

LEITURA, ESCRITA E LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS E PRÁTICAS

Maria Betânia Almeida Pereira (FFP-UERJ)
mbapereira@gmail.com

Maria Isaura Rodrigues Pinto (FFP-UERJ)
m.isaura27@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar práticas de ensino trabalhadas pela equipe de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, que atuou em colégios estaduais do Município de São Gonçalo, nos anos de 2018–2019. As ações realizadas no âmbito do projeto desenvolveram-se na esteira de estudos que, em sintonia com os pressupostos bakhtinianos, adotam a concepção de língua/linguagem como interação e concebem o texto como unidade de ensino, bem como o gênero discursivo/textual como objeto de estudo. O planejamento didático inspirou-se no modelo de sequência didática preconizada pelo grupo de Genebra: Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004); teve como intuito o reconhecimento das marcas discursivas de diferentes gêneros literários e não literários e a articulação entre leitura, escrita e literatura. Considerou-se também o pensamento de Freire (1996), Todorov (2009) e Candido (2004), autores que fundamentaram a perspectiva crítica na construção da leitura de mundo e auxiliaram na reflexão teórica do ensino do texto literário, no contexto das práticas realizadas.

Palavras-chave:

Projetos PIBID. Sequência didática. Práticas de ensino.

ABSTRACT

This work aims to present teaching practices worked by the Portuguese language team of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), from the Faculty of Teacher Training of UERJ, who worked in state schools in the Municipality of São Gonçalo, in 2018–2019. The actions carried out within the scope of the project were developed in the wake of studies that, in line with Bakhtinian assumptions, adopt the concept of language as an interaction and conceive the text as a teaching unit, as well as the discursive / textual genre as an object of study. The didactic planning was inspired by the didactic sequence model recommended by the Geneva group: Dolz, Schneuwly and Noverraz (2004); it aimed to recognize the discursive marks of different literary and non-literary genres and the articulation between reading, writing and literature. It was also considered the thought of Freire (1996), Todorov (2009) and Candido (2004), authors who founded the critical perspective in the construction of world reading and helped in the theoretical reflection of the teaching of literary text, in the context of practices carried out.

Keywords:

Didactic sequence. PIBID projects. Teaching practices.

1. Introdução

Muitas iniciativas vêm sendo construídas para ressignificar as práticas escolares e, particularmente, o ensino de língua portuguesa e de literatura. Em meio a essa demanda, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sem dúvida, tem impulsionado várias ações exitosas. Sob a administração da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa abriga projetos aprovados em Edital, para serem desenvolvidos em escolas parceiras da rede municipal e estadual de educação básica, com o propósito de incentivar e aprimorar a formação inicial e continuada dos docentes, bem como contribuir para elevar a qualidade do ensino, por meio da integração entre a Universidade e a Escola. O Subprojeto PIBID-Letras, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP-UERJ), que atuou em colégios estaduais do município de São Gonçalo, nos anos de 2018–2019, sob a nossa coordenação, teve como principal eixo a realização de ações/intervenções direcionadas para o reconhecimento das marcas discursivas de diferentes gêneros literários e não literários e para a articulação entre leitura, escrita e literatura.

O Subprojeto PIBID-Letras-FFP contou com a participação de 48 graduandos bolsistas e 12 graduandos voluntários, que atuaram em turmas do Ensino Fundamental e médio, em 3 escolas da rede estadual do município de São Gonçalo, nas quais as supervisoras, 2 em cada escola, em parceria com a coordenação de área, orientaram o trabalho desenvolvido por equipes com 10 licenciandos. Nosso intento, neste artigo, é apresentar algumas das propostas de ensino trabalhadas por essas equipes, explicitando o percurso didático percorrido. Espera-se que, com isso, possamos contribuir com o trabalho docente nas escolas.

Entre as múltiplas experiências metodológicas vivenciadas pela equipe, a utilização da proposta da sequência didática (SD, de ora em diante) destacou-se. Logo, inicialmente, faremos uma caracterização do modelo de SD apresentada pelos pesquisadores Joaquim Dolz, Michele Noverraze Bernad Schneuwly (2004, p. 95-128), já que foi essa a opção metodológica que predominou em nossas práticas. Feito isso, serão trazidos os principais referenciais teóricos que orientaram as estratégias de ação planejadas e construídas no âmbito do Subprojeto, os quais filiam-se a uma concepção sociointeracional de linguagem/língua, na trilha de Bakhtin, o que implica considerar o texto como unidade de ensino e o gênero discursivo/textual como objeto de estudo. Por fim, serão apresen-

tadas e comentadas, de modo condensado, algumas SD implementadas pelas equipes do Projeto nas escolas parceiras.

2. Caracterizando a Sequência Didática

A ferramenta metodológica SD, modelo didático com base no qual predominantemente organizamos as atividades nas escolas, é uma contribuição aos estudos linguísticos do grupo de Genebra direcionada para o trabalho docente com gêneros textuais. Os autores definem a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A estrutura da SD proposta pelos autores mencionados abarca 4 etapas: (1) a Apresentação da Situação, ocasião em que a proposta é compartilhada e os alunos tomam conhecimento do problema de comunicação que envolverá a produção de textos; (2) a Produção Inicial, momento em que os alunos são convidados a escreverem um texto no gênero escolhido para estudo, com vistas a se detectarem os conhecimentos prévios dos estudantes; (3) os Módulos ou Oficinas (em número que varia) constituem situações em que são trabalhadas as dificuldades encontradas acerca do gênero em estudo, a fim de que os estudantes superem os obstáculos para o seu domínio; (4) a Produção Final, fase em que o discente põe em prática o que aprendeu sobre o gênero. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

3. Implicações teóricas

A noção de gênero como ação social, que permeia a composição da SD, remete ao conceito de interação verbal desenvolvido por Mikhail Bakhtin (1988), autor cujas premissas instauram uma nova visão no tocante à língua/linguagem humana e aos seus estudos. A partir das formulações inovadoras do autor, a concepção monológica tradicional e estrutural de língua, que vigorou por muito tempo, foi questionada, em favor de uma concepção de língua sócio-histórica e dialógica.

Sob a perspectiva bakhtiniana, a língua é vista como experiência discursiva, constituída num contexto social a partir da interação entre sujeitos. A língua está presente no cotidiano, mediando às relações dos indivíduos com o mundo e com as outras pessoas. É dentro dessa área de

entendimento que Bakhtin (1988, p. 113) afirma: “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre meu interlocutor”.

A produção de vários pesquisadores trazem para linha de frente a importância da relação entre concepção de linguagem e ensino. Tendo isso em vista, Travaglia (2002, p. 21), por exemplo, ressalta que a maneira como se concebe a linguagem “altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. Ao se referir às formulações teóricas sobre esse assunto, o autor diz que, em geral, os pesquisadores levantam três possibilidades distintas de conceber a linguagem: (1) a “linguagem como expressão do pensamento”, nesta concepção, “A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (*Id., ibid.*, p. 21). Portanto, a língua é sistema de regras a serem dominadas para que o sujeito possa expressar bem seu pensamento; (2) a “linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”, aqui a língua é um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Como a comunicação ocorre entre, pelo menos, duas pessoas, ambas devem utilizar o mesmo código para que a comunicação possa se efetivar. Trata-se de uma concepção monológica e imanente da língua; (3) a “linguagem como forma ou processo de interação”, neste caso, “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 2002, p. 21-3).

Segundo Bakhtin, a língua se efetiva através de enunciados orais e escritos, que são os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-2), os quais se relacionam diretamente com a esfera de comunicação da qual derivam. Como objetos de estudo na escola, os gêneros sofrem mudanças ao serem inseridos na dinâmica de ensino-aprendizagem. Sendo assim, passam a constituir uma variação do gênero selecionado para estudo, devido ao processo de escolarização, ao qual estão submetidos. O trabalho de Dolz, Noverraz e Schneuwly fundamenta-se, essencialmente, nos pressupostos bakhtinianos e, entre outras questões, propõe a construção de modelos didáticos para o ensino dos gêneros discursivos, com o propósito de, através de um procedimento sequencial (chamado de sequência didática), criar formas de atuação docentes que possibilitem aproximar os

alunos da situação o mais possível concreta de uso do gênero. Atuando dentro dessa ótica, os autores caracterizam os gêneros como mega instrumentos, “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos) permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28). A abordagem dos gêneros que os autores enfatizam em suas pesquisas não se limita ao exame de suas características textuais, o procedimento apontado conduz a uma reflexão sobre como e por que os gêneros são produzidos.

A perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, aliada à parte teórico-metodológica da SD, aprofunda o debate das práticas de linguagem em sala de aula, redimensionando as atividades de leitura e de escrita. Nesse sentido, é importante destacar o ensino do texto literário, pensando, sobretudo, nas inter-relações com outras linguagens – o que requisitará novas metodologias que propiciem especial atenção da literatura no espaço escolar. Quando Antonio Candido (2004), em seu célebre artigo sobre “O direito à literatura” reflete acerca dos bens incompressíveis – que asseguram tanto a sobrevivência física quanto a integridade espiritual – e insere a literatura no mesmo patamar do direito à alimentação, à moradia, ao vestuário, à instrução, à saúde, à liberdade individual etc.; ele aponta, de certa maneira, um pacto social de valorização da literatura enquanto bem imprescindível, pois

[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 2004, p. 174)

Se é inerente ao ser humano essa integração com o universo fabulado, seria interessante perceber as vias de acesso que a escola delinea para que o alunado tenha contato com as capacidades de fabulação. Em outras palavras e alargando o campo de discussão, poderíamos indagar: de que maneira o caminho para a literatura é viabilizado de forma que os educandos ressignifiquem os conteúdos e façam relação com o contexto em que vivem, de forma crítica?

Ampliar os mecanismos de aproximação do texto literário “parece ser o caminho possível quando pensamos em termos de direitos e exercício de cidadania, cada vez mais necessários em sociedades estruturalmente desiguais como a brasileira” (PEREIRA, 2019, p. 107). Um desses mecanismos pode estar ancorado nas conexões entre o texto literário e

outras linguagens. No entanto, não seria esse encaminhamento metodológico tão simples, pois carece de cuidados e de aprofundamentos do professor, uma vez que os diálogos entre diferentes linguagens requerem tanto o conhecimento das especificidades das formas de expressões a serem trabalhadas, quanto os pontos de interseções a figurarem nessas conexões. Pesquisadores como Roxane Rojo (2012; 2013); Ivanda Martins (2006); Clecio Bunzen (2006), dentre outros, já apontaram em seus estudos o quão enriquecedor pode ser esse diálogo e sugerem práticas consonantes com essa concepção.

Desta maneira, o ensino de literatura no espaço escolar ganha amplitude, pois o que está em jogo é a reflexão metodológica aliada a uma práxis mais democrática, não perdendo de vista o próprio objeto da disciplina que perpassa a condição humana. Tzvetan Todorov (2009) em sua obra *A literatura em perigo* já sinalizava a respeito de um cuidado especial em relação ao propósito do ensino desta disciplina. Na concepção do crítico literário,

[...] não ‘assassinamos a literatura’ (retomando o título de um panfleto recente) quando também estudamos na escola textos ‘não-literários’, mas quando fazemos das obras simples ilustrações de uma visão formalista, ou niilista, ou solipsista da literatura (TODOROV, 2009, p. 92)

A seleção criteriosa de textos a serem estudados, no modelo de seqüência didática adotado neste trabalho, coaduna com o pensamento dos teóricos referenciados. O ensino do texto literário não pode ficar enquadrado em concepções que restringem sua dimensão e/ou corroboram para um enfoque estigmatizado da disciplina.

Veremos a seguir, em algumas oficinas, como viabilizamos o referencial teórico discutido acima com as práticas de sala de aula. O trabalho com as SD, notadamente circunscrito sob a base dos gêneros do discurso, reforçaram a contribuição desse modelo que impulsionou o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades de escrita, de leitura e de escuta no chão da escola.

4. As oficinas: caminhos e práticas

Para exemplificar as atividades desenvolvidas ao longo do PIBID no período 2018-2019, registraremos a seguir, de maneira sucinta, os projetos que se constituíram no formato de módulos de oficinas. Os trabalhos foram apresentados e avaliados na 29ª edição da UERJ Sem Muros, 18ª Semana de Graduação em setembro de 2019. Esse evento, con-

forme detalha o site da UERJ, “mobiliza toda a Universidade em prol de um objetivo comum: apresentar à sociedade a produção acadêmica realizada nas diversas áreas de conhecimento, envolvendo ensino, pesquisa, extensão e cultura” (<http://www.sr3.uerj.br/usm/index-2.php>).

Nesse sentido, a participação da comunidade interna e externa é fundamental. Alunos de graduação, supervisores das escolas e os coordenadores de área, enfim, toda a equipe envolvida nos projetos estiveram presentes no intuito de participar e dialogar com a comunidade. Vale destacar que o “Projeto Interdisciplinar - Jogando com o conhecimento” foi contemplado com Menção Honrosa nessa edição, mas salientamos a relevância de todos os trabalhos, pois os caminhos trilhados reforçam o compromisso com a educação básica nas escolas públicas e o esforço de cada ator envolvido reflete que o processo de ensino–aprendizagem é uma construção diária e de muitos diálogos.

4.1. O Ensino da Prosa Romântica Brasileira: “Pra não dizer que não falei de flores”

Introdução: O projeto foi desenvolvido pelos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma de segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Santos Dias, com intuito de trabalhar o Romantismo, através da leitura das prosas românticas e da associação das linguagens verbal e não verbal.

Objetivos: estimular a leitura dos romances; analisar as características literárias do movimento artístico em questão; elaborar capas criativas, a partir da leitura e reflexão crítica dos alunos em relação ao período literário e obras.

Fundamentação teórica: Como aporte teórico, o estudo de Mikhail Bakhtin (2003) nos fundamentou para culminar as atividades sobre o Romantismo, pedindo que os alunos apresentassem para toda a turma a sua visão de literatura guiada por um ponto de vista cultural contemporâneo. Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) contribuíram na construção das sequências e procedimentos didáticos. As reflexões sobre os multiletramentos de Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) ampararam as atividades no que tange ao uso da tecnologia como ferramenta facilitadora no processo ensino–aprendizagem de conteúdos. Paulo Freire (1967) foi contribuinte na reflexão acerca do aprendizado da leitura e da escrita

realizada de forma significativa, aproximando-se continuamente da realidade vivida pelos envolvidos no processo.

Metodologia: A metodologia motivacional partiu da leitura e compreensão textual de letras de músicas contemporâneas com forte carga subjetivista. Nas aulas seguintes, os estudantes foram divididos em grupos e cada grupo ficou responsável por um clássico literário romântico. Os bolsistas atuaram como orientadores dos grupos, auxiliando-os na leitura e na análise das narrativas. Solicitou-se, também, aos alunos um levantamento das características e simbologias românticas presentes nas obras. Foi pedido que os grupos recriassem em uma foto a capa original dos livros ou escolhessem alguma parte crucial para a compreensão da história e a reproduzissem em uma foto, bem como desenvolvessem um novo final para o romance previamente destinado ao seu grupo. Vale ressaltar que, nas capas recriadas, os próprios alunos é que assumiram a imagem dos personagens das narrativas.

Resultados: Dos resultados alcançados, vale destacar: a culminância que se deu com a apresentação dos trabalhos feitos pelos alunos para toda turma; a exposição de todas as "capas românticas" na biblioteca da escola; a produção textual dos alunos que tiveram a oportunidade de produzir novos desfechos e capas para os romances estudados. Vale ressaltar que a exposição das capas criativas e personalizadas, referentes aos romances trabalhados, serviu de estímulo à leitura para os demais alunos frequentadores da biblioteca da escola.

4.2. Projeto interdisciplinar: Jogando com o conhecimento

Introdução: Este projeto foi desenvolvido pelos bolsistas de Programa de Iniciação à Docência (PIBID), inicialmente em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Melchíades Picanço, no entanto, ganhou a admiração do corpo docente e direção e se expandiu para a escola inteira. Com o intuito de repensar novas formas de avaliação, o projeto trabalhou com o lúdico, através da criação de jogos interdisciplinares e a produção de textos instrucionais contendo as regras destes jogos.

Objetivos: Apresentar o gênero textual regras de jogo, proporcionando aos alunos a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos no que diz respeito a reconhecer; analisar e produzir textos instrucionais; aprimorar as habilidades de leitura e escrita em situações específicas de

forma lúdica; desenvolver atitudes de interação, colaboração e troca de experiência em grupo; expandir as habilidades de comunicação, interpretação de texto, da fala e da memória; promover uma interação interdisciplinar; Estimular a criatividade.

Metodologia: O projeto surgiu da necessidade de repensar novas formas de avaliação, uma vez que a turma 1005 não se encaixava nos moldes tradicionais do sistema avaliativo. A partir disso, as professoras de Português e de Educação Física desenvolveram o projeto sobre jogos didáticos, usando como referência o gênero textual regras de jogo. A proposta teve adesão de professores de outras disciplinas tais como: História, Filosofia, Matemática, Inglês, Geografia e Biologia tornando-se um trabalho interdisciplinar. Com a participação do PIBID, foi criada uma sequência didática seguindo o modelo de Dolz; Schneuwly e Noverraz (2004). Começamos apresentando a proposta aos alunos e trabalhando o gênero regras de jogo. Os bolsistas orientaram os educandos na preparação dos jogos e na produção dos textos (regras de jogo). Nas aulas seguintes, trabalhamos com outros textos instrucionais, com os verbos no infinitivo e com o modo imperativo. Após todos os módulos trabalhados, os alunos produziram um texto com as regras do jogo que eles criaram. A culminância aconteceu com a apresentação dos jogos e suas regras. Os professores, diretores e pibidianos participaram da apresentação do projeto, aceitando os desafios de cada jogo, lendo suas regras e jogando com os alunos.

Fundamentação teórica: Bakhtin (2003) serviu de aporte teórico para o trabalho com o gênero textual regras de jogo, compreendendo a forma composicional, o estilo e o conteúdo temático. Para a construção da sequência didática foi utilizado como base Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), seguindo fielmente cada etapa proposta pelos autores; assim como o livro *Caminhos da construção* – Reflexões sobre projetos didáticos de gênero, de Guimarães; Carmin e Kersch (2015) contribuiu para a compreensão de como se constrói uma sequência didática com gêneros textuais, cooperando para uma elaboração do projeto mais acertada. O texto sobre avaliação de Maria Teresa Esteban (2000) serviu como amparo teórico no que tange à reorganização avaliativa levando em conta a pluralidade que compõe uma sala de aula.

Resultados: Através dos jogos, os professores puderam observar as competências e habilidades dos estudantes. Os alunos que possuem dificuldades com avaliações formais tiveram a oportunidade de serem avaliados através de uma forma mais lúdica. No processo de criação dos

jogos, os alunos puderam desenvolver a parte criativa e aprenderam a trabalhar e tomar decisões em conjunto.

4.3. Sequência didática com cartas pessoais

Introdução: A produção de sequências didáticas é uma das ações delineadas pelo subprojeto de Língua Portuguesa do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Dentro desta perspectiva, o trabalho com os gêneros textuais integra o escopo de atividades no contexto escolar. Faz-se necessário entender as práticas sociais de uso da leitura e da escrita que focalizam determinados gêneros e menosprezam outros. Apesar de facilitar a comunicação, o uso da internet tem ajudado a tornar a escrita dos alunos muito abreviada, por isso os bolsistas do PIBID desenvolveram com a turma do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Melchíades Picanço a sequência didática com cartas pessoais. O trabalho teve o propósito de apresentar um gênero textual que proporcionasse aos alunos a comunicação entre interlocutores reais, além de ampliar suas práticas de produção de textos.

Objetivos: aprimorar habilidades de leitura e de escrita; compreender as características do gênero em estudo, suas características, conteúdo temático e forma de composição; produzir carta, envelope e mural; propor uma reflexão sobre a linguagem utilizada nas cartas pessoais; incentivar atitudes de interação e de colaboração entre os alunos.

Fundamentação teórica: Para a pesquisa, utilizamos como fundamentação teórica a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, ao considerar a língua enquanto fenômeno social e o destaque dos gêneros do discurso nas práticas sociais. A obra *Letramento literário*, de Rildo Cosson, serviu de suporte para a construção da sequência didática, procedimento que foi fundamental para organizar as oficinas. Com intuito de motivar os alunos, na primeira oficina, antes de apresentar o gênero textual, assistimos ao filme “Mãos talentosas”. Na segunda oficina, explicamos as especificidades deste gênero e fizemos a proposta de escreverem uma carta para quem tem sido fundamental em suas vidas, como a mãe do protagonista do filme assistido. Na terceira oficina, as cartas foram corrigidas pelos estagiários do PIBID e a professora supervisora. Na quarta oficina, os alunos enveloparam as cartas e confeccionaram um mural para serem expostas, antes de serem entregues. A culminância do projeto foi no dia da formatura, na FFP-UERJ, momento em que os principais incentivadores de cada aluno receberiam suas cartas.

Resultados: Dentre os resultados muito positivos, podemos ressaltar: o resgate do gênero textual carta, através de uma sequência didática; a reflexão sobre o quanto as relações estão cada vez mais restritas ao meio eletrônico; o aprimoramento das habilidades de leitura e produção de textos; a sensibilização por meio da demonstração de afetos – o que foi bastante perceptível na alegria dos alunos ao compartilhar seus escritos na formatura; a importância da produção textual quando esta adquire uma função social marcante.

4.4. Contos maravilhosos: a concepção da liberdade criativa

Apresentação: O projeto consistiu na elaboração de um livro de contos maravilhosos pelos alunos do 6º ano, do turno da manhã, do Escola Estadual Oswaldo Ornellas, visando proporcionar uma experiência lúdica de aprendizagem com o gênero selecionado. As atividades foram planejadas e realizadas pelos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a orientação da supervisora e da coordenadora de área.

Objetivos: Empregar corretamente os sinais de pontuação nos diálogos; explorar o valor expressivo do adjetivo em descrições de cenários e caracterizações de personagens; identificar os elementos básicos da narrativa de encantamento: tempo, espaço, personagens, enredo, narrador; criar novas versões de narrativas do gênero estudado.

Fundamentação teórica: Para a elaboração da sequência didática, foram utilizadas, com adaptações, as propostas de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). O projeto também se pautou nas concepções de Bakhtin (2003) acerca dos gêneros discursivos e de linguagem/língua, enquanto processo dialógico, interacional. Nas pesquisas de Candido (2004) e Todorov (2009) foram encontradas as reflexões que nos permitiram pensar o planejamento didático com o texto literário sob a perspectiva da literatura como força humanizadora.

Metodologia: Visando motivar os alunos, o primeiro passo foi sondar seus conhecimentos prévios sobre o gênero e sobre os seus componentes constitutivos. Em seguida, para aprofundar o estudo, o conto africano “Tambor Tamborinho” (anônimo) foi lido pelos alunos na sala de aula. Após a leitura, os estudantes expuseram sua opinião sobre o conteúdo temático do texto e reconheceram os elementos básicos que compõem esse tipo de narrativa. Na etapa seguinte, a exibição do filme

“Um outro conto da nova Cinderela”, de Damon Santostefano, foi utilizada para apresentar uma releitura atual de um conto que eles já conheciam e também para ampliar a análise dos elementos da narrativa. A seguir, foi proposta a releitura de um conto maravilhoso, a ser escolhido por eles. Depois da realização da tarefa, contentes com a própria produção, os discentes se voluntariaram para fazer a leitura de seus textos para a turma. Posteriormente, se dedicaram à elaboração de um livro que reuniria os seus contos e escolheram o nome “Historietas” para lhe servir de título. Para finalizar a sequência de atividades, a turma foi dividida em dois grupos, sendo que um dos grupos foi levado ao laboratório de informática para digitalizar os contos e revisá-los, enquanto o outro permaneceu em sala, confeccionando as ilustrações; depois de um tempo, ocorreu a alternância dos grupos.

Resultados: Dentre os resultados obtidos, destacamos o livro, contendo os trabalhos dos alunos, que, atualmente, faz parte do acervo da biblioteca do colégio. As atividades incentivaram processos desocialização na turma e contribuíram para aperfeiçoar habilidades de leitura e de escrita autoral.

4.5. Cartas para Você

Apresentação: O projeto apresenta atuações de bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), da Faculdade de Formação de Professores da UERJ–Letras, na Escola Estadual Oswaldo Ornellas, em São Gonçalo. O foco das ações foi a implementação de uma sequência didática com os gêneros textuais carta de apresentação e carta aberta, em uma turma do 9º ano. Durante o desenvolvimento do trabalho, buscou-se estimular a criatividade e ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os gêneros selecionados, incentivando-os a produzirem cartas de apresentação e cartas abertas. Por meio das ações empreendidas, foi possível levar os estudantes a analisarem o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo das cartas de apresentação e das cartas abertas e empregarem adequadamente o nível de formalidade em cartas de apresentação, tendo em vista a finalidade, a esfera de circulação do gênero e o interlocutor.

Objetivos: Analisar a forma composicional da carta de apresentação e da carta aberta, diferenciando-as; empregar adequadamente o nível de formalidade em cartas, tendo em vista a finalidade e a esfera de circulação dos textos; elaborar cartas de apresentação, considerando o interlocutor.

Fundamentação teórica: O planejamento das ações didáticas se orientou pelo modelo de sequência preconizado por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) e se valeu dos conceitos de gêneros *discursivo* e linguagem, enquanto interação, segundo Bakhtin (2003). As reflexões de Freire (1996), por sua vez, ofereceram terreno para a busca de uma educação dialógica, como ação orientada para a conquista da autonomia e de uma percepção crítica da realidade.

Metodologia: Os procedimentos adotados nas etapas da sequência didática foram os seguintes: (1) “Apresentação do gênero carta e suas tipologias” – Os alunos foram questionados a respeito de seus conhecimentos sobre o gênero. Houve o reconhecimento de vários tipos de cartas e um debate sobre como se realiza a comunicação, através de cartas, em filmes e livros; (2) “Caracterização da carta de apresentação” – Foram comparados modelos de carta de apresentação, quanto à estrutura e ao grau de formalidade, bem como analisadas a finalidade e a esfera de circulação das mesmas. A partir dessa comparação, foi trabalhada a organização de uma carta de apresentação. (3) “Produzindo uma carta de apresentação” – Foi solicitada aos alunos a produção individual de uma carta de apresentação. Neste momento, foi colocada a questão de que uma carta de apresentação para uma vaga de emprego exige uma determinada organização. (4) “Reescrevendo a sua carta” – Os alunos foram incentivados a reescreverem suas cartas, na sala de informática, seguindo as observações feitas pelos bolsistas e pela supervisora do projeto.

Resultados: Após terem sido comparados modelos de carta aberta e lido o texto “Carta Aberta à Marielle Franco”, houve a produção de cartas abertas com temas concernentes a questões sociais. As cartas abertas foram retextualizadas, gerando marchinhas de carnaval e outras formas de textos, apresentadas para a comunidade escolar na culminância das atividades.

4.6. O gênero diário de leitura na sala de aula

Apresentação: Este projeto, no formato de módulos, teve como objetivo apresentar o gênero diário e suas tipologias aos alunos do segundo segmento do ensino fundamental II, 7º ano. A proposta foi desenvolver um trabalho lúdico, a fim de estimular a criatividade, ampliar conhecimentos e, de forma prazerosa, levar os alunos a produzirem um diário de leitura. As ações foram desenvolvidas por bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), da Faculdade de Formação de Pro-

fessores da UERJ–Letras, na Escola Estadual Oswaldo Ornellas, em São Gonçalo.

Objetivos: Diferenciar informações relevantes das irrelevantes, considerando a finalidade do texto e a sua esfera de circulação; distinguir a língua falada da língua escrita em registros pessoais (virtuais ou não); customizar um caderno para o registro das impressões de leitura.

Fundamentação teórica: As reflexões de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) balizaram a elaboração dos módulos e as premissas bakhtinianas orientaram as ações com o gênero selecionado.

Metodologia: A execução das atividades seguiu seis passos. No 1º passo: Leitura – Foi feita a leitura de passagens dos livros *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de JK Rowling e do *Diário de um banana*, de Jeff Kinney. No 2º passo: Apresentação do gênero diário – os alunos foram estimulados a expor seus conhecimentos prévios sobre o gênero diário. No 3º passo: Aprimoramento dos saberes sobre o gênero - os bolsistas, aproveitando as falas dos alunos, apresentaram a estrutura do gênero diário e suas tipologias. Ao final desse passo, foi proposta a customização de cadernos, no quais seriam feitas anotações relativas à leitura dos capítulos dos livros. No 4º passo: Customização de cadernos – foram personalizados cadernos para registro de impressões de leitura. Nessa atividade, foi utilizado papel ofício colorido, lápis de cor e outros materiais para decoração e ilustração com a temática Harry Potter, escolhida pelos alunos. No 5º passo: Registro de impressões de leitura no diário de leitura – os alunos fizeram anotações sobre as leituras e sanaram dúvidas quanto ao gênero.

Resultados: Os alunos através de vídeos, de exposições, de cartazes e outros recursos, apresentaram os diários de leitura e destacaram aspectos marcantes da experiência vivida durante o desenvolvimento das atividades.

4.7. Paródias de marchinhas de carnaval

Apresentação: Este trabalho teve o objetivo de apresentar práticas realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto de Língua Portuguesa da Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ), na Escola Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, situada em São Gonçalo. As atividades foram elaboradas no formato de módulos com o gênero textual marchinha de carnaval e

aplicadas em turmas do 8º e 9º ano. Durante o desenvolvimento do projeto, foram promovidas ações diferenciadas, nas quais o gênero foi explorado de forma crítica, dinâmica e divertida.

Objetivos: Conhecer a história do Carnaval e suas transformações ao longo do tempo. Reconhecer a temática, a estrutura e o estilo das marchinhas de carnaval. Trabalhar a intertextualidade a partir de paródias com base nas letras de marchinhas de carnaval. Incentivar a produção textual a partir de marchinhas de carnaval.

Fundamentação teórica: As proposições de Schneuwly, Dolz e Noverraz serviram de base para elaboração da sequência de atividades (2004) e as contribuições de Bakhtin (2004) fundamentaram as ações, no que diz respeito à concepção de gênero do discurso e de língua.

Metodologia: As atividades foram distribuídas em cinco módulos, sendo eles: (1) “Apresentação da situação e produção inicial”. Durante essa etapa, foi feita a leitura e discussão de textos que falam sobre o surgimento de ritmos próprios do Carnaval, com foco na marchinha. A produção inicial consistiu na elaboração de uma paródia pelos alunos das marchinhas “Ó abre alas” e “Cidade maravilhosa”; (2) “Das marchinhas ao *funk* no Carnaval do Rio de Janeiro”. Durante a produção inicial, foi detectado que os alunos tinham preferência pelo *funk* no Carnaval. Considerando essa preferência, letras de *funk* foram lidas e cantadas. Para essa etapa, foi elaborado pelas bolsistas um artigo de opinião intitulado “Das marchinhas ao *funk* no Carnaval do Rio de Janeiro”, cuja temática é a passagem do samba e das marchinhas ao *funk* no Carnaval do Rio de Janeiro. O artigo foi apreciado pelos alunos; (3) “Caracterização do gênero”. Nesse momento, foram trabalhados, mais detidamente, os aspectos específicos das marchinhas de carnaval para que os alunos pudessem realizar a produção final, que consistiu na elaboração de uma paródia com base na letra de uma marchinha, escolhida por cada um deles; (4) “Debate regrado sobre as temáticas das marchinhas”. A partir de algumas marchinhas, como “Cabeleira do Zezé” e “O teu cabelo não nega”, foi realizado um debate regrado público, que teve como tema o preconceito.

Resultados: Na culminância do projeto, foram selecionadas três modinhas de cada turma para serem cantadas e as demais foram expostas em um mural. O trabalho mostrou-se relevante não só para o aprofundamento do conhecimento dos discentes acerca do gênero escolhido, mas também para a formação profissional dos licenciandos.

5. Considerações finais

Aliar as discussões teóricas à prática da sala de aula é um dos desafios inerentes ao trabalho do professor. E, nesse sentido, o PIBID vem sendo um elo fundamental nessa costura, além de contribuir significativamente tanto para os professores em formação, quanto para os professores em exercício.

Os resultados apresentados mostram uma possibilidade de enriquecimento da prática docente na formação continuada e na formação inicial, por meio do trabalho com a leitura e a escrita de diversos gêneros literários e não literários, ancorados em modelos didáticos, flexíveis e adaptáveis, como é a sequência didática idealizada pelos estudiosos de Genebra. Tais modelos vão requisitar do professor e dos alunos procedimentos criativos e de pesquisa, tendo como *lôcus* o contexto da sala de aula, pois as demandas desse ambiente acabam por (re)estruturar novos paradigmas de ensino.

Essa orientação metodológica, baseada em aspectos linguístico-discursivos, abre caminho para que gêneros de circulação real sejam analisados em sala de aula e possam servir de estímulo à criticidade dos alunos. Em conformidade com essa visão, considera-se que as atividades de leitura e de escrita, organizadas dentro do encaminhamento modular da sequência didática, são produtivas, pois mobilizam um conjunto amplo de capacidades de linguagem.

Cabe ressaltar a importância das trocas que são estabelecidas nesse conjunto de ações. Muitos movimentos se entrelaçam nesse processo de ressignificação do ensino de língua portuguesa e de literatura no intuito de promover uma educação democrática e libertária. Os atores envolvidos – alunos da graduação em processo de formação; alunos das escolas públicas; professores em atuação e coordenadores de área da Universidade – em constante diálogo reveem teorias, práticas. Em resumo, projetos como os do Programa de Iniciação à Docência mobilizam uma cadeia de construção cada vez mais necessária em curso de formação de professores. Especificamente o subprojeto de Língua Portuguesa da FFP-UERJ auxilia e amplia o debate em torno das questões do ensino de leitura, de escrita e de literatura na educação básica. Um cenário inesgotável e propício a diálogos, escutas e aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1988.

_____. Os Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo-RJ: Duas Cidades, Ouro sobre o Azul, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e organiz. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. *ANPED* – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/avaliar-ato-tecido-pelas-impresoes-do-cotidiano>.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank. *Reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. São Paulo: Mercado de letras, 2015.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do Professor? In: BUNZEN, Clécio dos Santos; MENDONÇA, Márcia *et al.* *Português no ensino médio e formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, Maria Betânia Almeida. Ensino de literaturas em pré-vestibulares sociais: identidades em trânsito. *Pensares em Revista*, n.16, São Gonçalo-RJ, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/44948/30546>

ROJO, Roxane (Org.). *Escol@conectad@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

_____; MOURA, Eduardo (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Trad. de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.