

RESPONSABILIDADE COM O LETRAMENTO: DESAFIO DAS BOLSISTAS DO PIBID DE LETRAS NAS OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

RESPONSABILIDAD CON LA CAPACIDAD DE LEER, ESCRIBIR Y INTERPRETAR: DESAFÍO DE LAS BECARIAS DEL PIBID DE LITERATURA EN LOS TALLERES DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

*Maria Elena Santos Gomes*¹

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado ao Departamento de Letras da UNEMAT, tem por objetivo, incentivar a formação e a capacitação docente, através da reflexão sobre a prática pedagógica dos licenciandos de Letras; estabelecer ações pedagógicas que integrem o conhecimento teórico-linguístico às atividades de ensino de Língua Portuguesa. Este artigo objetiva a descrição das atividades desenvolvidas pelas bolsistas no PIBID na Escola Estadual Professor João Batista Escola 13 de Maio, com turmas do Ensino Fundamental e Médio no período compreendido entre 13 de agosto a 30 de setembro, com destaque às sequências didáticas, com foco no trabalho com gêneros textuais, tendo como pressupostos teóricos os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, as apostilas do GESTAR. Cuja experiência visa à construção de um novo olhar na perspectiva de ensinar a aprender de maneira que o educando atinja o alvo proposto, ou seja, o letramento de fato com o ensino da língua portuguesa, aliando a teoria à prática.

Palavras-Chave: PIBID, letramento, Língua Portuguesa, sequência didática.

RESUMEN: El Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia – PIBID, vinculado al Departamento de Letras de la UNEMAT, Campus de Tangará da Serra, tiene por objetivo incentivar la formación y la capacitación docente, por medio de la reflexión sobre la práctica pedagógica de las licenciandas: también establecer acciones pedagógicas que integren el conocimiento teórico lingüístico a las actividades de la enseñanza de Lengua Portuguesa. En este estudio pretendemos reflexionar sobre las actividades teóricas y prácticas desarrolladas por las becadas del programa que ocurren en las escuelas estatales “Professor João Batista” e “Escola 13 de maio”, con turmas de la Enseñanza Fundamental y Secundaria, en el período comprendido entre 13 de agosto a 30 de septiembre, con destaque a las secuencias didáticas, y énfasis en el trabajo con géneros textuales. Tuvimos como presupuestos teóricos los PCNs – Lengua Portuguesa, Magda Soares (2000), las apostillas del GESTAR, entre otros. Entendemos que esa experiencia visa contribuir con una “nueva mirada” en la perspectiva de enseñar a prender de manera que el educando atinja el letramiento con la enseñanza de lengua portuguesa, aliando la teoría a la práctica.

Palavras-Clave: PIBID, letramiento, Lengua Portuguesa, texto, secuencia didáctica

INTRODUÇÃO

¹ Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino, Supervisora do PIBID e professora contratada da Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; especialista em Linguística: Língua e discurso e Literatura Mato-grossense, pela UNEMAT.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil.

Verifica-se, na maioria das crianças e adolescentes da contemporaneidade, sobretudo os de escolas cicladas, certo desinteresse pela leitura e escrita, certamente por exigir-lhe esforços e raciocínios que nem sempre estão dispostos a desenvolver. Esse desinteresse acaba por prejudicá-las, uma vez que atrofia suas habilidades de compreender e interpretar até mesmo pequenos textos escritos, já que essa habilidade se dará somente com a prática das mesmas.

Tendo em vista que as habilidades de leitura e escrita se farão cada vez mais necessárias às futuras etapas da vida escolar, as bolsistas, juntamente com a coordenação e supervisão do projeto, optaram por trabalhar com esses educandos, prioritariamente a leitura, produção e interpretação de textos, com a finalidade de auxiliá-las, motivá-las, instigá-las ao reconhecimento e reflexão sobre sua importância.

A possibilidade de participar do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, cuja proposta visa iniciar o acadêmico de Letras ao contexto escolar, tem contribuído, principalmente, para que o graduando vivencie os desafios do cotidiano escolar, bem como a participação em todas as atividades escolares. A partir de então, as bolsistas, divididas em grupos, elaboraram os projetos sob a coordenação e supervisão do projeto, na etapa seguinte, a confecção do material didático que contemple as necessidades dos alunos, principalmente, as habilidades de leitura, escrita, interpretação e produção de textos. Nesse contexto, as bolsistas têm desempenhado importante papel, auxiliando sobremaneira os alunos envolvidos no processo.

Pereira disserta sobre os modos de ensinar e de apre(e)nder, cujo estudo, vem ao encontro das reais necessidades das bolsistas do PIBID do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso, *campus* de Tangará da Serra. Pois para a autora:

[...] a fertilidade vem da perseverança que os mestres realmente apaixonados pelo que fazem, conferem à sua atividade, não se desmotivando nunca, abertos à renovação, sempre prontos a considerar as possibilidades que facilitem e/ou aperfeiçoem seu ofício. (PEREIRA, p. 244).

Esta perseverança, as bolsistas têm mostrado, pois trabalham com sequências didáticas, utilizando-se do material da GESTAR, para assim, se fazerem compreendidas pelos alunos, enquanto o PIBID possibilita a essas graduandas se autoidentificarem enquanto profissionais da arte de ensinar língua portuguesa, uma vez que, inseridas no espaço escolar,

têm a oportunidade de identificar as dificuldades que educadores e educandos enfrentam diariamente quanto ao ensino-aprendizagem, revertendo assim, algumas metodologias, no intuito de contribuir para avanço de cada aluno que se encontra em defasagem, uma vez que trabalham com pequenas turmas, atendendo assim, individualmente cada caso, o que não é possível em sala de aula, normalmente com um elevado número de alunos, em média 35 a 40.

As oficinas são preparadas pelas bolsistas, tendo em vista sua adequação ao nível das turmas, ao conteúdo a ser aprendido e às habilidades que se pretende desenvolver nos alunos, para tanto, faz-se necessário um conjunto de atividades correspondente ao nível de letramento de cada turma, cuja atividade, deve ser muito bem conhecida do pibidiano e conseqüentemente, a proposta vem contribuir significativamente para a prática pedagógica das graduandas, garantindo assim, uma via de mão dupla, onde ambas as partes são privilegiadas, alunos e bolsistas, para tanto a perseverança e a paixão pelo que faz, realmente é fundamental.

Segundo os PCNs (2006), é imperativo que se trabalhe com textos em sala de aula, visando ao letramento dos alunos, ou seja, buscar torná-los aptos a compreender e a expressar-se nos mais variados gêneros.

Temos ainda outros escritores que afirmam que a gramática por si só não se constitui objeto de aprendizagem, uma vez que os alunos já a tem internalizada, fazendo-se necessário ensinar o que ele ainda não sabe.

[...] é provavelmente uma enorme perda de tempo ensinar a alunos de primeiro grau que existe diminutivos e aumentativos, para, em seguida solicitar exercícios do tipo “dê o diminutivo de”, “de o aumentativo de”. Só vale a pena trabalhar tais questões para chamar a atenção para os valores de tais formas, para o fato de que há formas peculiares... (POSSENTI, p. 52).

Sendo assim, entendemos que o professor de Língua Portuguesa deveria evitar o ensino da gramática de forma isolada, mesmo considerando que, apesar de o domínio da norma culta ser um importante fator para se atingir a proficiência em textos orais e escritos, como muitos crêem, já foi possível perceber com os trabalhos das graduandas, que a gramática contextualizada tem tido efeito de igual modo, senão mais eficaz.

De acordo com Possenti, não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel do papel da escola – que é ensinar a língua padrão, isto é, criar condições para seu uso efetivo (p. 54), o que é perfeitamente possível com a leitura e escrita, pois é através desse binômio que, ainda que forçosamente o aluno escreva e

consequentemente transmite para a oralidade a linguagem de prestígio social, o que não se dará com a gramática isoladamente.

Com este artigo, pretender-se-á, descrever como foram desenvolvidas as atividades pelas bolsistas nas escolas Professor João Batista e Escola 13 de Maio, ambas situadas no centro da cidade de Tangará da Serra, entre os dias 13 de agosto e 30 de setembro de 2011.

A *priori*, a coordenação, supervisão e graduandas, entraram num consenso e priorizou-se o ensino da leitura e escrita a partir de uma perspectiva do letramento, tendo em vista um processo de ensino aprendizagem que busque as questões culturais, as situações sociocomunicativas variadas e a necessidade de interação entre o conhecimento prévio de cada aluno e o conhecimento novo apresentado na escola/oficina e em outros lugares em que aprendemos a ler o mundo. Por entender que o processo de leitura e escrita se desenvolve através dessa interação.

As pibidianas têm como meta primordial, valorizar o aprendizado da leitura e da escrita como experiência letrada, em sequência didática, por compreender que uma pessoa que participa ativamente da cultura letrada, quanto mais experiência tiver com diferentes materiais escritos em gêneros textuais diversos, mais esse aluno tenderá a perceber que escrever é uma atividade importante, tanto dentro como fora da escola.

Sequência didática e ensino de gêneros textuais, mas, o que vem a ser sequências didáticas?

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, as sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação.

Essas sequências orientam o professor para o trabalho com os mais variados tipos de gêneros textuais: do simples bilhete a textos mais complexos como o artigo de opinião por exemplo. Vale lembrar que as sequências didáticas não são usadas somente para o ensino de Língua Portuguesa. Podem e devem ser usadas em qualquer disciplina ou conteúdo, pois auxiliam o professor a organizar o trabalho na sala de aula de forma gradual, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar.

Por que as pibidianas optaram por essa metodologia? Por que é importante usar sequências didáticas ao ensinar Língua Portuguesa?

Primeiramente, para ensinar os alunos a dominar um gênero textual de forma gradual, passo a passo, pois ao organizar uma sequência didática, o professor pode planejar etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar diversos exemplares desse gênero, estudar as suas características próprias e praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final.

Outra vantagem desse tipo de trabalho é que leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz muito mais sentido para quem aprende.

Os gregos escreveram muito antes de existir a primeira gramática grega, o mesmo valendo, evidentemente para os escritores latinos, portugueses, espanhóis, etc. Seria interessante que ficasse claro que são os gramáticos que consultam os escritores para verificar quais são as regras que eles seguem, e não os escritores que consultam os gramáticos para saber que regras devem seguir. (POSSENTI, 1996, p. 55).

Partindo-se desse pressuposto, entendemos que as PIBIDIANAS estão no caminho certo, pois, trabalham os textos sem priorizar a gramática, e sutilmente, fazem com que os educandos percebam as relações existentes entre texto e contexto, de maneira que os mesmos vão adquirindo o letramento desejado, objetivo maior. Para realizar sequências didáticas para os diferentes gêneros textuais, **p**rioritariamente se faz necessário alguns conhecimentos sobre o gênero que se quer ensinar e conhecer bem o grau de aprendizagem que os alunos já têm desse gênero. É fundamental que a sequência didática seja organizada de tal maneira que não fique nem muito fácil, o que desestimulará os alunos porque não encontrarão desafios, nem muito difícil, o que poderá desestimulá-los a iniciar o trabalho e envolver-se com as atividades. Com isto, as graduandas passam boa parte do tempo estudando, pesquisando e preparando o material de apoio, inclusive, a língua viva, com textos atuais de jornais, revistas dentre outros.

Dessa forma, o processamento textual, dá-se de três formas. Segundo Koch, esse processamento contribui com três grandes sistemas de conhecimento: O linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, é ele responsável, por exemplo, pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou sequenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados. (cf. HEINEMAAN & WIEHWEGE *apud* KOCH, 1997, p. 27).

Assim sendo, para ensinar os alunos a compreender um gênero textual de forma gradual, passo a passo, usando a sequência didática para trabalhar, as graduandas exploram diversos gêneros textuais, organiza-os em fichas de leitura, estudam suas características próprias, elaboram uma lista de elementos coesivos e em seguida, partem para o conhecimento que KOCH vem denominar conhecimento enciclopédico ou de mundo:

[...] é aquele que vem armazenado na memória de cada indivíduo, que se trate de conhecimento declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), que do tipo episódico (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência). (KOCH,1997, p. 27).

Depois de uma breve análise através de entrevistas com os alunos, as pibidianas instigam os mesmos a praticar diferentes aspectos de sua escrita, antes de propor uma produção escrita final, para tanto, utilizam as seguintes estratégias: Trabalhos em dupla ou grupos, para que os alunos possam trocar conhecimentos e auxiliar uns aos outros.

Primeiramente, as graduandas apresentam a proposta e em seguida:

- Avalia o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero.
- Apresenta o gênero escolhido, fazendo circular alguns de seus exemplares pela sala. Usam "Estratégias de Leitura".
 - Propõe aos alunos que escrevam um texto inicial do gênero, mesmo que imperfeito, no intuito de saber quais os aspectos desse gênero precisarão trabalhar mais.
 - Amplia o repertório do aluno, trazendo mais textos do gênero para a sala.
 - Organiza e sistematiza o conhecimento sobre o gênero, com estudo detalhado de seus elementos, de sua situação de produção e da forma como esse gênero circula (num jornal ou num livro, por exemplo).
- Faz uma produção escrita coletiva com a classe, para que todos troquem conhecimentos e passem a dominar melhor o gênero estudado.
- Fazer uma produção escrita individual.
- Fazer a revisão e a reescrita da produção individual, melhorando-a, se necessário.

Concluindo assim, com o conhecimento sociointeracional, que de acordo com KOCH, vem a ser o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através

da linguagem, que segundo ela, engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacognitivo e superestrutural. (KOCH, 1997).

Cujos conhecimentos, englobam também:

[...] o saber sobre as práticas peculiares ao meio sociocultural em que vivem os interactantes, bem como o domínio das estratégias de interação, como preservação das faces, representação positiva do “self”, polidez, negociação, atribuição de causas a malentendidos ou fracassos na comunicação, entre outras. Concretiza-se através de estratégias de processamento textual. (KOCH, 1997, p. 28).

Exatamente assim é que tem se dado o processo de ensino-aprendizagem das pibidianas do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso, *campus* de Tangará da Serra, lembrando que o apoio e acompanhamento da coordenação e supervisão tem sido fundamental para o bom andamento dos trabalhos das mesmas, embora, reconhecemos que melhor seria que mais educandos se engajassem, pois dessa forma, teríamos uma melhora significativa nos índices do IDEB. Acreditamos que há ainda, a necessidade de interferência, sobretudo da família, na motivação dos alunos que não têm mostrado interesse, apesar das dificuldades que apresentam, pois disposição para o trabalho, os grupos não têm demonstrado.

Enquanto supervisora, tenho acompanhado algumas oficinas e percebido a motivação dos alunos participantes e ao mesmo tempo, enquanto professora dos mesmos, tenho acompanhado avanços significativos tanto na leitura quanto na escrita dos alunos do ensino médio.

Trabalhar leitura e escrita de forma eficiente depende do desenvolvimento das atividades que nos levem a praticar e refletir sobre as diferentes situações sociocomunicativas, os gêneros, as técnicas de leitura e escrita. Dependendo dos objetivos e temas propostos, quando ensinamos-aprendemos, dessa forma, desenvolvemos diferentes olhares sobre nossos textos e dos outros autores. Porém, o desenvolvimento das competências de leitura e escrita depende também da intervenção criativa, crítica e funcional das bolsistas que planejam atividades práticas de leitura e escrita em sequência didática e mais, que sejam prazerosas e significativas para os alunos, textos que têm a ver com a realidade dos mesmos. As pibidianas têm tido essa preocupação ao longo do processo.

O que é letramento depende essencialmente de como a leitura e escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever. (SOARES, 2003, p.75).

Foi possível perceber que os trabalhos das graduandas, com oficinas de leitura, escrita, interpretação e produção textual, associada à utilização de leitura e escrita de gêneros textuais, foi eficaz para a compreensão da língua em seus vários contextos, como muito bem define COENGA (2010) que o termo letramento designa não apenas o processo de ler e escrever, codificação e decodificação de símbolos, mas, o domínio de habilidades relativas às práticas diárias de leitura e escrita, como vêm trabalhando as bolsistas do PIBIB. Em pouco tempo de trabalho das bolsistas, já é perceptível o resultado, alguns professores já comentam a visível mudança nos escritos de alguns alunos que participam efetivamente das oficinas.

Para Von Zuben (1988) no que se refere à sala de aula, temos para fomentar nossas intenções:

A sala de aula é, antes da emergência do conceito, o horizonte dos possíveis, o instante inovador na vida do indivíduo, lugar existencial que compõe com outras dimensões do existir a trama da história social dos indivíduos. Sala de aula: espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de diálogo com o mundo e com os outros. (123-128, 1988).

Na prática, infelizmente, a maioria dos alunos chegam ao ensino médio com grande dificuldade de leitura, escrita e, mais ainda de oralidade, temem qualquer tipo de apresentação oral, pois, mal acostumados e acomodados com o sistema educacional em ciclo, que não retém o aluno, pouco se interessam, ao chegar ao médio, (que, por enquanto retém), já um pouquinho mais maduros, alguns começam a mostrar interesse, entretanto, com 35 a 40 alunos em média por sala, literalmente heterogênea, torna-se difícil atendê-los individualmente, em contra partida, ao PIBID, com turmas bem menores, as pibidianas trabalham cada caso individualmente, possibilitando assim, resgatar em tempo recorde o letramento dos mesmos, ainda que seja de uma minoria, para a escola, significa um grande avanço, e nesse acontecer a bolsista do PIBID, começa a perceber certas peculiaridades do ensino da língua portuguesa, compreendendo assim o funcionamento do ensino.

Paulo Freire, mesmo antes de conhecer o termo letramento, dizia que o indivíduo alfabetizado é capaz de usar a leitura e escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

As graduandas, já apresentam esse olhar sobre a língua. A capacitação docente tem permitido dotá-las de sensibilidade aguçada, enquanto que, por outro lado, permite-lhes compreender mais claramente o funcionamento da língua em suas práticas sociais. É

importante que cada educador conceba a linguagem como um significado amplo e dinâmico que se relaciona plenamente com a participação social, pois, trabalhar linguagem em situação de ensino não é ensinar palavras, mas, também seus significados culturais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que ainda há muito a se fazer, estamos apenas começando e já percebemos alguns resultados, pois no contexto escolar, quando se adota esse modelo de ensino, objetivando o letramento, não há como negar o sucesso no tocante ao ensino-aprendizagem, deixar-se-á de lado o estigma de que o leitor/aluno que não consegue interpretar e escrever textos, seja por pertencer a um segmento social menos favorecido ou, por simplesmente não ter conseguido apreender tal tecnologia, como afirma Rosemar Coenga (2010, p. 32).

Infelizmente, é esse o discurso que se ouve no meio escolar, e, mais trágico ainda, dos próprios professores.

Em síntese, o PIBID coloca-se à disposição das escolas citadas e dos alunos, uma oportunidade ímpar, proporcionando um amadurecimento profissional às graduandas e intelectual aos alunos interessados em aprender a aprender. Pois a linguagem existe a serviço da comunicação e possui a função de mediação nas práticas sociais e a mediação entre os homens se faz por intermédio da palavra.

É imprescindível que todo educador conceba a linguagem como um significado amplo e dinâmico que se relaciona plenamente com a participação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Luis Antonio de Assis. **Sequência didática: Trabalho com gêneros textuais**. Disponível em: <http://sites.google.com/site/kattyrasga07/home/sequencia-didatica>. Acesso: Out. de 2011.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário**. Diálogos: Carline e Kaniato, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

GESTAR, **Programa de Gestão da aprendizagem Escolar-** Gestar II. Formação de professores. Língua portuguesa: Atividades de apoio à aprendizagem: Leitura e processos de escrita. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos/** Ingedore Villaça Koch. São Paulo: Contexto, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola/Sírio Possenti.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996 (Coleção Leituras no Brasil).

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. **O professor de Língua Portuguesa:** Modos de ensinar e de apre(e)nder. In: AZEREDO, Y C de “Língua portuguesa em debate” São Paulo: Vozes, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

ZUBEN Von. Newton Aquiles. "**Sala de Aula: Da Angústia de Labirinto à Fundação da Liberdade**", publicado em obra coletiva: Regis de Moraes (org) "**Sala de Aula. Que espaço é esse?**" Editora Papirus, Campinas. 1ª edição.1979.