

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE E PRÁTICAS COMPARTILHADAS: UM OLHAR DAS ESTAGIÁRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Karla Alves de Menezes¹

Suzianne Cristine Cordeiro Ramos²

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING proling@cchla.ufpb.br

Resumo: O presente trabalho relata as experiências vivenciadas a partir das observações e das práticas realizadas pelas estagiárias do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal de Campina Grande, desenvolvido a partir da disciplina Prática I, realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio Vicente. Sendo assim, o objetivo desse trabalho é compartilhar as experiências obtidas pelas estagiárias durante a realização do Estágio, contribuindo assim para que aja uma reflexão acerca das teorias vista no âmbito acadêmico, bem como as práticas realizadas em sala de aula, contribuindo assim para o olhar dos novos integrantes dos cursos de licenciatura acerca do Estágio. A metodologia que sustenta este relato está pautada na pesquisa bibliográfica e documental (observações) que descrevem os momentos em que as estagiárias observaram a prática da professora regente e também realizaram práticas pedagógicas na sala campo de estágio. Nos resultados alcançados percebemos a importância do estágio na formação dos graduandos, principalmente nos cursos de licenciatura. Pode-se considerar que o Estágio é uma etapa essencial da graduação, momento em que o futuro professor poderá estabelecer relações entre a teoria recebida na universidade com a prática encontrada na escola campo de estágio, contribuindo assim para a construção da identidade profissional do mesmo.

Palavras-chave: Experiências vivenciadas, Práticas, Estágio, Ensino Fundamental.

Introdução

Como discentes do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande, nos deparamos, no decorrer da graduação, com várias teorias, discussões e estratégias de ensino que tem por finalidade nos preparar para uma posterior prática docente. Para tanto, as aulas normalmente são ministradas enfatizando-se como o ensino de língua portuguesa vem sendo realizado ao longo dos anos, e como esse pode e deve ser conduzido para que possamos melhorar métodos que, por sua vez, visem um trabalho mais eficaz, no que se refere à aprendizagem ativa, crítica e reflexiva. Em outras palavras, que desperte no aluno,

¹ Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB pelo programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLNG), na Área de Concentração Linguística e Práticas Sociais e Linha de Pesquisa Discurso e Sociedade. E-mail: anakarla.menezes@gmail.com

² Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB pelo programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLNG), na Área de Concentração Linguística e Práticas Sociais e Linha de Pesquisa Discurso e Sociedade. E-mail: suzyramos@gmail.com

em contexto de Ensino Fundamental II, a capacidade analítica e de raciocínio de uso e funcionamento da língua, bem como suas adequações a variedade de situações sociocomunicativas.

Então, essa prática se mostra como um desafio, ao considerarmos a realidade escolar da atualidade, cuja fundamentação se dá no ensino de memorização, mesmo diante de avanços notórios. Diante desse fato, o curso de Letras, da presente Instituição, vem destacando no percurso da graduação, as implicações desse ensino, de modo a melhorar a aprendizagem e de seguir determinações e orientações de documentos oficiais acerca do ensino de língua portuguesa.

Como forma de oportunizar aos alunos e de permitir a associação com as discussões realizadas durante o curso, a Unidade Acadêmica de Letras (UAL) disponibiliza o componente curricular: Prática de Ensino de Língua Portuguesa I, para que os alunos (estagiários) possam desenvolver os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação à realidade escolar do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da rede de ensino da cidade de Campina Grande – PB.

Para que essa prática se efetive, os alunos (estagiários) são preparados, inicialmente, na referida disciplina, através de discussões, orientações e planejamentos acerca da articulação entre leitura, escrita, análise linguística e reescrita dos gêneros discursivos e dos vários textos que circulam socialmente, para que, posteriormente, partam para a atuação em sala de aula, sob supervisão do professor (a) ministrante do mencionado componente curricular.

Este relato tem por finalidade expor a nossa experiência na disciplina Prática I, referente ao período 2014.1, ministrada pelo Professor Ms. Manassés Morais Xavier, na qual os alunos devem observar, inicialmente, e ministrar aulas de língua portuguesa na segunda fase do Ensino Fundamental que abrange turmas do 6º ao 9º ano. Contudo, antes da prática propriamente dita, os discentes, junto com o professor da referida disciplina, realizam discussões sobre teorias que embasem a prática docente.

A fim de levar a teoria à prática, as escolas em que os grupos ficaram para cumprir o estágio foram delimitadas e, com isso, a observação das turmas escolhidas já pôde ser realizada. Com o intuito de refletir sobre a prática docente, finalizamos a disciplina com esse relato de experiência no qual descrevemos nossas atividades referentes à prática docente. Além disso, relatar a realização da nossa atuação em sala de aula que envolveu a articulação da leitura e escrita com alunos do 6º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Antônio

Vicente, situada na cidade de Campina Grande.

A escolha do gênero poesia, com temática livre, foi oriunda do diagnóstico do pouco conhecimento acerca do gênero, bem como a ânsia de oportunizar uma apreensão com o gênero em estudo e, subsequentemente, motivá-los a produção do mesmo. Ainda, faremos a análise das atividades que foram realizadas nas aulas de estágio, com o intuito de revermos nosso trabalho e percebermos as lacunas para, conseqüentemente, melhorarmos em nossa futura atuação profissional.

O desenvolvimento da sequência didática permite um controle de progressão sobre o que era construído em sala de aula, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos, assim como a organização das aulas e sua evolução. Sendo assim, ao construímos a sequência didática, que seria utilizada para aplicarmos nas aulas, visamos o objetivo de elaborar uma sequência que atendesse as expectativas e dificuldades da turma.

Este relato se justifica, na curiosidade de investigar como os alunos do Ensino Fundamental II recebem o gênero poesia, observando as estratégias de compreensão dos poemas lidos em sala e das atividades elaboradas pelas estagiárias, bem como a produção textual do gênero em estudo. Este processo é fundamental na formação dos alunos, pois permite ao aluno-escritor se dirigir ao receptor do texto, levando em consideração seus conhecimentos prévios e às discussões que abordamos em sala de aula. Para tanto, objetivamos planejar nossas aulas, de modo que favoreça um estudo crítico e reflexivo do gênero poesia, considerando desde a leitura à sua produção final.

1. Referencial Teórico

1.1 A importância da Leitura em sala de aula

As pesquisas em educação e linguagem, nesses últimos anos, muito têm avançado no sentido de compreendermos a complexidade que envolve a leitura e o como fazer para formar leitores. Esses estudos, de acordo com Kato (1987; 1998); Kleiman (1989; 1992; 2001); Koch (2011); Koch e Elias (2013); respectivamente, mostram-nos que ler é muito mais que decifrar, que extrair sentido, que atribuir sentidos, que interagir com textos.

Ler implica, principalmente, saber usar a tecnologia da leitura e da escrita para atender às necessidades sociais do leitor, enquanto sujeito inserido num contexto e saber interpretar o mundo relacionando o sentido a aspectos sociais, históricos e ideológicos, dando conta das relações que se estabelecem entre os gêneros

textuais, nas esferas sociais, considerando a enunciação com suas implicações históricas e ideológicas (visão sócia histórica).

Pietri (2007) considera duas concepções de leitura que se distinguem, segundo o foco da observação, seja o leitor ou o texto:

Uma das concepções é a de inspiração cognitiva, que focaliza o leitor e a sua relação com três tipos de conhecimentos necessários para compreensão do texto: o conhecimento textual, conhecimento linguístico e conhecimento de mundo. Esta concepção considera o ato de ler como um ato de solucionar problemas que vão sendo apresentados para o leitor pelo texto, e a proficiência do leitor está associada à previsão dos obstáculos e à busca de sua superação no próprio texto ou em outras fontes, outros textos. Isto é, o texto fará sentido dependendo dos conhecimentos prévios que o leitor terá ao ler o texto. (PIETRI, 2007, p. 07).

Caso este não tenha conhecimento sobre o tema que é tratado, ele encontrará dificuldades para construir sentidos. Já se o leitor possuir os conhecimentos prévios necessários para aquela leitura, às dificuldades de interpretação serão menores ou nulas.

Ainda, segundo o autor acima, as escolhas sobre o que e como ensinar são determinadas pelas condições de ensino e de vida das pessoas envolvidas no contexto escolar. Assim, o autor apresenta estratégias no tratamento didático do texto, para facilitação de entendimento do escrito por parte do aluno.

Segundo este raciocínio, Leffa (1996) enfatiza que ler é interagir com o texto. Segundo o autor, precisamos entender a leitura não só a partir do leitor, o processo de leitura irá precisar de muito mais que isso, tanto o leitor, quanto o autor e o texto em si irão contribuir para o processo de construção de sentido no momento em que se ler um texto. Segundo Koch e Elias (2013),

Leitura que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido, vem merecendo a atenção de estudiosos do texto e alimentando muitas pesquisas e discussões sobre a sua importância para o ensino da leitura (KOCH & ELIAS, 2013, p. 13).

Consideramos também, no âmbito dessas reflexões, que a leitura de textos, em sala de aula e fora dela, pressupõe que o leitor acione sua memória e ative os diversos tipos de conhecimentos. Para Kleiman (1989), tanto o conhecimento linguístico, quanto o textual e o de mundo são indispensáveis para que o leitor construa o sentido do texto. O primeiro refere-se às palavras, aos sintagmas e às estruturas frasais. O segundo está relacionado aos tipos e estruturas textuais, daí a importância do conhecimento de gêneros textuais, e o terceiro, está relacionado ao conhecimento adquirido ao longo da vida, o qual colabora nas inferências e

compreensão de pressupostos, fazendo com que o leitor perceba as pistas deixadas pelo autor.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (2001), o ensino/aprendizagem da leitura, objetiva formar um leitor que tenha participação social, isto é, que seja capaz de interpretar e produzir textos que atendam às suas necessidades sociais, exercendo a sua cidadania. Com base nessa visão, os PCNs explicitam o que é formar leitores e escritores competentes. O leitor competente é definido pelos parâmetros como aquele que entende o que lê, não apenas decodifica, lê o que está implícito, sabe que o texto estabelece relações intertextuais e podem ter vários sentidos, múltiplas significações.

Outro ponto importantíssimo abordado nos PCNs, é que leitura e escrita caminham juntas, isto é, estão imbricadas. Proporcionar a leitura de textos implica em possibilitar o contato com a escrita e reescrita de textos numa perspectiva de escrita como processo.

Leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas que se modificam mutuamente no processo de letramento. A escrita transforma a fala (constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para tê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. (BRASIL, 2001, p. 52).

Podemos conceituar a escrita como uma forma legítima de autoria do discurso que, além de registrar a fala, apresenta ideias, conceitos e concepções de mundo e de vida que traduzem as representações que os sujeitos fazem seu cotidiano. Embora a leitura e a escrita sejam processos diferenciados, estão interligados e ocorrem simultaneamente.

1.2 A importância da Escrita em sala de aula

O ensino de escrita escolar deve ser pautado como prática social, visto que a edificação das experiências como aluno-escritor, em todos os casos, tem o objetivo da relação de comunicação entre locutor e interlocutor construindo, portanto, a interação.

Assim, como demais eixos de ensino, a exemplo: leitura, escrita, a produção de textos deve ser encaminhados pelo professor de modo processual, em que este deve atentar e orientar a escrita, considerando as capacidades linguísticas e conhecimentos prévios dos alunos, preparando-os para produzir textos que circulem socialmente. Com isso, o gênero textual poesia se adéqua às orientações teóricas dadas para o auxílio da prática de produção de textos, já que se trata de um gênero que circula cotidianamente nos espaços sociais em que os alunos estão inseridos.

Ao agir, segundo os encaminhamentos propostos pelas teorias para a prática da escrita,

encaminhamento esse que considera capacidades linguísticas e conhecimentos prévios dos alunos, o professor acaba por apostar em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio processo de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal.

Conforme Bunzen (2006, p. 148).

Aprende-se a escrever (assim como a falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística. Aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros. [...] Sugerimos que o professor trabalhe com uma política de ensino de língua fortalecedora das práticas sociais dos alunos em contextos culturais específicos, pois não podemos negar o *conflito intercultural* que tem lugar na escola (principalmente no EM). [...] Nessa direção, as práticas de leitura e de produção de textos em gêneros diversos que fazem parte do cotidiano dos alunos nos diversos espaços de socialização podem ser legitimadas na escola (e não excluídas). (BUNZEN, 2006, p. 158) (grifos do autor).

Desta forma, observa-se a recorrente proposta para que o ensino de Língua Portuguesa seja dinamizado, no sentido de que ele seja funcional, e que a sua relação com a produção de textos possa ser aplicada na realidade social dos alunos.

Com base nas discussões tecidas anteriormente, é importante ressaltar que a escrita considere a existência do outro, o *tu*, com quem deve se compartilhar o ato da escrita. Sobre isto, Antunes (2003, p. 46) defende que “embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção de texto, é inegável que tal sujeito exista e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento”.

Respaldados nessas explicações, fica evidente que a escrita está eminentemente ligada à leitura, já que esta pressupõe aquela. Sendo assim, o ato de escrever, para que seja eficaz, necessita de fatores de metas como a elaboração de um plano, resolução de problemas, revisão e edição do texto. Para Gomes (2009, p. 114), “a realização desse plano deve levar em conta três questões: a ideia (o conteúdo) que vai ser desenvolvida; o texto propriamente dito (o gênero adequado); e o leitor pretendido (quem vai ler o texto)”.

Nesse sentido, para que não ocorram inadequações, torna-se fundamental a prática da revisão e, depois, da reescrita. No processo de revisão de texto é que se identifica a qualidade da produção, é neste momento também onde se detectam problemas de uso dos conhecimentos sobre a língua. São avaliadas as disposições das ideias, os elementos de coesão, ortografia, pontuação e outros.

Através da revisão e análise destes critérios, o autor passa a utilizar estratégias para reescrever seu texto, atentando para a supressão de redundâncias e o uso de palavras adequadas. Com isso, o editor de textos amplia seu repertório linguístico e avança seu conhecimento sobre os elementos textuais. É, também, no ato da reescrita que aspectos como a ortografia e estrutura do gênero podem ser aperfeiçoados, já que o aluno, enquanto editor, vai identificando e corrigindo as inadequações de sua produção.

1.3 O Procedimento Sequência Didática

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito é denominado sequência didática. Esse procedimento tem o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto dando-lhe acesso a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.

Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação; construir nos alunos uma apresentação da atividade escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma elaboração (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

O procedimento SD demanda uma perspectiva sociointeracionista, já que este supõe a realizações de atividades intencionais, estruturadas e intensivas, que necessitam habituar-se as necessidades particulares dos diferentes grupos de estudantes.

A estrutura de base da Sequência Didática é constituída pelas seguintes etapas: apresentação da situação (descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos realizarão); produção inicial (elaboração de um primeiro texto inicial (oral ou escrito) correspondente ao gênero trabalhado); módulos ou oficinas (atividades e/ou exercícios que dão os instrumentos necessários para o domínio do gênero em questão) e produção final (o aluno poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97-108).

As etapas da estrutura de base têm por objetivo preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhe instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver

no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto regulação; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

As sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. É de crucial importância observar o que os alunos já sabem e assinalar as lacunas e os erros, pois parece fundamental para escolher as atividades e para orientar as intervenções do professor, assim como a situação escolar e as necessidades dos alunos devem ser levadas em consideração, pois a SD apresenta uma base de materiais que podem ser completados e transformados em função dessa situação e dessas maneiras.

Eleito o texto (e o gênero textual) como objeto de estudo, é de primordial importância que seja definido a concepção de texto. Quando nos referimos a texto, estamos pensando em uma materialidade linguística de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, isto é, seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral quanto escrita) a qual se propõe, em determinada situação social.

Trata-se de uma produção verbal que exerce adequadamente sua funcionalidade comunicativa, ou seja, de uma manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural. (KOCH, 2003, p. 31).

Sendo assim, todo e qualquer conhecimento é organizado em textos que, por sua vez, se organizam em gêneros. São esses gêneros que garantem a comunicação e a interação com o outro, pois se não fosse dessa forma seria impossível a comunicação e a veiculação do conhecimento adquirido pela humanidade. Se a comunicação é garantida através da instituição de determinadas organizações textuais, que são adquiridas ao longo de nossas vidas, para que aconteça a interação e participação social é preciso o domínio de um número cada vez maior dessas organizações (gêneros/textos) institucionalizadas socialmente.

2. Relato analítico das aulas e desempenho dos alunos

Como acordado pela dupla, ficamos com a responsabilidade de trabalhar, em dez encontros, o gênero textual poesia, na perspectiva da produção textual, pois as questões de cunho teórico foram trabalhadas nas aulas anteriores. Nos deteremos, neste relato, a análise de cinco aulas (Módulo 1, 7 e 8) sendo fundamentadas no procedimento sequência didática, isto é, na escolha metodológica que escolhemos para ministrar as aulas.

Esta sequência didática aborda um conteúdo curricular pouco ensinado atualmente: a poesia. Conhecer esse gênero é altamente desejável não só para a formação do leitor e do escritor que aprecia e sabe fazer uso de recursos da linguagem literária, como também para a formação de um ser humano mais sensível à poesia da realidade que está à sua volta.

A poesia para crianças, portanto, tem uma extrema relevância, uma vez que a mesma pode transmitir conhecimento através de versos com sonoridade (rima). Esta transmissão de conhecimento acontece de duas formas: fantasia e realidade. Transmitir conhecimento através da poesia é uma forma de valorização do sentimento infantil que procura se identificar com os conceitos que lhes chegam prontos. É preciso deixar a poesia falar na criança e a criança falar com a poesia.

Nossa sequência didática tem como objetivos estimular o gosto pela leitura; desenvolver a competência leitora; ampliar a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico; estabelecer relações entre o lido/vivido ou conhecido (conhecimento de mundo); reconhecer a diferença entre literal e figurado e aprofundar-se na particularidade da palavra poética.

Essa experiência em sala de aula com a disciplina Prática de Língua Portuguesa I nos fez perceber que muitos alunos até gostam de ler, porém, não possuem as técnicas de leitura, simplesmente leem de forma aleatória, passando apenas a vista, ou seja, a leitura feita pelos alunos não é uma leitura compreensiva, uma leitura que constrói sentidos.

Afim de não realizar uma aula expositiva, trabalhamos com a perspectiva cognitiva de leitura, de modo que o aluno fosse sendo levado a contribuir com a aula, gerando a interação na sala. Seguindo este raciocínio, também planejamos nossas aulas de acordo com a concepção de leitura de Leffa (1996), de que ler é interagir com o texto. Procurávamos em nossas aulas promover a interação dos alunos com o texto, mesmo que esta interação não fosse realizada por parte de alguns alunos.

Portanto, buscamos, através de nossas aulas, esclarecer as principais características e a estruturação do gênero poesia, pois compreender a forma como os gêneros se estruturam em

suportes distintos e as características que assumem em cada um deles é um elemento extremamente importante para a construção de sentidos no texto, pois o aluno será capaz de entender como determinado gênero ou tipo textual funciona, admitindo temáticas específicas ou as mais variadas.

No módulo 1 (15/07/2014), realizamos a introdução ao gênero poesia, cujos objetivos eram construir o conceito de poema e despertar para o fazer poético. Para isso, inicialmente, foi feita uma sondagem oral acerca dos conhecimentos prévios dos alunos, mediante as seguintes perguntas: que tipo de texto você gosta de ler?, vocês conhecem poemas?, vocês gostam de poemas?, já escreveram alguma poesia?, sabem como são chamadas as partes de um poema? e existe sonoridade em um poema?

Alguns alunos, por sua vez, conseguiram contemplar quase todas as perguntas da sondagem, demonstrando que tinham um conhecimento prévio acerca do gênero, o que motivou ainda mais, em nós, para a abordagem do conteúdo. Outra parte da turma, evidenciou desinteresse pelo gênero, tecendo comentários, por exemplo, “acho isso uma besteira”. Então, despertou-se um desafio para a construção de desmistificar a ideia de que pensar em poesia é bobagem, ou talvez, já não tenha mais ânimo para se ensinar.

Após a sondagem, descrevemos a diferença de poema e poesia, com definições expostas no quadro. Também, distribuimos o poema “Convite” (José Paulo Paes), com o intuito de terem um primeiro contato com o gênero, bem como motivá-los a leitura e escrita da produção final. Para isso, levantamos questionamentos acerca do que sugeria o título do poema, qual a temática do poema, se eles acreditam que podem brincar com as palavras, se têm conhecimento de alguma brincadeira envolvendo palavras etc. Em outras palavras, buscamos interagir com os alunos na busca de construir, coletivamente, um entendimento acerca do poema.

Por fim, aplicamos uma atividade sobre o poema discutido em sala, sendo solicitado que os alunos copiassem no caderno, visto que o exercício foi escrito no quadro. Vale ressaltar que, quando feita a solicitação, a maioria da turma reclamava, mas ao irmos até eles e falar sobre a importância da atividade, eles acabavam cedendo ao pedido. Em outras palavras, ao aplicarmos os exercícios, nos quais deveriam fazer a leitura de um poema para poder responder ao que pedíamos, eles não buscavam compreender ou ler o texto com atenção. Alguns vinham até as estagiárias, para solicitara as respostas das questões aplicadas, outros alunos não responderam, e outra parte da turma, grande maioria, quando respondiam, era de forma superficial ou suas respostas não eram as esperadas. Respostas estas que foram

respondidas nos próprios cadernos e supervisionadas por nós.

A avaliação foi feita a partir da discussão da aula e da participação dos alunos nas discussões fomentadas, bem como do desempenho dos mesmos em relação a atividade aplicada em sala. Observamos que a participação e envolvimento nas discussões e atividades realizadas, como também os objetivos desse módulo citados acima, mesmo diante das dificuldades, foram contemplados devido a interação que tínhamos com os alunos, o que facilitou o diálogo, o respeito e o interesse pelo conteúdo.

No módulo 7 (31/07/2014), deu-se início a primeira produção do gênero em estudo, objetivando a instigação a produção do gênero poesia, assim como a motivação da escrita de um poema, construído individualmente, com os dois temas escolhidos pelos próprios alunos, por meio de votação (Meninas: Amor/Meninos: Futebol).

Muitos alunos, por sua vez, demonstraram dificuldades na produção, sentindo-se incapazes de produzir sozinhos, o que resultou em uma grande solicitação das estagiárias, bem como dos próprios colegas de sala para estimular a essa prática de escrita. Entretanto, percebemos o avanço que a turma obteve em relação a primeira aula, pois acabaram por entrosar-se com o conteúdo e seus respectivos temas, bem como o sarau que propomos para a produção final.

No final da aula, recolhemos as produções para levarmos para casa e entregarmos na próxima aula para que eles concluíssem e, assim, levamos para correção, após o segundo dia de produção, em vista os seguintes critérios: o tema; adequação ao gênero; marcas de autoria e convenções de escrita.

Na correção, detectamos alguns problemas, por exemplo, alguns alunos não produziram o poema de sua autoria, mas utilizou-se de fontes secundárias (internet), em determinados fragmentos do poema, bem como plágio. Entretanto, nos surpreendemos com alunos que teceram comentários (citado na descrição do primeiro módulo), mas que na produção souberam contemplar as características, estudadas em sala, do gênero poesia, assim como se disponibilizaram e demonstraram interesse pelo sarau, inclusive pela participação oral no evento.

Por fim, no módulo 8 (06/08/2014), reservamos a aula para a reescrita da produção textual dos alunos, com o intuito de aprimorar os poemas para a versão final. Entregamos a versão inicial com as possíveis correções, produção construída, pelos alunos, em dois dias, para que pudessem reescrever para a produção final.

Em um primeiro momento, os alunos não tinham conhecimento do que era reescrita, o

que ocasionou uma pausa na aula, para que fossemos explicar do que se tratava e a sua importância nesse processo de escrita. Após a explicação, entregamos a cada aluno sua produção com as observações feitas por nós, porém os alunos, novamente, tiveram o impacto de insistirem em não saberem fazer, mesmo diante de observações claras.

Mais uma vez, com o processo de interação, conseguimos estimulá-los a essa produção, visando o aprimoramento de leitura e escrita, assim como de reflexão acerca desse gênero que acabou por motivar não somente a essa leitura, mas no comportamento de determinados alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de escrita e de reescrita, em especial do gênero poesia, considerados como prática social, o escritor deve redigir seus textos construindo-o de forma mais clara e objetiva possível, visto que é um gênero que não é direcionado apenas a um público específico. A escrita é a fase inicial no processo de construção do texto, pois em seguida a revisão deve ser realizada para a atividade de reescrita do produto final. Assim, a escrita e reescrita devem estar sempre juntas, uma complementando e adequando a outra. Com isso, percebemos que nas produções reescritas em sala de aula, houve um avanço significativo no que diz respeito à ortografia, construção de sentidos e da estrutura do gênero.

O estímulo à leitura não se resume apenas a fazer com que os alunos leiam, mas que esse seja um ato de exercício crítico. Para isso, um meio é o desenvolvimento de oficinas gratuitas que proporcionem aos alunos o contato com a literatura. Oficinas estas que orientem os alunos sobre o que ler e façam com que eles descubram a leitura. É necessário apresentar a literatura às pessoas, derrubar preconceitos, quebrar barreiras e romper a rejeição das pessoas por literatura de maneira geral e por poesia especificamente.

A poesia está presente no dia a dia de todas as pessoas, e essa linguagem é cada vez mais necessária à vivência humana por ser uma das mais representativas formas de arte. O preconceito que chega a todas as esferas da vida social, inclusive à escola, nutre no professor certo desinteresse, e até mesmo um mal-estar ou culpa, por ocupar suas aulas com a leitura de textos poéticos. Essa posição do professor se associa não apenas ao desconhecimento das possibilidades de uso da literatura em geral, mas também como da própria função da arte no desenvolvimento da personalidade humana, que está diretamente ligada à própria situação da arte na textura social.

Conseguimos realizar, com algumas dificuldades, a nossa sequência didática, cuja escolha se deu por ser a melhor estratégia didática de ensino. Entretanto, tivemos como desafio o desinteresse da turma em relação ao gênero, bem como o barulho nas aulas, mesmo quando conseguíamos silenciá-los um pouco. Observamos, durante nosso estágio, o comportando equivocado da professora e da diretora, uma vez que não disponibilizavam o diálogo com os alunos e a maneira de autoridade estava sempre presente, como forma de amedrontar e impor determinadas regras que, muitas vezes, não caberia ao momento, assim como deixavam os alunos desestimulados ao estudo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BUNZEN, Clécio. *Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio*. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.); Ângela B. Kleiman... [et al]. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. _____. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura/ Angela Kleiman*. Campinas, SP: Pontes, 1989 (Linguagem/ ensino).
- KOCH, I.V. ELIAS. V. M. *Ler e Compreender: Os sentidos do texto*. 3 ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, Villaça Ingenore & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 31- 52.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra. 1996.
- PIETRI, Émerson de. *Práticas de leitura elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerana, 2007.