluzindo ao sol. Ela habita em todas as coisas simples, ao cantar e murmurar na mata silenciosa ou na memória de Cruz Machado, na planura infinita duma infinita praia ou em alguma rua triste de Curitiba. Acompanha o voo dos pássaros na campina

e aparece no sorriso das crianças. Para atingir esse estágio, que considero soberano, Helena, minha doce Helena Kolody, despiu a sua poética de sentimentalismos e de redundâncias, e, de seu turno, procurou esvaziar-se gradativamente ao longo de uma invejável existência. Desde o seu primeiro trabalho ela perquire acerca dos limites do ser (e de seus relacionamentos), quanto ao sentido secreto da vida. Os seus versos cromáticos (com larga predominância do azul) são preces veiculadoras do pedido e da resposta, rezas ardentes revelando sonhos, meditações profundas e apaixonadas entre a angústia e a esperança. Versões quase uniformes da saudade da outra margem, ignorado império além da morte quieta. A religiosidade da autora cunhou a sua estética, o seu morrer-viver diário. Comoventes súplicas objetivando o reencontro. Degraus ascensionários do transitivo. Uma emovente introdução ao eterno. Da *Paisagem interior* ao *Infinito presente*, a artista ímpar: alquimista e domadora das palavras. E cá entre nós, um exemplo de dignidade profissional. Chego com relativo atraso às homenagens prestadas à Kolody, ao ensejo dos seus caridosos e clarificantes 70 anos. Estas, as mais belas rosas que colhi no meu pobre jardim: não te retarde o passo, minha Helena, mestra mestríssima dos ofícios de viver e de escrever, o aplauso que mereces.”

2.1 APRENDENDO NA LAVRA-PALAVRA DE GLORIA KIRINUS

Em junho de 2012 os bolsistas do PIBID foram contemplados com a presença da escritora bilíngue Gloria Kirinus, homenageada durante o XXII Tríduo Cultural da FAFIPA. A escritora, autora de livros como: *Sete Quedas, sete Anões e um Dragão*, anuncia o desaparecimento das Sete Quedas debaixo das águas a favor da hidroelétrica de Itaipu; *Tartalira* (KIRINUS, 1999) é a história da tartaruga que desde a época em que nasceu o primeiro espanto, já espiava o mundo com seus olhos de assombro. Seu corpo era arco e também sua casa, da música e da poesia. *Te conto que me contaram* retrata a raiz dos contos que parece que têm mães tecedeiras de outros tempos, e que enrolam suas memórias no tear do pensamento (KIRINUS, 2004). Em *O Sapato Falador*, ternura e poesia se enlaçam e movimentam sentidos e sentimentos, numa doce cantiga. Sem contar os livros teóricos sobre poesia, *Criança e Poesia na Pedagogia Freinet* (KIRINUS, 1998) e *Synthomas de Poesia na Infância* (KIRINUS, 2011).

O que chama a atenção nas oficinas de Gloria Kirinus é o envolvimento dos acadêmicos que puderam compartilhar do ato de criação, no momento em que a escritora contou sobre a composição de seu livro *Aranha Castanha e outras tramas* (2006), por exemplo. A persistência, a

dedicação e o empenho dessa intelectual que viaja por vários cantos da América Latina, expondo, contando, escrevendo, vendendo seus livros, enfim, a trajetória do escritor e sua longa luta para finalmente ver seu livro nas prateleiras das livrarias, na internet etc.

2.2 MÁRIO QUINTANA: O POETA DA TERNURA

“Uma vida não basta apenas
Ser vivida
Também precisa ser sonhada”
(Mário Quintana, 1985, Epígrafe)

Chamado por Manuel Bandeira de “campeão da ternura”, pelo esforço sempre renovado de Mário Quintana em trazer para a sua literatura uma autenticidade de sentimentos próxima à que se vê numa criança. O próprio poeta admitia isso, “por acaso surpreendo-me no espelho: quem é esse que me olha e é tão mais velho do que eu? Que importa?! Eu sou, ainda, aquele mesmo menino teimoso de sempre” (1951, p. 410), escreveu.

Para Quintana, o poema deveria soar como um primeiro olhar sobre o mundo – a descoberta do menino. “É preciso escrever um poema várias vezes para que dê a impressão de que foi escrito pela primeira vez” (2005, p. 331). O gosto pela brevidade vem dos tempos do ginásio:

“Não me sai da lembrança um professor que, ao dar-nos o tema para a redação de português, dizia: Não adianta escreverem muito, meninos, porque eu só leio a primeira página: o resto eu rasgo. E assim nos dava a primeira e melhor lição de estilo, obrigando-nos a dizer tudo nas trinta linhas do papel almaço.” (2006, p. 197) Muitas de suas melhores criações não têm mais do que uma frase.

Filho de farmacêutico, Mário Quintana nasceu em Alegrete, a 490 quilômetros de Porto Alegre, e só se fixaria na capital gaúcha a partir de 1926. Lançou em 1940 seu livro de estreia, *A Rua dos Cataventos*. Por mais de quatro décadas, publicou na imprensa a seção *Caderno H*, de textos curtos. No livro *Sapato Vermelho* (1981, p. 146), o poeta diz:

“Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco, suficientes claros nas páginas impressas para que as crianças possam enchê-los de desenhos – gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas – que passarão também a fazer parte dos poemas.”

O convite é irresistível. Por isso os acadêmicos encaparam os cadernos dos alunos do 1º ao 5º ano, recortaram “coisas de crianças”, aprovei-

tando as dicas do poeta gaúcho, para que os mesmos, a partir da capa, pudessem sonhar, com o compromisso de que aquele caderno seria diferente de todos os outros. Eles poderiam utilizá-lo para escrever, copiar poemas, desenhar, recortar, colar figurinhas, enfim, seria “o caderno de poesia”. Na abertura, para estimulá-los, a letra e música de Toquinho e Mutinho (1983), como forma de motivação:

O CADERNO

Vinícius e Toquinho

Sou eu que vou seguir você
 Do primeiro rabisco até o be-a-bá
 Em todos os desenhos coloridos vou estar
 A casa, a montanha, duas nuvens no céu
 E o sol a sorrir no papel
 Sou eu que vou ser seu colega,
 Seus problemas ajudar a resolver
 Te acompanhar nas provas bimestrais você vai ver
 Serei de você confidente fiel,
 Se seu pranto molhar o papel
 Sou eu que vou ser seu amigo,
 Vou lhe dar abrigo, se você quiser
 Quando surgirem seus primeiros raios de mulher
 A vida se abrirá num feroz carrossel
 E você vai rasgar meu papel
 O que está escrito em mim
 Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer
 A vida segue em frente, o que se há de fazer
 Só peço a você um favor, se puder:
 Não me esqueça num canto qualquer

Sugestões de poemas de Mário Quintana trabalhados na oficina:

POEMINHA DO CONTRA

Todos esses que aí estão
 Atravancando o meu caminho,
 Eles passarão...
 Eu passarinho!
 (QUINTANA, 2005, p. 257)

BILHETE

Se tu me amas, ama-me baixinho
Não o grites de cima dos telhados
Deixa em paz os passarinhos
Deixa em paz a mim!
Se me queres,
enfim,
tem de ser bem devagarinho, Amada
Que a vida é breve, e o amor mais breve ainda...
(1996, p.154)

O ADOLESCENTE

A vida é tão bela que chega a dar medo.

Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita,
mas
esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...
A vida é nova e anda nua
- vestida apenas com teu desejo!
(2005, p. 387)

OS POEMAS

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lês,
Quando fechas o livro, eles alçam voo

como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias.
No maravilhoso espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...
(*Ibid.*, p. 469)

O POEMA

Um poema como um gole d'água bebido no escuro.
Como um pobre animal palpitando ferido.
Como pequenina moeda de prata perdida para sempre na floresta
noturna.
Um poema sem outra angústia que a sua misteriosa condição de
poema.
Triste.
Solitário.
Único.
Ferido de mortal beleza.
(1997, p.20)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, os acadêmicos da Unespar/Fafipa – Campus de Paranavaí, puderam atuar na Educação Básica pública, comprovando *in loco* o que os teóricos da modernidade apregoam a respeito da linguagem poética.

Na criação das oficinas, foram surpreendidos pelo envolvimento de crianças e jovens, em que o próprio material apontava para outras possibilidades, contribuindo para o enriquecimento da proposta. Na linguagem poética, vislumbraram a luz que clareia os sonhos permeados de silêncio e musicalidade, o que nos obriga a ler nas entrelinhas, a completar a colcha de retalhos no mosaico da vida.

O material foi organizado a partir de escolhas específicas que caracterizam o texto literário de qualidade, bem como as análises realizadas; levaram em consideração a capacidade de expressão da poesia, sem

destruir o seu encanto, o que determina o seu segredo e a sua beleza, de aprofundar por meio do conhecimento o prazer causado pelo valor da obra, como nos recomenda Emil Staiger (1964). Capacidade aguda de representar a realidade por meio de palavras que sugerem sensações, visões, tato, ideias, denotando uma excepcional força de captação das coisas, das pessoas e dos sentimentos, que por sua vez revela a intensidade sensorial e intelectual.

No *Trem de Ferro* construído pelo poeta Manuel Bandeira (1990), a certeza de que a literatura diverte. Viajando no trem, os leitores embarcam nas aventuras propostas pelos livros carregados de emoções. Como afirma Gaston Bachelard, no livro *O Direito de Sonhar* (1991, p. 95): “Nada é fixo para aquele que alternadamente pensa e sonha [...]”. Vale lembrar que isso não acontece somente aos poetas, mas também aos cientistas e inventores que sonharam em mudar a sua realidade. Dá para imaginar quantas vezes Santos Dumont desenhou o *14-bis*? Foram inúmeras tentativas que resultaram no sonho almejado de poder voar. E assim acontece com outras invenções, o rádio, a televisão etc.

Como leitores, somos tocados pelas experiências de leituras que, muitas vezes, evocam vivências pessoais e nos ajudam a refletir sobre nossa identidade individual. É o que nos mostra Helena Kolody na antologia *Infinita Sinfonia* (2011), quando levanta as mãos delicadas, leves como pássaros que se alçam para o voo. Mãos generosas e acolhedoras, acompanhadas pelo sorriso largo e sincero, encarnando a própria poesia, nas lições de vida e de amor. É tão perceptiva que os versos vibram como cordas de violão. Basta abrir a obra supracitada para usufruir inteiramente do privilégio de poder ouvir, ver, sentir e compartilhar as vivências poéticas da doce Helena.

Na companhia de Gloria Kirinus, Mário Quintana, Sérgio Caparelli, entre outros, comprovamos que os poetas são mais que necessários! Porque não dá para aguentar uma vida sem poesia, sem a literatura, sem música, sem magia. Que não existe uma receita pronta de oficinas, mas experiências colhidas no dia-a-dia, no contato direto com crianças, jovens e adultos. Pelo olhar, sabemos se gostam ou não, o que pensam, o que almejam para suas vidas. O “olho no olho” torna-se imprescindível. Sem dúvida “brincar significa sempre libertação” (BENJAMIN, 2002, p. 85), e brincar com palavras abre as portas do saber. É o encantamento das raízes mágicas, da camada sonora da poesia, do poder das associações e sons repetidos, rimas, assonâncias e estribilhos, recordações e perfumes.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **O Direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1991.

BANDEIRA, M. **Poesia completa e prosa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1990.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade, estudos de teoria e história literária**. 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

_____. **Na sala de aula**. Caderno de Análise Literária. Cidade: Editora Ática S.A., 1986.

_____. **O Estudo analítico do poema**. São Paulo: Editora Humanitas, 1996.

KIRINUS, G. **Sete quedas, sete anões e um dragão**. Curitiba: Braga, 1997.

_____. **A criança e a poesia na pedagogia Freinet**. São Paulo: Paulinas, 1998.

_____. **Tartalira, tortulira**. Ilustrações de Gê Orthof. São Paulo: Paulinas, 1999.

_____. **Te conto que me contaram**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Aranha castanha e outras tramas**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Synthomas de poesia na infância**. São Paulo: Paulinas, 2011.

KOLODY, H. **Infinita sinfonia**. Organização e coordenação de Adélia Maria Woellner. Curitiba, PR: Edição do autor, 2011.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. **O labirinto da solidão e post scriptum**. Trad. Eliane Zagury. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Signos em rotação**. Trad. Sebastião Uchoa Leite; organização e revisão: Celso Lafer e Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2006.

POUND, E. ABC da literatura POUND. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1973.

QUINTANA, M. **Espelho mágico**. Porto Alegre: Globo, 1951.

_____. **Nova antologia poética**. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

_____. **Lili inventa o mundo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. **Baú de espantos**. 6. ed. São Paulo: Globo, 1996.

_____. **Melhores poemas**. Seleção de Fausto Cunha. 1. ed. São Paulo: Global, 1997.

_____. Caderno H. In: CARVALHAL, T. F. (Org.) **Mário Quintana: poesia completa em um volume**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005, p. 234 – 379.

_____. **Caderno H**. São Paulo: Globo, 2006.

STAIGER, E. A arte da interpretação. **Humboldt**, ano 4, n. 9, 1964.

TOQUINHO; MUTINHO. O caderno. **Casa de brinquedos**. Rio de Janeiro: Ariola, 1983, Faixa 8. LP.

O PIBID COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: ALGUNS RESULTADOS

Érica Fernandes Alves (*Unespar/Fecilcam*)¹
Marileuza Ascencio Miquelante (*Unespar/Fecilcam*)²

RESUMO: O objetivo deste artigo é relatar as atividades provenientes do subprojeto PIBID/UNESPAR do Campus de Campo Mourão – PR, intitulado *O trabalho colaborativo e a formação inicial e continuada do professor de Língua Inglesa: foco nos gêneros discursivos*. Ao observarmos questões referentes à formação inicial e continuada e a necessidade de formar profissionais cada vez mais comprometidos com a melhoria da Educação Básica, apontamos neste trabalho as possíveis contribuições. Os resultados demonstram que embora o trabalho ainda esteja em andamento, mudanças positivas no comportamento dos envolvidos no subprojeto podem ser observadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial; Formação Continuada; Ensino Colaborativo.

1 INTRODUÇÃO

A nossa experiência de trabalho tem nos apontado algumas dificuldades enfrentadas pela Educação Básica pública, tanto em relação ao ensino quanto à aprendizagem. Outro aspecto que temos observado ao longo de nossa experiência é o fato de que a formação inicial, por vezes, tem se

1Graduada em LETRAS Anglo-portuguesas pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2001). Mestre em Letras pela mesma universidade (2010). Atua como professora assistente nas áreas de Literatura em Língua Inglesa, Língua Inglesa e Formação de Professores. Desenvolve atualmente o projeto de literatura pós-colonial intitulado *Literaturas pós-coloniais em língua inglesa: da teoria à prática* e atua no grupo de pesquisa Diálogos Literários. Coordenadora do PIBID/INGLÊS da FECILCAM desde Agosto de 2012.

2 Graduada em LETRAS pela Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão (1990) e mestre em Linguística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Foi professora da Educação Básica por mais de 20 anos. Atua no Ensino Superior na UNESPAR/FECILCAM como professora de Língua Inglesa, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de Letras. Participa do Grupo de Pesquisa LIDERE – Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações. Coordena projetos de extensão de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e é colaboradora do subprojeto PIBID/Língua inglesa da UNESPAR/FECILCAM.

mostrado distante da realidade encontrada nas escolas. Em se tratando do ensino de línguas estrangeiras, em específico a Língua Inglesa, a situação torna-se ainda mais problemática pela falta de oportunidades de uso real da língua em diferentes contextos. Além disso, parece haver um descompasso entre o esperado pelos alunos e o ofertado pela escola pública, como afirmam Silva e Margonari (2011, p. 1):

Com relação à formação inicial de professores existe uma falta de congruência entre o discurso e a prática. De um lado, temos o discurso de que nossos alunos, futuros professores, devem se preocupar em fazer projetos, refletir sobre sua prática, promover intercâmbios entre disciplinas, trabalhar colaborativa e cooperativamente. Por outro lado, o que percebemos no cenário nacional é uma total desconexão entre o que é ensinado e o que é feito dentro das próprias universidades.

Pensando nesta problemática, o projeto PIBID intitulado *O trabalho colaborativo e a formação inicial e continuada do professor de Língua Inglesa: foco nos gêneros discursivos* tem almejado contribuir para a formação de seus integrantes, além de prepará-los para a atuação em sala de aula. A partir desse objetivo mais amplo, este artigo pretende relatar as atividades oriundas da implantação do projeto nos seus primeiros seis meses. Nesse sentido, procuramos apontar os aspectos positivos advindos do vínculo estabelecido entre o aluno em formação, o professor da Educação Básica, o aluno da Educação Básica e o professor do Ensino Superior. Não obstante, é de suma relevância apontar os problemas encontrados durante o percurso, valendo-se da premissa de que os erros e desencontros nos estimulam a pensar novos posicionamentos que norteiem o trabalho de forma mais dinâmica e proveitosa. Para isso, apoia-se nos aportes teórico-práticos advindos da teoria discursiva (BAKHTIN, 1999), do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007) e do ensino de gêneros e sequência didática (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Em relação ao processo de formação de professores de línguas estrangeiras, nosso estudo ancora-se em Leffa (2001).

Este texto organiza-se nos seguintes momentos: a) a introdução, já apresentada, envolvendo a problemática em que se insere este trabalho e sua justificativa, bem como os objetivos do trabalho e do artigo, além de um apontamento sobre a fundamentação teórica que embasa nosso estudo; b) os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam nosso trabalho; c) o relato e discussão sobre as análises de resultados; e d) as considerações finais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 DA FORMAÇÃO INICIAL AO ENSINO COLABORATIVO

A formação inicial do futuro professor de Língua Inglesa é assunto debatido por estudiosos que apontam falhas nesse processo (STURM, 2007; SILVA, 2010). Dentre elas temos, segundo Fernández (2013), a falta de conhecimentos básicos dos alunos que ingressam no Curso de Letras, a carga horária insuficiente para que ocorra um ensino efetivo, além da dificuldade em se desenvolver a oralidade, o que acaba prejudicando a qualidade do ensino e permite que concluam o curso sem o que seria esperado.

Os problemas mencionados geram pesquisas que sinalizam a necessidade de mudanças na formação inicial do futuro profissional. Leffa (2001, p. 334) afirma que

[...] a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula.

Entretanto, este teórico aponta que ao falarmos sobre formação esbarramos em um problema sobre a real significação do termo. Segundo ele, há uma confusão entre os termos treinar e formar, os quais ele distingue claramente:

Define-se treinamento como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. A formação, por outro lado, é vista como uma preparação para o futuro. [...] busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além (LEFFA, 2001, p. 335).

Corroborando as explicitações anteriores, na maioria das vezes a formação recebida por alunos dos Cursos de Letras, por motivos distintos, parece não conseguir 'formar' professores no sentido explicado por Leffa. Em relação a essa problemática da formação do professor de línguas, Moita Lopes (1996, p. 181) ressalta que:

A formação teórico-crítica do professor de língua, no meu entender, envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimentos sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre processos de ensinar/aprender línguas.

Em outras palavras, um professor, para atender a reflexão de Moita Lopes, deveria ser capaz de expressar em sua prática pedagógica diferentes dimensões, tais como humana, tecnológica e política, atreladas ao conhecimento específico. Dessa forma, sua atuação poderia contribuir também para a transformação do processo histórico da sociedade como um todo.

Outro fator de relevância a ser considerado, de acordo com Celani (2001, p.34), ao discutir a temática da formação de professores de línguas, é a questão da criticidade, pois segundo a autora:

A criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada.

Ao tratar da importância de se ter uma postura crítica no ambiente de trabalho educacional, Sturm (2011, p.80) defende que:

Os estudos contemporâneos na área de formação de professores de línguas, [...] reforçam, cada vez mais, que, além do domínio linguístico, há a necessidade de uma visão teórico-crítica da formação desses professores. Nesse modelo, o conhecimento deixa de ser um produto e passa a ser compreendido como um processo, realizado em uma sala de aula, na qual o formador dispõe de espaço para ensinar e, também, para aprender com seus alunos. A aprendizagem é um processo de desconstrução e de reconstrução, na busca pela compreensão do processo de ensinar e de aprender com ações pedagógicas mais adequadas e efetivas, que possam ser desenvolvidas em diferentes contextos escolares.

Assim, compreendemos que, embora haja dificuldades em se alcançar tal intento apenas com o processo de formação inicial, vislumbramos no projeto PIBID a chance de contribuir para a formação de um professor

de língua que tenha conhecimento da língua a ser ensinada, que possa ser reflexivo, crítico e historicamente posicionado dentro do contexto escolar atual. Além disso, ao ser voltado não somente para o aluno em formação, mas também para o professor já atuante no ensino básico, o programa incentiva o encontro desses sujeitos de modo que todos possam ser favorecidos pelos resultados advindos de um processo colaborativo.

No que diz respeito ao ensino colaborativo, Mateus (2009, p. 71) enfatiza que um trabalho dessa natureza possibilita que os envolvidos com a educação possam produzir conhecimento e lutar para que a educação seja beneficiada: “São os sujeitos que, na busca de uma sociedade mais justa e humanizada e no desejo de transformação socioeducacional, (re) criam conhecimento sobre aprendizagem e agentividade humana”. Portanto, entrevistamos que essa prática pode colaborar para a formação de um profissional competente, crítico, comprometido com a educação e envolvido em questões que ultrapassam as barreiras impostas pelo código linguístico para alcançar as ações e relações estabelecidas entre o homem e a sociedade pela linguagem.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA

Desta maneira, como a formação inicial, a formação continuada é tema frequente de estudos referentes ao profissional de línguas, sempre com vistas a uma melhor qualidade de ensino. Embora se espere que o professor de línguas saia da universidade com uma formação adequada para enfrentar o dia-a-dia escolar, é consensualmente tida como errônea essa imagem. Leffa (2001, p. 340), ao tratar da formação inicial e continuada, argumenta que:

Achar que um profissional de letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos – é mais ou

menos como fizeram os gregos na antiguidade, que construíram altares não apenas para os deuses conhecidos, mas que já deixaram um altar pronto para venerar um possível deus que viesse a surgir no futuro.

Em se tratando da formação continuada, Silva (2009) aponta para a necessidade de atualização dos conhecimentos que, por serem constituídos historicamente, exigem uma constante formação pessoal e profissional. Fernández (2013) corrobora a ideia dos autores citados anteriormente ao esclarecer que a formação continuada não deve ser realizada com o intuito de suprir as lacunas da graduação, mas sim contribuir com outras formas de conhecimento.

Ainda no que se refere ao papel da formação continuada, é importante ressaltar que a prática de formação continuada está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, atualizada em 2009 que, no Título VI - Dos Profissionais da Educação, traz os seguintes apontamentos:

Art. 61 [...]

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...]

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...] (BRASIL, 1996, p. 33-35)

Outro documento que trata da formação profissional dos professores é o PNE - Plano Nacional de Educação (2001), o qual cita em seu Capítulo IV, Seção 10.2:

Na *formação inicial* é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

A *formação continuada* assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001, s/p)

Diante disso, com intuito de atender o que está previsto pela LDB e também no PNE, várias políticas e programas de capacitação vêm sendo desenvolvidos nos diferentes estados brasileiros com vistas à melhoria dos profissionais da educação, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à continuada. Além disso, há programas de formação continuada que são propostos pelo governo federal, sendo o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - uma nova iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. Como o programa prevê a inserção dos professores pré-serviço na escola pública e o trabalho em conjunto com o professor dessa instituição, prevemos que todo o contexto escolar poderá se beneficiar dos conhecimentos que serão partilhados e (re)configurados ao longo do processo, visto que apesar de suas especificidades, tanto a formação inicial quanto a continuada têm um objetivo comum que é preparar o professor para uma boa atuação em sua prática pedagógica.

2.3 O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

Pensar na atuação dos professores de Língua Inglesa nos leva a considerar que sua forma de ensinar é guiada por uma opção política e também por uma concepção de linguagem, as quais podem ser evidenciadas nos procedimentos utilizados, na organização dos conteúdos a serem ensinados e na definição dos papéis ocupados pelos professores e estudantes no contexto de ensino e aprendizagem.

A concepção de linguagem adotada em nosso projeto é aquela concebida como forma de interação ou, ainda, linguagem enquanto processo de interação humana fundamentada nas linhas teóricas de Bakhtin (1999). Sob essa perspectiva, entendemos a linguagem como algo que possibilita uma ação conjunta e partilhada entre os interlocutores e o mundo. Por-

tanto, a linguagem é o objeto de interação entre aquele que fala/escreve e o que ouve/lê, constituindo uma relação de sentido entre o que se diz/escreve, para quem se diz/escreve.

De acordo com o documento norteador da Educação Básica do Estado do Paraná – DCE, o objeto de ensino para esta concepção tem sido o gênero do discurso, o qual “antes de constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua” (PARANÁ, 2008, p. 53), o que possibilita o contato do estudante com os gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais.

Assim, o professor, ao optar por um trabalho norteado pela concepção interacionista de linguagem, passa a ocupar o papel de interlocutor de seu estudante, criando, por meio de diferentes situações de aprendizagem, variadas possibilidades de interação. Diante dessa opção, cabe a ele colocar o estudante em contato com os diferentes gêneros textuais que permeiam as práticas sociais, bem como didatizá-los com atividades que podem contribuir para o desenvolvimento do estudante propiciando-lhe fazer uso da língua nas diferentes condições de produção do discurso, adequando-se ao seu interlocutor.

Há diferentes correntes teóricas no que tange ao trabalho com os gêneros textuais. Dentre elas optamos pela perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cuja origem advém de Bronckart e um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra. O ISD, ancorado em Marx e Engels, Hegel, Spinoza, Habermas, Bakhtin e Vygotski, postula que os processos de construção social e cultural do sujeito são indissociáveis do processo de desenvolvimento humano, concebendo a linguagem - fenômeno social e histórico, como uma “produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve” (BRONCKART, 2007, p.34).

A perspectiva teórica adotada em nosso projeto para o trabalho com os gêneros textuais, considera que as atividades e as produções de linguagem do ambiente social são de grande relevância, visto que elas contribuem para o desenvolvimento humano rumo à direção de um pensamento consciente, bem como se materializam nos textos (BRONCKART, 2007).

Esses textos, pertencentes a diferentes esferas sociais, são compostos por enunciados relativamente estáveis e caracterizados pelos seguintes itens: conteúdo temático (aquilo que pode ser dito num determinado texto), estilo (estruturação linguística e discursiva), construção composicional (organização textual e o processo de interação entre o locutor e interlocutor) (BAKHTIN, 2007).

Dessa forma, partindo da concepção bakhtiniana e dos aportes teóricos do ISD, adotamos o procedimento da sequência didática (SD) como instrumento para a efetivação do ensino de gêneros, visto que ela, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), constitui “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Com isso, entendemos que ao organizarmos as atividades pedagógicas, de maneira sistematizada, contendo um número preciso de objetivos, poderemos ajudar o estudante a dominar os diversos gêneros de textos que permeiam as atividades sociais, prepará-lo para que saiba usar a língua nas mais variadas situações sociais, assim como instrumentalizá-lo para que melhore suas capacidades comunicativas, sejam elas orais ou escritas.

Ao optar por um ensino sob a perspectiva de um ensino com base em gêneros e ao finalizar cada sequência didática, o professor de línguas poderá observar nas produções de seus estudantes, sejam elas orais ou escritas, se houve o avanço esperado, ou se seus objetivos foram atingidos. Caso o professor perceba que o esperado não ocorreu, cabe a ele uma tomada de ação que possa contribuir com o estudante para que haja uma apropriação do gênero estudado. É importante ressaltar que a SD permite uma progressão curricular em espiral para o ensino dos gêneros.

Destarte, dados os pressupostos teóricos que norteiam o projeto do PIBID/UNESPAR do Curso de Letras/Inglês do campus de Campo Mourão - PR, passaremos a analisar os procedimentos arrolados até o presente momento e os resultados obtidos da implantação do projeto no ensino básico.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 PANORAMA DO PROJETO

Para uma compreensão mais ampla de nosso projeto, temos procurado promover o intercâmbio de conhecimentos entre os diferentes níveis de ensino por acreditarmos que a troca de informações e experiências é vital para a formação e crescimento tanto dos professores supervisores quanto do futuro professor, aspecto este que pode contribuir para uma atitude crítico-reflexiva no que tange ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no contexto escolar.

Quanto ao desenvolvimento do cronograma do projeto, iniciamos os trabalhos no mês de julho do ano de 2012 envolvendo doze alunos de

graduação do curso de Letras Português/Inglês da UNESPAR, campus de Campo Mourão, três professoras do referido curso, duas professoras da educação básica e turmas de ensino fundamental, nas quais as professoras (doravante professoras supervisoras) atuavam. O trabalho, desde então, tem sido desenvolvido por etapas, sendo elas:

a) Leitura e discussão de textos que norteiam o trabalho proposto pelo projeto, e a atuação em sala de aula. Foram realizados encontros semanais que tiveram o propósito de guiar teoricamente o agir dos alunos bolsistas juntamente com as professoras supervisoras. Para a formação teórica dos alunos bolsistas e para a formação continuada das professoras supervisoras, foram escolhidos textos que discutem a concepção de linguagem que fundamentam o projeto PIBID de Letras/Inglês da UNESPAR/Campo Mourão (PARANÁ, 2008; ABREU-TARDELLI, 2007; CRISTÓVÃO, 2008; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 2007). Além disso, tendo em vista que o projeto propõe o uso do gênero literário no ensino de Língua Inglesa, a teoria sobre essa temática também foi discutida (POLIDÓRIO, 2007). A partir do aprofundamento teórico foi possível levantar importantes aspectos que fazem parte do agir docente, tais como conhecimentos sobre as concepções de linguagem presentes nos documentos oficiais (PARANÁ, 2008), conhecimento sobre o procedimento da sequência didática, trabalhos com literatura (Língua Inglesa) em sala de aula e direcionamentos didáticos.

b) Paralelamente aos estudos teóricos e antes de dar início ao trabalho pedagógico propriamente dito, os alunos foram às escolas para realizar observações do espaço físico e das aulas ministradas pelas professoras, estudar os documentos que regem a docência das professoras supervisoras e o agir escolar de modo geral, tais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), o Plano de Trabalho Docente (PTD). Em relação às observações, os bolsistas focaram sua atenção no comprometimento dos alunos que estariam envolvidos no projeto com a Língua Inglesa e o nível de proficiência em um primeiro momento. Outro intuito foi o de promover uma maior compreensão, por parte dos alunos bolsistas do PIBID, do ambiente que iriam adentrar daquele momento em diante. A observação da prática das professoras supervisoras também objetivava auxiliá-los a desenvolver técnicas para aprimorar sua própria prática pedagógica.

Os relatos dessa etapa demonstram as expectativas dos alunos bolsistas em relação à relevância para a sua própria formação. Tais expectativas podem ser comprovadas pelos comentários:

Espera-se que esse conhecimento [espaço escolar] seja um facilitador para as práticas futuras a serem desenvolvidas nesse âmbito. Conhecer o local para que possa desenvolver o projeto de forma mais consciente em acordo com a realidade da escola (R e F)³.

A visita à escola possibilita que conheçamos os espaços desta, bem como propicia o conhecimento das metodologias que o professor supervisor aplica em suas turmas, e nos permite a integração para com a escola/campo das pesquisas do projeto (A e M).⁴

Esperamos, com essa visita, esclarecer o que é o espaço escolar, a rotina, e os ambientes de trabalho dos professores, bem como os ambientes em que futuramente vamos trabalhar com os alunos, como biblioteca, pátio, sala de computadores etc. E assim, elaborar, de acordo com o local e suas possibilidades, projetos de acordo com o ambiente, e usar os recursos que a escola oferece (S e S).⁵

Os comentários dos alunos bolsistas em relação às observações realizadas nos foram de extrema importância no que tange à compreensão de seus anseios e desejos em relação à sua própria atuação no contexto escolar.

c) Preparação de planos de aula fundamentados nos gêneros textuais e aplicação dos mesmos. Após todos os passos anteriores e com a orientação das professoras supervisoras, os alunos bolsistas desenvolveram atividades pertinentes ao nível escolar dos alunos envolvidos no projeto, com foco nos gêneros textuais. Tais atividades seriam, a princípio, destinadas a tomar apenas parte da aula, porém alguns dos bolsistas chegaram a desenvolver atividades que ocuparam praticamente todo o tempo da aula. Os resultados demonstram que a orientação recebida anteriormente, o auxílio das professoras supervisoras, o acompanhamento constante das coordenadoras do projeto e o esforço dos alunos bolsistas promoveram o desenvolvimento de materiais didáticos relevantes, interativos e que procuraram motivar o aluno a se interessar mais pelos estudos concernentes à língua inglesa.

d) Encontros para a execução das sequências didáticas. Após a observação do ambiente escolar e da experimentação de algumas atividades,

3 Alunas bolsistas do projeto.

4 Alunas bolsistas do projeto.

5 Alunas bolsistas do projeto.

os alunos bolsistas, juntamente com as professoras supervisoras e as coordenadoras, passaram a desenvolver as sequências didáticas para a aplicação no novo ano. Essa etapa ainda está em fase de realização, visto que os trabalhos do PIBID começaram em meados do mês de janeiro de 2013.

e) Aplicação das sequências didáticas nas turmas do ensino básico. Com tal processo, esperamos observar se o trabalho colaborativo fundamentado nas teorias sobre gênero e cristalizados em sequências didáticas podem contribuir ou não para a formação inicial do aluno bolsista, para a formação continuada das professoras supervisoras e para o despertar de um interesse dos alunos da Educação Básica pela língua inglesa.

3.2 IMPACTOS DAS AÇÕES DO PROJETO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Durante os primeiros meses da implantação do projeto pudemos observar mudanças relevantes em várias instâncias. Acreditamos que a mudança maior ocorreu em relação aos alunos bolsistas e sua formação inicial. Primeiramente, tivemos algumas dificuldades, principalmente em relação aos alunos que ainda estavam no primeiro ano da licenciatura, devido ao fato de se tratar de alunos que carecem de maior aprofundamento teórico-metodológico e linguístico para atuarem em sala de aula. Esses alunos mostravam-se tímidos e receosos de participar das discussões teóricas nos encontros de orientação e leituras dialogadas, comparados aos alunos que já cursavam os outros anos. Isso talvez se deva à imaturidade teórica que eles apresentavam até aquele momento. Entretanto, com o decorrer das leituras, observações e orientações, essas dificuldades foram aos poucos sendo suplantadas. Vários deles passaram a participar mais ativamente das discussões, dando opiniões, expressando suas dúvidas e crenças. Dessa forma, concluímos que a teoria abordada em sala e as discussões despertaram, mesmo que timidamente, maturidade e interesse nesses alunos para a importância dos encaminhamentos teórico-metodológicos no processo de formação de um professor comprometido com sua profissão e com o aprendizado do aluno.

Em relação às atividades que foram elaboradas pelos participantes do PIBID, observamos que, a princípio, mostravam-se receosos e pouco críticos em relação ao que era desenvolvido. Pouco a pouco, as dificuldades foram sendo superadas pelo desejo de pensar em atividades cada vez mais interativas e instigantes, com propósitos claros e relevantes para o público-alvo. Com isso, verificamos que eles se envolveram com-

pletamente com o trabalho, demonstrando extrema atenção para com os alunos da Educação Básica e para com o seu trabalho.

O trabalho colaborativo na escola (professor-aluno-bolsista), proposta deste projeto, tem sido fundamental para que os alunos bolsistas aprendam com a prática pedagógica das professoras supervisoras, pois ao observarem e colaborarem com o trabalho realizado por elas, produzindo atividades e aplicando-as, podem observar na prática as dificuldades e peculiaridades do trabalho diário de um professor. A convivência com os alunos também os tem aproximado, fator que corrobora para que os alunos bolsistas pensem de forma mais direcionada no momento da elaboração e aplicação das atividades.

Em relação aos alunos das escolas participantes, notamos que, em um primeiro momento, não deram atenção especial ao projeto, até porque muitos deles viam alguns dos alunos bolsistas como seus iguais, por serem muito jovens. Todavia, aos poucos, foram se envolvendo no trabalho, pois notaram que os “novos professores” estavam comprometidos a ensinar e a desenvolver um bom trabalho.

Embora os alunos bolsistas tenham tido algumas dificuldades no percurso da realização do projeto até agora, por conta de sua imaturidade, e pelo fato também de o projeto ser o primeiro na instituição e gerar, portanto, dúvidas durante sua aplicação, acreditamos que sua colaboração para a formação dos mesmos é inegável. Primeiramente, todos se comprometeram a dedicar parte de seu tempo livre para os encontros semanais com os outros participantes do projeto para ler, discutir e se envolver com os problemas enfrentados pela educação pública atualmente. Essas discussões foram relevantes porque contribuíram para que todos se unissem em torno de um objetivo único: a educação. A partir dos textos discutidos, os membros do projeto foram capazes de pensar em práticas pedagógicas que possam contribuir para a transformação do ambiente escolar.

As visitas às escolas produziram um efeito bastante pertinente em sua postura: o de perceber a educação atual tal qual ela é, de forma prática e não apenas baseada em teorias.

As atividades produzidas por eles juntamente com as professoras supervisoras demonstraram que todo o trabalho anterior foi válido, porque, de forma generalizada, todas as atividades se pautaram nas teorias estudadas, nas observações realizadas e na ânsia de despertar no aluno um interesse maior pela língua inglesa.

Em relação às professoras supervisoras, tivemos resultados bastante relevantes. Uma delas já tinha estado em contato com as teorias que fundamentam o projeto e, por conta disso, sua participação ativa duran-

te os encontros de orientação e de apoio aos alunos em serviço foi de grande valia. Além disso, a professora em questão observa que o projeto contribuiu para sua formação e para a formação dos alunos em serviço: “O PIBID tem sido bastante desafiador para mim, pois tenho a responsabilidade de contribuir para a formação de novos profissionais da carreira do magistério, ao mesmo tempo em que busco melhorar a minha própria prática” (R.O.S.)⁶.

A outra professora envolvida dedicou-se inteiramente à aplicação do projeto na escola e foi essencial para promover um bom relacionamento entre seus alunos e os alunos em serviço:

Como supervisora do PIBID no Colégio Estadual Dr. Osvaldo Cruz, desenvolvendo o projeto no 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, tenho a dizer que houve um grande crescimento dos alunos (*pibiders*), desde o primeiro dia em que entraram na sala, até hoje. Eles mostram mais segurança, são dedicados e melhoram muito a empatia com os estudantes. Os estudantes dos anos citados recebem os *pibiders* com ótimo entrosamento, participam das aulas, demonstram um interesse maior pelo inglês, além de já os terem como professores. Eu posso afirmar que o PIBID veio de encontro ao meu desejo de formação continuada; como me graduei há muitos anos, e, sabendo da necessidade que temos de estar sempre nos aprimorando, as horas de estudo que tenho nos encontros do PIBID são da maior relevância para mim. Temos estudado bastante, e percebo como isso me ajuda na minha prática de sala de aula, nas novas teorias que surgem e o quanto ainda temos pela frente para aprender (L.A.P.)⁷

Sendo assim, concluímos que o projeto PIBID/UNESPAR, em andamento, tem apontado resultados parciais positivos, que correspondem ao que foi esperado pelos participantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Em virtude de o projeto ser algo inédito na instituição UNESPAR, Campus de Campo Mourão – PR, e ter sido iniciado em julho, a dificul-

6 Professora assistente do projeto

7 Professora assistente do projeto

dade em encontrar o caminho correto a seguir foi significativa. Muitas informações pertinentes ao desenrolar do projeto eram desconhecidas e, em consequência disso, o trabalho foi prejudicado de certa maneira, pois, por diversas vezes, tivemos dificuldades em descobrir qual o passo a ser dado na sequência do trabalho.

Entretanto, acreditamos que alguns impactos já surgiram no decorrer do projeto. Alguns dos alunos bolsistas mais dedicados já sentiram uma mudança em seu próprio comportamento em relação à responsabilidade que o projeto gera. Além disso, os alunos da Educação Básica já estão se adaptando ao trabalho desenvolvido pelos bolsistas.

Esperamos que os próximos meses de trabalho que estão por vir sejam ainda mais proveitosos em relação à elaboração de atividades e aplicação das mesmas nas escolas. Como o primeiro impacto da implantação do projeto já passou, acreditamos que a experiência adquirida nos possibilita uma visão maior de toda a sua extensão e pertinência para que possamos escolher os caminhos mais acertados para sua continuação.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

BAKHTIN, M. (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 22 fev. 2013.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 21-40.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p.3-12.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41 – 70.

FERNÁNDEZ, G.E. **Políticas de formação de professores de línguas**. Brasília: UnB, 2013 (Comunicação oral).

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. v. 1. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 333-355.

MATEUS, E. Em busca de outros modos de com-viver. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.) **Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009, p. 61-78.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado Letras, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Inglesa**. Curitiba, 2008.

POLIDÓRIO, V. Textos literários no ensino de língua inglesa no ensino fundamental. In: **Educere et Educare**, v. 2, n. 3, jan./jun. 2007, p. 69-78.

SILVA, A.; MARGONARI, D. M. **Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de língua inglesa.** Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081376int.rtf>. Acesso em: 03 mar. 2013.

SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar a aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.** v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010.

SILVA, O. H. M. da. **Programa de Desenvolvimento Educacional-PDE/PR: uma política contrária à ortodoxia capitalista.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, Paraná, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/trabalhos_14.html. Acesso em: 10 abr. 2010.

STURM, L. **As crenças de professores de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

_____. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A. et. al. **A formação de professores de línguas: novos olhares.** v. 1. Brasília: Pontes, 2011, p. 73-98

A LÍNGUA PORTUGUESA NO PIBID: ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NOS GÊNEROS JORNALÍSTICOS

*Adriana Delmira Mendes Polato
Neil Armstrong Franco de Oliveira*

1 INTRODUÇÃO

A concepção interacionista de linguagem, que encontra respaldo na Análise Dialógica de Discurso (ADD) do círculo de Bakhtin, assim como os diversos trabalhos da Linguística Aplicada, que concebem a linguagem como forma de interação desde a década de 1980 no Brasil, têm sido âncoras às discussões sobre o ensino de língua. As reflexões advindas dessas teorias preconizam um fazer docente mediador que considera a língua em seu real funcionamento social, sendo, portanto, a leitura, a oralidade e a escrita consideradas práticas sociais discursivas a serem vivenciadas e apreendidas pelo sujeito-aluno. Nesse contexto, não menos importância é dada à análise linguística enquanto atividade que permeia essas práticas, tendo em vista a importância de se refletir sobre os recursos linguístico-discursivos concretizados nos enunciados que circulam socialmente. Dessa forma, esses enunciados concretos e/ou gêneros discursivos, materializados em textos, passam a ser objetos ensináveis e também pontos centrais da interação entre docente e estudante, verdadeiros instrumentos semióticos para o ensino e aprendizagem de língua.

Neste trabalho, portanto, propomos uma reflexão acerca de aspectos linguístico-discursivos recorrentes em gêneros jornalísticos. Tal reflexão resulta de discussões coletivas realizadas junto a alunos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em parte dos encontros de formação, cujo objetivo foi o de capacitar esses professores em pré-serviço a refletirem sobre a mobilização desses recursos linguísticos como potencializadores e direcionadores de sentidos nos gêneros do jornal, preparando-os para fazerem incursões em duas escolas da rede estadual de ensino, tendo como público-alvo alunos do Ensino Médio.

Em termos de ensino, ao entendermos a linguagem concebida sócio-históricamente, em que professor e aluno são sujeitos de um processo de ensino e aprendizagem que deve privilegiar a interação verbo-social,

defendemos a importância de promover reflexões capazes de desvencilhar o ensino da Língua Portuguesa das amarras de uma concepção tradicional, baseada em uma visão fragmentada da língua. Essas reflexões acabam por culminar na necessidade de examinar os elementos linguístico-discursivos concretizados nos gêneros do discurso, o que afirmamos ser favorável ao desenvolvimento linguístico, comunicativo e cognitivo dos alunos de qualquer nível de escolaridade.

No contexto do desenvolvimento do subprojeto de Língua Portuguesa da UNESPAR/Fecilcam, intitulado *Formação docente em Letras e os gêneros jornalísticos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa*, em que tomamos os gêneros jornalísticos como objetos de trabalho e de reflexão sobre a língua em uso, reportamo-nos, à luz da teoria bakhtiniana (2003), à relevância do campo da atividade humana de onde emergem e também ao fato de serem indispensáveis para a compreensão dos fatos do cotidiano e para a interação com o mundo. Sendo assim, a análise linguística (AL) vem a se constituir como uma atividade a exigir do docente uma compreensão profunda sobre a concepção interacionista de linguagem, sobre a análise dialógica do discurso e sobre as teorias aplicadas subjacentes a esses entendimentos, porque em si, a AL é uma atividade capaz de revelar uma práxis e ao mesmo tempo suscitar a compreensão e a apropriação de teorias balizadoras. Isso significa afirmar que antes das incursões nas escolas, para a execução do projeto, os alunos de Letras foram envolvidos em discussões e reflexões teóricas, à luz, sobretudo, da Linguística Aplicada, para assumir uma postura teórico-metodológica condizente com, ou pelo menos mais próxima da concepção de linguagem aqui adotada.

2 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E A ATIVIDADE DE AL

A partir da adoção da concepção interacionista de linguagem na formação de professores de língua materna, especialmente à luz da perspectiva da análise dialógica do discurso, preconizada na teoria bakhtiniana, parte-se do princípio de que todo texto/discurso se concretiza em um gênero relativamente estável.

Bakhtin (2003) entende o enunciado como um elo na complexa cadeia de outros enunciados, de maneira que se constrói dialogicamente como resposta a outros e naturalmente suscita outras respostas. O pensador russo também entende a ideologia como fator importante capaz de determinar a linguagem, considerando a palavra como signo não apenas

físico-material, mas histórico-ideológico e social. Nesse sentido, a palavra tem um valor duplo: é unidade lexical e unidade de enunciação. Polissemicamente, as palavras são unidades da língua e os enunciados por elas constituídos são unidades reais de comunicação, daí a natureza irrepetível e singular do enunciado como unidade discursiva real.

Bakhtin (2003), ainda, ao prenunciar a presença da polifonia na obra de Dostoiévski, suscita a possibilidade de ela ser também constitutiva de outros enunciados, o que nos leva a assumir a posição de que todo enunciado pode ser polifônico pelas diversas vozes que nele ecoam. Por esse caráter dialógico-polifônico, o enunciado precisa ser construído efetivamente entre dois interlocutores num determinado contexto, porque depende de compreensão e de respostas. Portanto, é dialógico e dialético o funcionamento da linguagem, marcado pela alternância da participação dos sujeitos falantes que, assumindo função de autores respondentes, concordantes ou discordantes, tentam, de certo modo, determinar as respostas futuras de seus interlocutores.

Em termos de ensino e aprendizagem de língua, os gêneros – enunciados –, por sua vez, passam a se constituir como “objeto de ensino de língua e o texto como uma unidade de ensino: elemento integrador, sem artificialidade, das práticas de leitura, análise linguística e de produção/refacção textual”. (PERFEITO, 2007, p. 54).

Tomando o gênero como objeto nas aulas de língua, quando se leem e produzem textos, ou se reflete sobre a língua, ressalta-se a importância do diálogo, ou da consideração do “outro”, que é um aspecto chave da interação verbo-social, e, portanto, imprescindível para subsidiar tanto o entendimento do próprio gênero quanto o entendimento da prática docente. Não se dá a palavra apenas quando se permite que alguém fale, mas especialmente quando se proporciona ao outro a possibilidade de se valer de outras palavras para torná-las próprias e poder devolvê-las ao social com sua novidade. Em termos de linguagem, essa é uma premissa vygotskiana (1988), relacionada ao conceito de internalização e também bakhtiniana (2003), relacionada ao conceito de monologização da consciência. Ambas se ancoraram na tese de que se aprende do social para o individual, ou seja, a partir da interação. Dessa forma, a tomada dos gêneros jornalísticos como objetos ensináveis e a reflexão sobre a função discursiva dos usos linguísticos recorrentes nesses gêneros constitui-se também como uma forma de dar a palavra a “outros” – estudantes de iniciação à docência e alunos da escola básica.

Compreender e apreender os enunciados inclui compreender os modos de dizer em cada situação específica de uso, refletindo sobre como

os recursos da língua são mobilizados em função deste ou daquele objetivo de uma interlocução. A essa reflexão dá-se o nome de análise linguística, ou atividade epilinguística.

No campo da Linguística Aplicada, o termo *análise linguística* é utilizado pela primeira vez no cenário nacional em *O texto na sala de aula* de Galdi (2003), cuja primeira edição ocorreu em 1984, quando o autor discute a emergência de se repensar os modos de ensinar a gramática a partir de uma visada textual e discursiva, ressaltando a importância de se formar leitores e produtores de texto usuários competentes da língua. Nesse sentido, a metalinguagem cederia lugar à epilinguagem – reflexão sobre a língua.

O próprio termo *análise linguística* nasce da necessidade de renovação dos modos de ver para que serve a gramática de uma língua e para que serve seu ensino. A opção por *análise linguística* em vez de ensino gramatical, ou ensino gramatical contextualizado, parece deixar para trás os ranços tradicionais seculares de que o estudo da linguagem seria o estudo da gramática de uma língua.

Ainda, no campo da Linguística Aplicada, o termo *análise linguística* ganha força quando a teoria sobre os gêneros textuais/discursivos, especialmente a bakhtiniana – dos gêneros do discurso – passa a ser foco de discussões científicas e é introduzida nos anos de 1990 e 2000, prescritivamente, nos documentos oficiais norteadores do ensino (Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Diretrizes Estaduais de Ensino da Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008)) como uma perspectiva importante, senão a única possível, ao ensino e aprendizagem de línguas.

Em termos didáticos, portanto, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa a partir da perspectiva dos gêneros do discurso ou da diversidade textual tem como premissa a adoção da análise dialógica do discurso, por ser o gênero uma concretização discursiva. Logo, se formar sujeitos leitores e produtores capazes de fazer uso competente da língua é o objetivo do ensino de língua, não seria possível ler ou produzir um texto que se concretize em gênero, apreender esse enunciado em sua indissolubilidade, sem vivenciar ou compreender a função de sua composição, de seus temas e de seu estilo verbal. Nesse sentido, a análise linguística é necessária ao cumprimento desse objetivo porque se concretiza, sobretudo, como:

[...] o processo reflexivo (epilinguístico), em relação à movimentação de recursos lexicais e gramaticais e na construção composicional – concretizada em textos pertencentes a determinado(s) gênero(s) discursivo(s), considerando seu

suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) - veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor). (PERFEITO, 2007, p. 829, grifos do autor).

A análise linguística, portanto, é a “reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205) e, na acepção que adotamos, está intrinsecamente ligada ao trabalho com o gênero, sempre a partir das relações que tem com o campo da atividade humana de onde emerge e com a vontade discursiva de um sujeito falante em dado contexto histórico-social.

3 O CAMPO JORNALÍSTICO

Sabemos que, como um dos principais campos da atividade humana, o jornalismo tem por finalidade oferecer informações reais e relevantes sobre todas as áreas do conhecimento humano, por meio de uma linguagem clara, que traduza os conceitos de outros campos para o leitor, isto é, os profissionais do campo jornalístico estão sempre atentos aos acontecimentos, a estudos, pesquisas, análises, obras e descobertas realizadas e que influenciam a vida das pessoas no seu dia-a-dia. O diálogo estabelecido entre os veículos de comunicação e a sociedade se dá justamente pelo conjunto de gêneros discursivos diversos, como notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião, crônica, entrevista, charge etc., e que divididos em duas principais categorias, conforme classificam estudiosos da área da comunicação, como Melo (1994), estão a serviço do campo jornalístico para levar fatos e comentários dos fatos aos diferentes interlocutores.

A proposta que estamos levando às escolas, de uma abordagem dos gêneros jornalísticos para o ensino e aprendizagem de língua materna, não pode figurar como inédita. Esses gêneros se fazem presentes nas salas de aula há algumas décadas, sobretudo nos livros didáticos, e vieram na esteira do prestígio alcançado pelos meios de comunicação no processo de retomada da democracia em nosso país. O que defendemos é a não utilização dos gêneros como mero pretexto para um trabalho de ensino de Língua Portuguesa, invariavelmente descontextualizado, em que, muitas vezes, seus exemplares ganham a sala de aula para exploração textual e gramatical, sem levar em consideração as especificidades do gênero, sua relação com o campo de onde emergem e seus aspectos linguístico-discursivos.

Em outros textos, relacionados à proposta que temos defendido, procuramos até fazer um alerta quanto à abordagem acrítica do conteúdo jornalístico levado para as aulas de Língua Portuguesa a partir dos exemplares de gêneros do respectivo campo (FRANCO DE OLIVEIRA, 2009; 2012). Ao considerar o conceito de campo em Bakhtin e Bourdieu, chamamos a atenção para a tendência de a escola e seus agentes tomarem como verdade absoluta os fatos e opiniões veiculados pelos órgãos de imprensa. Na verdade, sobre a aparente neutralidade e imparcialidade, o que o campo jornalístico estabelece, por meio do conjunto de gêneros discursivos, é uma espécie de (re)construção da realidade, o que pode ser percebido, dentre outras formas, pela análise dos elementos linguístico-discursivos mais recorrentes em cada um dos gêneros jornalísticos.

3.1 ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS RECORRENTES NOS GÊNEROS JORNALÍSTICOS

Como já refletimos no tópico anterior, compreendemos que o discurso jornalístico, “sob uma aparente neutralidade”, intervém e influencia no cotidiano social e nos padrões de comportamento da sociedade, constrói a opinião pública, orienta posicionamentos ideológicos e dita regras e valores. Nessa conjuntura, acreditamos que trabalhar com gêneros desse campo em sala de aula possa, além de desenvolver habilidades linguísticas e discursivas, ampliar a consciência crítica e reflexiva dos alunos frente ao conteúdo veiculado pela mídia, possibilitando-lhes tornarem-se cidadãos ativos na sociedade.

Considerando a discussão acerca dos gêneros do discurso e da importância da reflexão sobre seus elementos linguístico-discursivos, esboçaremos, a seguir, a análise desses elementos nos gêneros jornalísticos notícia e artigo de opinião. Os gêneros selecionados são pertencentes às categorias jornalísticas “informativa e opinativa”, respectivamente, conforme sistematização feita pelo professor Melo (1994, p. 45), pesquisador na área da Comunicação.

Primeiramente, discorreremos sobre os próprios gêneros em questão e sobre suas funções sociais. Posteriormente, esboçaremos um quadro descritivo para tratar das recorrências linguísticas mais comuns observadas a partir da análise de vários exemplares do mesmo gênero. Por fim, apresentaremos a análise de um exemplar de cada um deles, para descrever como se dá o funcionamento dos recursos linguístico-discursivos na materialidade textual/discursiva.

4 A NOTÍCIA

A notícia é um gênero cuja função social mais evidente é a informação. Portanto, apresenta-se sócio-historicamente como um formato de texto que relata com precisão e com pressuposta imparcialidade e compromisso de verdade os acontecimentos do cotidiano de maior relevância e de interesse público. Conforme Azevedo (2009, p. 29) em relação aos aspectos estruturais, a notícia é composta por: “Título” indicando o assunto; “*Lead* ou *Lide*” (categoria opcional) que é a abertura da notícia, apresentando brevemente o assunto, destacando a parte mais relevante do tema. O objetivo do *lead* é prender a atenção do leitor e fornecer-lhe informações fundamentais sobre a notícia. Nessa parte, deverão ser respondidas questões como: Quem? O quê? Onde? Quando?, para situar o leitor no contexto do fato ocorrido; e como? Por quê?, para relatar o evento principal que é a notícia propriamente dita, onde se faz o relato pormenorizado do que aconteceu.

A exatidão é o elemento chave da notícia, no entanto defendemos que seus conteúdos, muitas vezes, podem ser tendenciosos, a depender de como a interpretação dos fatos se concretiza no relato. Na aparente objetividade e imparcialidade, que se camufla no veio da precisão do relato, a justaposição de fatos ajuda a compor o quadro tendencioso. Nessa conjuntura, a notícia filtra e molda realidades cotidianas, conduzindo a vida diária do público leitor e, sobretudo, contribuindo para a manutenção do senso comum.

A notícia também se constitui como a base do diálogo com os outros textos do jornal, ou melhor, de alguma forma, os outros textos do jornal, como o editorial, o artigo de opinião, a crítica, a crônica, a charge e outros, podem ter seu conteúdo vinculado ao conteúdo da notícia. Assim, reforça-se neste gênero, ou neste enunciado o seu caráter natural de suscitar a réplica. Ressaltamos, porém, que as relações dialógicas entre a notícia e os demais textos do jornal não é interesse específico neste trabalho. Interessa-nos, aqui, expor um quadro demonstrativo em que explicamos a recorrência do uso de alguns elementos linguísticos na notícia, cuja relação discursiva aponta para uma ou mais funções discursivo-sociais (funções próprias do gênero e funções sociais com que são empregados certos elementos linguísticos para a produção de efeitos de sentidos). Logo depois do quadro, realizaremos a discussão numerada, com exemplificações dadas a partir de excertos extraídos de notícias publicadas na mídia impressa, para, por fim, analisar um exemplar de notícia.

Elementos/usos linguísticos	Funções discursivo-sociais
1. Forma verbal no presente do indicativo no título	1. Ressaltar a atualidade do relato
2. Presença da voz passiva sem a presença do agente da passiva no título	1. Chamar atenção para o fato em si e para as consequências desencadeadas por ele 2. Chamar atenção para o que é tópico 3. Despertar interesse do leitor para saber mais sobre o fato
3. Orações subordinadas adjetivas restritivas no título	1. Especificar os sujeitos ou objetos das notícias, situando o leitor numa sequência de relatos
4. Adjuntos adverbiais de tempo e lugar deslocados por vírgula	1. Informar com precisão e objetividade 2. Colocar em evidência o local onde ocorreu o fato
5. Apostos	1. Especificar e clarificar informações ao leitor
6. Orações subordinadas adjetivas explicativas e adjetivas restritivas	1. Especificar sujeitos ou objetos das notícias 2. Avaliar ou adjetivar sujeitos e objetos de forma sutil.
7. Orações subordinadas substantivas objetivas diretas	1. Introduzir outras vozes no texto
8. Orações subordinadas adverbiais finais	1. Explicar a finalidade de ações ou fatos ocorridos.
9. Aspeamento	1. Marcar vozes de outrem presentes no texto 2. Destacar elementos 3. Enfatizar sentidos
10. Parênteses	1. Cercar explicações e especificações

Figura 01 – Quadro demonstrativo das relações entre a recorrência de elementos linguísticos na notícia e suas funções discursivas.

Acerca de 1, discutimos o seguinte exemplo: “Câmara aprova criminalização da exigência de cheque caução em hospital”. Ao se deparar com o título da notícia, o interlocutor sabe que o fato já ocorreu, no entanto a forma verbal no presente do indicativo produz efeito de sentido de atualidade.

Em 2, percebemos a presença da voz passiva, como no exemplo “Corpo é encontrado em balneário de Parauapebas, sudeste do Pará”. Provavelmente não seria maior interesse do leitor saber quem encontrou o corpo. Qualquer um poderia ter encontrado. No entanto, a partir do uso da voz passiva, chama-se atenção para um mistério a ser investigado, suscitando o interesse do leitor em obter mais informações sobre o fato em si.

Em 3, o uso de orações subordinadas adjetivas restritivas no título da notícia geralmente se relaciona à necessidade de especificar sujeitos e objetos a fim de retomar uma informação que já foi veiculada anteriormente, situando o leitor numa sequência de notícias que envolve relatos relacionados ao mesmo fato. Podemos observar isso no exemplo que segue: “Estudante de direito que atropelou frentista em Ribeirão Preto vai a júri popular”. Pressupõe-se que a mesma empresa jornalística já havia noticiado anteriormente que um estudante de direito havia atropelado um frentista. No entanto, agora, informa que esse estudante foi a júri popular. Para os leitores que não leram a notícia anteriormente, vale a especificação e a pressuposição dada pela oração subordinada adjetiva restritiva, o que permite a juntada de informações anteriores.

No item 4, analisamos a recorrência de adjuntos adverbiais de tempo e lugar deslocados por vírgula, cujos usos mais evidentes podem estar vinculados à precisão do relato e ao caráter informacional da notícia. Contudo, o deslocamento desses adjuntos para o início dos parágrafos pode estar relacionado, também, com a necessidade de se dar destaque ao lugar e ao tempo em que ocorreu o fato. Vejamos como nossa afirmação pode se concretizar a partir da análise de um excerto de notícia: “Ontem, por volta das 19h, no Pacaembu, antes do clássico Corinthians e Palmeiras, o torcedor palmeirense Marcos Souza foi morto a pauladas”. No caso, interessava à empresa destacar o lugar de ocorrência do fato, porque o restante da notícia estaria com o conteúdo vinculado à discussão da violência nos estádios de futebol.

Em 5, discutimos a presença recorrente de apostos nas notícias. Essa presença se marca fortemente em razão de a notícia ter a função social de informar com precisão, clarificando informações. Vejamos essa recorrência em: “O projeto foi encaminhado ao Congresso pelo Executivo após a morte de Duvanier Ferreira, secretário de Recursos Humanos

do Ministério do Planejamento, que sofreu um infarto”. Certamente se o leitor não contasse com a presença do aposto, a informação soaria incompleta, porque é preciso saber quem é Duvanier Ferreira, já que seu nome foi mencionado.

No item 6, a presença de orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas está vinculada ao fato de a notícia dever ser precisa. No entanto, ao especificar e explicar conteúdos, a empresa jornalística ressalta certos aspectos que podem se constituir como uma espécie de avaliação sutil. Vejamos nos exemplos que seguem: a) “O TJ (Tribunal de Justiça) decidiu levar a júri popular o estudante de direito Caio Meneghetti Fleury Lombard, 23, que invadiu um posto de combustíveis com um carro e atropelou um frentista; b) “A Câmara aprovou nesta quarta-feira projeto de lei que estabelece detenção de três meses a um ano, além de multa, para o estabelecimento médico-hospitalar que exigir cheque caução”; c) “As medidas valem para hospitais públicos e privados. A proposta, que muda o Código Penal, segue para análise do Senado”. Em *a* e *c*, percebemos a presença das orações subordinadas adjetivas explicativas, ou seja, ambas utilizadas para explicar. No entanto, no caso de *a*, a explicação específica e qualifica a ação do estudante Caio Meneghetti, e em *c*, o conteúdo dado pela oração explicativa ressalta o fato de a proposta mudar o Código Penal, informação relevante que faz o leitor subentender a envergadura da proposta.

No caso de *b*, o uso da adjetiva restritiva presta a função de especificar de que projeto de lei está se tratando, o que nos faz concluir que o sentido de restrição está mais para a função social específica do gênero, que é a de informar com precisão e clareza, enquanto que, no caso de *a* e *c*, a oração explicativa também específica, mas, além disso, faz o leitor desprender certa avaliação sobre o conteúdo especificado.

A respeito das citações e referências estamos enviando outro documento em anexo.

4.1 A ANÁLISE DE UM EXEMPLAR DE NOTÍCIA

O texto base de nossa análise é uma notícia publicada na revista *Carta Capital*, no dia 01 de setembro de 2012, cujo relato anuncia o resultado de uma pesquisa realizada junto aos alunos da Universidade de Brasília, apontando para o fato de a maioria deles serem favoráveis à política de cotas sociais para ingresso de estudantes de baixa renda, negros e índios na Universidade. Seguimos à análise, a partir do texto publicado em <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/alunos-da-unb-aprovam-adocao-de-cotas-sociais/>.

No título da notícia, “Alunos da UnB aprovam adoção de cotas sociais”, é possível observar a forma verbal “aprovam” no presente do indicativo, o que remete à análise que já esboçamos anteriormente no quadro que relaciona o uso de certos elementos linguísticos a suas funções sócio-discursivas.

Depois de contextualizar, no primeiro parágrafo, o que é a Lei de Cotas e a quem se destina de maneira geral, no segundo parágrafo começa-se a especificar melhor quem podem ser os beneficiados por ela. Essa especificação ocorre por meio da oração subordinada adjetiva restritiva, como se pode observar em “A regra beneficia estudantes que cursaram o ensino fundamental em escolas públicas”, cuja função discursiva na notícia presta-se ao cumprimento da precisão e da clareza da informação. No mesmo parágrafo, em “segundo o decreto que regulamenta a lei, publicado nesta segunda-feira 15 no *Diário Oficial da União*”, *observamos mais uma vez a presença da restrição seguida pelos adjuntos adverbiais de tempo e lugar, que nesse contexto, também se prestam ao cumprimento da função da precisão e da clareza. Ao mesmo tempo, ao optar pelo uso do discurso segundo¹ e não somente por divulgar a informação sem precisar suas fontes, a empresa jornalística mostra-se autorizada a noticiar o fato com credibilidade.*

O terceiro parágrafo do texto é iniciado com o adjunto adverbial de lugar seguido de vírgula, “Na UnB”. Esse deslocamento, não gratuito, serve para colocar em evidência a própria Universidade de Brasília, local onde ocorreu a pesquisa relatada na notícia. Em “a maioria dos estudantes ouvidos pela Agência Brasil disse ser favorável a esta política pública”, percebemos mais uma vez a presença do sentido de restrição dado pela oração subordinada adjetiva reduzida de particípio. Para introduzir a voz dos estudantes ouvidos, utiliza-se a subordinada substantiva objetiva direta reduzida de infinitivo, que se realiza em “disse ser favorável a esta política pública”, cuja função evidente na notícia é de introduzir vozes de outrem. Nesse caso, com o uso da reduzida de particípio, torna-se menos evidente a introdução da voz do outro.

Desse ponto em diante, aparecem, na notícia, as vozes opinativas de alunos de diferentes cursos. Ao todo são cinco vozes, e em cada parágrafo subsequente uma delas é destacada. São citados os nomes dos estudantes e em seguida feitas explicações sobre quem são eles, a partir do uso de apostos. As vozes e o conteúdo das vozes são introduzidos a partir de recursos diferentes, o que deixa revelar uma sutil parcialidade da empresa jornalística a favor da política de cotas.

¹ Denomina-se “discurso segundo” a forma de se utilizar de grupos preposicionais do tipo “para fulano”, “segundo fulano”, para introduzir no texto vozes de outras pessoas.

Ainda no terceiro parágrafo, a primeira opinião explicitada é a de um estudante que se mostra favorável à política de cotas, conforme se pode observar em “Pedro Célestin, aluno do curso de ciência da computação, elogiou a lei”. Posteriormente, a voz de Pedro é introduzida a partir do discurso segundo. Aqui interessa, então, como essa voz é veiculada. Observemos o excerto em que a voz de Célestin é introduzida no texto: a) “Para ele, é uma inovação positiva e ‘mais inteligente’ do que outras medidas adotadas até agora.”; b) “A reserva de cotas sociais é mais inteligente do que as cotas raciais”, acrescentou Célestin. “Elas [as novas regras] fazem mais sentido diante da realidade brasileira”, observou.

Introduz-se a voz de Célestin a partir do discurso segundo, e posteriormente repete-se o mesmo conteúdo a partir do discurso direto marcado pelo aspeamento. Em *a*, percebemos a expressão comparativa “mais inteligente” destacada por aspas. Em *b* a expressão aparece novamente, porque representa parte do enunciado que agora é repetido no discurso direto. Na verdade, no excerto *a*, poder-se-ia dizer que “mais inteligente” aparece em destaque porque representa parte da voz de Célestin. Então, perguntamos: Por que o conteúdo é repetido? É possível dizer que a repetição ocorre para justificar a presença das aspas destacando a expressão comparativa e ao mesmo tempo avaliativa “mais inteligente”. Ocorre, porém, que a expressão em análise, de uma forma ou de outra, foi destacada.

Daqui em diante, há uma alternância da disposição de vozes favoráveis ou desfavoráveis à Lei de Cotas. No quarto parágrafo, portanto, veicula-se a voz de um estudante contrário à Lei, conforme se pode observar em “O aluno de física Régis Matheus discordou de Célestin. ‘Antes de reservar vagas nas universidades, o governo deveria investir no ensino fundamental e médio. Como o ensino público está inferior, os cotistas passarão por muitas dificuldades na universidade’, alertou ele”. A empresa jornalística não enfatiza que o aluno de física discorda da Lei, mas enfatiza que discorda do colega. Posteriormente, introduz essa voz discordante a partir do discurso direto marcado pelo aspeamento. A voz de Régis não se revela propriamente contrária à política de cotas, mas sim ao fato de o governo reservar vagas na universidade antes de investir no ensino fundamental e médio. Por isso, a locução verbal deôntica formada pelo futuro do pretérito “deveria” somada à forma infinitiva “investir” ajuda a compor uma hipótese que é anteriormente suscitada pela locução prepositiva “antes de”, o que faz remeter mais ao efeito de sentido de condição, que propriamente o de exclusão. Ou seja, o estudante não afirma claramente que é contra a reserva de vagas na universidade, mas afirma que é contra a reserva antes do investimento na educação básica. Para justificar sua posição, que não é baseada numa

opinião arbitrária, o estudante revela compreender a relação direta de causa e consequência que sustenta sua opinião, e faz isso por meio da oração subordinada adverbial causal “como o ensino público está inferior, os cotistas passarão por muitas dificuldades na universidade”.

No quinto parágrafo, o conteúdo veiculado é: “O estudante de biologia Ivo Carlos defende que os alunos egressos de escolas públicas devem ter seu lugar garantido dentro das universidades públicas. ‘Eles são menos favorecidos’, defendeu Ivo”. Aqui, a voz de Ivo é introduzida indiretamente por meio da oração subordinada substantiva objetiva direta. No conteúdo da voz, aparece novamente uma locução verbal deôntica, “devem ter”, explicitando a opinião do estudante, o que ajuda a marcar a posição favorável à política de cotas. Posteriormente, a partir do discurso direto, explicita-se o argumento apresentado por Ivo: “Eles são menos favorecidos”. O argumento exposto em forma de discurso direto aparece marcado pelo aspeamento. Então, mais uma vez perguntamos: Por que a empresa jornalística opta por destacar esse conteúdo como discurso direto? A construção certamente poderia ter sido outra. Na linha desse raciocínio, é possível dizer que as aspas que cercam a voz do estudante Ivo não só assinalam de que se trata da voz de outrem, como também assinalam um argumento em destaque.

Ao final dessa discussão que envolve o objeto notícia, podemos concluir que a análise de recorrências linguísticas nos textos pertencentes a determinados gêneros é muito importante porque está relacionada a certa estabilidade estilística que o gênero pode apresentar. Porém, é importante analisar os efeitos de sentidos com que esses recursos são empregados em relação às funções sócio-históricas e sociodiscursivas do gênero no campo da atividade humana de onde emerge. Isso só pode ser feito a partir da tomada do enunciado, materializado em texto, como objeto de ensino, ainda observadas também suas condições de produção.

5 O ARTIGO DE OPINIÃO

O artigo de opinião se constitui como um gênero discursivo opinativo, em que um articulista apresenta e defende sua opinião frente a um determinado tema real e geralmente polêmico, controverso. No decurso argumentativo, busca, por meio da sustentação ou da refutação de outras opiniões, convencer e influenciar o leitor a aderir à posição defendida por ele.

À análise desse gênero interessam, especialmente, a função discursivo-argumentativa com que são empregados certos elementos linguísticos a fim de estabelecer relações de sentidos e orientações argumentativas no decorrer da estrutura textual.

Não há uma forma fixa para a organização textual de um artigo de opinião. De maneira geral, todos os articulistas buscam contextualizar e/ou apresentar a questão a ser discutida, explicitar o posicionamento assumido, apresentar argumentos que refutam a opinião contrária. Nesse processo argumentativo buscam, ainda, se antecipar aos argumentos contrários à opinião defendida, desmantelando-os por meio de manobras argumentativas de refutação.

Na contextualização inicial do artigo de opinião, o articulista geralmente se resguarda, pelo menos no primeiro parágrafo, de opinar abertamente sobre o tema. Por vezes, busca, a partir de outras vozes ou relatos de fatos cotidianos, apresentar o tema despretensiosamente, assim como o motivo que o leva a discutir a questão. Depois dessa contextualização, inicia propriamente o processo de argumentação.

Apresentamos, a seguir, o quadro demonstrativo de recorrências do uso de alguns elementos linguísticos no artigo de opinião, cuja relação discursiva aponta para uma ou mais funções discursivas. Posteriormente, procederemos à análise de um exemplar em que algumas dessas recorrências e seus efeitos de sentidos são evidenciados.

Elementos/ usos linguísticos	Funções discursivas
1. Orações subordinadas adverbiais	Engendramento da argumentação a partir dos sentidos de condição, causa e consequência, finalidade, tempo e concessão, principalmente
2. Orações subordinadas substantivas objetivas diretas	Introduzir vozes que corroboram a opinião defendida pelo articulista
3. Aspeamento simples e duplo	Marcar vozes de outrem ou destacar elementos de forma irônica
4. Orações subordinadas adjetivas explicativas e restritivas	Dar precisão a fatos e objetos, expressar avaliações
5. Adjetivos	Qualificar, posicionar-se de maneira avaliativa
6. Advérbios	Demarcar domínios

7. Conjunções adversativas ou operadores argumentativos que introduzem argumentos contrários	Refutar argumentos a partir da antecipação
8. Conjunções aditivas ou operadores argumentativos de soma	Somar argumentos numa escala argumentativa
9. Operadores argumentativos que destacam o argumento mais forte	Destacar um argumento numa escala de outros argumentos
10. Oração subordinada substantiva subjetiva	Avaliar e introduzir uma opinião de maneira contundente
11. Escolhas lexicais (substantivos)	Utilizar-se de substantivos cujo campo semântico remete a outro campo do discurso, como forma de promover o deslizamento do sentido
12. Uso dos parênteses	Destacar elementos, entrecortar argumentos com explicações, ou simplesmente explicar um dado anterior

Figura 02 - Quadro demonstrativo das relações entre a recorrência de elementos linguísticos no artigo de opinião e suas funções discursivas

5.1 ANÁLISE DE UM EXEMPLAR DE ARTIGO DE OPINIÃO

O texto base de nossa análise é o artigo de opinião intitulado “No Brasil, pobreza tem cor” do jornalista Roberto Amaral, publicado no dia 31 de maio de 2012 na revista *Carta Capital*, num contexto em que ocorriam na mídia discussões controversas sobre a política de cotas para ingresso de negros na universidade. O texto está disponível em <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/no-brasil-a-pobreza-tem-cor/>.

Contundentemente, Amaral inicia o texto rememorando os ensinamentos de Evandro Lins e Silva, a quem qualifica como mestre. Utiliza-se dessa contextualização tipicamente utilizada nos artigos de opinião para apresentar uma citação, cujo conteúdo representa a voz de Anatole France, pensador francês participante da fundação da liga dos direitos do homem. Antes de utilizar a voz de Anatole France como recurso argumentativo importante à tese que mais tarde defenderá, ele a qualifica como sendo

poderosa, porque tem a força de um bisturi e por ter servido ao desmantelamento do que chama de igualitarismo farisaico do direito liberal.

A partir do conteúdo da voz de France: “Em sua igualdade majestática a lei proíbe tanto ao rico quanto ao pobre dormir embaixo da ponte, esmolar nas ruas e furtar pão”, Amaral organiza sua sequência discursivo-argumentativa para contrapor essa voz à outra, que especifica ser “de uma amiga leitora” que o “interpelou” por telefone fazendo o seguinte questionamento: “Se somos todos iguais, não seria uma discriminação contra os outros o privilégio dado aos negros no acesso à universidade?”.

É por meio da oração subordinada adjetiva explicativa que o articulista revela o motivo do telefonema da leitora. No enunciado que antecede a introdução da voz da leitora, o autor, por meio de uma substituição numeral e de uma expressão nominal definida, retoma e qualifica positivamente os sujeitos Evandro Lins e Silva e Anatole France, assim como a sentença proferida pelo último, como se pode perceber na consulta ao terceiro parágrafo do texto. No mesmo parágrafo, o fato de qualificar sua leitora como “amiga” produz efeito de sentido irônico, que se apresenta disfarçado de tom respeitoso. A comprovação dessa possibilidade de leitura se dá pela escolha da forma verbal “interpela”, que descreve a ação atribuída à leitora, cuja semântica remete à intimidação.

A partir de então, depois de contrapor as duas vozes distintas em seus conteúdos, o autor começa a tecer sua potente argumentação em favor da política de cotas. Inicia o quinto parágrafo com uma interjeição seguida de vírgula e de uma afirmação: “Ora, não somos iguais”. Daqui em diante, a relação de subordinação entre os argumentos é o elemento chave da argumentação e se dá num encadeamento dinâmico, que permite o ir e vir do raciocínio do leitor, devido à inserção quase que somática de argumentos novos num jogo de sentidos que não economiza em explicações, condições, finalidades e outras instruções de sentido profundamente imbricadas e entrecortadas, quase sempre por uma explicação, conforme se pode notar nos excertos analisados:

Ora, não somos iguais, e uma das maiores farsas do direito de classe é a afirmação, 01) consagrada nas chamadas constituições democráticas, 02) de que ‘todos são iguais perante a lei’, 03) que só poderia ser aceita como projeto de uma sociedade igualitária. Numa sociedade de classes, como a brasileira, essa ‘igualdade’ formal, 04) tomada ao pé da letra, significa simplesmente a manutenção das desigualdades e o aprofundamento da dominação dos pobres.

Em 01, percebemos a presença da oração subordinada adjetiva explicativa reduzida de participípio, em 02, da oração subordinada substantiva completiva nominal, em 03, da oração subordinada adjetiva explicativa e, em 04, da oração subordinada adverbial condicional reduzida de participípio.

[...] 01) observe-se que, 02) se a maioria da população legitimar um Estado 03) que de pronto consagre a desigualdade absoluta entre seus súditos, 04) legitimará a Pretória do *Apartheid*, legitimará o *status* dos *dalits*, intocáveis, seres inferiores para 60% da população indiana. No mundo do homem, é desafio buscar a igualdade na desigualdade.

Nesse trecho, a partir da expressão “observe-se que” prepara-se a introdução de uma oração subordinada substantiva subjetiva, mas novamente a ordem sintática esperada não se efetiva porque a subordinada que seria proposta é substituída por outra subordinada, a adverbial condicional, que se realiza em 02. Em 03, a subordinada adjetiva restritiva qualifica o Estado que não é o desejado para uma sociedade que valoriza seus “súditos” – povo. Ou seja, a partir da subordinada substantiva subjetiva, que funciona como sujeito da outra oração, o sujeito-autor inscreve sua opinião. Essa inscrição parece não ser feita, mas na verdade o é, de maneira muito peculiar, porque o sujeito quer inserir outros argumentos para sustentar sua tese e por isso se vale do sentido de condição e de restrição para especificar o conteúdo de seu dizer. Não satisfeito ainda, vale-se de fatos sociais que são mundialmente conhecidos (*Apartheid, na África* e o *status dos dalits, na Índia*) para, a partir deles, estabelecer uma relação de comparação com as relações sociais desiguais que se dão em termos de acesso ao ensino no Brasil. Dessa forma, o sentido de condição suscitado em 02 é completado pela forma verbal “legitimará”, que inicia a outra oração e que transita diretamente ao objeto “Pretória do *Apartheid*”. Seguindo essa linha argumentativa, a de entrecortar e inserir novos argumentos para fortalecer a defesa da opinião, o autor continua:

É farsa dizer que 01) o filho do pobre, 02) já inferiorizado em todos os sentidos 03) por ser pobre e arcar com todas as consequências daí resultantes 04) (moradia precária, má alimentação, baixa escolaridade familiar etc.), 05) que frequenta nossas péssimas escolas públicas de ensino básico, fundamental e médio 06) (quando delas não é afastado 07) para contribuir na composição do salário familiar), desa-

parelhadas propositalmente desde os primeiros governos militares, 08) é farsa dizer, 09) repita-se, que esse filho do pobre tem, 10) no vestibular de acesso ao ensino superior 11(e o vestibular já é em si uma consagração da diferença) 12) as mesmas oportunidades do rebento da classe média alta, 13) que estuda em escolas privadas e caras, equipadas com laboratórios e bibliotecas, com acesso ao “cursinho”, a estudo particular de línguas e a viagens internacionais de intercâmbio – e, 14) com tudo isso e por tudo isso 15(acrescente-se à lista a rede de contatos, importantíssima na nossa cultura do favor), ingressa no mercado de trabalho muito mais tarde e com preparo 16)incomparável, numa disputa com 17) só os seus pares.

Em 01 inicia-se a oração subordinada substantiva subjetiva, como se pode ver em “o filho do pobre”. No entanto, o autor quer explicar quem é esse filho do pobre, em que condições estuda, em que condições vive, para afirmar que esse filho do pobre não poderá concorrer com o “rebento” da classe média alta, que tem condições infinitamente melhores. Então, começa a qualificar o filho do pobre. O recurso linguístico que se realiza em 02 é, novamente, a oração subordinada adjetiva explicativa reduzida de participípio, seguida de outra oração subordinada adverbial causal, que se realiza a partir de 03. O sentido de explicação e a relação de causa e consequência são convocados para explicitar que o pobre é pobre porque a própria pobreza e a própria condição não lhe permitem ser diferente. Em 04, o autor abre parênteses – recurso explicativo para elencar as inúmeras consequências decorrentes da pobreza e, que por fim, acabam por gerar a discriminação do pobre. Em 05, continua a explicar por meio de outra subordinada adjetiva explicativa quem é o filho do pobre e onde estuda. Em 06, abre parênteses, mais uma vez convocando o sentido de explicação numa sucessão de inserções de novos argumentos. Já dentro dos parênteses, convoca os sentidos de tempo, condição e finalidade, conforme se pode analisar a partir da presença da subordinada adverbial final em 07. A finalidade é explicar que o filho do pobre estuda quando e se não tem que trabalhar para ajudar a família. E quais escolas o filho do pobre frequenta? Para o autor, as péssimas escolas públicas desaparelhadas de forma proposital pelo governo desde o tempo dos militares. A qualificação para “escolas públicas” se realiza por meio da forma superlativa “péssimas”, cujo efeito de sentido é destrutivamente negativo. O advérbio de modo “propositalmente” ajuda a culpar o Estado pela condição do pobre,

o que no final, acarretará ao mesmo Estado a obrigação de reparar esse erro por meio da implantação da política de cotas.

A partir de sucessivas explicações remontadas e inserção de argumentos novos, a fim de recuperar o fio discursivo, o autor, por meio de um paralelismo sintático, repete a expressão sem sujeito que requer o complemento subordinado “é farsa dizer que”, conforme pode-se ver em 08 e, depois, ironicamente, diz “repita-se, que esse filho do pobre tem”, - não completa o sentido da forma verbal “tem”, que requer um objeto direto. Antes disso, por meio de um adjunto adverbial de lugar, que se realiza em 10 e se explica em 11, novamente pelo recurso do uso dos parênteses, entrecorta o sentido a ser completado e insere novos argumentos. A forma verbal “tem” finalmente recebe seu objeto direto em 12: “as mesmas oportunidades do rebento da classe média alta”. A mesma lógica argumentativa usada para qualificar o filho do pobre e explicitar as suas condições de vida se repetirá em relação ao filho do rebento da classe média alta.

Em 14, com o uso do anafórico “isso” na expressão “e, com isso e por tudo isso”, retoma e explica as vantagens que tem o “rebento” da classe média alta. “Isso” retoma “escolas privadas e caras, equipadas com laboratórios e bibliotecas, com acesso ao ‘cursinho’, a estudo particular de línguas e a viagens internacionais de intercâmbio”. Em 15, novamente abre parênteses para acrescentar um novo raciocínio. Em 16, qualifica o preparo do “rebento” e, em 17, por meio do advérbio de modo “só”, que funciona argumentativamente como operador que se distribui em escala oposta de negação total, faz o quê? Conforme se pode ver em: “numa disputa com só os seus pares”, “só” delimita o campo da disputa: dos rebentos com outros rebentos, estando os filhos dos pobres excluídos.

O Estado 01) (os teóricos do reacionarismo não são burros) 02) quando destrói a opção da escola pública, abastardando sua qualidade, está conscientemente desaparelhando o pobre na disputa do mercado de trabalho 03) e impedindo sua ascensão social 04) e a conquista da cidadania, pois mercado e cidadania são reservados aos 05) ‘mais iguais’, 06) os filhos da classe média alta. 07) Quando o Estado põe esse pobre e esse rico 08) “em igualdade de condições” na disputa do que quer que seja, mas principalmente na disputa de uma vaga na universidade pública, está punindo o pobre. E 09) quando digo o pobre, refiro-me, principalmente, aos negros, porque no Brasil a pobreza tem cor. À nossa dívida pela discriminação econômica, soma-se, como elemento ético, a dívida impagável de brancos e escravocratas.

Prosseguindo sua sequência argumentativa, o autor se empenha agora em falar sobre o Estado e sobre a dívida impagável que tem para com os negros devido ao legado destrutivo da escravatura. Em 01, abre parênteses para inserir conteúdo explicativo sobre o que vem a ser o Estado. Em 02, convoca os sentidos temporal e de causa e consequência para dizer que quando o Estado destrói a opção da escola pública, abastardando sua qualidade, está desaparelhando o pobre à disputa do mercado de trabalho. O operador argumentativo “e” é utilizado por duas vezes para somar os argumentos, como se pode ver em “impedindo sua ascensão social e a conquista da cidadania”. Depois, utiliza-se do explicativo “pois” para explicar que o mercado e a cidadania são reservados aos “mais iguais”. O sentido de “mais iguais” é especificado por meio de aposto que se realiza em 06. Em 07, novamente o sentido temporal é utilizado para explicar que quando o Estado põe pobre e rico em “igualdade de condições”, está punindo o pobre, a quem não ofereceu condições similares para a disputa. As aspas são utilizadas para ironizar o sentido de “igualdade de condições”, também retomando as discussões anteriores acerca do que vem a ser a igualdade.

Até então, parece que a argumentação do autor está a favor dos pobres e não dos negros, mas, por meio do operador argumentativo de soma “e”, que sucede um ponto final, o autor retoma a linha explicativa de sua argumentação para dizer o que entende por pobre, conforme se pode observar em 09. Então, utiliza-se do sentido temporal-explicativo para dizer “quando digo pobre” – sucede o enunciado com a vírgula, e completa com a forma verbo-pronominal “refiro-me”. Quando esperamos que a complete, como seria comum em “refiro-me” a alguma coisa, entrecorta, com o advérbio de modo “principalmente” e, só então completa: “refiro-me, principalmente, aos negros”. Empenha-se, então, a explicar o porquê de fazer referência a “pobres”, quando também e principalmente quer fazer referência a “negros”. Nesse encadeamento, o operador que introduz explicação “porque” é utilizado para apontar ao argumento que complementa o raciocínio quase silogístico do autor: “porque no Brasil, pobreza tem cor”.

No parágrafo 10, o autor continua as acusações ao Estado, afirmando que quando dificulta o acesso do pobre às universidades, reserva oportunidades aos que já tem mais oportunidades. Afirma ainda que numa sociedade de classes, a escola secundária e de baixa qualidade é reservada aos pobres e que a universidade, a pesquisa, e conseqüentemente, as grandes clínicas e os grandes escritórios, continuam sendo privilégio para os ricos, corroborando a manutenção do poder. Para finalizar o parágrafo 10,

dirige pergunta ao leitor, convocando-o a engajar-se e a concordar com ele: “É ou não é um sistema de cotas às avessas?” Ao optar por iniciar a pergunta por “é” e não por “não”, induz o leitor a concordar com seu raciocínio e responder “é”.

No parágrafo 11, será realizada uma contraposição entre as universidades públicas e as universidades particulares. Ambas são qualificadas e descritas. Enquanto é elevada a qualidade da formação nas universidades públicas, as universidades privadas são qualificadas como “as inumeráveis espeluncas espalhadas pelas esquinas como os botequins, que estão, no país inteiro, há décadas, imprimindo diplomas de ensino superior sem serventia no mercado competitivo”.

No parágrafo 12, para referir-se à universidade privada, usa o aspeamento simples para cercar a palavra ‘faculdade’, cujo uso produz efeito de sentido de ironia. Para retomar a discussão sobre a qualidade de ensino na universidade privada, também usa o aspeamento simples para cercar a palavra ‘estudos’, conforme se pode observar em “depois de quatro anos de ‘estudos’ e muitas mensalidades e matrículas pagas pelo esforço familiar, o jovem pobre sai da ‘faculdade’ com um canudo de advogado, de jornalista, de assistente social, disso ou daquilo, e volta para seu empreguinho de origem, no comércio, na indústria, onde puder”.

O diminutivo que se realiza em “empreguinho” produz efeito de sentido pejorativo. É, portanto, pejorativamente, que o autor se refere ao emprego que o estudante já tinha antes mesmo de ingressar na universidade.

No parágrafo 12, composto apenas por um enunciado declarativo, o autor parece concluir toda a discussão quando diz “É o ensino na sociedade de classes”. Então, no parágrafo 13, termina o texto explicando a que serve a política de cotas: “A política de cotas visa a reduzir essa injustiça”. O anafórico “essa” retoma toda a discussão realizada no decorrer do percurso argumentativo.

As inúmeras explicações astuciosamente dispostas e organizadas a serviço da argumentação, as orações subordinadas que necessitam ter seu sentido completado por outras, foram abundantemente utilizadas para permitir o remontar de argumentos a favor da política de cotas, o que não bastaria ser feito de maneira simples e direta, porque, para o autor, a discussão que envolve a política de cotas não é sincrônica. Ao contrário, é histórica e dialética e, portanto, é à luz desses preceitos que merece ser discutida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de Língua Portuguesa da UNESPAR/Fecilcam, para o PIBID, vem procurando propiciar aos iniciantes à docência a oportunidade de conhecerem o ensino de língua materna a partir de uma perspectiva que se distancia do que tradicionalmente se aplica. Para tanto, a escolha de um trabalho com os gêneros jornalísticos justifica-se pela necessidade de enxergarem a linguagem no seu uso, em que enunciados de um determinado campo da atividade humana emergem para tratar de temáticas diversas da sociedade. Esses enunciados se materializam, também, pelas próprias escolhas de recursos linguístico-discursivos realizadas pelos agentes do campo, com a finalidade de informar e opinar sobre os fatos. Portanto, nas discussões teóricas com os acadêmicos participantes do projeto, julgamos que seria necessário abrir espaço para uma abordagem desses recursos, a fim de, sobretudo, evidenciar-lhes como a gramática da língua está a serviço dos sujeitos-autores dos textos, dos diferentes campos da linguagem. Nesse sentido, a partir dos gêneros notícia e editorial, discutimos os limites entre a informação e a opinião pela reflexão sobre a produção de sentidos dada pelo uso de elementos linguístico-discursivos concretizados nos gêneros em questão. A esse trabalho, prioritariamente, interessa num primeiro plano, a produção dos sentidos, sendo a apropriação das nomenclaturas e terminologias objetivos secundários decorrentes dessa compreensão.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. Gêneros textuais: breves considerações acerca da notícia. In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **Nos domínios dos gêneros textuais**. Belo horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 27-37.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Problemas da poética de Dostoievski. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 5. Os destaques em itálico são sempre feitos pelo autor.

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

CARTA CAPITAL. **Alunos da UnB aprovam adoção de cotas sociais.** Edição online de 26/03/12. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/alunos-da-unb-aprovam-adocao-de-cotas-sociais/>. Acesso em: 01 set. 2012.

CARTA CAPITAL. **No Brasil, pobreza tem cor.** Edição online de 26/03/12. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/alunos-da-unb-aprovam-adocao-de-cotas-sociais/>. Acessado em: 20 out. 2012.

FRANCO DE OLIVEIRA, N. A. “**Saiu na Veja?**”: a relação escola/impressão no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Revista de Educação MATHESIS / Faculdade de Jandaia do Sul. Jandaia do Sul: FAFIJAN, 2010.

_____. **O conceito de *campo* em Bakhtin e Bourdieu para a abordagem dos gêneros jornalísticos na escola.** Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, UNESPAR/Fecilcam, v. 1, n. 1, 2012, p. 157 – 173.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MELO, J. M. de. **A opinião do jornalismo brasileiro.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa.** Secretaria de Estado de Educação. Curitiba: SEED, 2008.

PERFEITO, A. M. Leitura e análise linguística: editoriais. In: **Anais do CELLI – Colóquio de estudos Linguísticos e Literários 3,** Maringá, 2007, p. 1112 – 1124.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: A SUBÁREA DE PEDAGOGIA PROMOVENDO A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA

Cássia Regina Dias Pereira¹
Nilva de Oliveira Brito dos Santos²

RESUMO: O PIBID, subárea de Pedagogia, constitui um projeto cujo objeto é a prática docente. Promover o diálogo entre a Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESPAR- Campus Paranavaí e a Rede Pública de Educação Básica, bem como incentivar o exercício da docência, constituem os objetivos do trabalho. Os discentes participando de um projeto dessa envergadura, além do crescimento pessoal, auxiliam as instituições de ensino no processo de ensino e aprendizagem. O intuito é melhorar a qualidade da Educação Básica e a ideia de um projeto interdisciplinar é fundamental. Para intervenção didático-metodológica os acadêmicos vêm sendo coordenados por professores da IES e acompanhados pela equipe pedagógica nas escolas. A caminhada sustentada por uma fundamentação teórico-metodológica foi desencadeada. Os acadêmicos de Pedagogia, distribuídos em grupos de trabalho, atendem três escolas da rede, duas no município de Paranavaí e uma no de Alto Paraná, bem como assessora as demais licenciaturas quanto ao planejamento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Licenciatura. Docência

1 INTRODUÇÃO

A cada ano muitas atribuições são delegadas à escola e, consequentemente, ao professor, em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, diluindo a especificidade da função precípua deste profissional que é ensinar. Devido à necessidade de se tomar os devidos cuidados para esta ampliação de funções é preciso (re) pensar sobre a sua formação inicial.

1 Professora do Colegiado de Pedagogia da Unespar /Fafipa em Paranavaí, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, linha de pesquisa Fundamentos da Educação. Coordenadora da subárea Pedagogia Pibid. Email: cassiadiaspereira@yahoo.com.br

2 Professora do Colegiado de Pedagogia da Unespar/ Fafipa, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação, linha de pesquisa Teoria e Prática de Ensino. Colaboradora na coordenação da subárea Pedagogia Pibid. Email: nilvaobs@gmail.com

A formação do professor necessita ocorrer na perspectiva de uma educação crítica, o que requer, segundo Veiga (2009), domínio dos saberes: da docência, disciplinares, curriculares, de formação pedagógica, da experiência profissional, da cultura e do mundo vivido na prática social. A formação deve ter como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social e especificamente na prática pedagógica.

Cientes do papel que cabe às licenciaturas no processo de formação inicial dos futuros docentes, aliado à possibilidade de inserção dos acadêmicos em um programa de estudo/pesquisa/atuação, estruturou-se um projeto de trabalho com os discentes de Pedagogia, cujos resultados estão sendo socializados.

Aproximar a Educação Básica do Ensino Superior; propiciar ao acadêmico, futuro professor, o exercício da docência; bem como, no caso de Pedagogia, fazer um atendimento às demais licenciaturas constituíram os objetivos do projeto cuja execução vem ocorrendo em três escolas: Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto - Pvaí, Escola Municipal Getúlio Vargas - Pvaí e Escola Estadual Maristela - Alto Paraná. Nesta última, o trabalho se encerrou em 2012, abrindo possibilidades para que outra escola da rede estadual de educação possa usufruir dos benefícios de um projeto dessa magnitude no ano de 2013.

2 PROFESSOR: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Educação é um processo coletivo, que se dá em determinado espaço, numa instituição social chamada escola. Essa, por sua vez, é regida por políticas públicas, tendo como objetivo a realização do bem comum para responder às demandas da sociedade, imediatas e de longo prazo.

Para Saviani (1996) a educação escolar não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua. Nesse sentido, os professores são essenciais para a construção de uma escola democrática, que propicie aos alunos o desenvolvimento cultural, social, científico e tecnológico.

A formação de professores é foco de pesquisa de vários autores, tais como: Nóvoa (1995); Libâneo (1998); Candau (1999); Marin *et al.*(2000); Ferreira (2003) e outros. Essas pesquisas e debates em muito têm contribuído para o entendimento do significado e da necessidade de uma formação que possibilite ao professor promover seu próprio desenvolvi-

to profissional e conseqüentemente colaborar para a universalização da Educação Básica de qualidade.

Tardif (2002) salienta que a formação inicial dos professores não tem dado conta das necessidades do cotidiano da escola. Por essa razão, propõe uma mudança radical nas concepções e nas práticas de formação, cujo enfoque considere os professores como sujeitos do conhecimento, colaboradores e co-pesquisadores, produzindo pesquisas não só sobre o ensino, mas para o ensino, de tal forma que se apropriem de um discurso, uma linguagem objetiva da profissão e de uma prática pedagógica reflexiva.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica de sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. [...] A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício de sua profissão (NÓVOA, 1995, p. 28).

A formação precisa ser constantemente alimentada dentro de um contexto formativo contínuo para que o profissional possa acompanhar as amplas transformações que ocorrem dentro e fora da instituição escolar.

No exercício da profissão o educador internaliza as exigências postas à ação em comum e ao trato das coisas como mediadoras da comunicação com os demais educadores, com os educandos e com o contexto social da educação. Não recebe tais exigências numa consciência vazia, nem numa consciência preconstituída, mas forma sua consciência, entendida como capacidade de reflexão sobre o mundo, sobre as próprias atividades e sobre si mesmo, uma consciência inserida na consciência social e na consciência profissional (MARQUES, 1992, p.193).

Falar do processo educativo é discutir e identificar o espírito presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassam, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. Ele precisa ser entendido dentro de uma perspectiva mais ampla de constituição e desenvolvimento histórico e social do ser humano.

Educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2005, p.13).

À luz dos referenciais teóricos da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, estão presentes elementos que permitem a compreensão do processo educativo, que demonstram o movimento de socialização do saber, que ocorre nas relações de ensino e aprendizagem dentro da escola e se refletem na sociedade.

A perspectiva histórico-cultural compreende o homem como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social. Ele difere das outras espécies pela capacidade de transformar a natureza através de seu trabalho, por meio de instrumentos por ele criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico-humano.

Uma formação docente assentada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica exige que o professor de posse de uma fundamentação teórica se transforme e promova a transformação social.

3 AS ESCOLAS: PROJETO EM AÇÃO

3.1 METODOLOGIA DE TRABALHO

O projeto de trabalho, estruturado numa perspectiva dialética, mobilizou os acadêmicos e estes, de posse de um referencial teórico-metodológico, atuam nas escolas que ofertam Ensino Fundamental e Médio, cujo IDEB apresentado por ocasião da proposta de trabalho estava abaixo da média, tendo como referência o índice positivo de uma das escolas selecionadas.

Para a realização do trabalho recorreu-se à pesquisa bibliográfica, pois entende-se que esse é o primeiro passo de qualquer pesquisa científica capaz de oferecer subsídios para explicar o problema em questão. Num segundo momento, a entrada no espaço de intervenção; neste caso, observando a realidade das escolas e coletando dados junto aos professores e equipe pedagógica. Os acadêmicos se reúnem durante a semana, na IES. Nestes encontros estudam e organizam seus planos de aulas para realização da intervenção. Os supervisores nas escolas atendidas participam ativamente do projeto, inclusive planejando junto com os acadêmicos.

À frente do projeto, as docentes/coordenadoras oferecem subsídios, acompanhando o trabalho nas escolas, promovendo as reuniões e principalmente atuando na capacitação dos acadêmicos bolsistas.

Em cada uma das escolas atendidas observa-se uma ação pontual e efetiva das supervisoras do projeto, assim como o acolhimento, apoio e postura prestativa das diretoras de cada uma das escolas. O trabalho do supervisor bolsista é aspecto qualitativo do PIBID, pois permite que o profissional tenha uma nova perspectiva na sua prática pedagógica, acrescentando o hábito de estudo em grupo, a pesquisa e a elaboração de material científico.

Por meio dos diários de aprendizagem podemos acompanhar a articulação e o planejamento das atividades desenvolvidas, possibilitando à coordenação estruturar as propostas de ação, acompanhar sua aplicação e avaliar o resultado verbalizado nas reuniões do início do ano letivo.

A coordenação da subárea organiza semestralmente um seminário integrador, onde todos os grupos fazem a exposição de suas atividades desenvolvidas. O seminário permite verificar o quanto o Projeto PIBID tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos bolsistas, na habilidade de trabalhar em equipe, de trocar informações e de colaborar no grande grupo.

3.2 ESCOLA ESTADUAL MARISTELA – MUNICÍPIO DE ALTO PARANÁ – SUBPROJETO DIVERSIARTE

O subprojeto Diversiarte envolve atividades centradas na fixação de valores e virtudes que ajudarão os alunos no seu crescimento social e intelectual. Com o estudo do referencial teórico, os bolsistas fundamentam a prática pedagógica. Para o desenvolvimento da ação são planejadas atividades diversificadas ligadas à arte.

As atividades são desenvolvidas semanalmente, sendo duas semanas de atividades de oficina artística (dança, teatro, circo e música) e duas semanas para organização do jornal. Após a oficina os alunos recebem pautas para realizarem as pesquisas e entrevistas relacionadas com o tema, em seguida organizam o esboço do jornal para posterior impressão e distribuição.

Os alunos que participam do projeto cursam a segunda etapa do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano, totalizando 25 alunos atendidos. É um grupo heterogêneo, e nele encontramos alunos com defasagem de idade, série, com histórias de vida que refletem negativamente no seu convívio social e na sua relação com os estudos.

O subprojeto Diversiarte tem como objetivo propiciar a aquisição de conhecimentos de maneira diversificada; mostrando aos alunos que em cada etapa da vida é necessário passar por transformações no processo

educativo, sociocultural e afetivo; instigando suas potencialidades, através do incentivo à leitura, escrita e criação; descobrindo, assim, as capacidades individuais e utilizando-as para um resultado coletivo.

Por meio deste projeto buscaram-se alternativas que possibilitem melhorar a qualidade do ensino, ou seja, a arte como meio para se chegar ao aluno, propiciando aos alunos fatores que os levem a perceber suas habilidades, para assim compreenderem que podem fazer escolhas profissionais independentemente de sua realidade social e econômica.

Trabalhando a arte e a busca da valorização humana, estamos ajudando os alunos a vivenciarem a importância das virtudes, que devem ser exercitadas pela família, pela sociedade e pela escola.

Através do projeto os alunos são incentivados a resolver conflitos de maneira coerente, pois por intermédio do ensino da cultura eles aprendem a conviver e a se relacionar com outras pessoas. A socialização promove a aprendizagem do gerenciamento de conflitos internos e externos, e pode ser estimulada através das intervenções artísticas.

O envolvimento dos participantes nas atividades programadas e desenvolvidas vem sendo observado. A referência tem sido a produção e apresentação de trabalhos à comunidade interna e externa da instituição.

3.3 ESCOLA MUNICIPAL GETÚLIO VARGAS – PARANAÍ – SUBPROJETO BRINQUEDOTECA / RECREIO DIRIGIDO

A vivência das acadêmicas bolsistas no cotidiano das escolas da rede pública de Educação Básica, durante os estágios supervisionados, vem evidenciando pelo menos duas situações que merecem análise:

- a. Comportamentos inadequados durante os recreios (brigas, discussões, empurrões, acidentes);
- b. A ausência do lúdico no processo ensino-aprendizagem.

Tendo em vista esta observação, o projeto foi estruturado partindo-se do princípio de que as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento das potencialidades do educando.

No processo de ensino e aprendizagem, o lúdico é fundamental. Ao brincar, a criança se relaciona com outras crianças, sendo capaz de perceber-se como um “ser” no mundo, numa relação entre o que é pessoal (interior) e o que é do grupo (realidade externa). O brincar é uma atividade que permite o ingresso no mundo da imaginação e no mundo das regras, e que deve ser a atividade privilegiada nas instituições de Educação Infantil e Fundamental, nos anos iniciais.

O lúdico para a criança é o meio de expressão fundamental e é através da brincadeira que esta faz sua inserção no mundo e na vida escolar. Isto mostra que a tarefa dos professores é de colocar a criança em circunstâncias favoráveis que lhes permitam descobrir aquilo que elas devem saber, ou seja, é criar situações mais estimuladoras para que a criança através de uma ação mediadora se desenvolva.

Desenvolver uma prática educativa tendo o lúdico como eixo de trabalho, na perspectiva de que as crianças se desenvolvam nas dimensões: social, cultural, afetiva, intelectual e física constituiu o objetivo geral do trabalho.

Promover atividades lúdicas (jogos e brincadeiras), recreio dirigido, às crianças, a fim de que estas vivenciem o intervalo das aulas com alegria, descontração; possibilitar o lúdico no espaço de sala de aula, para que desenvolvam o raciocínio lógico, a concentração, a atenção, a memória e a criatividade, enquanto funções fundamentais na aprendizagem; e oportunizar a participação da criança nos jogos, a fim de que esta exercite o espírito de coletividade, são os demais objetivos.

Pesquisadores dizem que educar não é somente assegurar conhecimento, mas, principalmente, favorecer o desenvolvimento integral da personalidade do educando, tendo em vista a formação de um cidadão consciente, disciplinado e feliz. O recreio não deve ser um período onde os educando passam despercebidos, mas sim deve ser planejado, realizado e analisado em relação ao crescimento integral, a maturidade individual, a formação de hábitos sadios. O ato de brincar é uma peça fundamental para o desenvolvimento físico e motor da criança.

O projeto foi desenvolvido com alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, da Escola Municipal Getúlio Vargas - município de Paranavaí, nos turnos: matutino e vespertino.

As atividades foram propostas voltadas para o lúdico em sala de aula e recreio dirigido. Durante as atividades, a confecção de brinquedos tendo como matéria-prima a sucata; o resgate de brincadeiras (músicas infantis, cantigas de roda, parlendas, trava-língua, adivinhações) constituiu o eixo central do projeto. Estes brinquedos por sua vez foram utilizados no Recreio Dirigido, compondo as estações de brincadeiras, respeitando-se a faixa etária e a série em que as crianças se encontram.

Todo o trabalho desenvolvido pelos bolsistas do PIBID/CAPES foi acompanhado pela supervisora do projeto na escola e pelas coordenadoras da IES.

Com o projeto os alunos realizam um lazer produtivo sem correrias e gritarias pelo pátio, conhecem uma maneira nova de brincar e con-

sequentemente a boa convivência e a socialização entre eles propiciarão uma aprendizagem e o próprio desenvolvimento.

3.4 COLÉGIO ESTADUAL BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO (UNIDADE POLO) – PARANAÍ – SUBPROJETO FAMILIOTECA

A família e a escola são agentes de socialização, são duas instituições que, aliadas a outras instituições sociais, são responsáveis pelo desenvolvimento social, intelectual e cultural do sujeito. A família se destaca como o primeiro agente responsável pela educação, a escola e as demais instituições compõem o segundo e terceiro plano. Porém pelo tempo de permanência e obrigatoriedade a escola acaba recebendo oficialmente a incumbência de educar paralelamente com a família. Portanto, é indispensável que ambas caminhem juntas, quando a finalidade compreende educar e formar um cidadão em seu sentido pleno. Certamente, a parceria entre família e escola sempre será fundamental para o sucesso da educação de todo sujeito. Portanto, pais e escola necessitam ser grandes companheiros nessa nobre caminhada da formação educacional do ser humano.

“A Familioteca, da escola para a família e coloca a família dentro da escola”, vem sendo desenvolvida na unidade polo. O atendimento é feito aos pais, uma vez que o subprojeto FAMILIOTECA objetiva trazê-los para a escola, sempre acompanhados por seus filhos, alunos da escola.

As reuniões acontecem quinzenalmente, o dia e horário do encontro é agendado de acordo com as possibilidades dos pais participantes do subprojeto, visando à maior frequência possível dos mesmos. Assim, os dias, turnos e horários variam a cada quinzena, ocorrendo atividades inclusive aos sábados. Tem reunido uma média de 20 pais e alunos; o atendimento é feito de forma simultânea, uma dupla de acadêmicas desenvolvem atividades com os filhos, enquanto as demais atendem os pais. É feito um rodízio entre as bolsistas para que todas possam atuar junto aos dois conjuntos de participantes.

O subprojeto FAMILIOTECA é uma reunião de pais, onde são abordados temas sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos, visando abrir espaço para conversas, e muitos pais mostraram-se seguros para falarem de seus problemas e de seus filhos.

Os pais selecionados para participarem do projeto apresentam características diferenciadas, o que possibilitou uma reflexão mais ampla sobre os efeitos da relação pais/filhos/escola na conduta e no rendimento escolar dos filhos.

O plano de ação para o atendimento dos pais está voltado também para a interação e investigação das famílias. Portanto é perceptível que este grupo de pais, é mais participativo, menos tímido e falam ativamente, mas há também aqueles que se mostram mais tímidos.

As acadêmicas estão percebendo que as famílias estão desestruturadas e não completas, e praticamente formadas por mãe e filhos. As mães participaram ativamente, enquanto alguns pais pouco falavam. Além disso, os pais participantes do encontro realmente preocupam-se com o desenvolvimento dos filhos, pois contam histórias sobre os mesmos.

Os materiais utilizados nas reuniões são variados: slides, vídeo, dinâmicas, palestras e textos para leitura, que tratam de temas como: violência, humanização da educação, afetividade em ambiente doméstico e seus reflexos no processo de aprendizagem escolar, limites e disciplina na medida certa: implicações no processo de aprendizagem, os pais na prevenção ao uso de drogas, bullying, entre outros.

O grupo recebe total apoio e colaboração da equipe gestora do colégio, a qual se inteirou do projeto apontando alternativas para seu desenvolvimento, favorecendo a plena execução das atividades planejadas. Isso possibilitou ao grupo de acadêmicas irem além da proposta inicial do projeto. Este participou do 45º FEMUP - Pvaí, sendo premiado pela declamação de uma poesia.

De acordo com os relatos da supervisora do projeto no colégio, os resultados estão muito satisfatórios, pois vários pais que “nunca” haviam comparecido na escola estão participando das reuniões do projeto.

3.5 ATENDIMENTO ÀS LICENCIATURAS

O grupo de acadêmicos (as) de Pedagogia, além da intervenção nas escolas, também atende as outras licenciaturas participantes do projeto PIBID da FAFIPA, numa perspectiva de apoio didático-metodológico.

Inicialmente os acadêmicos foram orientados a se apresentarem aos grupos e ouvirem seus relatos quanto ao desenvolvimento do trabalho nas escolas e quais as dificuldades surgidas. Na sequência cada grupo procurou discutir, sugerir e trazer para a Coordenação as questões levantadas, visando auxiliar os acadêmicos das demais licenciaturas no exercício da docência.

Uma capacitação ministrada pelos bolsistas de Pedagogia aos demais bolsistas foi oferecida, visando principalmente subsidiá-los quanto à questão do planejamento, numa perspectiva histórico-crítica, conforme proposto por Gasparin (2011).

A coordenação da subárea Pedagogia organizou no início do período letivo um minicurso para os bolsistas do curso com os conteúdos e orientação quanto ao planejamento das aulas. O objetivo dessa ação foi instrumentalizar os acadêmicos para o atendimento às demais licenciaturas.

Os acadêmicos tiveram a oportunidade de aprender passo a passo a estrutura do planejamento e sua importância nas atividades cotidianas para organização de um trabalho obtendo bons resultados. Embora os acadêmicos das demais licenciaturas já efetuassem planejamento, através dos minicursos puderam melhorar a sua metodologia de trabalho.

Destaca-se que a assessoria pedagógica às licenciaturas trouxe uma riqueza de conhecimentos extragraduação, a que provavelmente os alunos não teriam acesso não fosse pela proposta do programa PIBID. Esta vem propiciando uma fundamentação teórica para sustentação dos encaminhamentos visando a efetivação da prática pedagógica.

No atendimento às licenciaturas observa-se uma dinâmica de trabalho variável. Em alguns casos nos deparamos com grupos que não se reconhecem como tal, com grupos “auto-suficientes” que, de modo sutil, explicitaram a invalidade da assessoria, grupos com várias dinâmicas e resultados, enfim o trabalho de assessoria tem sido uma conquista a cada encontro.

Nota-se que algumas vezes ocorre o esquecimento dos acadêmicos de pedagogia de que são tão acadêmicos quanto os demais participantes do projeto e que, portanto, também estão em processo de aprendizagem.

Porém, com diálogo e tomadas de consciência, foram encaminhadas ações diretivas acerca do conhecimento do Projeto Político-Pedagógico de cada colégio assistido pelos mesmos, pesquisa sobre a tendência pedagógica norteadora da Proposta Político-Pedagógica da escola e enquadramento dos planos de ação dentro da abordagem histórico-cultural (crítica) e apoio didático.

O grupo de acadêmicos (as) foi organizado pelas coordenadoras para fazer os atendimentos a outras licenciaturas, de acordo com as agendas repassadas pelos respectivos coordenadores das demais subáreas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação deve ser concebida como uma prática social e um processo de humanização do homem. Um processo capaz de promover a humanização do ser humano passa pela escola. Este processo requer a

atuação de um profissional, o professor. À Instituição de Ensino Superior cabe preparar este profissional. Segundo Veiga (2009), instrumentalizá-lo numa perspectiva crítica, o que requer: construção e domínio sólidos dos saberes da docência e a unicidade teoria e prática. “A formação deve ter como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social e na prática pedagógica” (*Ibid.*, p.19).

Formar o professor implica compreender a importância da docência. Propiciar-lhe uma formação científica e pedagógica que o capacite a enfrentar as questões fundamentais da escola e do processo de ensino e aprendizagem. Que possa ser capaz de exercer uma prática pedagógica crítica e ética.

A subárea Pedagogia desenvolve atividades diferenciadas atendendo as especificidades das escolas participantes. Assim o resultado para o aprimoramento dos bolsistas é de grande valia em todos os aspectos pessoais e profissionais. Ao atuar em diferentes realidades com didática e metodologia diversificada o futuro pedagogo/professor constrói uma visão abrangente das possibilidades de enriquecimento curricular.

Tais considerações vêm justificando a construção/execução deste projeto de intervenção nas escolas da rede pública que oferta Educação Básica: Escola Estadual Maristela em Alto Paraná; Escola Municipal Getúlio Vargas e Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto no município de Paranaíba, além do atendimento às demais licenciaturas quanto ao exercício da docência.

Este trabalho apresenta a trajetória percorrida pelos envolvidos no projeto. Os resultados são significativos em termos qualitativos. O crescimento dos acadêmicos fica evidenciado nos relatórios e encontros regulares na IES.

Quanto aos alunos das escolas atendidas, os depoimentos da direção e equipe pedagógica das escolas têm sido positivos, estimulando a todos para continuidade do trabalho.

REFERÊNCIAS

CANAU, V. M. F. (Org.). **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão de educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional a mercado entusiasmo. **Revista da Educação**, [s.n.], v. 27, n. 109, out./dez. 1998.

MARIN, A. J. et al. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MARQUES, M. O. **A Formação do profissional da educação**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal, Lisboa: Publicação Don Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SAVIANI, D. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, M. L. **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas- SP: Autores Associados, 2005.

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

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

PROJETO MÃO AMIGA/PIBID: *LÓCUS* CONTRIBUTIVO DE DESENVOLVIMENTO DA *PERFORMANCE* E DO *STATUS* PROFISSIONAL DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/FAFIUV

Rosana Beatriz Ansai¹

1 INTRODUÇÃO

Em um contexto histórico, quando o homem constatou que „ninguém escapa da educação“, conforme ensina Brandão (2007, p. 07), a civilização humana criou a escola, um lugar onde se encontra a prática dos saberes docentes e aprendentes de forma sistematizada e intencional. Desse modo, entende-se que a educação, em sentido amplo, pode ser considerada uma das condições fundamentais pelas quais os indivíduos desenvolvem suas capacidades ontológicas essenciais.

Segundo informa Enguita (2004, p. 67),

[...] progressivamente, a escola varreu todas as instituições extra-familiares antes encarregadas da socialização da infância, da adolescência e da juventude e foi acuando a própria família. É importante assinalar que *os maiores interessados nisso foram os professores*, que viram na expansão do sistema educacional formal e informal uma fonte de oportunidades profissionais. (grifo do autor).

Nesse tocante, está claro que a função essencial do sistema escolar, hodiernamente, é constituir-se de um lado em um espaço pedagógico de humanização do ser humano pelo complexo e multifacetado processo de aprender e ensinar, e de outro, do exercício competente da profissão docente. Para que esse *lócus* de aprendizagens seja pleno e democrático, ne-

¹Graduada em Ciências. Graduada em Pedagogia. Especialista em Fundamentos da Educação. Mestre em Educação. Orientadora Educacional da E.E.B. Prof. Balduino Cardoso. Docente e coordenadora do colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (UNESPAR/FAFIUV), União da Vitória-PR. Professora do colegiado de Educação Física da UNIGUAÇU/UV. Membro do grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE) vinculado ao CNPq. Coordenadora do subprojeto Mão Amiga do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). E-mail: ansairosana@yahoo.com.br.

cessário se faz que haja professores críticos e competentes, éticos e conscientes do seu papel na sociedade aprendente.

De outra forma, um dos debates mais insistentes e interessantes verifica-se em torno da crise na formação de professores, e especificamente destacam-se as discussões voltadas para o papel dos cursos de Pedagogia e sua competência para conduzir eficazmente a formação docente inicial.

Nesse âmbito, os questionamentos de Kullok (2000, p. 12) auxiliam a vislumbrar esse cenário, onde a autora ressalta que a crise pela qual passamos faz com que surja a necessidade de “[...] se adaptar às mudanças e exigências legais e da própria sociedade para fazer juz à própria modernidade, [...]”. Dando sequência a essas análises, a autora supracitada questiona sobre as competências profissionais necessárias para que o professor possa enfrentar os desafios não só da docência, mas também da própria sociedade do terceiro milênio e as demandas do mercado de trabalho. Em síntese, a questão é: estaria o curso de Pedagogia preparado para formar os profissionais docentes com competência suficiente para promover o processo de ensino e aprendizagem e voltado para atender os objetivos da educação no terceiro milênio pareado às demandas da sociedade?

Essa questão complexa faz com que nossos olhares se voltem para a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia. No tocante à formação de professores promovida nesse curso, em especial, por ser nossa área de atuação, um observador atento pode constatar que há grande preocupação em se trabalhar conteúdos da matriz curricular direcionados muito mais a aspectos teóricos e filosóficos em detrimento das aprendizagens da arte de administrar o ofício docente no cotidiano escolar. Assim, como professora atuante nesse curso por mais de vinte anos, noto certas limitações na formação docente quando promovemos a relação entre teoria e prática, mais especificamente, nos estágios supervisionados, momento este de se promover o que Schön (2008) denomina de “ensino prático reflexivo”.

De outra forma, evidencia-se que alguns profissionais da educação que atuam nas diversas licenciaturas e que são os responsáveis por desenvolver as competências profissionais do futuro professor, preocupam-se em transmitir e construir conhecimentos e conteúdos curriculares, desconectando-os muitas vezes das especificidades e dos problemas que permeiam “a vida na escola e a escola da vida”, conforme denominação da obra crítica do sistema educacional brasileiro de autoria de Ceccon et al. (1991).

Atualmente instala-se nos cursos de licenciaturas, e em especial no curso de Pedagogia, certo “mal estar” no processo educativo que visa à formação plena do profissional para atuar na docência, segundo análise de Franco (2012).

Como pedagoga atuante tanto na Educação Básica como na docência do Ensino Superior na área de licenciaturas, o que instiga nossa práxis profissional especificando um pouco mais o questionamento anterior é problematizar: como o curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV pode construir a identidade do educador?

Preocupada com esse cenário, a partir do ano 2010, encontramos no Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) uma oportunidade ímpar para oferecermos ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória/PR, o subprojeto que denominamos “Mão Amiga”². Essa denominação explica-se a partir dos objetivos desse projeto, uma vez que se busca configurar um *lócus* de ensino prático oferecendo uma oportunidade (ou uma “mão amiga”), aos bolsistas para trabalharem a docência com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas escolas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino de União da Vitória/PR, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as competências do profissional docente em sua formação inicial e continuada.

Na esteira da corrente de desvalorização profissional do professor e conseqüentemente da crise de identidade pela qual vem passando, segundo analisa Pimenta (2000), os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/ CAPES se constituem em uma ação afirmativa, uma vez que retomam a formação de professores via parcerias com escolas da rede pública de ensino. Deste modo, Lüdke e Boing (2004, p.1177) ressaltam “[...] a parceria e a pesquisa, como duas forças capazes de mobilizar situações concretas, de ajudar a recuperar o prestígio das funções docentes e reverter tendências históricas que vem diminuindo a importância dos professores na sociedade”. Numa sociedade que concentra riquezas e perpetua a pobreza, segundo a análise de Frigotto (2005), a emergência de uma nova base para a formação de professores, via Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) se constitui em uma ação afirmativa, pois supera a tendência neoliberal de privatização do pensamento pedagógico. (ANSAI, 2012, p. 21)

2 O Subprojeto Mão Amiga do curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV é parte integrante do Projeto **Ações em Sociedade: observações na natureza**, financiado pelo Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES, estando atualmente na segunda etapa de operacionalização.

Entendemos que os objetivos do Projeto Mão Amiga vêm ao encontro dos propósitos do PIBID, uma vez que ambos viabilizam o diálogo reflexivo entre os três pilares em que se fundamentam o Ensino Superior, para incentivar e promover a formação de professores para a educação básica: a inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Esclarecendo: nesse projeto as bolsistas são desafiadas e engajadas a desenvolver atividades intensas de **ensino** (na universidade e nas escolas parceiras), de **pesquisa** (em estudos e pesquisas científicas que realizam a partir da realidade escolar e das vivências docentes nas escolas parceiras com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem), e de **extensão** (pela oferta de um trabalho e assessoria pedagógica nas escolas parceiras a partir do diálogo reflexivo entre a Universidade e a Educação Básica). Por conta disso, o projeto, a partir do seu *design*, constitui-se em um *locus* especializado de formação docente e de construção da identidade do educador.

Ao ingressarem no projeto, as bolsistas têm a oportunidade de serem inseridas em uma comunidade de aprendizagem profissional para que possam adquirir, elaborar, reelaborar, pesquisar, organizar, analisar e refletir a respeito das informações e saberes da docência, reunindo, com isso, competências que implicam a aquisição de uma *performance* profissional e de um *status* acadêmico. Em síntese: busca-se, no projeto Mão Amiga, consolidar um espaço pedagógico complementar à formação inicial e continuada no curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV para formar, instruir e capacitar educadores. De outro modo, buscamos não perder de vista o que aconselham Lastória e Mizukami (2002, p. 187) em suas análises sobre as aprendizagens docentes:

Não se dispõe, até o momento, de uma única teoria que dê conta de explicar as complexidades dos processos relacionados a como o professor aprende a ensinar (Mizukami et al., 2002). Investigações em relação a essa temática têm-se intensificado a partir dos anos 80, fundamentando-se em diferentes referenciais teórico-metodológicos. A despeito dos diferentes pontos de partida epistemológicos, verifica-se que a produção existente evidencia concordância sobre a importância da consideração dos processos reflexivos, das crenças, valores, concepções, teorias tácitas/implícitas dos professores, da experiência profissional como fonte de aprendizagem, da base de conhecimento para o ensino, de processos de raciocínio pedagógico e de contexto específicos para a explicação e promoção de processo de aprendizagem da docência.

No presente estudo almeja-se evidenciar como estamos colaborando para contribuir na construção da *performance* do profissional docente e do *status* acadêmico das bolsistas pibidianas do curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV, a partir da promoção da reflexão-na-ação, ou ensino prático do fazer dos saberes docentes no projeto Mão Amiga.

2 VARIÁVEIS QUE CONFIGURAM A PRÁTICA EDUCATIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO PROJETO MÃO AMIGA

O *design* do projeto Mão Amiga está configurado, entre outras propostas, de tal forma que nos voltamos para desenvolver e melhorar a *performance* e o *status* acadêmico do profissional docente tanto em sua formação inicial como na formação continuada no curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV.

A proposta do subprojeto Mão Amiga é fruto das experiências docentes da coordenadora tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Assim, parte-se de indagações e reflexões de que na Educação Básica, crianças com dificuldades de aprendizagem, são pessoas muitas vezes condenadas ao fracasso escolar antes mesmo que se esgotem todas as possibilidades didático-pedagógicas na administração e aquisição de aprendizagens significativas por parte desta população estudantil. Por outro lado, no exercício da docência em licenciaturas no Ensino Superior constata-se que muitos graduandos podem construir sua práxis educativa a partir de importantes vivências articulada à realidade da escola e de estudos e pesquisas, fato que no referido Projeto, se constitui em uma grande oportunidade de formação profissional. Neste tocante, o Projeto oferece um serviço pedagógico ímpar na região de sua abrangência: o de se construir conhecimentos e saberes a respeito da docência ainda na fase inicial de formação, perspectiva apontada por Nóvoa (2009) como importante na formação de professores, independente do nível de ensino.(ANSAI, 2012, p. 22-23)

Frente a essa proposta, selecionamos três variáveis conceituais que julgamos importantes na configuração do plano de trabalho e que nor-

teiam as ações do projeto: a **prática profissional docente**, a **metodologia do trabalho docente** e a **ciência aplicada na pesquisa**.

A **prática profissional docente** é uma variável conceitual do projeto que se evidencia nas aprendizagens a partir do exercício docente das bolsistas acadêmicas tuteladas pelas bolsistas supervisoras das três escolas parceiras e pela coordenadora de área do projeto. Essa variável é configurada no projeto a partir do momento que fundamenta a racionalidade prática levando-se em consideração o pressuposto de Zabala (2007, p. 16), que ressalta que os processos educativos são complexos e difíceis de serem reconhecidos, uma vez que:

[...] a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.

Outra variável conceitual que se dispõe, a partir dos objetivos do projeto, é a **metodologia do trabalho docente**. Para além da pedagogia tradicional, optamos por uma metodologia que tem como viés o lúdico na sala de aula. Para o entendimento e domínio dessa competência por parte do futuro profissional docente, optamos por uma metodologia de ensino aplicada a crianças/alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o desenho do cenário metodológico das aprendizagens profissionais das bolsistas, levamos em consideração o que ensinam Zabala e Arnau (2010, p. 146), quando verificam que a proposta metodológica do trabalho docente deve ser para:

[...] além de atividades ou tarefas determinadas, uma forma de agrupá-las e articulá-las em *sequências de atividades* (aulas expositivas, por descobertas, por projetos, etc.) *relações e situações comunicativas* que permitem identificar o real papel dos professores e dos alunos (diretivos, participativos, cooperativos, etc.) *formas de agrupamento ou organização social* da aula (grande grupo, equipes fixas, grupos móveis, etc.), uma maneira de *distribuir o espaço* e o *tempo* (cantos, oficinas, aulas de área, etc.) um sistema de *organização dos*

conteúdos (disciplinar, interdisciplinar, globalizador, etc.), um uso de *materiais curriculares* (livro didático, ensino com auxílio do computador, fichas autocorrigíveis, etc.) e um procedimento para *avaliação* (de resultados, formativa, sancionadora, etc.). (grifos dos autores)

A terceira variável conceitual que trabalhamos na operacionalização dos objetivos do projeto Mão Amiga atinge a dimensão da **ciência aplicada na pesquisa**, entendida no contexto do projeto como sendo a estreita relação que se pode estabelecer entre a teoria e a prática e a geração de dados empíricos visando à construção e formação do professor pesquisador, pois como afirmamos, “a integração entre ensino e pesquisa no fazer docente profissional é uma questão que necessita um olhar mais acurado, uma vez que a pesquisa se encontra muito mais no meio acadêmico do que no meio profissional” (ANSAI, 2012, p. 33).

Os argumentos de Moreira e Caleffe (2006, p. 16) esclarecem a importância dessa variável quando salientam o valor da pesquisa no exercício da docência, por se constituir em uma “[...] atividade crítica, reflexiva e orientada para o próprio desenvolvimento do professor. Isto não deve ter como resultado apenas a elevação do *status* profissional, mas a geração do conhecimento e desenvolvimento pessoal de tal modo que a prática pedagógica seja melhorada [...]”.

É importante salientar que os saberes e construção da *performance* profissional docente das bolsistas se dão a partir de um ambiente calcado na arquitetura complexa de fios condutores: o fio condutor da perspectiva social, onde encontra-se a população atendida no projeto Mão Amiga: cerca de 100 alunos anualmente divididos entre as três escolas parceiras em que atuamos e que possuem dificuldades de aprendizagem; e o fio condutor da perspectiva individual/coletiva da formação docente, onde encontram-se as vinte e duas acadêmicas e três supervisoras bolsistas que encetam atividades docentes e de pesquisa calcadas no ensino prático reflexivo e na pesquisa. Assim, acreditamos que cabe a nós, agentes formadores de profissionais docentes, conforme recomenda Tardif (2011, p. 16), “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Ela se baseia num certo número de fios condutores”.

A configuração da práxis da ação educacional do projeto Mão Amiga está estruturada da seguinte forma:

A estrutura de funcionamento do subprojeto Mão Amiga foi pensada e operacionalizada em dois momentos, a partir dos seus objetivos: o de orientações da equipe de coordenação e supervisoras para a elaboração de estudos e pesquisas sobre o tema “Docência com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem” visando à capacitação docente das bolsistas acadêmicas e o de se oferecer um atendimento pedagógico diferenciado às crianças alvo do Projeto.

O Projeto atendeu, em sua primeira fase (2010 a 2012), escolas públicas da rede municipal de ensino de União da Vitória-PR que foram contempladas conforme os seguintes critérios: a nota do IDEB e a localização em bairros periféricos da cidade. A equipe de trabalho e estudos foi composta por 01 professora bolsista coordenadora do colegiado do curso de Pedagogia da FAFI/UV, 03 professoras bolsistas supervisoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas parceiras, 20 estagiárias bolsistas acadêmicas e aproximadamente 100 alunos atendidos pelo Projeto por ano letivo de atuação docente nas escolas parceiras. As turmas funcionaram em contraturno de segunda a sexta-feira e contaram com um(a) acadêmico(a) estagiário(a) atuando como professor(a) tutelado(a) pela professora bolsista supervisora na escola parceira e pela coordenação do Projeto. Semanalmente o grupo de bolsistas e a coordenação se reuniram na escola parceira ou nas salas de aula da FAFI/UV para realizar a “Hora do Trabalho Coletivo” momento em que foram realizados estudos, oficinas, pesquisas e orientações voltadas à formação docente, trocas das experiências docentes realizadas em sala de aula, bem como diversos relatos formais e informais sobre o desenvolvimento e execução das atividades nas escolas e nos estudos empreendidos.

Cada escola parceira encaminhou para a freqüência às aulas do Projeto aproximadamente 35 alunos por ano letivo de atuação que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Estes alunos foram selecionados pelas professoras regentes das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas parceiras, com a orientação das bolsistas supervisoras e da equipe pedagógica formada pela professora coordenadora e por três bolsistas mais experientes do Projeto. O critério de seleção dos alunos partiu da epistemologia e da

percepção de cada docente regente, apoiadas em um roteiro de identificação criado pela equipe pedagógica e coordenadora do Projeto Mão Amiga, sendo que foram encaminhados alunos que apresentavam dificuldades em relação às áreas de conhecimento (linguagem oral, escrita e cálculos), que apresentam casos de multirrepetência e/ou dificuldades com relação às áreas do desenvolvimento tais como cognição, sócio-afetivo-emocional e motora.

As bolsistas acadêmicas foram divididas para atender pequenos grupos de alunos (no máximo seis e conforme o ano que estavam matriculados) e administraram 2 horas/aulas para cada turma, duas vezes por semana nas escolas parceiras. Uma das dificuldades encontradas foi a falta de espaço físico nas escolas, sendo que a direção, professores, funcionários e equipe pedagógica dessas escolas se esmeraram ao improvisar locais para acolher o Projeto, além de incluir em seu meio profissional, com muito carinho, todas as bolsistas acadêmicas.

O horário das aulas do Projeto foi de segunda a sexta-feira no período da manhã ou da tarde distribuídos conforme a demanda da escola e a disponibilidade de horários dos(as) bolsistas que foram inseridos(as) nas escolas parceiras a partir do mês de abril até novembro de cada ano letivo da vigência do Projeto.

Para ajudar os alunos a superarem suas dificuldades, ao mesmo tempo em que se buscou a formação inicial da docência, a metodologia didática adotada foi a da Pedagogia Lúdica, uma vez que a brincadeira é considerada uma conduta natural, inteligente e extremamente motivadora do ser humano. (ANSAI, 2012, p. 25-26)

A seguir encontram-se os relatos e percepções das bolsistas retirados dos relatórios e depoimentos on-line enviados para o endereço eletrônico do projeto a partir de orientações e solicitações da coordenadora de área, visando à coleta de dados empíricos junto à população composta por bolsistas e ex-bolsistas do projeto.

Para que se efetive a máxima “enquanto se ensina também se aprende”, buscou-se documentar todas as ações e reflexões realizadas rumo à formação docente das bolsistas acadêmicas envolvidas com o Projeto. Para tanto, observou-se

o que questiona Pimenta (2000): o que devemos documentar durante a construção dos saberes pedagógicos? Segundo ensina esta estudiosa devemos documentar “[...] as escolhas feitas pelos docentes (o saber que os professores vão produzindo nas suas práticas), o processo e os resultados [e] não se trata de registrar apenas para a escola, [...] mas de forma a possibilitar os nexos mais amplos com o sistema”. (ANSAI, 2012, p. 27)

Todos os depoimentos e relatos selecionados e apresentados neste estudo são parte integrante do acervo de dados, tanto mecânicos como eletrônicos, do projeto Mão Amiga.

Os dados e atividades mais relevantes encontram-se acessíveis no blog do Projeto: <http://pibidmaoamiga.blogspot.com.br/>. Optamos, nesse estudo, por apresentar como as três variáveis anteriormente descritas, e que configuram as aprendizagens para a formação dos saberes docentes, são experienciadas no âmbito do projeto Mão Amiga sob o ponto de vista das análises reflexivas das bolsistas registradas nesses documentos. Ressalta-se que selecionamos alguns relatos reflexivos que evidenciam a construção da *performance* docente e do *status* acadêmico por elas construído.

3 ENSINANDO NA PRÁTICA: O PROJETO MÃO AMIGA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/FAFIUV E A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao propormos os objetivos do projeto Mão Amiga, buscamos um ensino prático voltado para a formação inicial e continuada de professores, para atuar e que já atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nosso *locus* de atuação são três escolas situadas em bairros da periferia do município de União da Vitória/PR.

Para a defesa de uma educação escolar de qualidade, buscamos “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p. 27). É justamente neste ponto, o do fortalecimento do papel do professor e da formação da personalidade do sujeito aprendiz na escola, que os objetivos do Projeto Mão Amiga se aplicam. O

contexto desafiador do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem se constitui no *lócus* de atuação docente das bolsistas do Projeto. (ANSAI, 2012, p. 35)

A população-alvo que o projeto atende são alunos que não têm necessidades educativas especiais, mas que apresentam baixo desempenho escolar devido a dificuldades de aprendizagem. Eles são encaminhados ao projeto pela equipe pedagógica das escolas parceiras em conjunto com a professora regente de cada turma.

[...] entendemos que a pessoa que tem dificuldades de aprendizagem é aquela que apresenta queixa de dificuldades no desempenho escolar, tem entre 8 a 11/12 anos de idade, está matriculada regularmente do 2.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, não tem indicação de grave problema neurológico, psiquiátrico ou genético e foi encaminhada por referência dos profissionais da educação. As considerações e estudos que ora apresentamos nos conduzem a evidenciar que estas pessoas podem sim aprender, mas em um ritmo e estilo cognitivo diferenciado. (ANSAI et al, 2012, p. 17)

Observa-se que o exercício da profissão docente é uma ação permeada de incertezas, com casos muitas vezes singulares, de situações que muitas vezes fogem da rotina, pois são subjetivas e inerentes ao indivíduo aprendiz. Assim, ao selecionar como população-alvo do projeto a comunidade de alunos com dificuldades de aprendizagem, tem-se um “atelier” desafiador para a promoção das aprendizagens das práticas docentes.

Fundamentadas em nossas aprendizagens e vivência no espaço educativo da escola a partir da operacionalização do Projeto Mão Amiga PIBID/FAFIUV, acreditamos que muitos obstáculos que o educando encontra na sua aprendizagem podem estar vinculados a algumas estruturas cognitivas e afetivas que não foram desenvolvidas na escola de forma adequada, entre outros fatores. Porém uma questão nos inquieta: Como podemos oferecer um trabalho de intervenções pedagógicas que atendam as necessidades de cada aluno que apresenta dificuldades no seu aprendizado e que, ao mesmo tempo seja motivador e produtivo? Essa interrogação, acreditamos não ter uma resposta simples [...]. (ANSAI et al., 2012, p. 14)

Desse modo, a partir do *design* do projeto Mão Amiga, cremos que estamos conduzindo as bolsistas do projeto a construir e reconstruírem um tipo de conhecimento que se revela somente na prática profissional assistida nas escolas parceiras. Essas atividades se revestem de significados por se constituírem em saberes que adquirem contornos individuais e extremamente subjetivos, uma vez que são mobilizados e empregados na prática cotidiana no chão da escola e da universidade. Segundo as convicções de Tardif (2011, p. 230):

[...] acredito que para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.[...]

A prática profissional em qualquer área de atuação está, atualmente, segundo analisa Schön (2008), cada vez mais se afastando do terreno do conhecimento profissional das escolas e se aproximando das competências profissionais adquiridas a partir da aplicação desses conhecimentos no *lôcus* de atuação profissional. Para a compreensão destas constatações, Schön (2008, pp. 20-21) exemplifica os seguintes casos:

Um eminente professor de engenharia, comentando a negligência do projeto de engenharia nas escolas dedicadas a essa ciência, há quase 20 anos, observou que se a arte do projeto de engenharia fosse conhecida e constante, ela seria ensinada, mas ela não é constante (Brooks, 1967). Outro diretor de faculdade de engenharia disse mais ou menos na mesma época, que “sabemos como ensinar as pessoas a construir navios, mas não a saberem quais navios construir” (Alfred Kyle, comunicação pessoal, 1974). O diretor geral de uma escola de administração de boa reputação observou, 10 anos atrás, que “o que mais precisamos é ensinar os estudantes a tomarem decisões sob condições de incerteza, mas isso é justamente o que não sabemos” (William

Pownes, comunicação pessoal, 1972) [...]. Em todos estes exemplos, os educadores expressam sua insatisfação com um currículo profissional que não é capaz de preparar os estudantes para a atuação competente em zonas de incertezas da prática.

Para as aprendizagens docentes por meio do ensino prático, ou da reflexão-na-ação, nas ações de operacionalização dos objetivos do projeto Mão Amiga, as bolsistas acadêmicas atendem em contraturno um pequeno grupo de alunos que são encaminhados pelas professoras regentes das escolas parceiras, que apresentam dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas aulas práticas assistidas pelas bolsistas supervisoras e pela comunidade escolar e acadêmica, utiliza-se o lúdico como ponto de partida para atender as necessidades dos alunos/crianças, ao mesmo tempo em que desenvolvemos as competências profissionais da docência. Partimos do princípio de que, se um aprendiz do ofício de professor experimentar situações docentes reais e desafiadoras no chão da escola, pode, conseqüentemente, desenvolver a *performance*, o *talento artístico* da atuação desse profissional, melhorando significativamente seu *status* acadêmico e construindo suas competências profissionais.

Uma das linhas de atuação e verificação do andamento do projeto sob o ponto de vista do desempenho das bolsistas situa-se nos relatórios e relatos orais e escritos que frequentemente as bolsistas são convocadas para realizar junto à coordenação do projeto. Esses são momentos dentro da organização das atividades do projeto, importantes e imprescindíveis para nossas avaliações e coleta de dados que subsidiam nossos estudos enquanto coordenadora de área.

Os dados coletados ao serem analisados são sistematizados, entre outros aspectos, partindo-se das três variáveis conceituais: **prática profissional docente**, **metodologia do trabalho docente** e a **ciência aplicada na pesquisa**, que são referenciadas como produto do desenvolvimento das aprendizagens da *performance* e do *status* acadêmico das bolsistas a partir do projeto Mão Amiga.

Recentemente, atendendo a uma solicitação da coordenação institucional, orientamos as bolsistas para que escrevessem sobre a importância do projeto Mão Amiga na sua vida. Um relato significativo de como o desenvolvimento da *performance* profissional docente e o *status acadêmico* está sendo desenvolvido no projeto, e que sustenta como promovemos as três variáveis a partir das atividades, foi o da bolsista Tatiana, acadêmica do primeiro ano (2012) do curso de Pedagogia:

O Projeto Mão Amiga em minha vida promoveu uma grande mudança, fazendo com que eu abrisse meus olhos para a educação de uma forma diferente. Com apenas dezessete anos entrei no curso de Pedagogia, saindo diretamente do Ensino Médio regular e tendo muitas dúvidas se realmente era isso que eu queria, se era o que ia me fazer feliz. Pouco tempo depois, pude participar da seleção para o PIBID, no qual eu trabalharia com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem.

No início, quem também teve dificuldades fui eu, era um mundo novo que estava vivenciando, era olhar a sala de aula por outro ângulo. Com o apoio de professoras excelentes, iniciamos o trabalho, realizando alguns estudos sobre o principal objetivo do projeto: atender, por meio do lúdico, as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem.

O trabalho com os alunos foi árduo e requereu esforço e dedicação, pois essas crianças precisariam de ajuda no seu desempenho escolar. Começamos conhecendo quem eram esses alunos e, assim, já percebemos em alguns casos o emocional abalado que algumas crianças apresentavam [...].

O projeto facilita que conheçamos o ambiente escolar antes mesmo de finalizarmos a graduação; e isso é algo incrível para quem está no primeiro ano da faculdade, sem ter cursado antes o magistério. Ao entrar no curso de Pedagogia, eu pensava em atuar em áreas que não fossem dentro da sala de aula, porque não me identificava muito, porém, com as vivências no subprojeto Mão Amiga, mudanças ocorreram na minha forma de pensar. E, hoje, quero me dedicar cada vez mais ao projeto e ao curso de Pedagogia, e realmente posso dizer que sou muito feliz por ter tido essa oportunidade. Afinal, como diz Paulo Freire “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Relato enviado por meio eletrônico à coordenação do Projeto Mão Amiga em 21/01/2013)

Pelo relato exposto pela bolsista, verifica-se a importância da experiência docente pibidiana a partir da promoção de um ensino prático reflexivo como sendo uma prática pedagógica consistente para desenvolvermos a *performance* e/ou *talento artístico* na formação inicial no curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV. Nesse tocante, constata-se que es-

tas ações propostas no projeto vêm ao encontro do que preconiza Schön (2008, p. 40) ao ensinar que o estudante, ao tentar decifrar as intenções do instrutor, transforma a aula prática em

[...] um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. [...] os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. [...]. Uma aula prática é um mundo virtual, relativamente livre de pressões, distrações e riscos do mundo ao qual, no entanto, ele diz respeito. [...]. É também um mundo coletivo em si, com sua própria mistura de materiais, ferramentas, linguagens e apreciações. Incorpora maneiras particulares de ver, pensar e fazer que tendem, com o tempo, a ter sua autoridade cada vez mais reforçada na visão do estudante.

Ao promovermos a prática profissional docente assistida, buscamos entre outros fatores, a apropriação dos padrões da profissionalização docente, sem deixar de lado a prática ética e competente. Para tanto, promovemos vários estudos e orientações com as bolsistas que são divididas em três grupos de atuação nas escolas parceiras ou reunidas coletivamente semanalmente nas dependências da UNESPAR/FAFI/UV. Nesses momentos, junto com a coordenadora de área, as bolsistas supervisoras preparam oficinas de trabalho onde a temática se situa em torno das três variáveis conceituais anteriormente descritas.

A seguir apresentam-se alguns relatos obtidos e frutos das atividades das bolsistas que indicam a importância da experiência pessoal na aquisição e desenvolvimento da *performance* profissional a partir da variável **prática profissional docente**:

Uma experiência significativa que vivenciei foi a partir das diversas atividades que realizei tendo por objetivo melhorar a auto-estima dos alunos, especialmente da aluna L. Trabalhei inicialmente com atividades que ela conseguia realizar sem muito esforço, pois uma das frases que ela sempre repetia era: “eu não consigo fazer”. Através destas e outras atividades a aluna melhorou sua auto-estima. Uma professora da escola percebeu e comentou: “Nossa, como a L. está mais feliz, parabéns pelo seu trabalho!” (Relato descritivo da bolsista C.R.F. – 3º ano Pedagogia/2010)
O PIBID vem contribuindo com a minha formação pro-

fissional, pois faz com que eu me integre ao ambiente e à rotina de uma escola, antes mesmo de chegar aos estágios exigidos pelo curso, os quais ocorrem no 3º e 4º anos. O programa possibilita que eu realize uma atuação voltada diretamente aos alunos (planejando aulas, fazendo observações, reflexões), tendo como orientadores professores que possuem maiores experiências e qualificação, tornando-se assim um meio de se evitar graves erros que poderiam ser praticados por falta de experiências. (Relato descritivo da bolsista J.T.S. – 1.º ano Pedagogia/2012)

Durante o ano letivo de 2012, atuando no Projeto Mão Amiga, percebi como a prática docente requer preparo e atenção do educador. Estar na escola e realizar atividades diretamente com alunos permitiu-me uma maior compreensão dos métodos que devem ser utilizados para tornar uma aula mais criativa, com a participação dos alunos e conseqüentemente mais proveitosa. (Relato descritivo da bolsista L.M.B. 1.º ano Pedagogia/2012)

Durante esses meses, participo do projeto Mão Amiga com imenso prazer e declaro que sou acadêmica bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, tenho aprendido muita coisa. Vale salientar que esse é o primeiro contato que tenho com o contexto escolar e o PIBID vem ajudando no aperfeiçoamento da minha prática docente e como acadêmica do curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV. Declaro que o PIBID faz toda diferença com sua presença na minha instituição e com seu apoio a minha formação docente. (Relato descritivo da bolsista E.A. 1.º ano Pedagogia/2012)

As situações experienciadas pelas bolsistas acadêmicas do fazer docente com crianças com dificuldades de aprendizagem no projeto Mão Amiga constantemente são revisadas e reelaboradas pela coordenadora de área e pelas bolsistas supervisoras nas reuniões semanais do grupo de gestão, por meio de uma conversação reflexiva. Nesse momento utilizamos nosso repertório de experiências profissionais docentes para subsidiar o planejamento das ações do projeto. Desse modo, para fundamentar essas ações junto às bolsistas acadêmicas, aplicamos o entendimento de Schön (2008, p. 63), que ensina:

Ver como, no entanto não é suficiente. Quando um profissional vê uma situação nova como um elemento de seu repertório, ele tem uma maneira nova de ver e uma nova possibilidade de agir, mas a adequação e a utilidade dessa nova visão ainda deverá ser descoberta na ação. A reflexão-na-ação envolve, necessariamente, experimento. (grifo do autor)

A *performance*, o *talento artístico* profissional, é adquirido, entre outros fatores, no projeto Mão Amiga, a partir do desafio de se “pensar e agir” como um professor, ou seja, de experimentações tanto técnicas como de investigação e aplicação dos saberes docentes. Segundo esclarece Schön (2008, p. 38), “[...] o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional”. Assim, as bolsistas do projeto aprendem a ensinar no dia-a-dia, na prática profissional assistida e reflexiva promovida pelas supervisoras bolsistas, pela coordenadora de área e pelos profissionais da comunidade escolar em que estão inseridas, além das aulas do curso de Pedagogia. A esse respeito verificam-se as seguintes reflexões:

Não fiz magistério, então acredito que o Projeto Mão Amiga/PIBID é uma oportunidade de aprender a “dar aula” com a vantagem de receber a tutoria de professores mais experientes. (Relato descritivo da bolsista D.G – 4.º ano Pedagogia/2012)

Creio que o projeto Mão Amiga/PIBID ajuda no aperfeiçoamento da prática, pois nos coloca no contexto escolar para aprendermos desde cedo a sermos ótimos professores orientados por pessoas que possuem muita experiência e competência. (Relato descritivo da bolsista E.A – 1.º ano Pedagogia/2012)

Na primeira reunião o assunto abordado pelas supervisoras bolsistas e pela coordenadora foi o trabalho a ser desenvolvido no projeto. A proposta foi contribuir para nossas aprendizagens de como elaborar os planos de aula. Com relação ao subprojeto destaquei algumas afirmações que considero importantes por acreditar que irão somar de maneira positiva na minha formação profissional. São elas: para o professor conseguir transformar o seu modo de ensi-

nar ele deve pensar o que, como e porque vai ensinar. Além disso, durante a prática pedagógica o professor deve estar constantemente planejando, executando e avaliando suas práticas de ensino. Quanto à avaliação do aluno, essa deve ser processual, sistemática e continuada, focando sempre na aprendizagem do aluno. Assim sendo, a fala exposta da coordenação foi importante na compreensão da proposta, dos objetivos, e também da forma como deveríamos atuar como Pibidianas. Acredito que a proposta do projeto vem trazer algo de novo na história da educação, pois tem como princípio básico romper com a lógica tradicional de ensino através de um processo de ação, reflexão e ação. (Relato descritivo da bolsista I.F.G – 3.º ano Pedagogia/2012)

Durante o ano letivo de 2012, atuando no Projeto Mão Amiga, percebi como a prática docente requer preparo e atenção do educador. Estar na escola e realizar atividades diretamente com alunos permitiu-me uma maior compreensão dos métodos que devem ser utilizados para tornar uma aula mais criativa, com a participação dos alunos e consequentemente mais proveitosa.

O PIBID tem grande importância por ser uma porta de entrada para o acadêmico de licenciatura, futuro professor, na realidade escolar com todas as qualidades e fragilidades. Fazendo com que o ensino, e ao mesmo tempo, o aprendizado seja concretizado na prática, e que seja apoiado nas teorias adquiridas em sala de aula do curso de Pedagogia. (Relato descritivo da bolsista G.P.S.C. – 1.º ano Pedagogia/2012)

O projeto Mão Amiga tem demonstrado ser grande colaborador e importante na formação docente em nossa instituição e ao Curso de Pedagogia. O PIBID vem reduzindo o caminho existente entre a formação teórica e prática na área de educação, já que logo no início da graduação, nós acadêmicos entramos em contato com a sala de aula. Além do mais, tal iniciativa tem colaborado com a permanência desses acadêmicos no curso e de sua qualificação, no sentido de aprimorar o desenvolvimento da pesquisa na sua respectiva área de atuação. Para nós, acadêmicos do curso de Pedagogia, além de ter a oportunidade de uma remuneração dos estudos realizados, o projeto está proporcio-

nando uma oportunidade de aprendizagem com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo que assim construímos conhecimentos e saberes a respeito do tema ainda na fase inicial de formação. (Relato descritivo da bolsista H.S.F. – 2.º ano Pedagogia/2012)

O bom professor que buscamos formar e que construímos no projeto Mão Amiga dá-se a partir de vivências e experiências da reflexão-ação-reflexão de situações problemáticas, imprevisíveis e muitas vezes singulares que emanam do chão da escola, nas quais as bolsistas têm oportunidade de adquirir novas compreensões das práticas e saberes docentes; enfim damos a elas a oportunidade de “pensar como uma professora”. Neste tocante, as aprendizagens no que concerne à variável **metodologia do trabalho docente** pode se verificar no relato da bolsista acadêmica:

Lembro do meu primeiro dia em sala de aula no projeto. A faixa etária das crianças era de 8 anos de idade, pensei que deveria ir bem arrumada, pois a aparência influencia de algum modo. Mas não tinha maturidade suficiente, para pensar que se o foco do projeto é trabalhar com jogos e brincadeiras, eu deveria estar com uma roupa adequada para brincar junto com os alunos. No entanto, estava de salto alto, com uma roupa social e se não bastasse estava usando uma blusa segunda pele que teimava em não ficar dentro da calça. A primeira brincadeira era a pescaria. Estava me sentindo um peixinho fora d'água. Neste dia recebemos a visita da coordenadora do projeto. Mesmo que não falasse nada, como sabia que estava vestida de forma inapropriada para a ocasião, fui falar com a professora Rosana e ela me tranquilizou, dizendo que tem coisas que vamos aprendendo com o tempo. A partir desse fato, posso perceber, que a evolução é clara no sentido de minha prática docente, pois aprendi nesse tempo a lidar com certas situações inesperadas em sala de aula, a dominar a turma, a dominar a atenção deles, sendo que muitas vezes, ficava em dúvida se estava agindo certo ou não, agora tenho segurança em minhas ações pedagógicas.

Outro fator relevante era a dúvida cruel que tinha em relacionar o tempo com a quantidade de jogos, quais atividades que deveria preparar no meu plano de aula. Sentia muito medo que faltassem atividades e sobrasse tempo, então pre-

parava os planos de aula para dois ou três dias. Até que, com o tempo, pude começar a avaliar o ritmo dos alunos, passando a preparar atividades conforme o tempo disponível, e isso graças ao projeto, que disponibiliza essa oportunidade para acadêmicas que não têm experiência profissional e podem aprender a prática docente na operacionalização do projeto. (Relato descritivo da bolsista A.P.S – 3.º ano Pedagogia/2010)

A **ciência aplicada na pesquisa** é também uma variável conceitual fundamental na construção da *performace*, do *talento artístico* docente e na aquisição do *status* acadêmico das bolsistas do projeto Mão Amiga. A partir dos estudos e prática docente realizada, as bolsistas são instigadas a realizar a reflexão-na-ação, através da qual procuramos gerar o conhecimento-na-ação. Essas ações se explicam a partir do que pressupõe Schön (2008, p. 36), ao demonstrar que

[...] atos de conhecer-na-ação e reflexão-na-ação entram em experiências de pensar e fazer que são compartilhadas por todos. Quando aprendemos o talento artístico de uma prática profissional, não importando o quão separada da vida cotidiana ela possa parecer, aprendemos novas maneiras de usar tipos de competências que já possuímos.

Isso posto, ressalta-se que nas orientações das aprendizagens voltadas para a formação do professor pesquisador, estabelecemos alguns temas de pesquisa do entorno da área de abrangência do projeto: a formação docente, a criança com dificuldade de aprendizagem e a metodologia lúdica em sala de aula. Dessa forma, a coordenadora de área e as supervisoras bolsistas oferecem oficinas de formação direcionadas ao domínio dos fundamentos da pesquisa, além de orientações individuais.

O trabalho direcionado em espaços de formação sob a forma de oficinas se justifica pela necessidade de integração de toda equipe do Projeto. A ação surge da necessidade da iniciação à docência de acadêmicos de Pedagogia, procurando inseri-los no cotidiano escolar ao propor situações de ação-reflexão-ação compatíveis com os objetivos educacionais, metodologias sobre os conteúdos programáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, o domínio, por parte dos

graduandos bolsistas, do conhecimento pedagógico e científico da aprendizagem da criança com dificuldades (VERGOPOLAN, 2012, p. 46.)

A partir de um rol temático de estudos e pesquisas posto pela coordenadora de área, as bolsistas são orientadas a elaborar leituras, fichamentos e projetos de pesquisa, bem como a pesquisa propriamente dita. Nosso objetivo é, além de formar o professor pesquisador, dar a oportunidade para que elas possam apresentar seus estudos em eventos de cunho científico locais, regionais, nacionais e internacionais. Para além dos estudos apresentados em eventos científicos, também buscamos o aprimoramento e continuidade na formação profissional com a aprovação das bolsistas em cursos e concursos. Pode-se verificar a relevância da formação voltada para a **ciência aplicada na pesquisa** nos relatos abaixo:

Para a minha formação científica recebi muitas orientações por parte da coordenação do projeto, pois de início eu escrevia muito mal, e foi através da ajuda das orientações de formação científica que hoje melhorei bastante e até mesmo me comunico melhor.

Evidencio ainda que as orientações que recebi para a minha formação científica me ajudaram a conseguir vencer muitos dos obstáculos que encontrei, e até mesmo superar as minhas expectativas em determinados momentos, como por exemplo, na apresentação dos meus estudos na Semana de Pedagogia, que ocorreu no salão nobre da FAFI/UV e com microfone. Se eu não tivesse este suporte nunca teria conseguido realizar a apresentação do jeito que fiz. Portanto as orientações científicas são de fundamental importância no contexto do projeto, pois é através delas que conseguimos realizar todos os trabalhos e pesquisas e ainda destacando o suporte que estas orientações nos fornecem para a nossa vida acadêmica e profissional. (Relato descritivo da bolsista A.C.F – 3.º ano Pedagogia/2010)

Acredito que atuar no projeto do PIBID contribui muito para a minha formação profissional, pois norteia-me a realizar pesquisas pertinentes para a minha construção teórica e prática docente. Além de proporcionar um contato exclusivo com meu futuro ambiente de trabalho, a escola. Isto faz com que eu me prepare melhor para a minha atuação profissional. (Relato descritivo da bolsista T.L – 1.º ano

Pedagogia/2012)

Quando tomei conhecimento do PIBID fiquei maravilhada com a possibilidade de acadêmicos dos cursos de licenciatura terem a oportunidade de desenvolver a competência e o gosto pela docência em contextos reais e desafiadores. Porém, não imaginava o impacto que o PIBID poderia causar no que diz respeito à formação continuada de professores da Educação Básica. Logo que ingressei no projeto tive a oportunidade de vivenciar uma rica experiência: compreender a formação continuada além da realização de cursos de capacitação. A atuação como co-formadora das acadêmicas e o contato direto com professores/pesquisadores do curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV fez com que eu fosse em busca de mais conhecimento e também da pesquisa. Isso fez com que eu vislumbrasse a possibilidade de dar continuidade aos meus estudos com um curso de Pós-graduação em nível de Mestrado. Além da aprovação no Mestrado da UTFPR, no ano em que ingressei no PIBID, obtive muitas conquistas - pessoais e profissionais - e isto não é mera coincidência... (Relato descritivo de uma professora ex- bolsista supervisora L.M.S.M/2012).

O projeto Mão Amiga contribui para a formação de professores e acadêmicos pesquisadores, pois é uma oportunidade de vivenciar a prática pedagógica na escola. Antes mesmo de completar o curso de Pedagogia, neste ano, fui aprovada em primeiro lugar em um concurso para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental promovido pela Secretaria Municipal de Educação de um município da região sul do Estado do Paraná. (Relato descritivo da bolsista D.G – 4.º ano Pedagogia/2012)

A participação em eventos de cunho científico é algo muito incentivado por parte da coordenação de área do projeto como meio de disseminação tanto das aprendizagens como do conhecimento dos saberes docentes construídos por meio das pesquisas das bolsistas. A figura 1 ilustra a participação do grupo no 7ª Encontro de Iniciação Científica e 7ª Mostra de Pós-Graduação da Uniguaçu de União da Vitória/PR, realizado em 26 de outubro de 2012, sendo que os resumos das pesquisas se encontram no caderno do evento e no blog do projeto.



Figura 1: Fotografia do acervo digital do subprojeto Mão Amiga onde aparece o grupo de bolsistas que apresentou seus estudos e pesquisas no 7^a Encontro de Iniciação Científica e 7^a Mostra de Pós-Graduação da Uniguaçu. Na fila de trás, da esquerda para a direita encontram-se: a Prof.^a Dagmar Rinow da UNIGUAÇU, as bolsistas Débora Passos Guimarães, Grasiela Pereira da Silva Castilhos, Ângela Aparecida Carneiro, Gislaine Roberto, a Prof.^a Marta Borges Maia, coordenadora geral da Uniguaçu, as bolsistas Heliana Scussiato Franco, Elaine Maria Bunhak, Maria Da Luz Arving Stenzel, Rozinei Cardozo, Patrícia Micalichen, Tatiana de Lima, Simone Luiza Kovalczuk, Tatiane Roiek Lazier, Jaqueline Ticianiana Scherer, Silmara Maria Wierzbicki e Eliane Novakowski. Sentadas, da direita para a esquerda, estão: a bolsista acadêmica Julcimara Gomes Castro, a coordenadora do Projeto Mão Amiga Prof.^a Rosana Beatriz Ansai, as professoras supervisoras Roseli Vergopolan, Luciane Maria Serrer de Mattos e Josimar Borille.

Os relatos apresentados neste estudo, entre tantos outros que fazem parte de nosso acervo documental, são significativos quando se trata de avaliarmos nossas ações no projeto, uma vez que apontam minimamente a subjetividade produtiva de nossas ações que abarcam as áreas do conhecimento que julgamos importantes para a constituição de um *lôcus* contributivo de desenvolvimento da *performance* e do *status* profissional docente no curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, a partir do exposto neste estudo, que o projeto Mão Amiga se constitui num *lôcus* de desenvolvimento da *performance* e do *sta-*

tus profissional docente no curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV, pela oportunidade que oferece às acadêmicas bolsistas de realizarem a prática educativa assistida, orientada e tutelada pela coordenação de área do Projeto e professoras supervisoras das escolas parceiras. Ao ingressarem no projeto, as bolsistas podem vivenciar e adquirir uma experiência profissional ainda durante a formação, o que certamente fará com essas acadêmicas sejam profissionais competentes e dedicadas. Desta maneira, o Projeto proporciona uma oportunidade de aprendizagem ímpar, pois possibilita uma relação fundamental no âmbito acadêmico: a que cria o vínculo entre teoria e prática a partir de vivências na realidade escolar com oportunidade de remuneração dos estudos realizados, fato raro no âmbito da UNESPAR/FAFIUV. Em outras palavras: o projeto é um *locus* de desenvolvimento dos saberes profissionais docentes, uma vez que proporcionamos a reflexão **para, na e sobre** a ação docente.

Deste modo, entendemos que, ao oferecermos nossos singelos estudos à comunidade aprendente, esperamos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica e no Ensino Superior do nosso país, pois acreditamos que a partir do momento em que temos a consciência de que somos parceiros do mesmo processo crítico-reflexivo de formação inicial e capacitação docente continuada, seja possível contribuir para arrefecer tensões e demandas do sistema de ensino, tanto na Educação Básica como na graduação do curso de Pedagogia.

No presente estudo, buscamos revelar como fundamentamos nossas ações no projeto Mão Amiga a partir de uma nova racionalidade técnica, onde partimos do princípio de que as aprendizagens dos saberes da docência são um processo orgânico, complexo, multifacetado e, ao mesmo tempo, construído singularmente por cada aprendiz em seu *locus* principal de atuação profissional: a escola.

Desse modo, a construção das aprendizagens docentes no Projeto Mão Amiga, bem como os seus objetivos, não se esgotam em si mesmos, uma vez que em via de regra, a cada desligamento de um bolsista, ele se renova com o ingresso de novos aprendizes do ofício do professor. Por conta disso, nosso pensamento vem ao encontro do que apregeoa Freire (2011), quando postula que quando ensinamos devemos ter consciência do inacabamento do ser humano e, no nosso caso, também do professor. Cremos que somos apenas os primeiros passos de uma longa jornada profissional docente que se constrói a cada aluno, a cada ano letivo, a cada escola. Acreditamos que quando administramos o fazer dos saberes docentes éticos, competentes e críticos tomamos consciência do papel fundamental que o professor tem na sociedade hodierna.

REFERÊNCIAS

- ANSAI, R. B. A formação inicial no curso de Pedagogia e a coordenação do projeto “Mão Amiga”: reflexões sobre o aprender a fazer e a ser professor. In: _____ (Org.) **Formação inicial no curso de Pedagogia: a práxis educativa no contexto das dificuldades de aprendizagem.** União da Vitória, Paraná: FAFIUUV; PIBID-CAPE; PNDL, 2012.
- ANSAI, R. B. et al. **Caderno pedagógico: uma Mão Amiga nas dificuldades de aprendizagem.** União da Vitória, Paraná: FAFIUUV; PIBID-CAPE; PNDL, 2012.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** 49. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D. de. **A vida na escola e a escola da vida.** 23. ed. Petrópolis: Vozes; IDAC, 1991.
- ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KULLOK, M. G. B. **As exigências da formação do professor na atualidade.** Maceió: EDUFAL, 2000.
- LASTÓRIA, A. C.; MIZUKAMI, M. da G. Construção de material instrucional como ferramenta para aprendizagens docentes. IN: MIZUKAMI, M. da G.; REALI, A. M. de M. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MOREIRA H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. **Saberes decentes (Não seria dOcentes?) e formação profissional.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VERGOPOLAN, R. Oficinas pedagógicas como proposta de trabalho na formação das bolsistas do projeto Mão Amiga. In: ANSAI, Rosana Beatriz (Org.). **Formação inicial no curso de Pedagogia: a práxis educativa no contexto das dificuldades de aprendizagem.** União da Vitória, Paraná: FAFIUV; PIBID-CAPES; PNDL, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA ALFABETIZAÇÃO / LETRAMENTO

Helena Izaura Ferreira¹

RESUMO: Este artigo é o resultado do subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, que foi elaborado no intuito de resgatar a relação orgânica e indissociável entre o ensino, a pesquisa e a extensão entre a Educação Básica e o Ensino Superior, por meio dos acadêmicos bolsistas do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão, estendido e direcionado a alunas do segundo ano do Curso médio de Formação para Docentes, na modalidade Normal do Colégio Estadual de Campo Mourão. Nossa tentativa é fazer com que as alunas bolsistas e as participantes desta pesquisa compreendam a importância da linguagem para a alfabetização/letramento e a influência das raízes históricas de métodos arcaicos ainda postos.

PALAVRAS – CHAVE: Linguagem. Letramento/Alfabetização. Historicidade.

1 INTRODUÇÃO

A nossa pretensão ao iniciarmos este artigo é refletir as ideias amalgamadas sobre alfabetização que circulam em nosso universo profissional e que, muitas vezes, são por nós assimiladas sem o estabelecimento das relações que guardam entre si.

As considerações por nós levantadas baseiam-se na concepção de que alfabetizar e letrar é ensinar o educando a “lidar com a linguagem” organizadora, produtora e reveladora das ideias e pensamentos, produzida na interlocução (VYGOTSKY, 1988) e, portanto, carregada de significados.

Nossa tentativa foi no intuito de refletir com as “pibidianas” e alunos da Formação Docente, sobre as dificuldades do aprendizado do ler e escrever nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando identificar questões teórico-práticas que contribuíssem com os “novos” paradigmas já postos, mas que ainda não fazem parte da cena pedagógica hodierna.

¹Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba e Professora Assistente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR - Campus de Campo Mourão. Linha de pesquisa Educação Básica. Dificuldades de aprendizagem. Linguagem. Alfabetização e letramento. E-mail: le.pretel@gmail.com.

Nesse sentido, o foco de nossa pesquisa relaciona-se ao esforço de levar futuros profissionais da educação a uma reflexão sobre *alfabetização e letramento* à luz de teorias da *linguagem*. Por isso, há necessidade de entender que estamos passando por “trans-formações” de uma civilização essencialmente verbal, para uma outra, onde o visual, o gestual, o virtual e o sensível tomam seus lugares, e que há necessidade de se questionar a exclusividade da linguagem verbal como meio de comunicação privilegiado.

Para formar o homem que queremos, um homem capaz de discernir e decidir sobre a realidade, é necessário assumirmos uma concepção de alfabetização atrelada a uma concepção de linguagem, que leva em conta não apenas o aspecto material da língua, mas também toda a gama de significados resultantes do “uso” da linguagem nas interações sociais. (PARANÁ, 1991, p.6)

A escola não pode deixar de pensar que, para interagir, utilizamos uma gama intrincada de formas de comunicação social que, além de nos ligar aos outros, faz-nos “inter-agir” e nos estabelecer como “inter-locutores” do saber, possibilitando a compreensão de nossas características naturais e dos determinantes sociais a que estamos sujeitos, pois Dowbor (2007) dá **título** a sua obra explicitando a importância do corpo para o educador quando diz que “Quem educa marca o corpo do outro”. (Grifo nosso).

Desse modo, surge a necessidade de (re)analisar, sob um novo olhar, os discursos falaciosos, ideológicos e, muitas vezes, equivocados da sociedade e, principalmente dos educadores que atuam nesse nível de ensino, e como consequência não conseguem ampliar sua visão de como o homem se apropriou e se apropria da lecto-escrita, e portanto, como é construído o percurso gerativo dos sentidos “[...] procurando um ‘lugar comum’ e os feixes de sentido que atravessam uma palavra: memória da língua” (SMOLKA *apud* ZACCUR, 1999, p. 96), e da alfabetização/letramento (termo cunhado por Mary Kato (*apud* SOARES, 2000, p.35).

Assim, poderíamos questionar: com que efeitos de sentido foram criados os textos que os educadores trabalham em sala de aula, tendo a clareza que em toda palavra encontramos o murmúrio da história em leituras semióticas de hipertextualidade, de análise de discursos de linguagens verbais e não verbais e de infinitos conhecimentos que passam à velocidade da luz? (GREGOLIN, 1997, p. 45).

1.1 PROBLEMA, ORIGENS E CAUSAS

A ideia desse projeto originou-se no bojo do resultado da pesquisa realizada a respeito de como acontecia e ainda acontece o letramento em nosso país. Ele toma corpo, quando verificamos a grande dificuldade de introduzirmos metodologias diferenciadas sobre a aprendizagem do ler e escrever.

Iniciamos nosso trabalho verificando a forma como o professor considera o desafio da escola pública – fracasso escolar – e a relação que estabelece com a especificidade da alfabetização - letramento. Das alegações colhidas percebemos que os educadores apontavam as causas para a escola e seus elementos, ficando só em nível dela, desprezando em suas análises as relações estabelecidas com o sistema educacional e a realidade sociopolítica e econômica de que fazem parte.

Justificadas as causas iniciais do problema, tentamos levantar quais os encaminhamentos dados, e que invariavelmente até meados da década de 80 a grande maioria de educadores se pautava em metodologias por nós denominadas “cartilhas”, que eram (são) conduzidas por passos predeterminados, estabelecidos pela sequência inquestionável da cartilha, e que hoje, mesmo sem sua presença real, ainda definem a forma metodológica que os profissionais da educação utilizam.

A partir dos problemas detectados, aliados à questão da formação do professor e de projetos que têm conduzido professores a modismos e a uma prática espontaneísta e não diretiva, é que encaminhamos esta pesquisa em direção às considerações de como o aprendiz pensa e elabora a produção e efeitos de sentidos de textos quando na alfabetização/letramento; e nesse sentido, podemos deduzir que só produzimos sentidos quando falamos e somos subordinados pelo já dito, e somente a análise do discurso da prática social é que vai reconstruir os textos na contemporaneidade.

2 A ESCRITA, SUA HISTÓRIA E O LETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

As primeiras pesquisas que fizemos sobre a escrita consistiram na busca do porquê e para quê os homens a inventaram. Para isso utilizamos alguns autores como Cagliari (1990; 1999), Magda Soares (2000), Klein (1992), Geraldi (1984), Smolka (1988), Mortatti (2000), entre outros.

Neste sentido, Cagliari (1999, p.13-14) nos conta uma história fantástica:

[...] quem inventou a escrita foi a leitura: um dia, numa caverna, o homem começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Certo dia recebeu amigos que moravam próximo e foi interrogado a respeito dos desenhos. Queriam saber o que representava aquelas figuras e por que ele as tinha pintado nas paredes. Naquele momento, o artista começou a explicar os nomes das figuras e o que elas representavam. Depois, à noite, ficou pensando no que tinha acontecido e acabou descobrindo que podia 'ler' o que tinha feito.

Assim, o ser humano descobriu que: “quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra passa a ser uma forma escrita”. (*Ibid.*, p.14). É claro que esta história não é verídica, pois a escrita surgiu quando o homem aperfeiçoou seu trabalho pelo manuseio de suas mãos e construiu seus primeiros instrumentos de trabalho, fez negócios e precisou registrá-los: contar animais, trocá-los, vendê-los etc.

Mas, com o aumento de informações, esse sistema de símbolos não dava mais conta de representar pessoas, coisas, pensamentos e ideias, então houve necessidade de se inventar algo mais sofisticado que representasse o som da fala e as sílabas fonéticas. E Cagliari (*Ibid.*, p.15) afirma que: “O longo processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitissem ao leitor decifrar o que está escrito, e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente”.

Dessa forma, a escrita foi cada vez mais sendo utilizada pela sociedade, e com a invenção da imprensa e, obviamente com o aumento da procura do livro, houve uma preocupação maior que teve como consequência o aparecimento das cartilhas e seus manuais, que no decorrer da história sofreram modificações notáveis; mas o ensino silábico domina a alfabetização, e o a-e-i-o-u, e o ba-be-bi-bo-bu passam a ser modelos inquestionáveis, chegando até hoje muitas vezes como um dogma.

Outro equívoco que vem à baila com as cartilhas é o chamado período preparatório organizado mediante exercícios de “prontidão para a escrita”, que constituem uma parafernália de riscos e rabiscos para cima e para baixo, fazer bolinhas, dizer qual é o maior ou menor, sem a perspecti-

va real do objeto ou animal; preencher pontilhados “para ajudar os bichinhos a chegarem ao outro lado da folha do papel”, sem nenhum sentido, apenas utilizado ingenuamente como pré-requisito para que os aprendizes se ‘apropriem do ler e escrever’.

O professor mediador, ao invés desses exercícios enfadonhos sem nenhum significado, deveria propor aos educandos que desenhassem livremente, ou usassem um código por meio de garatujas, bolinhas e outros, contando fatos de sua vida, ou coisas interessantes que tivessem sentido e significado para eles.

2.1 A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Como pudemos perceber, a alfabetização por um determinado momento histórico dava conta de perpassar o conhecimento do ler e escrever, mesmo que reduzido do código pelo código, pois a humanidade necessitava da escrita e sua função social era explícita. Ao contrário, hoje seu usuário não experimenta mais como antigamente situações de ler e escrever, por várias questões como: a universalização do uso do telefone (particular e público); da televisão, pois dificilmente alguma família não tem um aparelho e, às vezes até mais do que um, o videocassete, aparelho de CD, não esquecendo que o computador ganhou espaço tanto quanto a TV; portanto, diversas linguagens se apoderaram do cosmo, mas alguns educadores ainda não perceberam esses avanços e muitas vezes os utilizam como fins em si mesmos, e não como metodologias em processo.

Assim, para que tudo isto aconteça o professor terá na linguagem e na história a transcendência disciplinar que, mais do que um suporte mnemônico e de comunicação, deve ser uma produção histórico-social.

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento: a linguagem enquanto discurso é interação, é um modo de produção social: ela não é neutra, inocente (na medida que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da cultura, de visões de mundo, da ideologia. Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é forma de alianças, confrontos e conflitos (BRANDÃO, 1997, p. 59-60)

Neste milênio, os profissionais da educação terão como função primordial levar o aluno a aprender e, para isso, eles terão de utilizar vários subterfúgios para “ler o mundo”. Necessitarão apropriar-se não só de códigos linguísticos, mas de várias formas de linguagens apreendidas enquanto análise de discursos.

Discurso entendido como a instância que materializa o contato **entre o lingüístico (sistema de regras, de categorias) e o não lingüístico (lugar de investimentos sociais, históricos e psíquicos)** pela atividade de sujeitos que interagem em situações concretas. Discurso, portanto, entendido como ponto de articulação entre processos sócio-histórico-ideológicos e fenômenos lingüísticos (*Ibid.*, p. 59). Grifos do autor.

O professor terá que ser preparado para uma “nova” forma de ensinar, sair de seus conceitos encastelados de que aprendizagem só acontece de uma única forma sem o movimento do vir-a-ser. Para que isso aconteça há necessidade de que a interação social seja concretizada por meio de textos que cristalizem os sentidos em busca da intercompreensão da heterogeneidade tipológica harmonizada pelas vozes sociais em diferentes gêneros de discursos (políticos, didáticos, literários etc.) como “cristais da significância da história” (KRISTEVA *apud* GREGOLIN, 2004).

“Os cristais da significância da história” vêm através dos sentidos que as palavras-coisas adquirem no momento em que são utilizadas, ou seja, como os homens as utilizam ou utilizaram. Por exemplo, o osso fêmur tem a função de sustentar o corpo, mas em um determinado tempo histórico ele foi utilizado como instrumento bélico, martelo etc. Um vaso pode ser utilizado como um copo, como um aquário, e assim por diante.

Para que a aprendizagem (conceitos) aconteça, é necessário que haja homens que auxiliem outros homens nas relações que cada objeto do conhecimento estabelece com a sociedade. Por exemplo, numa sociedade ágrafa uma caneta não tem a mesma função que tem na sociedade letrada.

O conhecimento está sempre em processo; não somos os mesmos de cinco ou dez anos atrás, e, em decorrência disso, chegamos a concluir que educar é reprimir os impulsos naturais para que o ser fique cada vez mais humano, ou seja, educar-se é deixar o animal que habita em nós cada vez mais distante. (KLEIN, 1992).

Assim, aprender não é um ato natural, mas um ato histórico, e precisa da mediação dos homens que se apropriaram de conhecimentos (conceitos) já produzidos, e conseqüentemente estar em relação com o

outro (BAKHTIN *apud* BRANDÃO, 1997, p. 60). Por isso apreender não é só estar perto, mas interagir com o(s) outro(s), e a soma dessas relações é que vai originar o conhecimento e a sociedade.

Desse modo, a escola deve trabalhar o conhecimento de forma que os alunos compreendam que ele foi produzido pelos homens na dinâmica da própria sociedade. Não adianta só decorar, é preciso refletir e compreender o objeto do conhecimento, pois memorizar implica ter consciência.

A escola tem a função de passar às novas gerações o saber produzido historicamente pelos homens, que nada mais é do que o conhecimento sistematizado (conteúdos), que constitui um instrumento indispensável para que o aprendiz possa inserir-se, interferindo, na cultura letrada, ampliando seus conceitos, desvelando a realidade. O conteúdo deve ser relacionado e organizado pelo professor, que deve dominá-lo; para explicar a realidade (fenômenos, elementos naturais como chuva e trovão) e principalmente como o homem domina a natureza satisfazendo suas necessidades e interesses, o professor deve recorrer à ciência da história, a partir das determinantes sociais, ou seja, como os homens construíram e utilizaram esse ou aquele conhecimento para satisfazer suas necessidades. O professor deve ser o mediador-interlocutor que estabelecerá a relação entre aluno e conhecimento.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para início de conversa, vamos levantar as seguintes questões: Qual a origem do termo letramento? Existe diferença entre letramento e alfabetização?

Magda Soares argumenta que as palavras: alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, alfabetismo, analfabetismo, analfabeto, letrado e iletrado são palavras conhecidas e não precisamos defini-las, mas letramento é uma palavra nova que precisa ser definida, porque:

A palavra letramento não está dicionarizada, porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa, tanto que quase podemos datar com precisão sua entrada na nossa língua, identificar quando e onde essa palavra foi usada pela primeira vez. (SOARES, 2000, p. 32)

O termo letramento foi cunhado por Mary Kato em 1986 em sua obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Vem do

inglês *literacy*, que significa capacidade de ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado, aquele que faz uso competente e frequente da escrita. E Mortatti (2000, p. 87) complementa essa definição afirmando que no letramento a escola tem a função de “[...] formar cidadãos funcionalmente letrados, do ponto de vista tanto do crescimento cognitivo individual quanto ao atendimento a demandas de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou a norma culta da língua”.

Depois da referência de Mary Kato, em 1986, a palavra letramento aparece em 1988, no livro que pode-se dizer que lançou a palavra no mundo da educação, dedica páginas à definição de letramento e busca distinguir letramento de alfabetização: é o livro *Adultos não alfabetizados – o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (São Paulo, Pontes, 1988, Coleção Linguagem/Perspectivas) um estudo sobre o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos. (SOARES, 1999, p.2).

Mas por que vivemos muito tempo sem precisar de uma palavra que trouxesse uma concepção nova para alfabetização: o letramento? O homem, para dar significado a um novo fenômeno, a novas idéias, ou a um novo fato, para nomear coisas já existentes de que não dá mais conta, ele inventa uma palavra nova para dar significado a esse fenômeno que surgiu, pois se não a inventar parece que ele (o fenômeno) não existirá. Magda Soares (1999, p. 2) exemplifica:

[...] hoje em dia se usa com muita freqüência a palavra globalização, abrimos o jornal e lá está a palavra globalização; poucos anos atrás, ninguém usava essa palavra, não no sentido que estamos usando atualmente. Por que surgiu a palavra globalização? Por que surgiu um fenômeno novo na economia mundial, e foi preciso dar um nome a esse fenômeno novo – surge assim a palavra nova. [...] Portanto: o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dava conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele.

Assim, algumas academias sentiram necessidade de, além de fazer uma diferença entre alfabetização e letramento, explicitar também que a palavra alfabetização é considerada reducionista, pois significa somente decifrar o código escrito, ou seja, decifrar as letras do alfabeto, e que há

uma grande diferença entre alfabetização e letramento. Afirmam ainda, que um indivíduo alfabetizado não necessariamente é um indivíduo letrado, no sentido de que alfabetizado é aquele que sabe “ler e escrever”, e o letrado é aquele que vive em estado de letramento e usa a escrita respondendo adequadamente as demandas sociais, e passa a ter uma forma de pensar diferente de uma pessoa analfabeta ou iletrada.

Tornar-se letrado traz, também, conseqüências lingüísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizavam a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados, e a compararam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados, concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como conseqüências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas lingüísticas e no vocabulário. (SOARES, 1999, p. 2)

Os autores por nós pesquisados argumentam que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, e além disso que é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever o código, mas cultiva e exerce essa condição nas práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2000, 39).

Para melhor entendimento da diferença entre o alfabetizado do letrado é preciso considerar que o letramento envolve dois fenômenos bastante diferentes: o ler e o escrever, cada um carregado de complexidades, pois constituídos de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos e conhecimentos. Mas, em contradição a esse ponto de vista, há autores que afirmam que a alfabetização é também uma atividade histórico-social que envolve sujeitos no uso da função social da escrita, ou seja, focaliza o aspecto sócio-histórico da escrita: o que você faz, como, por que e para que usa a escrita.

Para melhor definir letramento, uma estudante norte-americana, de origem asiática, Kate M. Chong (*apud* SOARES, 2000, p. 41 – 43), escreve sobre sua história pessoal de aprendizagem e sobre a apropriação do ler e escrever, e define letramento por meio de um poema denominado:

3.1 O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão é leitura à luz de vela, ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente. O tempo, os artistas da TV. E mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito, uma lista de compras, recados colados na geladeira, um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos, sem deixar sua cama, é rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo, sinais de trânsito, caças ao tesouro, manuais de instruções, guias, e orientações em bulas de remédios, para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser.

Como diferenciar alfabetização e letramento?

Podemos dizer que alfabetizar e letrar são duas ações (fenômenos) diferentes, mas inseparáveis; ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever (codificar e decodificar) no contexto das práticas sociais, de modo que o ser humano se torne ao mesmo tempo alfabetizado e letrado, envolvido nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, ler livros, jornais, redigir um ofício, um requerimento, um formulário, um telegrama, ler informações numa lista telefônica, uma conta de luz, bula de remédio, escrever sobre determinado assunto, ler um romance etc. (SOARES, 2000, p. 47).

Para nós, não há diferença entre alfabetização e letramento, pois ambas se completam, portanto devemos sim alfabetizar letrando, e essa seria a expressão correta necessária para o exercício pleno da cidadania, como nos alerta Tfouni (*apud* MORTATTI, 2000, p. 88-89).

Apesar de estarem indissolavelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos [...] Alfabetização refere-se a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto da

instrução formal. A alfabetização pertence ao âmbito do individual. *O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo.* (Grifo nosso)

Neste sentido, é necessário que o educador faça uma reflexão crítica quanto a limites e possibilidades, sobre sua práxis, pois a alfabetização/letramento aqui pretendida deve deslocar a ênfase do gráfico para a dimensão significativa do texto enquanto conhecimento, bem cultural acumulado, fruto da interação entre os homens, produzido nas relações sociais; portanto, o trabalhador da educação deve alfabetizar letrando.

Portanto, precisar-se-ia de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar o indivíduo ao letramento. Na verdade, há também teóricos que dizem que alfabetizar é tornar o ser humano capaz de ler e escrever o mundo e a palavra. O professor deve usar a leitura e a escrita como ferramentas sociais e, para que tudo isto aconteça, ele terá na linguagem e na história a transcendência do conhecimento que, mais do que um suporte mnemônico e de comunicação, deve ser uma produção histórico-social.

Utilizar o conceito de letramento para organizar a prática escolar significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também e sobretudo, levar o educando envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita; para isto é importante que haja material de qualidade disponível e de fácil acesso.

É possível afirmar que não existe “grau zero de letramento” ou “iletramento”, pois todo sujeito, independentemente de condição socioeconômica ou intelectual, faz algum tipo de uso da escrita e de sua prática social. As transformações socioeconômicas, políticas, históricas e/ou culturais provocam o surgimento de novos conceitos e/ou termos para designar fenômenos recém-surgidos e que ainda se encontram em processo de recepção e compreensão pela sociedade na qual se inserem.

Desse modo, a adoção do vocábulo “letramento” vem atender a uma nova realidade, pois só recentemente a sociedade brasileira passou a preocupar-se com o desenvolvimento de habilidades para o ler e escrever nas práticas sociais, e não somente com o saber decodificar, ou seja, ler e escrever mecanicamente. Contudo, essa transformação traz consigo problemas de delimitação de sentido, de definição e também de mensuração.

Atualmente, uma definição difundida é a apresentada por Magda Soares (2000, p. 39): “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Assim, letramento seria resultado ou consequência do processo de alfabetização. Enquanto se utiliza o termo analfabeto em oposição a alfabetizado, não é possível, de maneira análoga, aplicar a mesma relação entre letrado e iletrado. Mesmo o indivíduo que não sabe ler nem escrever de alguma maneira faz uso da escrita quando se relaciona com outros atores sociais, seja pedindo que outro leia para ele uma carta, ou bula de remédio, seja tentando chegar a algum bairro da cidade, o qual ele ainda não conhece, ou mesmo relatando um fato ou acontecimento a alguém.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas; não se dedicam a atividades de leitura e escrita e não sabem empregá-las.

Assim o letramento é muito mais que alfabetização. Pois ele expressa o estado, ou condição, de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros discursivos e diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Letramento envolve as numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita que estão postas no mundo. Por isso, é necessário que o professor trabalhe uma gama de atividades que desenvolvam a iniciativa, a concentração, o raciocínio, o conhecimento, como os jogos de dominó, bingo, quebra-cabeça, gincanas, adivinhações, boliche, baralho, rima, loteria, trava-língua, entre outros.

O professor alfabetizador deve compreender a importância dos jogos, do faz-de-conta, do desenho, da informática, da música, da arte, para que o educando amplie sua visão de mundo, aumentando assim o significado da leitura e escrita. Brincar faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo: cantigas de roda, parlendas, jogo da forca, baralho de palavras, boliche de letras, palavras cruzadas. Todos esses jogos desenvolvem a formação de palavras e, com isso, podem ajudar no processo de alfabetização/letramento.

A princípio, trabalhar com o nome do aluno oralmente e pela escrita é muito importante, porque reconhecendo as letras que existem em seu nome, se este rima com o nome de alguma outra pessoa, se existem pessoas com o mesmo nome na sala, escrever os nomes dos colegas, nomes de amigos de infância, de seu pai e da mãe etc; dando tarefas para investigar a origem do nome, quem e por que o escolheu etc. À medida que o profes-

sor organiza a escrita do nome, não só a família mas o próprio professor também conhece mais seu aluno e sua família, e faz com que aconteça a interação do aluno e seu mundo. Para melhor elucidar essa questão disponibilizaremos no blog (<http://pibidpedagogiafacilcam.blogspot.com.br/>) atividades que as “pibidianas” trabalharam com as normalistas.

4 CONSIDERAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS

A guisa de conclusão podemos dizer que o insólito nessas questões é a constatação de que todos os esforços feitos pela Escola Básica e seus colaboradores, apesar do descaso do Estado em organizá-la com mais utilidade para seus usuários, estimulando valorização e procurando desenvolver um ensino de qualidade para todos que dela necessitam, acaba sendo prejudicada pela ação até mesmo de professores e do sistema que os embotam, não querendo mudanças em sua forma de ensinar, mesmo que poucos aprendam.

Por isso, uma questão eminentemente preocupante é como vencer essa resistência, objeto privilegiado de nossa análise, que não se limita a um momento específico do cotidiano da escola, mas perpassa, de forma mais ou menos direta, todos os fatos que ali se dão. O que nos preocupou sobremaneira é que não pudemos alcançar todos os objetivos propostos, considerando toda cultura e organização da escola, instituição sócio-cultural organizada e pautada por valores, concepções e expectativas neoliberais.

Portanto, podemos dizer que a história do letramento está apenas começando, e ela nos traz conceitos e práticas inter-relacionadas e complementadas entre si, e o que honestamente gostaríamos é que essa história estivesse apenas começando, mas com ela se encerrasse a história do analfabetismo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRANDÃO, H. H. N. Discurso e modelos de identidade política. In: **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências** – Análise do discurso, v. 6, n. 2. Marília: 1997, p. 59 – 72.

CAGLIARI, L. . **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. **Alfabetização sem bá – bé – bí – bó – bú**. Coleção Pensamento e Ação. São Paulo: Scipione, 1999.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Casca-vel: ASSOESTE, 1984.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1986

GREGOLIN, M. do R. V. Discurso e memória: movimentos na bruma da história. In: **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP**. Marília: UNESP, 1997, p. 45 – 58.

_____. Os sentidos na mídia: rastros da história na guerra das cores. In: **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 8(1), 2004. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/index.php/lep/article/view/12047/8008>>. Acessado em: 01 mai. 2013.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIN, L. R. **Implicações do discurso pedagógico em tempos de indefinição**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1992.

MORTATTI, L. R. Maria. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Alfabetização e Parceria**. Cadernos do Ensino Fundamental. Curitiba: CEDITEC, 1991a.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Alfabetização e Conteúdos do Ensino**. Cadernos do Ensino Fundamental. Curitiba: CEDITEC, 1991b.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Alfabetização e Parceria.** Cadernos do Ensino Fundamental. Curitiba: CEDITEC, 1992.

SMOLKA A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente:** psicologia e pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem:** psicologia e pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZACCUR, E. **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.

O PIBID NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNESPAR-FAFIUV

Maria Ivete Basniak

RESUMO: Apresento neste trabalho o subprojeto do PIBID de Matemática desenvolvido na FAFIUV, campus da UNESPAR, intitulado “Novas tecnologias e formação de professores para o ensino da matemática”, o qual busca proporcionar aos alunos da licenciatura em Matemática a oportunidade de adquirirem conhecimento e experiência em trabalhar com o ensino da matemática através do uso de recursos tecnológicos. A partir de observações realizadas, questionários aplicados e relatos dos professores supervisores, percebem-se os progressos dos futuros professores quanto ao conhecimento sobre tecnologias e ensino da Matemática, organização, interesse e responsabilidade na atuação em sala de aula. Destaca-se ainda seu envolvimento enquanto pesquisadores e produtores de material na área e a importância do PIBID para sua permanência no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática. Formação de professores. Tecnologias.

1 INTRODUÇÃO

Embora quase quinze anos tenham se passado desde que iniciei minha carreira no magistério, ainda recorro perfeitamente a insegurança que senti ao adentrar a sala de aula. Embora conhecesse bem teorias sobre ensino, aprendizagem e educação de forma geral, percebi rapidamente que embora essas teorias sejam muito úteis, a prática em sala de aula é algo essencial, pois aplicar a teoria não é algo simples quando estamos trabalhando com seres humanos, em que cada ser é único, com seus problemas, conflitos, particularidades.

Para entender essas individualidades e conseguir trabalhar com as mesmas, ensinando esses seres tão diferentes, a experiência em sala de aula é primordial. Porém, o que ocorre em muitos casos é que o professor recém-formado depara-se com uma realidade com a qual não sabe como lidar, pois o estágio normalmente não consegue dar uma larga experiência ao aluno na graduação. O PIBID, ao contrário do estágio, proporciona um contato muito maior do acadêmico com o ambiente escolar, com o cotidiano de sala de aula, e a oportunidade de vivenciar situações bem e mal sucedidas, seja através de observações do dia-a-dia em sala de aula ou de sua intervenção junto aos alunos com acompanhamento do super-

visor. Entretanto, em nenhum dos casos o acadêmico tem que “dar conta” dessas diferentes situações sozinho, tendo acompanhamento tanto de um professor supervisor da escola para orientá-lo quanto do coordenador do subprojeto.

Portanto, o subprojeto de Matemática da FAFIUV pretende primeiramente inserir o acadêmico no ambiente escolar, através de sua participação nos mais diversos espaços: sala de professores, sala de aula, reuniões de planejamento, conselhos de classe, reuniões de pais, atividades extraclasse e em sala com os alunos. Assim, inicialmente são realizadas atividades de planejamento de ações junto à escola, partindo em seguida para atividades de colaboração em sala de aula junto aos professores de Matemática, onde se tem oportunidade de acompanhar e participar do cotidiano de uma classe. O aluno bolsista tem que aprimorar também sua capacidade de pesquisador e produtor de material apropriado para atuar junto aos alunos com acompanhamento do professor supervisor responsável.

O subprojeto colabora também com os professores de sala de aula e supervisores de área das escolas atendidas, visto que estes têm oportunidade de aperfeiçoamento de seus conhecimentos sobre o ensino da Matemática com o uso das novas tecnologias. Auxilia também os alunos das escolas participantes, que podem rever conteúdos trabalhados em sala de aula através de outro método de ensino, podendo sanar dúvidas e aprofundar seus conhecimentos, além de serem em muitos casos também inseridos tecnologicamente, pois muitos dos alunos das escolas que compõem o projeto não têm acesso a computador e internet.

Considerando que o curso de licenciatura em Matemática da FAFIUV necessita constantemente reconstruir suas ações para a formação do licenciando, nós professores do Colegiado de Matemática consideramos que este subprojeto tem grande potencialidade em transformar também as relações no próprio ambiente formador, ou seja, pela revisão da matriz curricular e adequação de conteúdos pertinentes para maior proximidade com o cotidiano escolar da região.

Assim, neste trabalho, busco apresentar a importância e contribuições do PIBID para o curso de Licenciatura em Matemática da FAFIUV, campus da UNESPAR em União da Vitória. O subprojeto conta com dezenove alunos e três supervisores, um pertencente a cada escola participante, tendo iniciado em agosto de 2012. Primeiramente apresento alguns dados relevantes sobre o curso para entendermos a importância do mesmo, como o perfil dos alunos e como ocorre o estágio curricular supervisionado.

Explico brevemente o porquê da escolha da temática a ser trabalhada no subprojeto, novas tecnologias, e sua importância atualmente para o ensino da Matemática, apresentando na sequência as escolas da Educação Básica escolhidas para integrarem o subprojeto, cuja escolha pretende possibilitar ao acadêmico contato com diferentes realidades, descrevendo como se desenvolve o subprojeto em cada uma dessas escolas.

Concluo o trabalho apresentando as primeiras impressões sobre o desenvolvimento do subprojeto, as quais são embasadas na aplicação de questionário aos alunos do curso. Primeiras impressões, uma vez que o subprojeto iniciou suas atividades em agosto de 2012 e, assim, até o momento, cada grupo de alunos conheceu e atuou em apenas uma das três escolas participantes, visto que decidimos em conjunto com os participantes do subprojeto que, a fim de que o bolsista tenha maior contato e possa acompanhar o desenvolvimento dos alunos da escola, os mesmos permaneceriam em cada uma delas por um período de seis meses, o que a nosso ver permite o amadurecimento e maior reflexão do aluno sobre sua prática no PIBID.

2 O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNESPAR-FAFIUV

O curso de Licenciatura em Matemática da UNESPAR-FAFIUV tem com objetivo preparar o futuro professor de Matemática para o “exercício do magistério no Ensino Fundamental e Médio, com capacidade de atuar efetivamente no sentido de melhorar as condições de ensino e aprendizagem vigentes, visando ao desenvolvimento de princípios éticos para o exercício da cidadania” (FAFIUV, 2011, p. 17).

2.1 PERFIL DOS ALUNOS

No início do ano de 2013 foi aplicado questionário aos alunos do curso de Matemática a fim de verificar o perfil socioeconômico desses alunos. Dos 86 alunos que responderam ao questionário, 79 cursaram todo o Ensino Médio em escola pública, sendo que 5 possuem renda familiar de até um salário mínimo, 57 de até três salários, 19 de até cinco e apenas 3 possuem renda familiar de até dez salários e um superior a dez salários mínimos. Dos respondentes, 47 alunos declararam que precisam trabalhar para poder cursar a faculdade. Portanto, verifica-se que a maioria dos alunos que cursam a Licenciatura em Matemática da FAFIUV não apre-

sentam uma situação econômica favorável que lhes permita dedicar-se integralmente aos estudos. Sendo que assim o PIBID, através da concessão de bolsa, colabora também para amenizar esta dificuldade.

2.2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática, assim como nos demais cursos de formação de professores, é uma etapa obrigatória, de acordo com as Resoluções CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002a) e CNE/CP nº2/2002 (BRASIL, 2002b).

A carga horária obrigatória do Estágio Curricular Supervisionado, definida no Planejamento Curricular do Curso, conforme Resolução CNE/CP nº2/2002 (*id.*, *ibid.*, p. 1), é de 400 (quatrocentas) horas, igualmente distribuídas nas terceira e quarta séries.

O Regulamento de Estágio do Curso de Matemática (FAFIUV, 2012, p. 2) expõe que o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da FAFIUV compreende “as atividades educacionais de ensino e aprendizagem realizadas pelo acadêmico em instituições de Ensino Fundamental e Médio, preferencialmente, na cidade de sede da FAFIUV, sob a responsabilidade, acompanhamento e supervisão desta Instituição”. O estágio supervisionado tem como principais objetivos:

- I – proporcionar ao acadêmico experiências na sua futura área de atuação profissional, preparando-o de acordo com as normas legislativas vigentes;
- II – viabilizar a elaboração dos planos de aula e análise de sua possível contribuição no contexto escolar escolhido como campo de estágio;
- III – promover a execução dos planos de aula no campo escolhido para estágio; [...] (FAFIUV, 2012, p. 2)

Assim, as atividades de estágio supervisionado abrangem também atividades de preparo para a regência em sala de aula, que envolve a preparação e realização de estágio de coparticipação, o qual é realizado no Ensino Fundamental pelos alunos do terceiro ano do Curso, e no Ensino Médio pelos alunos do quarto ano. A preparação para este estágio em que o aluno participa ativamente 40 horas/aula em sala de aula, observando e auxiliando o professor regente, compreende 30 horas para que o aluno realize contato com o professor do campo de estágio e estudo do conteúdo que está sendo trabalhado na(s) turma(s) em que o aluno fará a coparticipação.

A regência em sala de aula é realizada em 12 horas/aula sob a supervisão de um professor do Curso de Matemática, que avalia o aluno durante as aulas que este desenvolve na escola. O supervisor deve ser um “professor do Colegiado de Matemática com graduação na área de atuação” (FAFIUV, 2012, p. 6). Cada hora/aula ministrada pelo aluno é supervisionada e avaliada por um professor diferente, sendo que este acompanha as aulas seguindo os planejamentos previamente realizados pelos alunos, devendo comunicar ao professor responsável pelo estágio mudanças ocorridas no mesmo e outras situações que interfiram na realização do estágio, informando a necessidade de interferência ou desligamento do aluno da regência. Cabe ainda ao supervisor ao final de cada aula orientar o aluno sobre a condução da aula, citando os pontos que precisam ser melhorados, além de avaliar o aluno através do preenchimento de uma ficha específica para tal.

No terceiro ano do curso, o estágio é realizado em forma de oficinas ministradas em duplas pelos discentes do curso aos alunos do Ensino Fundamental. Essas oficinas são realizadas normalmente aos sábados pela manhã, em uma escola do município sede da UNESPAR-FAFIUV, que demonstre interesse nas oficinas, sendo atribuição e responsabilidade da escola o convite aos alunos do sexto ao nono ano para participarem das mesmas. O contato com a escola é realizado pelo professor da disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática em conjunto com o coordenador de estágio e/ou do curso. Os temas das oficinas são sugeridos pelos professores de matemática da escola em que acontecerão as oficinas e, em seguida distribuídos às duplas de acadêmicos para que realizem o planejamento das mesmas, através da elaboração dos planos de aula, pesquisa, confecção e elaboração de materiais didáticos, sendo que para essas atividades são previstas 74 horas. Finda a regência na escola os alunos são responsáveis pela elaboração do Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado, contando para isso com 44 horas. Caso o desempenho dos alunos durante a realização das oficinas não seja considerado satisfatório, o mesmo poderá ter que refazer totalmente ou parcialmente a regência, sendo que neste caso será realizada individualmente e em horário normal das aulas nas escolas, uma vez que em muitos casos apenas um dos alunos da dupla não é aprovado.

No quarto ano, os alunos realizam o estágio individualmente em colégios do município, com os quais o professor da disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática juntamente com o coordenador de estágio e/ou do curso realiza prévio contato. Os estágios são realizados durante o horário normal das aulas, nas turmas em que o professor regente de

Matemática permite que os acadêmicos atuem, seguindo o plano anual da disciplina. O conteúdo a ser trabalhado é determinado pelo professor de Matemática da turma em que o estagiário atuará.

Portanto, embora de suma importância, o Estágio Curricular Supervisionado não permite a plena inserção do acadêmico na escola, uma vez que é realizado em um curto espaço de tempo, e em que o aluno em muitos casos preocupa-se mais com a nota que lhe será atribuída do que com o que pode aprender com o mesmo. Não há também muitas possibilidades de colaboração entre os colegas, uma vez que cada aluno realizará o estágio em uma série e/ou turma específica.

3 TECNOLOGIAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Ao tratar-se do uso das tecnologias para o ensino da Matemática surge o questionamento sobre as possibilidades de utilização de ambientes informatizados como espaços que favoreçam a realização de atividades que permitam aos alunos apropriarem-se de ideias matemáticas profundas e significativas. Valente (1997) destaca a importância de o professor compreender o significado do processo de aprendizagem através da construção do conhecimento, ter domínio pleno do conteúdo tratado, e conhecer as possibilidades do recurso tecnológico utilizado para que possa acompanhar o aluno nesse ambiente, intervindo adequadamente quando necessário.

A interação aluno-computador precisa ser mediada por um profissional que tenha conhecimento do significado do processo de aprendizado através da construção do conhecimento, que entenda profundamente sobre o conteúdo que está sendo trabalhado pelo aluno e que compreenda os potenciais do computador. Esses conhecimentos precisam ser utilizados pelo professor para interpretar as ideias do aluno e para intervir apropriadamente na situação de modo a contribuir no processo de construção de conhecimento por parte do aluno. (VALENTE, 1997, p. 21)

Assim, é necessário que o professor tenha uma formação que lhe permita desenvolver esse trabalho, ou seja, que não se restrinja a conhecer os recursos tecnológicos, mas que permita utilizá-los como aliados no processo ensino-aprendizagem, desenvolvendo atividades que permitam

ao aluno desenvolver-se plenamente. Entretanto, também não se pode considerar que a falta de preparo do professor deva-se a seu descaso com a educação. O que ocorre normalmente é a falta de formação para realizar esse trabalho, já que a maioria dos cursos de graduação adequou recentemente sua grade a fim de possibilitar a formação dos professores nesse sentido. Além disso, para Luiz e Machado (2009, p. 986):

Estes cursos de formação inicial devem levar em conta que estas novas tecnologias não são apenas um recurso a mais, que permitirá a motivação, mas buscará concomitantemente a aprendizagem da matemática, uma formação pessoal e profissional mais próxima dos anseios da sociedade.

Goulart (2009), na análise dos dados de seu trabalho, verificou que na elaboração de uma proposta para a integração do computador na formação inicial dos professores de Matemática deve-se permitir o desenvolvimento de estratégias e soluções possíveis para contornar condições adversas e não ideais para o uso do computador, e a abordagem de temas relacionados às preocupações e necessidades de formação dos professores geradas pelo uso do computador.

Embora tenha sido inserido na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Matemática uma disciplina que trata do uso de tecnologias no ensino da Matemática, temos percebido a pouca utilização desta metodologia pelos alunos no estágio, que declaram ter muito receio em utilizá-las e não saber como proceder no caso de problemas técnicos e também ter dificuldades em relação ao comportamento da turma no laboratório de informática, ambiente diverso da sala de aula, em que há a possibilidade de acesso à internet e, conseqüentemente, às suas distrações. Portanto, acreditamos que a possibilidade de desenvolverem atividades com o uso de tecnologias auxiliados pelo supervisor da escola e pelo coordenador do subprojeto pode colaborar para diminuir esse receio dos alunos em trabalhar com recursos tecnológicos.

Semanalmente são realizadas reuniões com todos os alunos bolsistas do subprojeto e supervisores, nas quais primeiramente foram apresentadas aos pibidianos algumas atividades envolvendo o uso do computador e internet, incentivando os alunos a utilizarem objetos de aprendizagem, a criação de páginas, como blogs, wikis, e webquests. Posteriormente estimularam-se os alunos a desenvolverem oficinas sobre jogos envolvendo o uso da calculadora e computador, uma vez que é nosso objetivo que os futuros professores desenvolvam sua autonomia para buscarem e desen-

volverem diferentes atividades com os alunos, pois sabemos que principalmente em se tratando do uso de tecnologias, apenas a formação inicial não basta, visto que a todo momento novos recursos são desenvolvidos e disponibilizados.

4 O PIBID DE MATEMÁTICA NA ESCOLA

O principal objetivo do subprojeto do PIBID de Matemática da UNESPAR-FAFIUV é proporcionar aos alunos do Curso da Licenciatura em Matemática oportunidade de adquirir conhecimento e experiência em trabalhar com o ensino da Matemática através do uso de recursos tecnológicos. Além de vivenciar o cotidiano da escola, ter contato com alunos de diferentes realidades, pesquisar sobre a aplicabilidade de recursos tecnológicos presentes nas escolas, tornando-se assim um profissional mais preparado para exercer a profissão no contexto atual.

Dessa forma foram selecionadas escolas que apresentam realidades diferentes para integrarem o subprojeto: o Colégio Estadual Bernardina Schleder, o Colégio Estadual São Cristóvão e o CEEBJA.

Os alunos do Colégio Estadual Bernardina Schleder, segundo questionário encaminhado às famílias pelo colégio, cuja análise é apresentada no Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO ESTADUAL BERNARDINA SCHLEDER, 2010) do colégio, pertencem a famílias numerosas de classe econômica baixa, a maioria dos pais trabalham nas indústrias madeireiras do bairro Rio d'Areia e de outros bairros de União da Vitória. Além disso, alguns pais têm dificuldade em conseguir melhores salários, devido à falta de escolarização. Nesta escola os alunos do PIBID atuam diretamente em sala de aula, em conjunto com a professora supervisora, realizando 4 horas semanais de atividades de observação, ajuda individual aos alunos com dificuldades, e buscando atividades alternativas que colaborem para sanar as dificuldades dos alunos.

No segundo semestre de 2012, quando se iniciou o subprojeto, os alunos trabalharam com três turmas de nono ano e uma turma do sexto ano, a qual era formada por alunos com sérias dificuldades de aprendizagem, previamente diagnosticadas, visto que estando em implantação ainda o Ensino Fundamental de nove anos nas escolas, no ano de 2012, as turmas de sexto ano foram abertas em poucas escolas, sendo assim formadas exclusivamente por alunos repetentes. Como nessa escola a maioria dos computadores está sem funcionar, dificultando, senão impossibilitando o trabalho com os alunos no laboratório, uma vez que não se chega

a ter oito máquinas em pleno funcionamento, a maioria das atividades realizadas com esses alunos foi com jogos.

No nono ano foram realizadas algumas atividades também com jogos e material manipulativo, construção e utilização de um teodolito com os alunos, mas também foram realizadas atividades no laboratório, com o software geogebra. Para amenizar o problema da falta de equipamentos foram levados os computadores portáteis da professora supervisora e de alguns alunos bolsistas. A princípio os pibidianos mostraram-se “assustados” com a realidade dos alunos da escola, pois como descrito anteriormente, além de problemas relativos à aprendizagem, as famílias dos mesmos são de classe econômica e culturalmente desfavorecida, apresentando assim muitos problemas de ordem social, que acabam levando para o ambiente escolar. Porém, declaram que após esta experiência se sentem muito mais preparados para atuar em sala de aula. Reitero a importância de o acadêmico ter contato com essa realidade, uma vez que no Curso de Matemática já acompanhamos situações de alunos recém-formados assumirem turmas de escolas de periferia, que apresentam alunos com problemas parecidos com o desta escola, que abandonaram a carreira, por julgarem-se incapazes de trabalhar e colaborar com esses educandos.

O Colégio Estadual São Cristóvão, localizado no distrito de São Cristóvão em União da Vitória atende principalmente a comunidade local e próxima, sendo os alunos, em sua grande maioria, pertencentes à população econômica e culturalmente desfavorecida (COLÉGIO ESTADUAL SÃO CRISTÓVÃO, 2010). Analisando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desse colégio, verifica-se que o mesmo ficou abaixo da meta proposta para 2009, que era de 4,7, sendo o IDEB alcançado 4,4. Apesar dos alunos desta escola também apresentarem dificuldades de aprendizagem, as famílias parecem ser mais estruturadas e compreender melhor a importância da escola na vida de seus filhos, o que permite inclusive que nesta escola os alunos atuem através de oficinas realizadas em contraturno, uma vez que os alunos vão para a escola além do turno em que estudam normalmente. Ao contrário do Colégio Bernardina Schleder, em que os alunos desistem rapidamente das atividades, uma vez que em muitos casos têm que realizar outras atividades, como tomar conta de irmãos menores, auxiliar a mãe ou o pai em atividades domésticas e outras atividades do gênero.

Portanto, no Colégio São Cristóvão, as atividades do PIBID são realizadas em sala de aula, através de observações dos alunos e de suas dificuldades, mas também em contraturno do horário do aluno da escola, que é convidado a participar das oficinas realizadas no laboratório de

informática da escola. A prioridade é para alunos que apresentam baixo rendimento escolar, e portanto apresentam dificuldade de aprendizagem. No ano de 2012, as oficinas foram realizadas para alunos do sétimo ano, tendo como foco as operações básicas, sendo que o tema foi sugerido pela professora da turma, por se tratar do conteúdo em que os alunos apresentam mais dificuldade.

Alunas e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos em idade própria, sendo que, ao retornarem à escola, esta deve proporcionar-lhes a educação formal respeitando sua diversidade. Dessa forma, o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBA) possui uma forma de organização diferente das demais escolas, buscando assegurar oportunidades apropriadas consideradas às características, interesses, condições de vida e de trabalho desses alunos, mediante ações didático-pedagógicas coletivas e/ou individuais. Como citado anteriormente, considera-se importante que o acadêmico tenha oportunidade de vivenciar essas realidades distintas, que podem acrescentar muito na sua formação para o trabalho com a Matemática em escolas com diferenças socioeconômicas, uma vez que durante a graduação não são previstas atividades com EJA. Nessa escola, os alunos atuam em sala de aula junto com o professor regente, tanto no ensino individual quanto coletivo, pois como se trata de educação de adultos, a maioria dos alunos trabalha quando não está na escola e, portanto, não participaria de atividades extraclasse.

Considerações a respeito das primeiras impressões do desenvolvimento do subprojeto

O subprojeto prevê avaliação periódica do mesmo. Dessa forma foi aplicado questionário aos alunos bolsistas no final do primeiro semestre de execução, a fim de verificar as primeiras impressões dos mesmos em relação a sua atuação no PIBID. Os resultados mostram que os acadêmicos consideram que o PIBID tem contribuído significativamente para sua formação profissional, principalmente nas atividades de docência, sendo citada por 18 dos 19 bolsistas que responderam ao questionário, como pode ser visto no gráfico 1.

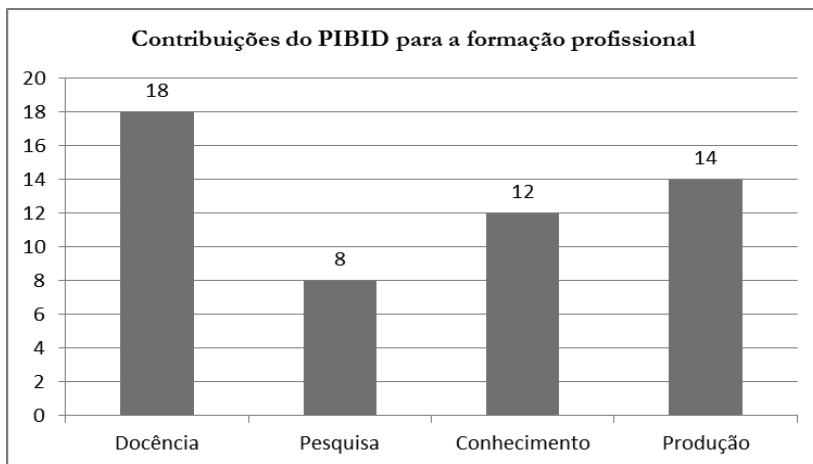


Gráfico 1: Contribuições do PIBID para a formação profissional

Fonte: Tabulação dos dados pela autora através do questionário aplicado aos alunos bolsistas do PIBID em dezembro de 2012.

Entretanto, constata-se que embora todos os respondentes tenham ciência do PIBID enquanto espaço de formação para a docência, tal ideia contrasta com o número de alunos que o consideram vinculado à pesquisa. Isso nos mostra que ainda há necessidade de construir mecanismos que permitam ao bolsista perceber a interrelação que existe entre o ensino e a pesquisa, para a produção do conhecimento.

Outra pergunta do questionário questionava o aluno sobre como ele analisa a experiência do PIBID durante sua formação, visto que o subprojeto visa contribuir para a elevação da qualidade das atividades de formação para a docência. Todos disseram que a experiência é positiva, possibilitando ao aluno conhecer “coisas que na graduação não tem” (P1¹), oportunizando experiência e fornecendo a “técnica de como ensinar de formas diferentes” (P2). Destacam também a importância, visto que “os estágios praticados na faculdade são de pouca duração, o que limita a diversidade de alunos e professores” (P3), enquanto o projeto prevê um tempo maior de atuação no campo da educação e ensino. “Nos mostra as dificuldades dos alunos nos dias de hoje e de certo modo nos mostra como agir futuramente” (P4).

¹ Para proteger a identidade dos estudantes, neste trabalho utilizamos abreviações, em que P significa Participante e é acrescido de um número que o identifica. Todas as citações assim marcadas têm como fonte os depoimentos dos alunos bolsistas coletados pela autora em 2012.

Em relação ao desempenho acadêmico, doze alunos declararam que se manteve, 5 que melhoraram e 2 que pioraram depois que passaram a participar do subprojeto.

Perguntou-se ainda aos alunos se sua visão sobre como as tecnologias podem contribuir com o ensino da Matemática mudou após a participação no projeto. Quinze alunos responderam que sim, declarando que o “projeto visa utilizar as tecnologias de forma a alcançar vários objetivos, não só avaliando os algoritmos de resolução, mas sim todo o processo de produção de significados” (P5). “Antes de iniciar o projeto imaginava que as tecnologias iriam apenas facilitar as aulas, e não poderiam ser métodos de ensino” (P6).

Assim, acreditamos que o PIBID é um projeto de grande importância para o curso de Licenciatura em Matemática, proporcionando oportunidade de os acadêmicos manterem-se no curso e tornarem-se profissionais mais preparados para atuarem nas escolas e colégios, de maneira a colaborarem para que se tenha uma educação com mais qualidade. De acordo com relatos dos supervisores participantes do subprojeto, o mesmo tem colaborado também com sua formação, através de reflexões proporcionadas pela atuação dos bolsistas nas escolas, e ainda com os alunos das escolas, pois os mesmos têm se mostrado mais participativos na presença dos acadêmicos.

Considerando que o subprojeto tem como principal objetivo inserir o acadêmico no ambiente escolar, proporcionando-lhe uma experiência mais sólida que a do estágio, o mesmo tem apresentado resultados satisfatórios, colaborando também para a permanência do aluno bolsista na graduação, e melhorando seu desempenho acadêmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP1**. Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP2**. Brasília, 2002b.

COLÉGIO ESTADUAL BERNARDINA SCHLEDER. **Projeto Político-Pedagógico**. União da Vitória, 2010. Disponível em: <<http://www.uvabernardina.seed.pr.gov.br>>. Acessado em 15 fev. 2011.

COLÉGIO ESTADUAL SÃO CRISTÓVÃO. **Projeto Político-Pedagógico**. União da Vitória, 2010. Disponível em: <<http://www.uvasaocristovao.seed.pr.gov.br>>. Acessado em 15 fev. 2011.

GOULART, M. B. **A formação de formadores e a integração do computador na licenciatura de matemática**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, 2009, 205 f. LUIZ, L. D. S.; MACHADO, S. R. C. **Modelagem matemática auxiliada por TIC's na formação inicial de professores de matemática: análise de uma experiência**. (É comunicação oral ou resumo, texto nos Anais?) XX Encontro Gaúcho de Educação Matemática. Rio Grande do Sul, 2009.

FAFIUV – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**. União da Vitória: FAFIUV, 2011. Disponível em: <http://matematicafafiu.pbworks.com/w/file/45492466/PPC_Mat2011.doc> Acessado em 2 fev. 2013.

PARANÁ. Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos. **Projeto Político Pedagógico**. União da Vitória: CEEBJA de União da Vitória, 2010. Disponível em <http://www.uvaceebjauniaodavitoria.seed.pr.gov.br>. Acessado em 15 fev. 2011.

FAFIUV – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. **Regulamento de Estágio: Licenciatura em Matemática**. União da Vitória: FAFIUV, 2012. Disponível em <<http://matematicafafiu.pbworks.com/w/file/52598976/Regulamento%20de%20Estagio2012.pdf>>. Acessado em 2 fev. 2013.

VALENTE, J. A. O uso inteligente do computador na educação. In: **Revista Pátio**, n. 1. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997, p. 19 – 21.

A FILOSOFIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO: VIVÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Giselle Moura Schnorr¹

1 INTRODUÇÃO

No contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade do Estado do Paraná – UNESPAR, Campus Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – FAFI situa-se o Subprojeto de Filosofia que tem como título: “A Filosofia na Escola do Ensino Médio: vivências, desafios e possibilidades”.

O presente artigo tem como objetivo compartilhar aspectos deste projeto de iniciação à docência, experiências que estão em curso procurando efetivar atividades de ensino e de aprendizagem da Filosofia a partir do cotidiano das escolas de Ensino Médio envolvidas.

As escolas participantes são: Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza, Colégio Estadual José de Anchieta e Colégio Estadual Túlio de França, todas no município de União da Vitória, nas quais temos realizado o trabalho com 20 (vinte) bolsistas de iniciação à docência, 04 (quatro) professores supervisores² graduados em Filosofia e com a coordenação do projeto sendo compartilhada por 03 (três) professores³ do Colegiado de Filosofia da FAFI.

Nestas escolas o subprojeto “Filosofia na Escola de Ensino Médio: vivências, desafios e possibilidades” toma a Filosofia como disciplina em construção e tem desenvolvido experiências de pesquisa e de ensino onde o estudo, o diálogo e a construção coletiva têm sido seu fio condutor.

Este caminho é dialógico num duplo movimento: o compromisso com o aprendizado coletivo, em que cada um traz suas contribuições e soma com as demais, e com estudo sistemático de diferentes autores em busca de subsídios que contribuam na formação dos estudantes do Ensino

1 Professora Assistente do Colegiado de Filosofia da UNESPAR, Campus de União da Vitória. Coordenadora do Subprojeto PIBID: Filosofia na Escola de Ensino Médio: vivências, desafios e possibilidades. Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

2 Sendo que dois desses supervisores compartilham o trabalho e a bolsa na mesma escola.

3 Esse trabalho de coordenação conta com a colaboração dos Profs. Ms. Antonio Charles A. Santiago e Samon Noyama.

Médio e atendam aos desafios da formação dos professores de Filosofia numa perspectiva emancipadora.

A centralidade deste trabalho reside na aproximação entre os estudantes-bolsistas do Curso de Licenciatura em Filosofia e o cotidiano das escolas de Nível Médio envolvidas. Procuramos conhecer quem são, como vivem e o que pensam os jovens do Ensino Médio. Temos estudado sobre a organização pedagógica das escolas, suas histórias, funções e como se situa no contexto escolar o ensino de Filosofia. A partir dessas ações planejamos e propomos a realização de atividades no formato de oficinas que se efetivam como vivências de ensino e de aprendizagem.

Ensinar Filosofia está vinculado à complexa realidade da Escola Pública brasileira e à função que historicamente tem exercido, em especial a escola de Nível Médio. Neste artigo abordamos algumas reflexões sobre o Ensino Médio, o ensino de Filosofia e traçamos algumas considerações sobre o modo como o Subprojeto PIBID Filosofia vem ocorrendo, suas contribuições e potencialidades quanto à formação de professores.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO

No contexto da história da educação brasileira o hoje denominado Ensino Médio tem como características a crise de identidade, a dualidade e o elitismo (TAVARES, 1999, p. 53), sendo o nível de ensino que teve o maior número de reformas educacionais⁴ ao longo do século XX.

A dualidade e a ausência de identidade do Ensino Médio são reflexos da estrutura de classes da sociedade, configurando-se num papel

4 Reformas: Francisco Campos (década de 1930); Capanema (década de 1940). LDB 4024/61 (BRASIL, 1961); Reforma Tecniciста (Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), no contexto da ditadura militar, que torna o então 2º grau compulsoriamente profissionalizante; Com o processo de democratização do país, na década de 1980, a construção da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) sofre o impacto das reformas neoliberais iniciadas a partir do Consenso de Washington e levadas a cabo no Governo Fernando Henrique Cardoso. No Estado do Paraná, antes da aprovação da LDB 9394/96 (*Ibid.*) é implantado o PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio, financiado pelo BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, que extingue o Ensino Médio Profissionalizante na Rede Pública Estadual. No Governo Lula o Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) possibilita a integração do Ensino Médio e do Ensino Técnico, um avanço, mas ainda não atende às expectativas das forças progressistas implicadas neste processo, que esperavam mudanças mais profundas na educação à medida que estas conjugassem planos e ideias de caráter emancipatório. Em 2012, durante o Governo Dilma, temos a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio com a Resolução 02/2012 - CNE/CEB (BRASIL, 2011).

ambíguo, de preparar para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho. Assim ora o Ensino Médio volta-se para a formação profissional, ora para a formação geral. A forma conservadora de tratamento dado a esta dualidade, ao longo do século XX, marca um caráter elitista. Como descreve Tavares (1999, p. 54): “[...] até 1961 o acesso ao ensino superior não era livre para os que cursassem o ensino profissional; havia dois sistemas distintos, o que preparava para o trabalho instrumental e aquele que formava os trabalhadores intelectuais”.

A questão do caráter altamente seletivo e dual da educação brasileira está vinculada à posição das camadas sociais em face da oferta de educação. Como é recente na história da educação brasileira o acesso das camadas populares à escola, a educação secundária atingia as camadas médias e altas da sociedade, representando sinal de prestígio social.

Às camadas populares, quando possível, restava o acesso ao ensino primário e às escolas profissionais, tratando-se de uma população que, devido às condições materiais, tem urgência na formação para um ofício, marcando a função da escola atrelada ao mundo do trabalho. Ao manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares o Estado brasileiro, por meio da legislação, criou condições para que a demanda social da educação se diversificasse em dois tipos: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer a opção pelas escolas que “classificavam” socialmente e os componentes dos estratos populares que passaram a fazer da escola uma opção de preparo rápido para o mercado de trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (ROMANELLI, 2001, p. 169) e em certa medida nos auxilia na compreensão da cultura escolar até hoje instituída.

A escola de Ensino Médio chega ao século XXI convivendo com a omissão do Estado, dividindo os espaços já precários do Ensino Fundamental, com ausência de recursos; faltam professores, materiais para laboratório, bibliotecas atualizadas, assim como há a ausência de uma política de formação de professores organicamente articulada com a realidade escolar. Quanto às políticas recentes voltadas para o Ensino Médio, descreve Blengini (2011, p. 4):

A concepção de Ensino Médio Integrado que o embasou pretendia promover, considerando os limites impostos pelas contradições do modo de produção capitalista, uma relativa unidade entre formação geral e profissional. Essa concepção sustenta-se nas ideias de escola unitária, forma-

ção politécnica e formação omnilateral, originadas do pensamento marxiano e gramsciano. Escola unitária no sentido de ruptura com a dualidade educacional marcada por uma formação voltada para o trabalho intelectual e outra voltada para o trabalho manual. Dualidade esta que se constrói a partir da própria dualidade que marca a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. Formação politécnica no sentido de possibilitar a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e históricos da produção moderna. E formação omnilateral no sentido de permitir o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões e capacidades.

Ainda que o Ensino Médio Integrado, via decreto 5.154/04 (BRASIL, 2004), represente um avanço, mantiveram-se práticas políticas que reiteram a separação entre formação geral e formação profissional, ratificando a orientação conservadora presente na educação ao longo da história brasileira. Este decreto expressa a correlação de forças no interior das políticas educacionais, mas mantém as contradições do período anterior e expressa a necessidade de mudanças estruturais no Ensino Médio como um todo.

Outra medida que expressa essa correlação de forças está na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012), via Parecer 05/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011), aprovado na Resolução nº 02/2012. Como destaca este parecer os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar o projeto organizativo que atenda às novas demandas do Ensino Médio:

Atualmente mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população. De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio (CNE, 2011, p. 3).

Diante desta realidade as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam para a formação integral, com uma definição de currículo que se compromete com a juventude, considerando suas singularidades e especificidades sociais. Propõe aos sistemas educativos currículos flexíveis, “com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.” (CNE, 2011, p. 12).

De acordo com o mesmo documento pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola. Orientam-se no sentido de uma formação humana integral, evitando a redução de orientação limitada de preparação para o vestibular. Neste sentido o Ensino Médio deve apresentar uma unidade que possa atender a diversidade mediante diferentes formas de organização curricular (*Ibid.*, p. 12).

Como vimos até aqui a escola pública no Brasil tem vivido de reforma a reforma a tensa relação de reprodução das relações sociais desiguais e de luta pela superação desta condição, e isso também se expressa na legislação. É da correlação de forças entre os interesses do capital e do mundo do trabalho que vem sendo delineada a escola pública, e é neste contexto que temos o desafio de articular a contribuição da Filosofia no currículo escolar.

O retorno da Filosofia aos currículos escolares esteve ligado às lutas pela democratização da sociedade, pela afirmação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Neste contexto o ensino de Filosofia reaparece no debate nacional, crescendo sua oferta nas salas de aula após a aprovação da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Porém o caráter pouco objetivo da lei não representava a obrigatoriedade de sua presença no currículo até a Lei nº 11.684/2008⁵ que determina a oferta obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

O ensino de Filosofia na escola carrega em si o necessário diálogo acerca de que concepções permeiam o projeto educativo escolar, qual a função da escola de Ensino Médio e como se inserem neste contexto as contribuições da Filosofia na formação dos jovens.

5 Para o resgate histórico da luta que levou à promulgação dessa lei, que emenda a LDB 9394/96, pode-se consultar Horn, 2009; Alves, 2002; Silveira, 2009.

3 O COTIDIANO ESCOLAR COMO OBJETO DO ENSINO DE FILOSOFIA

Uma longa luta foi travada para que a Filosofia, juntamente com a Sociologia, tivesse sua presença garantida nos currículos do Ensino Médio. Se por um lado temos o reconhecimento da contribuição destas disciplinas na formação dos jovens pela força de lei, ainda há muito a se conquistar quanto à consolidação destas disciplinas nas políticas curriculares no Ensino Médio, seja por ações efetivas por parte do Estado via políticas educacionais, seja no campo da cultura e do cotidiano escolar.

Entre as dificuldades enfrentadas na escola de Ensino Médio está a organização do conhecimento, marcado pela fragmentação do tempo e do trabalho dos professores. Isso afeta o modo como o conhecimento é tratado em todas as áreas de conhecimento, e para o ensino de Filosofia implica ter que justificar sua relevância no currículo, pois diminui a carga horária de outras disciplinas. A superação dessa lógica está ligada à necessária revisão da escola de Ensino Médio e sua função na formação da juventude, questão que não pode abdicar da função formativa da Filosofia.

Ensinar Filosofia envolve várias questões, tais como: O que ensinar? Como ensinar Filosofia? Como tratar das relações entre adolescência e Filosofia? Qual o papel da Filosofia no currículo escolar? Estas e outras questões têm sido objeto de pesquisas e práticas relacionadas ao ensino de Filosofia e são, também, objeto do PIBID - Filosofia.

O Subprojeto PIBID Filosofia toma como centralidade a aproximação entre estudantes do Curso de Licenciatura em Filosofia e o cotidiano das escolas de Nível Médio. Inspirados nas pesquisas qualitativas (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ROCKWELL; EZPELETA, 2007) que propiciam a relação teoria e prática, realizamos estudos e reflexões sobre a organização da escola, sua história, função e a partir do conhecimento da realidade escolar propomos a realização de atividades voltadas aos desafios didáticos do ensino de Filosofia.

O ponto de partida do projeto é a caracterização da escola através de observação participante de seus diferentes espaços; a análise de documentos da escola, tais como: Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos, Propostas Curriculares, Diretrizes Curriculares Estaduais, Planos de Trabalho dos Docentes etc.

Do diálogo com diferentes sujeitos da escola, na participação em reuniões pedagógicas, em conselhos de classe, em atividades extracurri-

culares, nas observações de aulas de Filosofia e de Sociologia⁶ foi surgindo um campo de possibilidades a serem desenvolvidas. Com base na análise do cotidiano escolar os acadêmicos bolsistas têm como atividade permanente o exercício de planejamento de forma participativa nas equipes de trabalho.

Em conjunto com os professores supervisores e demais bolsistas o planejamento e as leituras promovem o aprimoramento de suas capacidades enquanto pesquisadores e futuros professores, exercitando a elaboração de estratégias didáticas e metodológicas para o ensino-aprendizagem de conteúdos filosóficos, inclusive de forma interdisciplinar.

Como o subprojeto PIBID- Filosofia ocorre em três escolas, a partir dos estudos e análises da realidade de cada uma, diferentes atividades formativas têm sido desenvolvidas, respeitando-se as especificidades pedagógicas de cada realidade escolar.

Nas três escolas, nas observações, nas conversas com os estudantes e nas oficinas, percebemos formas de preconceito com a Filosofia, vista como disciplina meramente especulativa e de difícil compreensão. Como estratégia de trabalho optamos pelo formato de oficina, e não de aulas de Filosofia. Construir oficinas remete a ser artífice, a fazer com o outro, onde saberes e conhecimentos se complementam na vontade de aprender algo mais. É um exercício de dialogicidade entre sujeitos que se encontram para vivenciar uma experiência de reflexão filosófica mediada por outras formas de conhecimentos e de experiências de vida.

Neste sentido propomos o ensino de Filosofia como experiência filosófica, como sugere Aspis (2004, p.308): “[...] Entendemos, então, que não é possível desunir filosofia de filosofar, pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina, um pensamento que ao ser operado vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar [...]”.

Filosofar é um processo a ser construído com o outro, mediado pelo estudo da história da Filosofia e pela prática histórica social. Adotamos esse desafio, pois o tratamento do conteúdo da Filosofia sem problematização e investigação nega a própria Filosofia, que é um exercício de pensamento em que o estudante precisa tornar-se sujeito do ato de filosofar.

Nas oficinas espera-se que todos os participantes sejam sujeitos da construção das análises e reflexões. Os temas, que foram escolhidos a partir do diagnóstico acerca da realidade escolar, possibilitam o diálogo com

⁶ No C. E. Túlio de França um dos professores supervisores trabalha com as duas disciplinas; assim temos estabelecido um diálogo entre as duas áreas no desenvolvimento do trabalho.

outras áreas de conhecimento do currículo e outras linguagens, como a cinematográfica, a música, a fotografia, o teatro, o desenho etc., efetivando-se como um exercício de reflexão filosófica acerca das questões humanas no campo da Ética, da Estética, da Política, da Teoria do Conhecimento, etc. Como coloca Horn (2005, p. 65):

O ensino que parte dos temas, geralmente não considera a história da Filosofia como uma referência importante para a estruturação dos programas, mas sim os problemas. Isso não quer dizer que um determinado problema não possa ser analisado historicamente ou que não tenha historicidade. Temas-problemas filosóficos e história da filosofia não são, em si, dicotômicos. São enfoques diferentes que se imbricam ou se complementam dependendo da forma como são concebidos.

3.1 OS CAMINHOS DO PIBID: FILOSOFIA NOS COLÉGIOS

No Colégio Estadual Astolpho Macedo Souza a equipe do PIBID – Filosofia está desenvolvendo uma pesquisa sobre sua história oral. Essa atividade foi desencadeada no contexto dos estudos dos documentos da escola e do diálogo com a equipe pedagógica no ano de 2012, quando a comunidade escolar comemorava os 60 anos do Colégio.

Essa pesquisa realiza-se através do levantamento junto aos documentos do Colégio de ex-alunos, ex-professores e ex-funcionários, e posteriormente em contato com algumas dessas pessoas vêm sendo realizadas entrevistas gravadas em áudio e vídeo. Na sequência pretendem-se realizar entrevistas com os atuais professores, funcionários e alunos. A intenção é finalizar esse trabalho com a organização deste acervo e com a edição de um vídeo-documentário.

Contribuir com a reconstrução da história do Colégio através da escuta das memórias de professores, alunos e funcionários do passado e do presente tem como objetivo contribuir para a reflexão acerca da identidade desta instituição. Desta forma o que passa a ser documentado pode contribuir para o trabalho pedagógico na medida em que a comunidade escolar possa conhecer melhor sua história, trajetórias e mudanças por que tem passado, bem como seus desafios e possibilidades.

Paralela a essa atividade a equipe de bolsistas do PIBID tem construído atividades com os estudantes do Ensino Médio. Neste percurso foi observado um alto índice de evasão no Ensino Médio ao longo do ano

letivo, e quando foram propostas oficinas em contraturno não houve adesão por parte dos estudantes. Diante dessa percepção a equipe avaliou a necessidade de realizar uma escuta dos jovens das turmas das 1ª e 2ª séries do período matutino, buscando compreender melhor a realidade em que vivem, como se percebem, como percebem o mundo atual, quais seus sonhos e projetos futuros.

Esta escuta se efetivou na forma de oficina com o objetivo de conhecer melhor os estudantes, e colher possíveis temas geradores (FREIRE, 1987) a serem desenvolvidas em novas atividades formativas. Após um momento de sensibilização os estudantes foram convidados a se expressarem na forma de cartazes com desenhos, colagens e escritas sobre o tema “O que é ser jovem?”, o que foi seguido de uma roda de conversa sobre a produção realizada nos grupos.

Com o desenvolvimento das atividades foi constatado que parte significativa dos jovens que participaram trabalham, o que explica a impossibilidade de participação em atividades em contraturno escolar. Outro aspecto que esta atividade explicitou foi o acolhimento por parte dos jovens da metodologia proposta, pois se sentiram sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Aspectos relativos à sociedade do consumo, à competitividade e à ausência de políticas voltadas para a juventude no município surgiram nas produções dessa oficina. A partir deste trabalho os bolsistas estão desenvolvendo oficinas no espaço das aulas de Filosofia do professor supervisor, buscando promover uma compreensão mais ampla acerca da realidade social, da condição dos jovens na contemporaneidade e contribuindo, assim, para a significação do conhecimento e da escola como instituição formativa.

Na mesma perspectiva de escuta dos jovens acerca de sua realidade e de como percebem a escola, a equipe de bolsistas do Colégio Estadual José de Anchieta realizou a oficina denominada “A escola que temos e a escola que queremos”.

Neste trabalho foi proposto aos educandos que relatassem primeiramente a “escola que temos”, e posteriormente a “escola que queremos”. Para tanto foi sugerido que se expressassem explicitando como veem a escola e o que gostariam que fosse diferente neste espaço.

A oficina foi realizada com as quatro turmas que compõem a segunda série do Ensino Médio nos períodos matutino e vespertino. Os estudantes se expressaram espontaneamente, apresentando em cartazes como percebem a escola e seu papel em suas vidas. Após o término desta atividade os bolsistas sistematizaram as informações obtidas e vêm desenvolvendo outras atividades.

Esta atividade revelou vários aspectos acerca da percepção dos jovens sobre a escola. Um deles foi o pouco destaque dado pelos estudantes quanto à função central da escola: o trabalho com o conhecimento. A equipe de bolsistas deliberou, então, tratar desse tema na forma de uma oficina.

Como também se percebeu nesta atividade que a Praça Coronel Amazonas, que está localizada em frente à escola, é vista como um lugar de desocupados, e que os estudantes não devem permanecer na mesma, a equipe pretende realizar a oficina sobre o conhecimento na praça, ou seja, quebrar a tradição negativa que a praça tem e tomar este espaço com a oficina que é denominada “Filosofia na Praça”.

A partir do conhecimento da realidade escolar, do planejamento participativo em diálogo com a realidade percebida na escola, a equipe PIBID – Filosofia do Colégio Estadual Túlio de França tomou como caminho a realização de atividades que se efetivassem como encontros de diálogos filosóficos e sociológicos.

Neste colégio as oficinas vêm ocorrendo em contraturno, promovendo a possibilidade de construção de reflexões, problematizações e sínteses num tempo e espaço distintos da sala de aula. Considerando os diálogos com os sujeitos da escola, o tema da primeira oficina foram as “desigualdades”, abordadas em suas diversas formas, como a social e a de gênero. Esse tema foi abordado em três tardes de trabalho, tendo como subsídio atividades com expressão corporal, músicas, cinema e fotografias.

Neste colégio o trabalho interdisciplinar mostrou-se uma ferramenta importante para a efetivação desta proposta em que o conhecimento de outras áreas do saber somou-se com as contribuições da Filosofia, entendida como conhecimento inserido na história, e que se refere a questões da condição humana no mundo. Neste processo metodológico o diálogo com a Sociologia, a História e as Artes tem sido fundamental para a sensibilização e aprendizagem por parte dos estudantes de Ensino Médio envolvidos. O fio condutor das atividades em curso neste colégio tem sido o direito à diferença como condição de superação das desigualdades. Neste sentido as oficinas têm como tema as diversidades de gênero, étnico-racial e sexual num trabalho articulado com a Filosofia e a Sociologia.

Através de oficinas realizadas nas três escolas percebemos a interação dos estudantes, e iniciou-se um trabalho de sensibilização quanto à contribuição da Filosofia em suas vidas. O envolvimento dos estudantes com a proposta de oficinas chamou nossa atenção para os desafios quanto ao exercício criativo e crítico do ensino da Filosofia.

Tendo em vista os desafios didáticos do ensino de Filosofia, além das oficinas no cotidiano das escolas temos uma equipe de bolsistas desenvolvendo um jogo didático sobre a história, temas e pensadores da Filosofia e áreas afins. Essa atividade se insere no contexto da criação de alternativas que possam amenizar as dificuldades diagnosticadas no ensino de Filosofia.

Através de um jogo de tabuleiro buscamos apresentar aos estudantes uma forma lúdica de aprender conceitos filosóficos, visando à interação e promovendo o conhecimento de valores éticos e sociais. A escolha do jogo como material didático foi feita em diálogo com todos os bolsistas, e tem a intenção de proporcionar uma dinâmica mais atraente ao público jovem, podendo assim oferecer uma forma lúdica de aprender.

Por tratar-se de um jogo, pretende-se que todos se esforcem para decifrar as questões, e assim aprenderão os conteúdos de forma diferente, sendo que a cada rodada as dicas podem variar pela sorte da escolha. Isso oferece possibilidade de ligações entre conteúdos já aprendidos, não apenas em outras disciplinas do Ensino Médio, mas também de sua formação enquanto cidadão e leitor, valorizando suas referências culturais, familiares e sociais.

O jogo de tabuleiro será chamado *Kairós* e visa, também, instrumentalizar o professor para um trabalho mais participativo e uma forma de aprendizado diferenciada. A proposta é que o jogo possibilite a passagem pelos diversos assuntos da filosofia, seja no contexto histórico, cronológico e mitológico, reforçando seu caráter interdisciplinar. As cartas trazem elementos que podem ligar questões atuais de maneira direta à Filosofia, demonstrando aos estudantes sua importância e relevância nos dias atuais.

O que esperamos é que o jogo *Kairós* e as oficinas possibilitem uma abordagem criativa da Filosofia, sem abdicar de seu caráter crítico-reflexivo em diálogo permanente com as grandes contribuições da Filosofia e com os dilemas do mundo contemporâneo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID-Filosofia promove a convivência no cotidiano escolar dos estudantes de graduação (bolsistas) no compromisso com a qualidade da formação dos mesmos como futuros professores através de estudos e pesquisas de caráter teórico-prático. Com as ações em curso vem ocorrendo uma maior aproximação entre o Ensino Superior, o Curso de Licencia-

tura em Filosofia e a realidade das escolas envolvidas, tendo em vista a compreensão, problematização e a proposição de ações voltadas para a melhoria da qualidade de ensino e da consolidação da disciplina Filosofia na escola.

Busca-se ainda que os estudantes dos colégios envolvidos sejam beneficiados com a promoção de estudos, reflexões e vivências que explicitem as especificidades e contribuições da aprendizagem em Filosofia para suas vidas, tendo em vista a ampliação e aprofundamento de seus conhecimentos, bem como a promoção de atitudes numa perspectiva emancipatória. Os professores e supervisores das escolas também têm no projeto a oportunidade de socializar suas experiências, concepções e de reelaborar suas práticas em sala de aula.

O PIBID aponta para a positividade do trabalho colaborativo entre universidade e escola, para a importância de se ouvir professores e estudantes. Esta aproximação entre a Educação Básica e a formação de professores em nível de graduação deveria ser o *locus* central dos projetos pedagógicos desses cursos, caminho a ser consolidado como concepção e política educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas: Autores Associados, 2002.

ASPIS, R. P. L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 64. Campinas - SP, 2004, p. 305 – 320.

BLENGINI, A. P. **As políticas públicas de Ensino Médio Integrado do governo Lula: aproximações preliminares.** V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Florianópolis: UFSC, 11 a 14 abr. 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03d_t001.pdf>. Acessado em: 01 mai. 2013.

BRASIL. **Decreto Nº5.154 de 23/07/2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. **Lei N° 4.024, de 20/12/1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei N° 5.692 de 11/08/1971.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei N.º 9394 de 20/12/1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. **Parecer CNE/CBE n. 38/2006. Brasília, DF.**

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. **Parecer CNE/CBE n. 05/2011.** Brasília, DF.

_____. **Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008.** Altera art. 36 da Lei 9394-96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

_____. **Ensinar filosofia...Sim, mas como?** pressupostos teóricos e metodológicos. Curitiba: Gráfica Popular, 2005.

HORN, G. B. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos.** Ijuí: Unijuí, 2009.

_____. **Ensinar filosofia...Sim, mas como?: pressupostos teóricos e metodológicos.** Curitiba: Gráfica Popular, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, 2007, p. 131 – 147.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2001.

SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. A. **A filosofia e seu ensino**: caminhos e sentidos. São Paulo: Loyola, 2009.

TAVARES, T. M. **PROEM**: formação para o mercado de trabalho e o desmonte da perspectiva do ensino médio enquanto educação básica. Caderno Pedagógico n. 2. Curitiba: APP-Sindicato, 1999.

CONSTRUINDO CONEXÕES SOCIAIS E COMUNITÁRIAS NO UNIVERSO AMBIENTAL DAS CRIANÇAS

Edilamar Helena Ribeiro Buch

Resumo: A experiência vivenciada no projeto Alfabetização Ecológica na UNESPAR/FAFIUV, programa PIBID, elucidou a existência de interdependências, sociais e ambientais, partindo do princípio de que podemos desenvolver e criar nosso ambiente aperfeiçoando e fomentando positivamente práticas no universo ambiental das crianças, através de projetos ambientais nas Escolas de Ensino Básico no município de União da Vitória. O aporte teórico sustentou-se em teóricos que relacionam meio ambiente e sociedade, e nas estratégias de ação comunitária, propondo mudanças na qualidade ambiental da vida cotidiana, conforme Freitas (2008). Destacamos a intervenção ambiental nas atividades efetuadas no desenvolvimento do projeto através de eixos inter-relacionados, concebidos como sistemas entrelaçados, abordados no contexto individual, familiar, escolar, comunidade e município, entre outros. Nosso empenho para criar comunidades sustentáveis será otimizado caso as futuras gerações aprendam a estabelecer uma parceria com os sistemas naturais, em benefício de ambas as partes. Em outras palavras, elas terão que ser ecologicamente alfabetizadas. Com apoio na metodologia da pesquisa participante, visamos à formação de iniciantes na docência, formando multiplicadores em Educação Ambiental, formal e não formal, estabelecendo um novo relacionamento entre a UNESPAR/FAFIUV, as escolas e a comunidade local. Para tornar exequíveis as atividades seguimos a proposta de Currie *et al.* (2000), dividindo a proposta de atividades em relação aos conteúdos trabalhados em 4 eixos temáticos: Eu + Meio Ambiente, Minha Escola + Meio Ambiente, Minha comunidade + Meio Ambiente, Meu Município + Meio Ambiente. A escola em parceria com a família, comunidade e município, primando pelo desenvolvimento da criança, construindo conexões no seu universo ambiental, alicerçando uma base de conhecimentos não apenas de aspectos científicos, mas atingindo os aspectos éticos. Nesta perspectiva ambiental, que consiste em ver o mundo em que vivemos com suas evidentes inter-relações e interdependência dos diversos elementos que mantêm a vida, destacamos o papel dos seres humanos na preservação e no respeito pelo meio onde vivem, e de colocar-se à frente como co-responsável deste espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Desenvolvimento humano e ambiental.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente consideramos a finalidade de propiciar aos iniciantes na docência uma proximidade à realidade da escola no sentido de envolvimento. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino, na comunidade onde a escola esta inserida que a práxis se efetua. Amarrando as relações que se efetua no espaço de convívio familiar, na escola, nos grupos religiosos, comunidade e município inserindo-se aí a mídia e toda a gama de influência na população de forma positiva ou negativa, considerando que tudo está interconectado numa dinâmica das relações entre os indivíduos e os diversos meios integrados. Ao propor estas, estratégias construímos eixos ecológicos, para atingir o modo de vida dos indivíduos, iniciando nas primeiras relações maternais com a família, e todos os seus vínculos, ou seja, ambiente imediato, em seguida os grupos de vizinhança, escola, comunidade desportiva, religiosa ou cultural que estamos inseridos em um município, em todo seu contexto histórico e de representação cultural, e assim este município dentro do estado, país e mundo todos conectados compartilhando inclusão e exclusão das vitórias ou dos problemas humanos no mundo globalizado. Conforme descreve, Freitas (2008, p.24), “(...) o foco da discussão estará dirigido às relações entre as estratégias de ação, a vida cotidiana e as possibilidades de participação, considerando também as repercussões disto para realização e continuidade dos trabalhos em comunidade.”

Neste contexto identificamos interconexões sociais no universo das crianças, e adaptando os estudos de Currie *et al.* (2000), alicerçamos valores ambientais em nível individual, escolar, da comunidade, e da cidade que está inserida no estado, e este por sua vez em seu país dentro da realidade mundial, isto é, partindo do local para o global. Pensar globalmente liga-se a atuar localmente.

No primeiro eixo, com relação à convivência individual, focamos o meio ambiente em seu cotidiano, suas relações com seu próprio corpo, no que diz respeito à higiene, hábitos e alimentação saudável, suas relações com a família ou seus cuidadores, com a água, animais e plantas.

No segundo eixo enfocamos a relação com todo o ambiente escolar; seus colegas, professores, grupos de desporto, até o próprio lixo que produz, e em seguida as relações com a comunidade, estudando seus costumes, tradições, religiosidades, seus problemas urbanos e rurais. No terceiro eixo, voltamo-nos para o município, em toda a gama de representações sociais e problemas de deslocamento; favelização, infraestrutura, poluição ambiental, e a degradação humana que nele ocorre.

No quarto eixo focamos o estado, o país e o mundo, pois somente com essa relação dinâmica em constante movimento pode-se dar conta de inserir conceitos de sustentabilidade, resultando na compreensão de que fazemos parte de um ciclo de vida, e que para manter a vida é necessário compreender o todo.

2 A SUSTENTABILIDADE NO UNIVERSO AMBIENTAL DAS CRIANÇAS

A sustentabilidade, como um dos conceitos fundantes da Educação Ambiental, precisa ser pensada como um sistema interativo entre as crianças com seus modos de vida no decorrer do tempo e suas interações contínuas com os sistemas vivos, tanto humanos quanto não humanos, referindo-se ao mundo vegetal e animal. O mundo atual está globalmente interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são interconectados, destacando que modificamos a tal ponto nosso meio ambiente durante nossa vida que não valorizamos e ignoramos o contato com nossa base biológica e ecológica. A disparidade no desenvolvimento transfere recursos que não chegam aos pobres, mas a poluição vai dos ricos para os pobres.

A alfabetização ecológica focaliza a necessidade de refletirmos sobre a estreita relação entre a exclusão social e a degradação ambiental. Essas questões afetam centenas de pessoas, particularmente nos países em desenvolvimento, onde populações são constrangidas à condição de refugiados condenados a viver em aglomerações, em áreas vulneráveis a riscos ambientais. Isso revela um novo ponto de confluência com a trajetória percorrida pela educação socioambiental, a preservação ambiental e a inclusão social, trabalhando para democratizar as políticas públicas que minimizem as necessidades da população carente que tem seus filhos matriculados nas escolas onde desenvolvemos o Projeto PIBID. Contudo, conforme aponta Freitas (2008, p.25),

Falar de democracia não significa que estejam sendo garantidas melhores e mais dignas condições de vida para as pessoas. Os problemas relativos à injustiça, a pobreza e ao sofrimento humano, assim como seus determinantes estruturais, podem continuar a existir e infelizmente, têm continuado mesmo em sociedades altamente democráticas, como bem mostra a nossa história contemporânea.

É neste contexto complexo que se faz necessário ressignificar, para compreender a história de pertencimento da comunidade onde está inserida a escola, sua identidade para compreender os problemas e as possibilidades de enfrentamento. Consideramos ser da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica diante das transformações sociais e da formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir, de produção e de consumo da sociedade; problematizando e analisando as situações, utilizando o conhecimento elaborado das ciências, das artes, da Psicologia, Geografia, Pedagogia e outras ciências da educação como ferramenta para compreender a realidade onde estão inseridas as escolas.

Entendemos que o ensino é uma prática social complexa e carregada de conflitos de valor que exige posturas éticas e políticas conscientes sobre a própria realidade social e comunitária, dando condições através da pesquisa de campo para compreender os contextos histórico, social e cultural do qual fazem parte. Para Capra (1996, p.42), “O mundo não é como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes, concebendo os seres humanos apenas um fio particular na teia da vida”. Desta forma, partindo de temas geradores: família, minha escola, comunidade e município, que estão imersos no Estado, país e mundo, semeamos valores ambientais. Ainda segundo Capra (2005, p. 238), “a sustentabilidade exige que o primeiro passo do nosso esforço de comunidades sustentáveis seja a alfabetização ecológica, compreendendo os princípios de organização que os ecossistemas desenvolveram para sustentar a teia da vida.” Com essas ideias entendemos que para educar para uma vida sustentável é necessário alfabetizar ecologicamente, construindo uma pedagogia ecológica que facilite esse entendimento, ensinando princípios básicos de ecologia e com isso um profundo respeito pela natureza viva, por meio de uma abordagem multidisciplinar baseada na experiência e na participação.

Assim, com o propósito de construir valores ambientais que foram e continuam sendo provocados pelo homem, alterando a qualidade de vida, é necessário pensar na continuidade da vida, sustentabilidade, na dignidade humana, uma interconexão, formando um ciclo, um sistema.

Desta forma, as ações efetuadas ambientalmente, corretas ou não, influenciam os diversos aspectos físicos e culturais dos lugares onde vivemos; na família, na escola, no clube, no bairro, no município existem interconexões afetando a conduta de todos. É desta forma que entendemos que o desenvolvimento social não se aplica apenas ao indivíduo, mas a toda a organização social da qual ele faz parte. O trabalho com a alfabetização eco-

lógica estabelece ligações na construção de saberes e valores socioambientais que identificam que o meio onde vivem não é apenas o meio natural, mas também social, onde se desenvolve a produção e destruição visando apropriação da natureza. O ambiente é integrado por processos de ordem natural e social, por dominados e excluídos pelo sistema econômico:

O ambiente não é, pois, o meio que circunda as espécies e as populações biológicas. É uma categoria sociológica (e não biológica), relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também por novos potenciais produtivos. Neste sentido, o ambiente do sistema econômico é pelas condições ecológicas de produtividade e regeneração dos recursos naturais. (LEFF, 2005, p.224)

Objetivamos trabalhar com a percepção e compreensão dos conceitos socioambientais visando à construção de valores pautados na relação do desenvolvimento humano, na inter-relação dos níveis ecológicos, concebidos como sistemas entrelaçados, com o propósito de planejar e desenvolver atividades que defendem o meio ambiente, identificado na Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), conforme o que diz sobre a educação ambiental em seu artigo 1º:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Na verdade somos parte integrante do meio onde vivemos, daí a imprescindível participação de todos na conquista da melhoria da qualidade de vida de forma sustentável, pelo manejo e conservação do meio ambiente, refletindo isso em nossa própria evolução e perpetuação da vida. Os PCN (BRASIL, 1998) destacam a necessidade de não apenas ambientalistas mostrarem sua preocupação com o meio ambiente, mas remetem à necessidade de se construir uma sociedade mais sustentável, justa e ecologicamente equilibrada, onde todo cidadão tenha o direito de viver num ambiente saudável e agradável, podendo respirar ar bom, beber água pura e passear por lugares limpos com paisagens notáveis. Para tanto é preciso que cada cidadão contribua fazendo a sua parte, cumprindo os

seus deveres, para que o direito de viver em um ambiente saudável não se torne um privilégio de poucos. Em nossa proposta de aplicação do projeto o desenvolvimento envolve dinamicamente a relação entre o indivíduo e o contexto, focando na maneira como as crianças se desenvolvem em ambientes representativos de seu mundo real e natural. Sobre a percepção ambiental e posicionamentos adotados, tendo em vista a apreensão de atitudes ambientalmente corretas, Hammes (2004, p.128) afirma que:

A percepção ambiental de um indivíduo ou comunidade está diretamente relacionada com a forma de se relacionar com as questões ambientais. O desenvolvimento desse aspecto é fundamental para fortalecer a cidadania e a participação efetiva da comunidade em questões locais, estabelecendo atitudes proativas perante as situações e possibilitando a mudança de paradigma – de valores e modelos de desenvolvimento.

A compreensão e leitura ambientais de cada indivíduo estão relacionadas com as interconexões entre os segmentos significativos da sociedade capazes de alicerçar fundamentos básicos que fomentem a cidadania e identifiquem a necessidade de gerar atitudes ambientalmente corretas. Desta forma, Kozel (2004) retrata que na educação ambiental é preciso aprender a preservar, conservar, conscientizar desde crianças, quanto jovens e até os adultos. Estamos vivendo uma fase grave da vida do planeta Terra, se não da sua vida, mas sim da sobrevivência humana no mundo.

As relações da sociedade com a natureza tendem a se agravar cada vez mais, não só pelo mau uso e exploração excessiva, mas, principalmente, pelo desconhecimento e passividades fatalistas dos indivíduos e dos poderes em relação às questões ambientais em sua totalidade. É preciso aprender a pensar transversalmente natureza e cultura e as interações entre ecossistemas e universos de referência sociais e individuais. (KOZEL, 2004, p. 6).

As atividades desenvolvidas procuraram conscientizar e responsabilizar todos acerca da conservação e preservação de forma significativa, que mude o comportamento das pessoas. Assim torna-se necessário, baseando-se no trabalho de Currie *et al.* (2000): *Eu + Meu Ambiente*, depois as relações que centralizam a família, comunidade, município, Estado, país e mundo, sempre consciente da necessidade da ação individual de

cada ser humano, aprendendo que somos todos em um, conforme Morin (2011, p. 75):

A relação antropossocial é complexa, porque o todo está na parte, que está no todo. Desde a infância, a sociedade, enquanto o todo entra em nós, inicialmente através das primeiras interdições e das primeiras injunções familiares: de higiene, de sujeira, de polidez e depois as injunções na escola, da língua, da cultura.

Para Bronfenbrenner (2011, p.66), na família, na pré-escola, no grupo de brincadeiras ou na sala de aula, a criança influencia aquelas que a influenciam; outros participantes não são estranhos, mas têm relações e papéis duradouros e diversificados com a criança; e, finalmente, a conduta de todos esses participantes é afetada profundamente por outros sistemas sociais nos quais eles têm papéis e responsabilidades. Este autor publicou em 1977 um artigo considerado um marco para compreender o desenvolvimento humano. Em sua descrição dos níveis ecológicos, mostrou a importância da inter-relação, concebida como sistemas entrelaçados descritos a seguir:

O MICROSSISTEMA – como o ambiente dentro do qual o indivíduo está em atividade em um determinado momento de sua vida. Ele é o complexo de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente imediato no qual está contida. O MESOSSISTEMA é o conjunto de microssistemas, constituindo o nicho do desenvolvimento da pessoa em determinado período, isto é, as inter-relações de vários ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está em um determinado período de sua vida. O EXOSSISTEMA é formado pelos ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento não está inserida diretamente, exemplo: o local de trabalho dos pais da criança. Finalmente o MACROSSISTEMA é o nível que engloba todos os outros da ecologia do desenvolvimento humano; este nível engloba cultura, macroinstituições, como governo federal e as políticas públicas. (BRONFENBRENNER,1977, p.515).

Desta forma, entendemos que não é possível estudar o meio ambiente isoladamente, tudo está conectado e deve ser considerado em seu conjunto para poder gerar propostas e ações ambientalmente corretas. O

ambiente estabelece potencial e limites às formas e ritmos de exploração dos recursos, que estão condicionados a valorização, acumulação e reprodução de capital, daí a existência do entrelaçamento entre exploração da natureza, degradação ambiental e marginalização social.

Foi nesta realidade que entendemos a necessidade do aporte metodológico da psicologia social conforme descreve Freitas (1994, p.9):

[...] À medida em que a realidade concreta tem apresentado mais e mais problemas que incidem diretamente sobre a vida cotidiana e psicossocial das pessoas, mais desafios têm sido colocados à prática desses profissionais, para que compreendam e encontrem alternativas que, pelo menos, minimizem os problemas que trazem conseqüências para as pessoas em termos de stress psicossocial; de desagregação da rede de relações primárias e secundárias; de sofrimento psicológico nas situações familiares e de trabalho e de apatia, desamparo e baixo envolvimento nas decisões sobre a própria vida, entre outros.

Assim sendo, não podemos estudar as questões ambientais isoladas do contexto onde estão inseridas e vinculadas apenas a uma disciplina dentro de um programa escolar. Por isso, uma das melhores formas de conseguir atingir a interdisciplinaridade no processo educativo é o desenvolvimento do ensino por meio de projetos, pois eles possibilitam variadas atividades de reflexão dos conteúdos escolares em integração com várias áreas de conhecimento. O trabalho com projetos tem superado as práticas de ensino habituais pela criação de novos instrumentos pedagógicos que envolvam mais a participação dos alunos; além disso, favorece a interdisciplinaridade de conteúdos pela realização de tarefas e atividades voltadas para a aprendizagem participativa.

A intenção é trabalhar sob o enfoque dos problemas da atualidade, provocados pelo modo como a urbanização e a industrialização intensificaram o consumismo e as agressões ao meio ambiente, gerando, por exemplo, um amontoado de produtos descartáveis, mas recicláveis, e que erroneamente engrossam as montanhas de lixo em áreas urbanas; discutir a polêmica questão da modernização do modo de vida da sociedade atual, seja urbano ou rural, refletindo sobre os aspectos sociais, culturais e ambientais, principalmente aqueles produtos da modernidade, da evolução técnica, do acesso e até a imposição de tecnologias que motivam a desvalorização e apropriação da natureza e a degradação dos valores humanos.

Desta forma Freitas (1999, p.76) descreve:

Para se contribuir com uma vida psicológica mais saudável, é necessário que o trabalho a ser desenvolvido ultrapasse a esfera do individual e do particular, ao mesmo tempo em que adquira uma perspectiva de apreensão da realidade em sua totalidade e em sua concretude histórica- podendo então apreender a vida real e concreta das pessoas. Fazer isto, na especificidade do trabalho das práticas psicológicas, significa atuar dentro de uma perspectiva da psicologia social, em uma visão sócio-histórica, junto às relações que são travadas na esfera do cotidiano, eliminando posturas reducionistas, psicologizantes e a-históricas sobre os processos psicossociais.

Este tem sido o nosso mote, compreender as ações no conjunto das relações sociais da comunidade, as estratégias utilizadas para a concretização de suas vidas diárias que se colocam como primordiais para o conhecer as formas como se relacionam com o meio ambiente. A descrição das opiniões a respeito do enfrentamento dos problemas ambientais pode revelar novas perspectivas de interpretação desta população, colaborando para a compreensão desse fenômeno psicológico ambiental e social.

Em relação à implantação da Educação Ambiental nas escolas, é necessário considerar que a maioria dos trabalhos implementados nas escolas traz uma abordagem limitada em detrimento de uma reflexão crítica abrangente. Neste sentido, para Kozel (2004, p.8) “os valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos, estão alicerçados na aquisição da aparência. É necessário livrar a ideia de que produzir e consumir mais é viver melhor”.

Desta forma, a questão ambiental clama por mudanças de valores e percepções, o que na escola reflete-se como uma visão de mundo utilitarista. Além disso, a degradação do ambiente que atinge as cidades e a área rural não diz respeito apenas aos aspectos naturais, é um caso complexo que envolve a sociedade humana como um todo. A fome, a miséria, a injustiça social, a violência e a baixa qualidade de vida são fatores fortemente relacionados ao modelo de desenvolvimento e suas implicações. A capacidade de um ambiente, tal como o lar, a escola ou o local de trabalho, de funcionar efetivamente como um contexto para o desenvolvimento, é vista como dependendo da existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informações em cada ambiente a respeito do outro. Enten-

demos que o exercício de cidadania não é inato, deve ser aprendido. As escolas têm esse papel de relembrar aos adultos o seu papel na democracia, e ensinar crianças e jovens que podem ter uma parte ativa na comunidade.

3 METODOLOGIA

As atividades foram desenvolvidas por meio da pesquisa participante, conforme Gil (2010, p.42) , “Onde a proposta de solução dos problemas não vem dos pesquisadores mas da população envolvida . Uma pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a resolução de um problema coletivo onde todos os pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo participativo e cooperativo”. Partimos do pressuposto de que a pesquisa precede e constantemente alimenta a ação educativa; logo, ao problematizar a prática e o conhecimento científico, é-nos possibilitado reconstruir o fazer pedagógico, que se estabelece por uma determinada cultura e relações hegemônicas, pois as “partes” constituem o saber. Buscamos estabelecer um novo relacionamento entre a FAFIUV, as escolas e a comunidade em geral, e dividimos nossa proposta de atividades em relação aos conteúdos trabalhados em eixos temáticos adaptados conforme Currie *et al.* (2000):

- a. Inicialmente as sugestões do trabalho objetivaram conscientizar os alunos e todos os participantes da responsabilidade de cada indivíduo na conservação do meio em que vive e de uma ação pessoal significativa a favor do meio ambiente.
- b. Estimular a criança a desenvolver uma compreensão maior do ambiente que a cerca. Devemos enfatizar a importância de seu próprio lar, por mais humilde que seja, e de sua família ou das pessoas que lhe cuidam. Destacamos a importância da criança formar hábitos de cooperação, respeito mútuo e um senso de co-responsabilidade dentro de seu ambiente familiar, na convivência.
- c. Enfatizar a importância da escola para a comunidade em que ela está inserida, que se torna, às vezes, o único vínculo com o saber sistematizado para as pessoas que ali vivem. A escola oferece um local ideal para o desenvolvimento de ações em conjunto e deverá funcionar como o berço de trabalhos comunitários.
- d. Conhecer e valorizar as características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que existem na comunidade, compreendendo as relações marcadas pela desigualdade socioeconômica e étnica, aprendendo a respeitar e a conviver com as diferenças.

Neste sentido priorizamos por desenvolver estruturas pedagógicas para propiciar aos alunos a oportunidade de utilizar a sua própria realidade como base para a alfabetização, de forma que eles se tornem sujeitos geradores de propostas que minimizem os problemas locais. Promovendo a colaboração dentro e entre as escolas e as suas comunidades e municípios, e desta forma entender a realidade do país e do mundo onde vivemos. Desta forma incentivamos a partilha de práticas entre professores e o estabelecimento de parcerias com outras escolas, numa interconexão entre as disciplinas, e com outras pessoas da comunidade, como: escritores, engenheiros florestais, ambientalistas, funcionários de estação de tratamento da água, funcionários da prefeitura, políticos, fotógrafos, agricultores, catadores de lixo etc. Pessoas, instituições e agências desenvolvendo amizades, vocabulário, confiança, relações de trabalho e parcerias, colaborando e aliando artes e educação, gerando experiências. Consideramos a alfabetização ecológica uma ação ao longo da vida, que constantemente precisa ser reelaborada, conforme a leitura de mundo dos aprendizes e mudanças na concepção de cultura da sociedade. Sensibilizar crianças, jovens e adultos sobre a frágil estrutura do planeta e a escassez dos recursos não renováveis tem sido meta de ações.

Assim como na Teoria Bioecológica do desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner (2011), um sistema que evolui ao longo do tempo é definido como um fenômeno de continuidade e de mudança nas características psicológicas dos seres humanos como indivíduos e como grupos. Esse processo se estende ao longo da vida, mediado pelas sucessivas gerações e pelo tempo histórico, tanto passado como futuro. Compreender que a construção de saberes pode receber influência da cultura e das condições do meio ambiente, favorecendo efeitos significativos no desenvolvimento do crescimento das crianças, em suas famílias, em suas salas de aulas, e em outros contextos. Interagir fomenta a compreensão e também influencia na socialização, e os seus resultados podem resolver questões críticas do bem estar e a probabilidade do desenvolvimento positivo, construindo interconexões sociais no universo ambiental de crianças.

4 REFLETINDO O ENSINAR

Para o iniciante na docência o trabalho nas escolas, mesmo com os desafios iniciais, passa a ser um retrato vivo da relação professor-aluno, práticas e vivências, embora compreendendo que cada proposta metodológica construída não significa algo acabado, mas um constante recomen-

çar, melhorar, atualizar, desenvolvendo respeito pela natureza, por meio de uma abordagem multidisciplinar envolvendo iniciantes na docência das Licenciaturas de Geografia, Pedagogia e Química.

Por meio de experiências, nós também tomamos consciência de que fazemos parte da teia da vida e, com o passar do tempo, a experiência da ecologia na natureza nos proporciona um senso de lugar a que pertencemos. Tomamos consciência de como estamos inseridos num ecossistema; numa paisagem com uma flora e uma fauna características; num determinado sistema social e cultural. (CAPRA *et al.*, 2008, p.14)

É importante perceber esta imersão que cada aluno representa na comunidade escolar e também que esta relação aluno-escola recebe influência da família, dos valores da comunidade, do bairro e da cidade, que está imersa na realidade mundial em toda a sua gama de desenvolvimento desigual com problemas sociais, como desemprego e violência, mas também em constante desenvolvimento tecnológico estimulado pelo capitalismo, que exclui os menos favorecidos e sem poder de compra, e isso reflete-se na escola. Essas dimensões do local e do global favorecem a compreensão do iniciante na docência, cruzando práticas e teorias para poder fazer uma leitura de mundo e a partir dela acrescentar inovações, considerando a realidade da escola e de seus alunos, visando à melhoria dos problemas ambientais que favoreçam qualidade de vida.

A discussão coletiva entre o coordenador do subprojeto de área, o supervisor das escolas básicas, e o licenciando de Geografia fê-los sentir-se participantes e construtores de novas proposta metodológicas de ensino, e principalmente capazes de perceber as mudanças e transformações no mundo globalizado, procurando dar sentido social à prática na docência, mediando-a com a realidade vivida e analisando-a criticamente. O iniciante na docência “pibidiano” pode compreender que a experiência nas escolas destaca a conexão com ambientes de convivência familiar, escolar, no bairro e município, e este inserido nos problemas e evolução de seu Estado, país e mundo, situando a escola historicamente no lugar, no tempo, no espaço e no mundo. Conforme Milton Santos (1997, p.41),

Por tempo vamos entender o transcurso, a sucessão de eventos e sua trama. Por espaço vamos entender o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos. Por mundo

entendemos a soma, que é também a síntese de eventos e lugares. De tal modo, nossa grande tarefa é a de aprender a definir o presente (escola) segundo essa ótica.

Para isso foi necessário pesquisar, situar-se na realidade cotidiana onde está inserida a escola, com seus problemas, e desta forma refletir e identificar saídas, afinal o *locus* onde atua o projeto Alfabetização Ecológica se estende além do espaço escolar e da sala de aula, integrando um contexto social, com mútua influência no trabalho cotidiano da escola e na aprendizagem dos alunos.

Não podemos negar a importância para a alfabetização ecológica do contato próximo e íntimo com a natureza, com os bens naturais renováveis e não renováveis, como são usados e o conhecimento das nossas necessidades e usos especiais, da necessidade de controlar o consumo supérfluo. A natureza converte-se assim num meio de produção, ela é apropriada pela sociedade, atravessada pelas relações de poder, isto é, gerando poder.

Em nossa análise, a alfabetização torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para empower, quer para disempower as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada conforme sirva ela para reproduzir as formações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 169).

Em tudo isso ocorre um treinamento constante da observação, da engenhosidade da imaginação, construção dos saberes, do senso de realidade adquirido por meio do contato direto com os fatos. Neste sentido, percebemos a necessidade de construirmos a AGENDA 21 ESCOLAR (durante a vigência do projeto aprovado pelo edital 2009, publicada com apoio PIBID – CAPES) para registrar atividades desenvolvidas nas escolas onde que trabalhamos com o Projeto Alfabetização Ecológica do PIBID, pretendendo dar às crianças uma forma positiva de construir saberes ambientais, possibilitando um mergulho na natureza e observando-a atentamente, criando um espaço para a alegria e admiração que só o mundo natural pode evocar. Acreditamos que as crianças que entendem e amam o lugar em que vivem, quando crescem se tornam cidadãos engajados e comprometidos com a preservação desse lugar. Desta forma, ao

criar uma Agenda Ambiental para a escola, priorizamos os problemas que afetam a qualidade de vida do local e propusemos atividades que geram soluções. Esse caminho foi compartilhado com os pais e pessoas representantes da comunidade e todos aqueles interessados em participar da construção de um plano de ações que visa melhorar as condições da escola e da comunidade do entorno.

As agendas 21 são estratégias usadas por atores locais, interessados em promover o desenvolvimento sustentável, para mobilização da comunidade e inserção do local no global. Muitas são as políticas e atividades que podem ser adotadas pelos poderes locais para a promoção de processos educacionais voltados para o desenvolvimento, como:

- a. estímulo e apoio à formação de uma sede municipal de Educação Ambiental;
- b. criação de um núcleo municipal de educação ambiental;
- c. estímulo e apoio à promoção de cursos, oficinas e eventos;
- d. criação de polos de Educação Ambiental;
- e. estímulo e apoio para a implantação de Educação Ambiental nas escolas;
- f. mapeamento e apoio para implantação, melhoria e divulgação das áreas apropriadas para Educação Ambiental e para a produção de materiais didáticos.

A Educação Ambiental está atrelada à Agenda 21 Local como uma das estratégias para obtenção do desenvolvimento sustentável da comunidade. Sendo assim, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas que visem fomentar processos educacionais participativos, a preocupação com a qualidade de vida. Para Freitas (2008, p.27), “fazer com que as pessoas acreditem que vale a pena participar.”

Por último, sentiremo-nos compensados quando se criarem ambientes de aprendizagem nos quais a teoria, a prática e a realidade estiverem juntas, construindo interconexões sociais no universo ambiental das crianças; quando aprender fizer parte da vida real.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI n° 9.795, de 27. de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF,1998.

BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychology** 32, 1977, p. 515 – 31.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Ed. Artemed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental process. In: DAMON, W; LERNER, R. M. (Orgs.) **Handbook of child psychology**. v. 1. 5. ed. New York: John Wiley, 1998.

CAPRA, F. *et al.* **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Ed. Cultrix, 2008.

CAPRA, F. **As conexões ocultas**: ciências para uma vida sustentável. São Paulo: Ed. Cultrix, 2005.

_____. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Ed. Cultrix,1996.

CURRIE, K. *et al.* **Meio ambiente**: interdisciplinaridade na prática. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2000.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização** : leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. de F. Q. de. Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil. In: CAMPOS. R. H. de. **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

_____. Practicas en comunidad y psicologia comunitaria. In: MONTERO, M. (Org.) **Psicologia social comunitária**: teoria, metodo y experiencia. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2002, p. 139 – 166.

_____. Estratégias de ação comunitária e mudança social: relações a partir da vida cotidiana e dos processos de participação. In: DIMENS-TEIN, M. (Org.) **Psicologia social comunitária: aportes teóricos e metodológicos**. V. 1. 1. ed. Natal: Ed. UFRN/EDUFRN, 2008, p. 23 – 42.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2010.

HAMMES, V. S. **Proposta metodológica de macro-educação**. v.2. São Paulo: Ed. Globo; Embrapa, 2004.

KOZEL, S. Educar ambientalmente correto: desafio ou simulacro para a sociedade consumista do século XXI? **Revista de Estudos Universitários**. Sorocaba – SP: UNISO, 2004, p. 39 – 55.

LEFF, H. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 4. ed. Tradução de Lucia M. E. Orth. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meridional Ltda, 2011.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica, tempo, razão e moção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.



O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos

Diz Courtine-Denamy, em certa passagem de seu belíssimo livro “O cuidado com o mundo”, que é à educação que cabe a tarefa crucial de formar “homens novos, capazes de inovar radicalmente através de sua ação, de inaugurar um novo começo de que o mundo novo está justamente à espera, uma vez que as velhas soluções não fazem mais sentido.” Completa citando o filósofo Horkheimer, para o qual “o novo depende unicamente ainda da vontade dos homens.” Cremos que os textos que apresentamos aqui compõem esta obra são fruto exatamente de educadores que entendem e assumem seu papel para a construção do novo: nova educação, novos homens, novo mundo. Principalmente porque os trabalhos aqui reunidos não são frutos de uma reflexão distanciada da realidade escolar, da teoria por si mesma. Refletem experiências e práticas de professores universitários, bolsistas de graduação, professores das redes municipais e estaduais comprometidos com os desafios atuais da educação e seus desdobramentos sociais.

Como professores, formadores de professores, e coordenadores de subprojetos PIBID, é nosso prazer apresentar aos leitores as experiências de nossos colegas, que representam uma modesta amostra do trabalho que o Programa tem possibilitado em todo o Brasil, e ainda assim enormes contribuições que se estendem às vidas de todos os envolvidos. Não haveria como perceber os efeitos do PIBID se ele não existisse, mas o que já tivemos oportunidade de experienciar permite-nos demarcar uma fronteira na história da formação docente.

Da apresentação

