

Organizadores

María Cleide da Silva Ribeiro Leite

Lourival Soares de Aquino Filho

LABORATÓRIO PEDAGÓGICO: DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA E O IFCE CAMPUS BATURITÉ



INSTITUTO FEDERAL
Ceará

**LABORATÓRIO PEDAGÓGICO:
DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA E
O IFCE CAMPUS BATURITÉ**



Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - IFCE

Reitor

José Wally Mendonça Menezes

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Joélia Marques de Carvalho

Pró-Reitora de Ensino

Cristiane Borges Braga

Pró-Reitora de Extensão

Ana Cláudia Uchôa Araújo

Pró-Reitor de Administração e Planejamento

Reuber Saraiva de Santiago

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Marcel Ribeiro Mendonça



EDITORA IFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

CONSELHEIROS NATOS

Ana Cláudia Uchoa Araújo

Cristiane Borges Braga

Joélia Marques de Carvalho

Sara Maria Peres de Moraes

Tiago Estevam Gonçalves (Presidente)

CONSELHEIROS TITULARES

Alisandra Cavalcante Fernandes de Almeida

Ana Cristina da Silva Moraes (in memoriam)

Anderson Ibsen Lopes de Souza

Anna Erika Ferreira Lima (in memoriam)

Antônio Cavalcante de Almeida

Antônio Wendel de Oliveira Rodrigues

Auzuir Ripardo de Alexandria

Barbara Suellen Ferreira Rodrigues

Beatriz Helena Peixoto Brandão

Cristiane Sousa da Silva

Francisco Régis Vieira Alves

Glauber Carvalho Nobre

Glendo de Freitas Guimarães

Iara Rafaela Gomes (UFC)

Igor de Moraes Paim

José Eranildo Teles do Nascimento

Keila Cristina Nicolau Mota

Leonardo Araújo da Costa (UFC)

Marcílio Costa Teixeira

Maria do Socorro de Assis Braun

Marieta Maria Martins Lauar

Marilene Barbosa Pinheiro

Nara Lidia Mendes Alencar

Rômulo Celly Lima Siqueira

Sandro César Silveira Jucá

Sarah Mesquita Lima

Wendel Alves de Medeiros

Organizadores

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Lourival Soares de Aquino Filho

LABORATÓRIO PEDAGÓGICO: DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA E O IFCE CAMPUS BATURITÉ

Fortaleza-CE
2023



INSTITUTO FEDERAL
Ceará

LABORATÓRIO PEDAGÓGICO: diálogos entre a escola e o IFCE campus Baturité

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, Lourival Soares de Aquino Filho (orgs.).

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI
Editora IFCE – EDIFCE

As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

EDITORA IFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

Editora Adjunta

Sara Maria Peres de Moraes

Revisão

Marilene Barbosa Pinheiro

Diagramação e Capa

Editora SertãoCult



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Editora IFCE - EDIFCE

L123 Laboratório Pedagógico: diálogos entre a escola e o IFCE campus Baturité. / Organizadores:
Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, Lourival Soares de Aquino Filho. --. Fortaleza:
EDIFCE, 2023.

164 p. : il. - (Coleção extensão: trilhando e compartilhando caminhos, 2)

E-book no formato PDF 2.721 KB
ISBN: 978-65-84792-14-2 (*e-book*)
ISBN: 978-65-84792-15-9 (impresso)
DOI: 10.21439/EDIFCE.43

1. Língua portuguesa. 2. Ensino. 3. Formação humana. I. Leite, Maria Cleide da Silva
Ribeiro (org.). II. Aquino Filho, Lourival Soares de (org.). III. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Ceará (EDIFCE). IV. Título.

CDD 371

Bibliotecária responsável: Sara Maria Peres de Moraes CRB Nº 3/901



Contato

Rua Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426.
Fone: (85)34012263 / E-mail: edifce@ifce.edu.br / Site: editora.ifce.edu.br.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
PREFÁCIO	13
PROJETO DE EXTENSÃO LABORATÓRIO PEDAGÓGICO NA ESCOLA ...	17
Sinopse	17
PRÓLOGO	21
1 LABORATÓRIO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: FICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	23
Introdução.....	23
Desenvolvimento.....	27
Discussões e resultados	32
Considerações Finais	33
Referências.....	35
2 A EXTENSÃO EM DIÁLOGOS COM A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGENS FORMATIVAS	37
Introdução.....	37
Professores em formação: dos estudos teóricos à vivência prática na sala de aula	38
O desenvolvimento do projeto: o ensino de leitura e escrita para além da gramática	41
Resultados e discussões: docência e inovação pedagógica.....	43
Considerações Finais	48
Referências.....	49

3 DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS LECTOESCRITAS NO	
5º ANO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS	51
Introdução.....	51
Desenvolvimento.....	52
Considerações Finais	57
Referências.....	58
4 REFORÇO NA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO	
NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.....	61
INTRODUÇÃO	61
Desenvolvimento.....	64
Considerações Finais	70
Referências.....	71
5 OFICINAS PEDAGÓGICAS NA LÍNGUA INGLESA:	
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	73
Introdução.....	73
Fundamentos teóricos e a realização das oficinas	75
Realização das oficinas: a hora da prática.....	76
Primeira oficina	79
Segunda oficina	79
Terceira oficina	80
Resultados e discussões: relação teoria e prática	81
Cinsiderações Finais	83
Referências.....	85
6 RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DO	
“EU DOCENTE” NAS OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS	89
Introdução.....	89
Desenvolvimento.....	92
Resultados e Discussões	101
Considerações Finais	102
Referências.....	103

7 A DISCIPLINA DE LITERATURA INFANTOJUVENIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DISCENTE	105
Introdução.....	105
Fundamentação Teórica	106
O caminho metodológico da experiência	112
Reflexão sobre a práticas e a caracterização da experiência	112
Considerações Finais	130
Referências.....	131
8 LITERATURA INFANTO-JUVENIL: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS NAPRÁTICA	135
Introdução.....	135
Fundamentação Teórica	137
Metodologia.....	144
Resultados e Discussões	144
Considerações Finais	147
Referências.....	148
9 MENINA BONITA DO CABELO DE FITA: ENALTECIMENTO DA FIGURA FEMININA NEGRA NA INTERFACE DA LITERATURA	151
Introdução.....	151
Breve histórico da literatura infantil	153
Monteiro Lobato e suas representações do negro na literatura infantil	157
A representatividade negra nas obras de literatura infantil. Como essa questão pode influenciar uma criança no sentido da cidadania?	159
Considerações Finais	161
Referências.....	162
10 SOBRE OS ORGANIZADOR.....	163



APRESENTAÇÃO

Antes de tudo, gostaríamos de agradecer a todas as pessoas envolvidas. Agradecer às instituições parceiras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Baturité: a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CRE-DE-08), aos municípios de abrangência Redenção, Pacoti, Mulungu, Itapiúna, Guaramiranga, Capistrano, Baturité, Aratuba, Aracoiaba e Acarape, através das secretarias municipais de Educação e as escolas de educação básica; agradecer aos profissionais, desde gestores, coordenadores pedagógicos, orientadores, técnicos municipais até e, especialmente, aos professores supervisores que acompanharam o cotidiano dos licenciandos; agradecer também aos professores em formação do curso de Letras/Inglês e aos estudantes das escolas públicas. Agradecer ainda, de modo especial, às professoras colaboradoras, Andrea Maria Rocha Rodrigues pela honrosa vice-coordenadoria, e Maria Djany de Carvalho Araújo pela relevante contribuição da disciplina Literatura Infantojuvenil na realização do Projeto de Extensão Laboratório Pedagógico na Escola.

Esta obra aborda relatos de experiência resultantes do **Projeto de Extensão Laboratório Pedagógico na Escola**; integra também três relatos da disciplina Literatura Infantojuvenil, tendo em vista as experiências dos estudantes que transitaram concomitantemente nas duas oportunidades formativas, e souberam interdisciplinarizar os conhecimentos. A série de relatos inicia-se com texto da professora Maria Djany de Carvalho Araújo, apresentando o panorama da disciplina de Literatura Infantojuvenil, no curso de Licenciatura em Letras: Português/Inglês, do IFCE *campus* Baturité. Dentre os demais rela-

tos, o/a leitor/a encontrará dois trabalhos interdisciplinares da disciplina com o projeto, e os demais relatam as experiências voltadas ao ensino fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e no ensino de Língua Inglesa.

O projeto desenvolvido pelo (IFCE), contou com financiamento externo oriundo da Emenda Parlamentar nº 41470006/2021 do Deputado Federal Idilvan Alencar e objetivou contribuir na melhoria dos indicadores escolares de estudantes do ensino fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, através do engajamento de licenciandos do curso de Letras/Inglês, por meio de oficinas pedagógicas escolas públicas do Maciço de Baturité.

Participaram do processo seletivo 52 professores em formação do curso de Letras/Inglês, e os selecionados dentro das 40 vagas foram contemplados com bolsas.

A justificativa desta ação de extensão ancorou-se no déficit escolar como problemática educacional do cotidiano escolar cada vez mais agravado pela pandemia do coronavírus. A suspensão das aulas presenciais aprofundou fortemente o déficit de aprendizagem no âmbito escolar, atingindo todos os níveis e modalidades de ensino, sobretudo, estudantes da educação básica, em razão das desigualdades sociais. No ensino remoto emergencial, muitos estudantes deixaram de assistir às aulas devido à precarização socioeconômica e/ou a inexistência do acesso por várias famílias. Este problema comprometeu o processo de aprendizagem especialmente, de alunos com baixo nível de ascensão social.

Como uma ação de intervenção pedagógica, este projeto buscou desenvolver atividades de fomento à leitura, à escrita e à interpretação textual, bem como à iniciação na Língua Inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Por ter engajado professores em formação, o projeto também se constituiu uma estratégia de planejamento e de imersão pedagógica concatenada com formação dos licenciandos,

a partir de estudos teóricos, elaboração de materiais pedagógicos e aplicação de atividades práticas nas escolas públicas de educação básica, especificamente, voltadas ao ensino fundamental nas áreas já mencionadas com o propósito de favorecer o ensino e a aprendizagem para a melhoria dos indicadores escolares.

Compartilhamos com todos e todas, esta coletânea, contendo dez trabalhos sobre as aprendizagens de processos formativos, tendo a escola como laboratório pedagógico e os licenciandos como pesquisadores de si mesmo, em colaboração com os professores da educação básica.

Aos que chegam para a leitura, sejam muito bem-vindos e bem-vindas!

Cordialmente,

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Lourival Soares de Aquino Filho

Professores Organizadores



PREFÁCIO

A obra *Laboratório Pedagógico: diálogos entre a escola e o IFCE Campus Baturité* eterniza as experiências vivenciadas por todos e todas que fizeram o projeto de extensão Laboratório Pedagógico na Escola. Dessa forma, os trabalhos contidos nesta coletânea expressam aprendizagens, em diferentes circunstâncias e perpassou pela colaboração de gestores, formadores, licenciandos, professores e estudantes da educação básica. Este livro constitui-se um registro fidedigno dos processos formativos, desde a sistemática de articulação com a comunidade escolar e o compromisso dos gestores e dos professores em sala. O protagonismo dos professores em formação também precisa ser evidenciado. Assim, como os esforços coletivos dos colaboradores da CREDE -08 no apoio à educação básica.

O contexto social e a problemática educacional em que o projeto foi desenvolvido no cotidiano escolar expressam os desafios constantes enfrentados por todos. Por isso, a relevância deste registro como ação coletiva e prática que se viabilizou logo após o retorno presencial das atividades escolares. Momento de aprofundamento das dificuldades devido à pandemia do coronavírus que asseverou as desigualdades e o déficit escolar, atingindo todos os níveis e as modalidades de ensino, sobretudo, os estudantes da educação básica.

Destaca-se nesse ínterim, que o agravamento das dificuldades que compreendem o processo de aprendizagem deu-se também em razão das desigualdades sociais, visto que, diante do ensino remoto emergencial¹, muitas famílias não dispunham do acesso a rede mun-

1 O ensino remoto emergencial deu-se em razão da pandemia do novo coronavírus. Com a recomendação das organizações de saúde para o isolamento social, tendo em vista controlar o contágio

dial de computadores, como também dos meios tecnológicos para o acesso ao ensino remoto. Os filhos-estudantes e as filhas-estudantes de muitos trabalhadores e trabalhadoras permaneceram sem aulas no período do ensino remoto, asseverando o déficit na ensinagem, e consequentemente, os indicadores educacionais e os índices de exclusão social.

Nesta conjuntura social e educacional, o projeto surgiu como uma ação interventiva, com perspectiva a melhorias do ensino convergida aos professores em formação, através da prática exercida na sala de aula e as contribuições de fomento a leitura, a escrita e a interpretação textual, bem como a iniciação na Língua Inglesa para os alunos do ensino básico. Por ter engajado professores em formação, como protagonistas, esta ação de caráter interventivo, fortaleceu a formação dos próprios licenciandos, a partir de estudos teóricos, elaboração de materiais pedagógicos e aplicação de atividades práticas nas escolas públicas de educação básica, especificamente, voltadas ao ensino fundamental nas áreas já mencionadas, com o propósito de favorecer o ensino e a aprendizagem para a melhoria dos indicadores das escolas públicas.

A efetividade do projeto demarcou ganhos aos licenciandos e durante a imersão nas escolas, acumularam saberes didáticos e pedagógicos sob a tutela de professores experientes, assim, constam-nos muitos relatos. Essa troca possibilitou sentido à formação docente/discente e deu significado a contribuição destinada aos alunos das escolas municipais e estaduais envolvidas no projeto. A formação específica pelos organizadores e coordenadores do projeto e a convivência escolar, ampliaram as perspectivas profissionais conforme os relatos teóricos e práticos acerca do ensino das línguas inglesa e portuguesa.

Destacam-se as seguintes temáticas abordadas: a importância das oficinas pedagógicas de formação leitora e escrita (lectoescri-

viral, as escolas aderiram ao chamado “ensino” remoto, o que trouxe consequências excludentes aos estudantes e precarização ao trabalho docente (Saviani e Galvão, 2021). Disponível em <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1345850>

tas); a expressiva contribuição das oficinas na formação docente e na construção do “eu docente”; as perspectivas acerca da análise e da escolha literária das obras que compõem a literatura infantojuvenil, bem como seu uso em sala como passaporte para discutir sobre temáticas diversas.

A produção escrita surge como um portfólio concretizado as múltiplas oportunidades experienciadas entre o IFCE *campus* Baturité – tendo em vista as disciplinas teóricas formativas e de estágio – e as escolas de ensino básico, considerando os muitos momentos vivenciados nas referidas instituições, sendo possível ao estudante de Letras, aprofundar os assuntos teóricos e as práticas antes mesmo da conclusão do curso superior.

E, para, além disso, a particularidade de tal experiência também insere os discentes de Letras e o Maciço de Baturité no âmbito científico, a partir do registro fidedigno neste livro, favorecendo a formação docente na abordagem humanista e cooperativa, assim com a formação pessoal e profissional de todos e todas que compõem a comunidade escolar.

Maria Djany de Carvalho Araújo
 Professora do IFCE/*Campus* Baturité





PROJETO DE EXTENSÃO LABORATÓRIO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

O Projeto de Extensão Laboratório Pedagógico na Escola do IFCE/ Campus Baturité obteve parecer de aprovação após submissão na Plataforma Sigproext, a fim de ser desenvolvido com recursos externos oriundos de emenda parlamentar, em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), envolvendo discentes, servidores e comunidade externa.

Sinopse

Apresentação: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Baturité propôs-se a realizar o Projeto de Extensão Laboratório Pedagógico na Escola, que objetivou contribuir com a melhoria dos indicadores escolares de estudantes do ensino fundamental, no ensino de língua portuguesa e de língua inglesa, através do engajamento de licenciados do curso de Letras/Inglês, por meio de oficinas pedagógicas nas escolas públicas do Maciço de Baturité.

Contextualização: a pandemia do coronavírus agravou consideravelmente o déficit escolar nos níveis de ensino, atingindo, sobretudo, os estudantes do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) em decorrência da falta de condições para a participação no ensino remoto emergencial em meio à exclusão digital. Nos últimos três anos, o Brasil deixou de alfabetizar 2,4 milhões de crianças entre seis e sete anos, segundo dados do portal de notícias G1 (SANTOS, 2022). Este Projeto

buscou aplicar atividades práticas voltadas ao ensino de língua inglesa e de língua portuguesa, tendo em vista a melhoria dos indicadores da educação básica.

Justificativa: a pandemia do coronavírus alargou as desigualdades e, com ela, o déficit de aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino. Os estudantes do ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) foram, sem dúvida, os mais atingidos, uma vez que muitos não contaram com equipamentos eletrônicos nem com o acesso à rede mundial de computadores durante o ensino remoto emergencial. Nesta exclusão digital, com o avanço da vulnerabilidade social, o Brasil disparou nos indicadores de déficit escolar, atingindo o percentual de 65% das crianças entre 6 e 7 anos que deixaram de ser alfabetizadas (SANTOS, 2022). Nesta conjuntura, este projeto buscou aplicar atividades práticas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, com a finalidade de contribuir na melhoria dos indicadores, especialmente de alunos do ensino fundamental (1º ao 9º), sob a orientação de professores, gestores e coordenadores pedagógicos.

Comunidades beneficiadas: **externa:** alunos do ensino fundamental (1º ao 9º); professores do ensino fundamental (1º ao 9º); gestores e coordenadores pedagógicos do ensino fundamental (1º ao 9º); **interna:** estudantes do curso de Letras/Inglês.

Objetivo geral: contribuir na melhoria dos indicadores escolares de estudantes do ensino fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, através do engajamento de licenciados do curso de Letras/Inglês, por meio de oficinas pedagógicas nas escolas públicas do Maciço de Baturité.

Objetivos específicos: 1) Realizar, nas escolas públicas do maciço de Baturité, atividades pedagógicas em Língua Portuguesa e na Língua Inglesa para a melhoria dos indicadores educacionais de estudantes do ensino fundamental; 2) Favorecer o aprendizado de Língua

Inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do maciço de Baturité; 3) Potencializar a formação de licenciandos, tendo a escola como laboratório pedagógico de práticas docentes no ensino fundamental.

Resultados: 1) Melhoria dos índices de aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos do ensino fundamental nos municípios parceiros do Maciço de Baturité; 2) Iniciação no aprendizado da Língua Inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas contempladas; 3) Fomento à iniciação docente, em articulação com a extensão, a partir de reflexões docentes, tendo a sala de aula do ensino fundamental como laboratório de aprendizagens; 4) Contribuição no processo formativo de estudantes do ensino fundamental para a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e a iniciação de língua inglesa ; 5) Fortalecimento da parceria institucional colaborativa entre o IFCE campus Baturité, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de cada município, através das escolas de educação básica e a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CRE-DE-08), da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite
Lourival Soares de Aquino Filho





PRÓLOGO

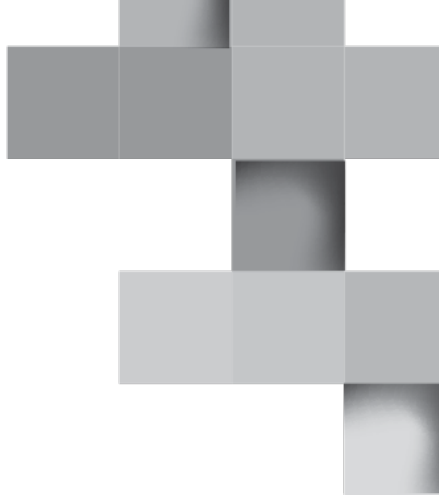
No ano de 2022, após um longo período de pandemia da covid-19, as escolas da rede municipal de ensino passaram a trabalhar fortemente na recomposição da aprendizagem dos/as discentes. Neste momento, surge o Projeto de Extensão Laboratório Pedagógico na Escola, uma iniciativa do IFCE Campus Baturité, através da parceria com a CREDE-08, secretarias municipais de Educação e dos autores/laras que elaboraram esse material.

Neste movimento, foi possível envolver escolas com o objetivo de intensificar diálogos, construir saberes e trocar experiências. Nesse contexto, foram inseridos os licenciandos em Letras Português/Inglês. Inicialmente, puseram-se a observar a rotina da sala de aula; em seguida, foram acolhendo os discentes, um a um e, aos poucos estavam envolvidos no fazer pedagógico.

Aqui estão registradas as inúmeras experiências que, com certeza, inspirarão muitos a folhear cada página deste produto cheio de magia, afetividade e interação. Foi produzido por cada licenciando no chão da sala de aula e por seus colaboradores, dando conhecimento do movimento que a Educação, no Maciço de Baturité, vem ressignificando pela presencialidade com o retorno às aulas.

Prof^a. M^a mestra Sulamita Torres de Oliveira
Diretora de Ensino
Secretaria Municipal de Educação
Baturité- Ceará





LABORATÓRIO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

*Luciana Vitória Ferreira da Silva*¹
*Maria de Fátima Pereira dos Santos*²
*Antônia Luzirene Ferreira*³

Introdução

Este trabalho relata experiências do Projeto de Extensão Laboratório Pedagógico, com o objetivo de contribuir com a melhoria dos indicadores das escolas municipais na região do Maciço de Baturité. Seu desenvolvimento aconteceu através de oficinas voltadas à leitura, interpretação e produção textual, realizadas de forma presencial na Escola Laura Vicunã na cidade de Baturité e na Escola Nágila Maria

-
- 1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do (IFCE), *Campus* Baturité. E-mail: luciana.vitoria.ferreira.da.silva08@aluno.ifce.edu.br
 - 2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês do Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do (IFCE), *Campus* Baturité. E-mail: maria.santos09@aluno.ifce.edu.br
 - 3 Especialista no Ensino de Ciências pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Especialista em Química e Biologia na Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduada em Biologia e Química na Universidade Vale do Acaraú (UVA). Professora da Rede Pública de Ensino de Baturité. E-mail luzireneferreira27@gmail.com

Pontes Paz Passos em Aracoiaba no ano de 2022, sob a coordenação do campus Baturité, em diálogo com a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE -08), órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e secretarias de Educação dos municípios envolvidos

Este relato tem como finalidade mostrar a importância do projeto para os licenciados em formação, como também para a comunidade escolar da educação básica e demais profissionais da educação, tanto da escola contemplada com o projeto, como professores supervisores dos licenciados em formação. As vivências didáticas e pedagógicas enriqueceram os saberes e levaram os participantes do projeto pedagógico ao aprimoramento das reflexões docentes, a partir do que foi vivenciado na prática.

Um profissional que participa de projetos de estágios e práticas pedagógicas cria uma série de oportunidades para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Maffei (2014, p. 230) define:

A experiência de situações relacionadas à prática profissional, seja na forma de observação, relato, experimentação ou discussão desde o início do curso de formação, possibilita ao licenciando o contato com a incerteza e a heterogeneidade de situações cotidianas da experiência de ser professor, na qual, a integração da prática pedagógica com a figura do formador e do professor em formação é fundamental à constituição do profissional.

Sendo assim, há necessidade de projetos com estágios para a formação de um profissional qualificado, principalmente os licenciandos em Letras Português e Inglês, visto que o curso precisa de práticas de docência para a formação do professor.

Na conjuntura atual, o campus de Baturité disponibiliza o curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês que foi implementado no ano de 2017 e outros quatro cursos, o subsequente Técnico em Ad-

ministração, Tecnologia em Gastronomia, Tecnologia em Hotelaria, e, voltado para o ensino médio, o Técnico em Comércio.

O referido campus está situado na região serrana do estado do Ceará, local que apresenta uma educação de boa qualidade. Porém, com a pandemia da covid-19, houve um retrocesso na educação do País, visto que o investimento em tecnologia não é tão abrangente nas escolas públicas.

Nas escolas públicas, a presença de tecnologias ainda é uma realidade pouco presente, visto que o investimento em educação, nos seus vários setores, ainda é muito aquém do que deveria para que pudéssemos ter um verdadeiro avanço na educação brasileira (SILVA e SILVA, 2021, p. 2).

Sendo assim, as oficinas foram idealizadas com o objetivo de proporcionar conhecimentos relacionados à leitura, escrita e produção textual aos estudantes do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais, no período pós-pandemia, já que se passaram dois anos sem aula presencial, acontecendo aulas apenas de forma remota, comprometendo a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, fez-se necessária uma intervenção educacional, o que ocorreu através do ‘Projeto Laboratório Pedagógico na escola’, algo semelhante ao que se vivencia no Programa Residência Pedagógica e no Estágio Supervisionado.

O estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade (FILHO, 2010, p. 01).

A intervenção pedagógica realizada no caso relatado é algo novo e atípico, visto que o projeto teve início durante as férias escolares municipais. O projeto iniciou-se com reuniões para a elaboração do plano de ação e preparação para a chegada dos bolsistas na escola.

Primeiramente, aconteceu uma conversa com representante da CREDE-08 e diretores das escolas as quais iriam receber o projeto. Na ocasião, constatou-se a necessidade da realização de ações que incentivassem as crianças e os jovens à prática da leitura, interpretação e produção textual.

O projeto chegou em um momento importante: preparar os alunos para a prova do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), realizada com o objetivo de identificar o nível de conhecimentos dos alunos do 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental. Então, o plano de aula com o tema leitura e produção textual foi adaptado em algumas escolas para contribuir com a prática de leitura de textos e resolução de questões do SPAECE e orientado pela própria coordenação da escola. Essas oficinas de leitura, após serem adaptadas, tiveram como viés incentivar os alunos a sentirem prazer ao ler pequenos textos e também ajudar na compreensão dos descritores que seriam cobrados em suas atividades avaliativas.

Já nos anos finais do ensino fundamental as oficinas possibilitaram aos alunos desenvolver melhor leitura, interpretação e produção textual, além de serem estimulados a desenvolver um senso crítico ativado na hora da escrita e leitura, sem se desviar do foco do SPAECE.

Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (LIBÂNEO, 2011, p. 03).

A realização desse projeto foi um enorme desafio, porém, teve resultado satisfatório a partir das experiências vivenciadas com a aplicabilidade das oficinas.

Diante do exposto, vimos a necessidade de relatar as nossas experiências e os resultados para motivar outros professores em formação a participar de ações como o Projeto Laboratório Pedagógico.

Desenvolvimento

O Projeto Laboratório Pedagógico realizado em (2022) trouxe, durante cinco meses, diversas propostas de atividades nas áreas de português e inglês a serem realizadas pelos alunos bolsistas. Uma dessas atividades, exercícios de leitura, foi idealizada por estudantes do curso de Letras do IFCE, e objetivava melhorias nos indicadores das escolas que receberam o projeto, no que diz respeito à leitura.

Na primeira semana em contato com os alunos, foi apresentado como seriam as oficinas de leitura e produção textual para que pudessem compreender como aconteceria a mediação das aulas durante o projeto.

Foi acordado com as coordenações que, durante as oficinas, os professores em formação poderiam adaptar o plano de aula para suprir as necessidades das escolas, e assim aconteceu, um alinhamento entre a nossa proposta pedagógica e a da escola que recebeu o projeto.

Realizar um planejamento pedagógico que atenda as expectativas e entregue resultados práticos não é uma tarefa simples. Afinal, é preciso observar e analisar todas as necessidades de aprendizagem dos alunos. Por isso, antes do início das aulas propriamente ditas, houve reuniões dos bolsistas com os professores e coordenadores das referidas escolas.

Cabe ao mediador desenvolver a melhor prática pedagógica com os alunos para obter resultado positivo ao final de cada vivência. O educador deve estar aberto e disponível à curiosidade dos alunos, portanto, não pode assumir uma postura rígida em sala de aula, dis-

corre Freire (2001a). A leitura acadêmica e a leitura da situação prática se alinham, dessa forma, acontece um diálogo entre o professor supervisor e os alunos para esclarecer dúvidas e apontar sugestões referentes à realidade da escola e ao seu contexto.

Assim, é na prática docente que o Projeto Laboratório Pedagógico na Escola proporciona ao educador adquirir práxis para desenvolver seu trabalho.

E é justamente na sua prática pedagógica libertadora, que o educador pode lutar contra o fatalismo que a sociedade capitalista nos traz, seja contra o desemprego, a miséria ou os altos índices de analfabetismo. (BRIGHENTE E MESQUIDA, 2016, p. 165).

O professor mediador no processo educacional é responsável por colocar situações propícias para despertar nos alunos prazer na leitura e produção textual. Com as atividades de leitura de pequenos textos voltados às provas do SPAECE, os alunos conseguiram compreender que a leitura é importante para o desenvolvimento pessoal e intelectual.

Em 1960, Paulo Freire se destaca por propor uma alfabetização muito além do ato de ensinar a ler e escrever, mas que fosse uma prática discursiva que propiciasse e possibilitasse ao educando realizar uma “leitura crítica de mundo” (SANTOS, 2020, p. 69).

Sendo assim, a leitura e a interpretação facilitam a construção de um ser consciente e participativo, e a oficina de leitura é um dos instrumentos motivacionais que o professor pode oferecer aos alunos e eles consigam ter esse despertar para a leitura.

Durante o Projeto Laboratório Pedagógico na Escola, o mediador passa pela primeira experiência na área da educação e começa a for-

mar a prática pedagógica que vai facilitar sua vida profissional no decorrer dos anos.

Sendo assim, a experiência adquirida durante os anos iniciais vai tornando o professor capaz de desenvolver empatia pelos alunos e manifestar-lhes respeito, não se tornando apenas um professor acadêmico, mas alguém que é visto como referência de vida.

Ao realizar na prática o que veem na teoria, o conhecimento dos graduandos torna-se extensivo e detalhado, eos que ainda não têm essa vivência no meio docente encontrarão no projeto as melhores chances de descobertas que contribuirão para o futuro profissional a ser moldado nessas práticas.

Os bolsistas têm disponibilidade para ajudar qualquer profissional da sua área dentro da escola, tornando agradável a relação com os demais professores. Com relação ao objeto desse projeto, ideias de melhoramento do aprendizado dos descritores avaliativos, incentivo à leitura e produção textual irão enriquecer a educação da escola envolvida. Dessa forma, torna-se um privilégio receber jovens profissionais interessados em acrescentar na educação pública de forma satisfatória.

Cada membro dos respectivos núcleos das escolas, com base nos conteúdos planejados, elegeu temas e compôs o planejamento da oficina. Na condição de estudante de um curso de licenciatura, a proposição contribuiu significativamente para aquisição de saberes e conhecimentos didático-pedagógicos capazes de familiarizá-lo com esse tipo de responsabilidade.

Em meio ao contexto educacional presenciado, foram elaboradas as metodologias que seriam aplicadas em sala de aula, visando quais tendências pedagógicas poderiam ser utilizadas para ajudar e incentivar os alunos do ensino fundamental, tornando a leitura e a produção textual algo prazeroso para eles.

Embora árdua, a busca por estratégias metodológicas funcionais para incentivar a leitura e a escrita dos alunos de maneira que trouxesse resultados positivos passou a ser necessária e constantemente perseguida pelos/as bolsistas.

Foram obtidos resultados metodológicos na busca por tendências pedagógicas que se assemelham com a formação acadêmica universitária e com o objetivo da oficina aplicada nos stágios e no Programa Residência Pedagógica.

Libâneo (1989) classifica as pedagogias em dois grandes grupos: Pedagogia Liberal (tradicional; renovadora progressivista; renovadora não diretiva e tecnicista) e Pedagogia Progressista (libertadora; libertária e crítico-social dos conteúdos).

Essas tendências pedagógicas são de grande relevância, pois permitem ao educador a autodefinição teórica sobre escolhas filosóficas e educacionais, visando sustentar as práticas em sala de aula. Vale ressaltar que uma tendência não elimina a outra, visto que podem dialogar entre si no sentido de ser ou complementares e, dentro do seu campo de pertencimento. Por exemplo, a base conservadora, integra as tendências tradicionais, e a base progressista agrega as tendências de princípios e fundamentos críticos.

E, para definir as nossas metodologias, foram utilizadas as tendências pedagógicas da base progressista: a libertadora, conhecida por ser a metodologia de Paulo Freire (1987), na qual ele investe na teoria da emancipação enfatizada na Pedagogia do Oprimido (1987). Ou seja, quando o ser humano vivencia a educação libertadora, sai da condição de oprimido, e distancia-se do ideário de se tornar opressor.

Com aplicação desses métodos, ao chegar ao final de cada etapa, era feita uma avaliação destinada a identificar qual aluno teve dificuldade em ler, compreender e produzir textos, para que, na próxima aula, nós, como mediadores, pudéssemos intervir e ajudar o aluno a vencer o obstáculo que interferia em sua vida como estudante.

Após a explicação do conteúdo, eram apresentadas atividades de leitura de frases e de livros infantis no ensino fundamental, anos iniciais, para que os alunos pudessem responder de forma oral e de forma objetiva, mostrando se conseguiram abstrair as principais informações dos textos; no fundamental, anos finais, foi apresentado o gênero dissertativo-argumentativo, cobrado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para que eles, através de textos motivadores, pudessem, ao final da aula, escrever textos com o gênero apresentado pelo professor.

Em virtude da metodologia aplicada em sala de aula, foi visto que os alunos se adaptaram e passaram a participar com mais dedicação, mais zelo nas aulas. A metodologia libertadora se faz necessária, visto que o aluno deve se sentir à vontade para expressar sua curiosidade perante o professor e questionar sobre algo que não entendeu e queira que seja explicado novamente. Assim, o professor poderá agir, pois reúne elementos de uma situação para se adaptar às necessidades que surgirem.

A adaptação do aluno com o professor e com sua metodologia proporciona-lhe uma leitura enriquecedora, capaz de mudar a vida dele que visa transformar a realidade em que vive. Para (GONÇALVES, 2017), é através da leitura que as pessoas mudam suas ideias, seus comportamentos, suas opiniões e suas atitudes e, desse modo, os sujeitos podem desfrutar diuturnamente dos inúmeros elementos informativos colaboradores diretamente na concretude dessa realidade.

O projeto criou essas situações de escrita e reflexão, proporcionando aos adolescentes capazes de desenvolver as habilidades tanto de escrita como de interpretação textual. Portanto, no que se refere às reflexões feitas por participantes do projeto, podemos observar que o objetivo da oficina foi atingido, evidenciando outros pontos importantes: a ideia de pensar que a educação é formadora de valores; ler é um ato de liberdade; a leitura, a interpretação e a produção textual caminham lado a lado; a leitura proporciona aos alunos a formação

de um indivíduo crítico, capaz de vencer desafios e de conseguir realizar a prática com mais liberdade.

Esses comentários nos ajudam a compreender ainda mais a importância que a leitura, a interpretação e a produção textual têm para as nossas vidas, o bem-estar comum, social e educacional. Por fim, no espaço reservado às sugestões, obtivemos a ideia de conectar ainda mais a teoria com as práticas, incentivando nossos alunos a lerem e produzirem de forma que eles se sintam à vontade com o hábito de ler, sem deixar de fazer sempre uma atividade reflexiva acerca do trabalho realizado.

Discussões e resultados

O relato reflete a importância das oficinas de leitura e produção textual, vivências do Laboratório Pedagógico realizadas com alunos do ensino fundamental anos iniciais e finais, em escolas públicas no maciço de Baturité, no período pós-pandemia.

No primeiro momento, sentíamos ansiedade em ministrar as oficinas, porém nossas expectativas foram superadas, pois a vivência nas escolas municipais do maciço de Baturité foi algo enriquecedor. A nossa chegada às escolas foi animadora para os estudantes que nos enchiam de perguntas com sorrisos nos lábios ao nos ver e nos recebiam de braços abertos.

Assim, essa experiência nos permitiu refletir sobre o funcionamento das escolas públicas da região a partir dos processos de ensino e das condições de trabalho nos equipamentos institucionais da educação básica. Porém, não existem somente as partes positivas. Sobre os aspectos negativos, vale a pena destacar a escassez de materiais disponíveis para a realização das aulas, como, por exemplo, folhas de papel ofício, um dos materiais mais utilizados durante as aulas, visto que era necessário reproduzir os textos, simulados e modelos didáticos para a concretização das aulas idealizadas.

“Na realidade social brasileira, há uma grande quantidade de escolas, sobretudo públicas, que não apresenta espaço físico adequado ou quantidade suficiente de materiais”(SEBASTIÃO e FREIRE, 2009, P.02)Essa falta de recursos pedagógicos fez com que, muitas vezes, o plano de aula fosse adaptado para que as aulas acontecessem. Mesmo não tendo recursos adequados, foram construídos materiais lúdicos, como o jogo silábico, o jogo da memória literária e história na caixa de pizza para despertar o gosto das crianças pela leitura e escrita.

Logo nas primeiras semanas em que foi trabalhado o tema alfabetização e letramento, uma das nossas crianças do ensino fundamental anos iniciais necessitou de todo nosso apoio para realizar as atividades. No entanto, nas aulas seguintes, o mesmo aluno se destacou querendo participar, sempre querendo ler e dar a sua contribuição. E, ao terminar a oficina de leitura, interpretação e produção textual, ele já conseguia ler e interpretar pequenos textos, chamando a atenção pela sua dedicação e pelo seu carisma.

Dessa forma, percebemos que nosso objetivo foi alcançado, pois, através do feedback dos estudantes com o desenvolvimento das atividades, verificou-se que essa vivência contribuiu para a concretização de uma melhor aprendizagem dos alunos, bem como possibilitou o enriquecimento de nossa prática docente.

Considerações Finais

Este relato de experiência demonstrou que a oficina de leitura e produção textual foi necessária para que as crianças e os adolescentes pudessem ter prazer nos estudos através da leitura e escrita. Os jovens bolsistas foram privilegiados por participarem de uma atividade tão enriquecedora, uma vez que, durante a oficina, houve engajamento dos participantes, fato comprovado nas respostas unanimemente positivas sobre todas as atividades aplicadas em sala de aula.

Objetivou-se apresentar que existem diferentes metodologias a serem aplicadas para conseguir desempenho em leitura, interpretação e produção textual, e mostrar como é importante para um professor em formação participar de uma experiência profissional em escolas da rede pública. Visou-se atingir um conhecimento prático e acadêmico a partir das oficinas executadas, mostrando os benefícios que a educação consegue promover.

Dadas as condições da realização das atividades planejadas com a utilização de livros, textos, slides e jogos, os resultados foram surpreendentes, ultrapassando as expectativas em meio ao contexto causado pela pandemia da Covid-19, a qual impossibilitou as aulas presencialmente.

Os resultados foram admiráveis e ultrapassaram as expectativas quanto ao contexto social em que os jovens vivem. Diante das constatações, nossa assertiva é de que tal cenário desafiou a realização da oficina de leitura, interpretação e produção textual nas escolas do maciço de Baturité, mas não impediu os resultados positivos obtidos com a atividade textual.

Ocorreu a possibilidade de se trabalhar com metodologias ativas no âmbito da leitura e produção textual de forma que os alunos se interessassem por elas. Com base nas pesquisas para a construção da oficina, foi identificada a pluralidade que os gêneros textuais possuem. Pensando nisso, com as atividades buscava-se estimular a versatilidade e a criatividade dos participantes, demonstrando o potencial de desenvolvimento das habilidades intelectuais como fluência, vocabulário, construção de sentenças e coesão, memória de trabalho e atenção.

Em trabalhos futuros, é possível pensar estratégias para estender a oficina a outros estudantes e/ou cursos, abordando sobre leitura, interpretação, oralidade e escrita, dentre outros aspectos que envolvem a educação, além de aplicá-los com adequações a novas realidades onde o ensino nos possibilita atividades e práticas metodológicas.

Referências

Bernardy, Katiele., & Paz, Dirce. Maria. Teixeira . (2012). **Importância do estágio supervisionado para a formação de professores**. Disponível em : <<https://www.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf>>.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, p. 155-177, 2016. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 10 nov. 2022.

DA SILVA, Aracéli Girardi. **Tendências pedagógicas**: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. Unoesc & Ciência-ACHS, v. 9, n. 1, p. 97-106, 2018. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/235124902.pdf>>. Acesso em 10 Nov. 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAFFEI, Willer Soares. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de educação física. **Revista Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 229-244, dez. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/135439>>

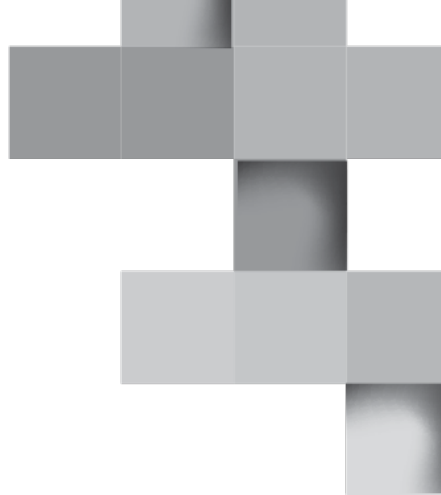
Acesso em 08 nov. 2022.

PASSARELLI, Lilian. Maria. Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, José. Alex. Trajano. **Os caminhos que contribuíram para a queda do analfabetismo no Brasil**. COGITARE, v. 3, n. 2, nov. 2020, p. 67-85. Disponível em: <<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/cogitare/article/view/1524>>. Acesso em 10 nov. 2022.

SEBASTIÃO, L. L.; FREIRE, E. S. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física: Um estudo de caso. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 12, n. 3, p. 1–12, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6766>>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SILVA, Maria José Sousa da et al. Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros. E-book: Educação como (re)Exis-tência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Campina Grande: **Realize**, v.3, p. 827-841, 2021. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/>>. Acesso em 10 nov. 2022.



A EXTENSÃO EM DIÁLOGOS COM A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGENS FORMATIVAS

Naylson da Silva Gomes¹

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite²

Introdução

A alfabetização é o processo a que o educando é submetido para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita destinadas ao uso social e escolar. Em virtude disso, o projeto de extensão foi desenvolvido com intuito de contribuir na melhoria dos indicadores escolares de estudantes do ensino fundamental, no ensino de língua portuguesa e de língua inglesa, no caso em comento, o enfoque em foi no ensino da língua portuguesa, por meio de oficinas pedagógicas.

1 Estudante do Curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Baturité. E-mail: Naylson.silva.gomes07@aluno.ifce.edu.br

2 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Baturité. Coordenadora do Projeto Laboratório Pedagógico na Escola. E-mail Cleide.silva@ifce.edu.br

Com a pandemia da Covid 19, a desigualdade não só social como também, educacional foi ampliada e os déficits de aprendizagem já existentes foram agravados. Por meio da elaboração de uma proposta de intervenção, portanto, foram elaboradas atividades diferenciadas para auxiliar no desenvolvimento dos alunos.

Por meios de diversos gêneros textuais, leitura e escrita foram estimuladas, e, como forma de impulsionar os estudantes, recorreu-se à concepção teórico-metodológica de Paulo Freire (1996), respeitando a autonomia e identidade do aluno dentro do processo de aprendizagem.

Esse trabalho embasa-se nos conceitos de ensino e aprendizagem transmitidos por FREIRE (1996), POSSENTI (1996) e MARTINS (2014), os quais evidenciam o papel do docente e as práticas pedagógicas para auxílio na aprendizagem em sala de aula.

Na trajetória das oficinas pedagógicas, diferentes atividades foram aplicadas oportunizando aprendizados diversificados, como também, incentivo à leitura de forma prática. Dessa maneira, foi possível chegarmos a resultados plausíveis, que evidenciam a relevância desse projeto para ajudar no desenvolvimento da educação básica do Município de Baturité.

Professores em formação: dos estudos teóricos à vivência prática na sala de aula

A década de 1990 pode ser considerada um marco histórico para a educação brasileira em virtude da reforma empreendida com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394/1996. As mudanças ocorridas automatizaram inovação e flexibilização aos processos formativos. Especificamente, a formação de professores e a qualificação para o trabalho foram profundamente alteradas pela ênfase dos argumentos técnicos da pedagogia da competência repercutindo nos dias atuais.

A formação dos professores passou a receber especial atenção e foi devidamente alinhada aos interesses políticos e econômicos da época. Os cursos técnicos e subsequentes foram extremamente atingidos pelo Decreto Federal nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Nessa mesma década de 1990, ocorreram diversas mudanças, ocasionando, inclusive, financiamentos de organismos internacionais com o objetivo de assegurar a efetividade das políticas públicas para a qualificação de mão de obra voltadas ao mercado de trabalho.

A formação inicial de professores a partir de 2004, com o Decreto nº 5.154, inseriu um novo olhar sobre professores e estudantes, alocou a escola reflexiva como espaço de pesquisa, e o professor como pesquisador de si mesmo. Desse modo, a formação inseriu novos rumos, incluindo nas decisões pedagógicas o compartilhamento da gestão institucional, definindo, portanto, uma tendência de novas relações no ambiente de trabalho (ALARCÃO, 2011).

Nesse sentido, a formação de professores constitui-se um espaço de socialização dos saberes, de trocas de experiências, de configuração da profissão, de luta constante pelo desenvolvimento de uma política nacional de formação que assegure o caráter inovador e a complexidade dos conhecimentos específicos e dos saberes pedagógicos, sem perder de vista a pesquisa científica e as condições do ensino (FUSARI; FRANCO, 2005).

Ao se falar em docência, nada melhor que a experiência de sala de aula para prová-la, e, ao senti-la, compreende-se que há uma complexidade a sua volta, a começar pelas dificuldades dos alunos na apreensão dos conteúdos e no desenvolvimento da leitura e escrita. Consequente a isso, tem-se o déficit escolar para além dos problemas estruturais, principalmente depois de quase dois anos de aulas presenciais por causa da pandemia da Covid-19.

As dificuldades, que antes já existiam e se trabalhava para minimizá-las, foram agravadas durante a pandemia. Agora em um período

pós- foi necessário um olhar diferenciado, ou seja, uma readaptação no processo de ensino e aprendizagem para um melhor crescimento e desenvolvimento educacional dos

Segundo Lima (2005, p. 34), a “formação precisa ser uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre pedagógico e político-social. O conhecimento a ela vinculado deve apontar para a consciência do futuro profissional docente”. De acordo com a autora, a formação se caracteriza como um espaço de reflexão, de valorização do magistério, de diálogo com a vida do professor, tendo em vista o compromisso com a emancipação e a luta por uma sociedade mais justa.

Um dos desafios para o professor em formação é identificar as dificuldades dos alunos para realizar a intervenção pedagógica. Esse conhecimento vem com maturidade profissional; quanto mais aproximação com a realidade escolar, melhor será a fase de maturação dos saberes do cotidiano escolar. Os professores em formação precisam estabelecer uma relação com os alunos e com a comunidade escolar e isso as atividades permitiram. E, diante do que foi possível identificar e fazer, elas também trouxeram contribuições para diminuir o déficit de leitura, visto que pelas aulas lúdicas foi possível auxiliar no processo de leitura e escrita dos educandos.

O projeto foi aplicado na turma do 3º ano C, e beneficiou 20 alunos do ensino fundamental anos iniciais da EEIEF Osmino de Freitas Pereira, em Aracoiaba, CE. A contribuição voltada à leitura e escrita também se alinhou às provas internas e externas aplicadas na escola.

Com essa convivência e a mútua experiência trocada entre professor e aluno, professor em formação e professor titular da turma atendida, ampliam-se as possibilidades de ensino e aprendizagem, reforçando as bases teóricas adquiridas durante o período de vivência acadêmica por meio da experiência no chão da sala de aula.

Partindo desse ponto, entende-se a extrema importância da ação de extensão tanto para os estudantes do curso de Letras do IFCE campus Baturité, enquanto profissionais em formação, como para os estudantes do ensino fundamental. O conhecimento adquirido durante a graduação pôde ser aplicado de forma prática, gerando para alguns a primeira experiência de contribuição na formação e no desenvolvimento dos alunos da educação básica.

Foi uma experiência única, em que os graduandos tiveram contato direto com o trabalho docente e puderam ter a percepção acerca da realidade enfrentada pelos profissionais que já atuam nas escolas.

O desenvolvimento do projeto: o ensino de leitura e escrita para além da gramática

O ensino e a aprendizagem ocorrem de forma contínua e permanente. Diferentes conhecimentos são construídos ao longo da história humana marcada por vários processos de transição, tanto no meio social como na vida escolar, e o processo de leitura e escrita não é diferente, passa-se por processos como estudo das vogais, das consoantes, do alfabeto, das sílabas, da formação de palavras, da construção de frases, até que o estudante desenvolva uma boa leitura e uma escrita estruturada de acordo com as normas da língua materna.

Porém, muitas vezes vê-se o processo de leitura e escrita como uma atividade singular, extrassala, como algo auxiliar para as competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Ainda, não se pode entender assim, já que

Ler e escrever não são tarefas extras salas que possam ser sugeridas aos alunos como lição de casa e atividades de vida, mas atividades essenciais ao ensino da língua. Portanto, seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, é a sala de aula. (POSSENTI, 1996, p. 20).

Por compreender e partilhar dessa visão, busca-se rever as formas de ensinar a língua portuguesa, principalmente no aspecto do desenvolvimento da leitura e escrita. Para uma melhor desenvoltura no processo, utilizando o método de Freire (1996), colocou-se o educando como agente ativo do processo, respeitando sua autonomia para que, com seus próprios meios, conseguisse vencer suas limitações e dificuldades em ler e escrever.

Saber que devo respeitar à autonomia, à dignidade e à identidade do educando (*sic*) e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. (FREIRE, 1996, p. 25)

Todavia, existem adversidades que são uma realidade dentro das escolas e que se tornam comuns em grande parte das escolas públicas: falta de material escolar; falta de conservação com os materiais já existentes em sala de aula; e falta de formação continuada ou facilitação para formação dos profissionais da educação. São constantes os problemas em relação à estruturação de equipamentos, além de indisciplina, violência, entre outros. Todos esses fatores acabam influenciando dentro da sala de aula e, conseqüentemente, afeta o processo de ensino e aprendizagem. Porém, a falta de interesse do aluno não se dá apenas pelo contexto estrutural da escola, mas também pelas condições de vida de cada um fora desse espaço. A realidade em que o aluno se encontra fora da sala de aula também interfere no ambiente escolar, seja através da violência, verbal ou corporal, da fome, insegurança de moradia, ou várias outras formas, gerando, com isso, uma desmotivação generalizada.

Adversidades como essas foram encontradas e vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto a saber alunos provenientes de meios vulneráveis, alguns com pais agressivos, outros com ansiedade e depressão, entre outras situações, que levam o docente a ser mais

que mediador; faz com que ele seja um amigo, e, em muitos casos, até mesmo o refúgio, e acalento no papel de pai/mãe.

E quando se fala sobre essas problemáticas no ensino, o primeiro questionamento que se faz é sobre a metodologia do professor. Porém, o professor não deve ser visto como o detentor do conhecimento, que realiza transferência de conteúdo. Faz-se necessário acolher, ouvir, instigar os educandos em busca de soluções para os problemas enfrentados. O professor não deve se impor como uma verdade absoluta ou impor os conteúdos, visto que ele “[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensino.” (FREIRE, 1996, p. 13).

Resultados e discussões: docência e inovação pedagógica

Inovar é uma das estratégias para um ensino melhor. Os professores, assim como os métodos de ensino, estão sempre em constante transformação e atualização quando se busca melhorias. E uma das melhorias é entender que a leitura é uma interação entre o leitor e o texto, que acaba influenciando na escrita, já que saber ler e escrever é um direito de todos, como está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Portuguesa (DA SILVA NASCIMENTO *et al.*, 2014).

Um dos grandes fatores para inovação no processo de ensino são os resultados divulgados pelas instituições regulamentadoras da educação que acabam gerando desafios alarmantes para os professores, responsáveis buscarem sanar déficits gerados ao longo dos anos da vida escolar.

Os professores lidam com vários desafios no cotidiano das escolas, porém o que mais incomoda é a divulgação de ín-

lices de aprendizagem, sejam internacionais, nacionais, estaduais ou locais, que comprovam que os estudantes não apreendem satisfatoriamente os conteúdos trabalhados (MARTINS, 2014, p. 38).

Esse fato faz com que sejam necessárias intervenções, ou seja, aplicados métodos inovadores, distanciados dos métodos tradicionais, surgindo assim, a inovação em sala de aula. Exemplo disso foi a proposta do Laboratório Pedagógico na Escola, na busca por formas de contribuir na melhoria dos indicadores escolares dos estudantes do ensino fundamental, no ensino de língua portuguesa.

Ao colocarmos estudantes diante de um cartaz com um texto incompleto faltando algumas palavras em suas estruturas frasais, e, ao lado, tarjetas com palavras que completam o texto, apresentando estímulo para que os alunos leiam as palavras e depois o texto, e a partir dessa leitura, busquem completar com as tarjetas as lacunas até que o texto fique completo e faça sentido, é uma estratégia de inovação na metodologia de ensino. Às vezes, pensamos que inovação pedagógica é algo ligado apenas à mídia e tecnologia, no entanto, tudo que é feito com o aluno e o leva a aprender e pode ser considerado inovador. A autonomia do estudante é inovação, as relações no processo de aprendizagem podem trazer inovações, novas formas de pensar são inovações, enfim, tudo que convém à superação dos desafios, fazendo com que o ser, aprendendo, perpasse suas barreiras, é inovação.

Utilizar metodologias como as que foram aplicadas no projeto é que faz fluir a dinâmica inovadora em sala de aula, pois “É na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” (FREIRE, 1966, p. 24). Embora o estudante seja um agente ativo no processo educacional, as dificuldades que os professores têm enfrentado com seus alunos não são um problema que só está ocorrendo agora; antes da pandemia, já era algo muito preocupante que acabou, conseqüentemente, agravando-se, pois os educandos passaram a apresentar dificuldades mais complexas em

sala de aula, o que resultou no agravamento do déficit de: associação de conteúdos e resolução de atividades, tendo em vista a quantidade considerável de alunos com interrupção em seu processo de alfabetização e letramento, como é o caso da turma atendida nesse projeto.

Os educandos atendidos não tiveram acesso de forma presencial aos 1º e 2º anos, duas importantíssimas etapas do ciclo de alfabetização, causando prejuízos no desenvolvimento da leitura e escrita. Por mais que as aulas remotas tenham sido bem-preparadas, outros fatores contribuíram com o não acesso deles a essas aulas, como: não disponibilidade de aparelhos tecnológicos e conexão com a internet e condições de moradias, conforme já abordado. Na conjuntura do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, aproximações com o final do ciclo de alfabetização, os alunos encontram-se em nível de 1º ano.

Entretanto, essas dificuldades foram suavizadas, melhoraram visivelmente os índices de leitura e escrita. Por meio dos dados da Plataforma do Programa de Alfabetização na Idade Certa – SISPAIC, conseguiu-se mapear a evolução dos alunos nos quesitos de leitura e escrita (CEARÁ, 2022).

O sistema compreende 6 níveis de leitura (Nãoleitor; Leitor de sílabas; Leitor de palavras; Leitor de frases; Leitor de texto sem fluência e Leitor de texto com fluência) e 5 de escrita (Pré-silábico; Silábico; Silábico alfabético; Alfabético; Ortográfico). Esses dados são coletados por bimestre e, a partir dos dados, pode-se visualizar a evolução de todos os alunos. Foi com base nessas coletas que se identificaram os avanços de nossa intervenção diante dos avanços nos índices da turma.

O projeto Laboratório Pedagógico na Escola aconteceu durante o período , , de junho a dezembro tendo atuação semanal com um total de 21 estudantes. Vejamos na tabela abaixo os dados retirados da plataforma SISPAIC após a intervenção:

Mapa de leitura:

NÍVEIS	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE
--------	-------------	-------------	-------------

N. L.	13	08	08
L. S.	05	07	05
L. P.	01	04	03
L. F.	-	-	03
L. T. S. F.	-	-	-
L. T. C. F.	-	-	-
S.P.P.C.	01	01	01

Fonte: Programa de Alfabetização na Idade Certa – Plataforma: SISPAIC (2022). **LEGENDA:** **N.L.:** Não Leitor; **N.S.:** Leitor de Sílabas; **L.S.:** Leitor de Palavras; **L.F.:** Leitor de Frases; **L.T.S.F.:** Leitor de Texto sem Fluência; **L.T.C.F.:** Leitor de Texto com Fluência; **S.P.P.C.:** Sem participação no processo de coleta.

Pode se notar que, no 3º bimestre, período de aplicação do Projeto Laboratório Pedagógico na Escola, houve uma progressão dos alunos, em que 03 chegaram a leitores de frases. Observa-se, também, variações entre os níveis N.S., L.S. e L.P. Em N.S., o que antes era 07 passou para 05, significando que 02 progrediram para o nível L.S. E dos 04 que antes estavam na L.S., 03 progrediram para L.P., totalizando a L.S. em 03 com os 02 que progrediram da N.S.

Mapa de escrita

NÍVEIS	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE
PRE.	14	14	09
SIL.	03	03	08
SIL. ALF.	-	-	01
ALF.	-	-	-
ORT	-	-	-
S.P.P.C.	03	03	02

Fonte: Programa de Alfabetização na Idade Certa – Plataforma: SISPAIC (2022). **LEGENDA:** **PRE.:** Pré-silábico; **SIL.:** Silábico; **SIL. ALF.:** Silábico Alfabético; **ALF.:** Alfabético; **ORT.:** Ortográfico.

Nos dois primeiros bimestres, a situação manteve-se; porém, ao analisar os dados, nota-se que, no 3º bimestre, período de aplicação do Projeto Laboratório na Escola, houve uma progressão dos alunos, em que 05 alunos do PRE progrediram para o nível SIL e 01 progrediu do SIL para o SIL, ALF.

Pode se notar em ambos os resultados que houve uma progressão visível e efetiva em um curto período, ou seja, os alunos com os estímulos que receberam durante as aulas começaram a ultrapassar as barreiras e se desenvolver no processo de leitura e escrita.

São esses resultados que fazem com que professores e profissionais do magistério não desistam de ensinar, perseverando dia após dia pela melhoria do ensino público e se aperfeiçoando para tanto. O sentimento docente é concatenado ao emocional dos discentes. O sorriso no rosto de ambos quando todos avançam: os que conseguem ler uma ou várias palavras e os que ensinam.

Partilhar dessa experiência nos faz refletir qual tipo de professor devemos ser no futuro das crianças que mais precisam, além de conhecer a real situação das escolas e vivenciar a sala de aula, como afirma Pascoal (2013), que é nesse momento

que o estudante tem o direito de conhecer a real situação, de modo a fazer crescer o interesse pelo campo, verificar se os conhecimentos adquiridos são pertinentes à área. É o período para se efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino/aprendizagem que se tornará concreto, permitindo ao aluno comparar programas de estudos face às diferentes necessidades da sociedade (PASCOAL, 2013, p. 10).

Diante do exposto, o Laboratório Pedagógico na Escola foi um meio pelo qual o professor em formação teve a possibilidade de experiência de sala, de fazer análises sobre as ações de ser docente-

mo também, a chance de sentir na prática a realidade e a responsabilidade do papel de professor.

Ensinar e aprender, aprimorar os conhecimentos adquiridos no ambiente ou no espaço acadêmico e, conseqüentemente, contribuir na vida daqueles alunos, não só com os conhecimentos curriculares, mas com formação cidadã, ativos e ávidos de vontade de aprender vai muito mais além do que se pensa no plano imaginário da observação. Conhecer o dia a dia da sala significa fazer escolhas, saber ouvir, desenvolver olhares sensíveis e solidários em direção à comunidade escolar para uma sociedade menos desigual.

Considerações Finais

A finalização do projeto nos possibilitou de perto perceber e vivenciar a profissionabilidade docente e sentir na prática a rotina escolar. Passar por essa experiência do cotidiano dentro da escola mostrou que ser professor vai além de muita coisa, pelas quais imaginamos. E, com essa experiência, concluí que o Laboratório Pedagógico na Escola foi muito enriquecedor para a formação inicial como docente em formação, pois permitiu uma reflexão para a construção de uma prática educativa dos educandos para melhor aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita.

O projeto evidenciou saberes, reflexões importantes e significativas para o desenvolvimento da docência. A experiência cativou o ser professor; deixará as primeiras memórias da vida formativa de todos os alunos que foram atendidos, como também aos que contribuíram com essa iniciativa. O projeto foi um viabilizador de várias oportunidades pedagógicas no ensino em sala de aula para os alunos.

Além das vivências práticas, oportunizou reflexões teóricas acerca do cotidiano de sala de aula; fez-nos compreender que a boa formação resulta de ousadia na formação dos cidadãos, tornando-os mais críticos e reflexivos para que possam fazer uso da dimensão política

emancipadora. Assim, desenvolver a consciência para uma melhor equação social e cultural. Essas e outras ações apreendidas no cenário escolar contribuirão não somente para a formação acadêmica, como também, para a vida, a docência.

Referências

ALARCÃO, Isabel **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154/2004**. Regulamentação do § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/97**. Regulamentação do §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José. Cerchi.; FRANCO, Alexandre. Paula. de. A formação contínua como um dos elementos do Projeto Político Pedagógico da escola. In: **Formação contínua de professores**. Boletim 13. MEC: agosto de 2005.

LIMA, Maria. Socorro. Lucena. Vida e Trabalho – Articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: **Formação contínua de professores**. Boletim 13. MEC: agosto de 2005.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PASCOAL, Pollyanna Braga. **Estágio Supervisionado: observação da prática docente no 2º ano do Ensino Fundamental e articulação com a**

temática do meio ambiente. Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba, 2013.

POSSENTI, Sírio. **Por que (NÃO) ensinar gramática na escola.** Ed. 2ª, Mercado de Letras, Campinas, São Paulo, 1996.

Plataforma: **SISPAIC:** Programa de Alfabetização na Idade Certa. Governo Estadual do Ceará. 2012/2022.

3

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS LECTOESCRITAS NO 5º ANO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

*Antônio Wirly de Souza Lima¹
Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite²*

Introdução

Este trabalho consiste em um relato de experiência vivenciada pela aplicação de aulas de língua portuguesa focada no processo de desenvolvimento e aprimoramento das competências de leitura e escrita, realizadas através do Projeto Laboratório Pedagógico na Escola do IFCE-Campus Baturité, desenvolvido de junho a outubro de 2022.

As aulas aconteceram na Escola de Ensino Fundamental Fernando Cavalcante Mota, localizada na cidade de Capistrano-CE e que oferece ensino do 4º ao 9º ano

- 1 Graduando do Curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês. Do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Baturité. E-mail antonio.wirly.souza07@aluno.ifce.edu.br
- 2 Professora Doutora do curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês; Coordenadora do Projeto de Extensão Laboratório Pedagógico na Escola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Baturité. E-mail Cleide.silva@ifce.edu.br

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) é um mecanismo de controle do estado para obtenção de dados e intervenções educacionais dentro dos sistemas municipais e estaduais de ensino. O SPAECE avalia as turmas de 5º ano dos anos iniciais, 9º ano dos anos finais e a 3ª série do ensino médio, como também a alfabetização no 2º ano dos anos iniciais, sendo este chamado de SPAECE-Alfa (FILHO; VIDAL e JUNIOR, 2020).

A aquisição da leitura e da escrita acontece quando um adulto ou criança mais experiente vai ajudar a outra criança, orientá-la e mostrá-la como operar por meio de gestos e comandos verbais em uma situação interativa, levando a criança a combinar as palavras do adulto com os pensamentos. A aquisição da linguagem depende de uma variedade de fatores socioculturais que estão à disposição da criança. Dessa forma, a criança vai comunicar e organizar seus pensamentos com os aspectos socioculturais dos adultos ao seu redor (DAVIS, 1994).

Tendo em vista os assuntos abordados acima, as aulas de escrita e leitura foram planejadas conforme a necessidade da escola, a partir das situações de aprendizagem numa turma de quinto ano que, devido a diversas questões, entre elas, a pandemia, teve seu processo de aprendizagem comprometido, a exemplo das fases de aquisição do lectoescrito.

Desenvolvimento

As aulas foram desenvolvidas na EEF Fernando Cavalcante Mota, localizada no centro da cidade, mas que recebe alunos de algumas localidades rurais. Essa realidade somada a diversos fatores (sociais, culturais e familiares), leva a escola a ter um público totalmente diverso quanto acompanhamento familiar, condições de estudos, cultura e classe social. “Os pais e as mães ensinam a seus filhos às (sic) competências necessárias para viver em seu ambiente físico e cultural” (BEM e WAGNER, 2006, p. 69), e cabe à escola, dentro de seus limites, abrir espaço para novos repertórios promovendo uma visão mais horizontal da vida.

Inicialmente as aulas foram aplicadas na turma do 5º ano B com um total de 25 alunos. Após as 3 primeiras aulas, a escola optou por fazer uma mudança nas salas, organizando por nível de escrita e de leitura. Na turma A, foram colocados os alunos alfabetizados; na turma B, os alunos intermediários; e, na turma C, por sua vez, os alunos que não adquiriram as competências de leitura e escrita. As atividades do projeto continuaram na turma B (19 alunos), levando em consideração que nela estava o maior número de alunos que foram atendidos inicialmente.

As aulas foram pensadas com uma divisão de 10 encontros, onde o primeiro e o último seriam avaliativos (avaliação diagnóstica e formativa, respectivamente); entre esse encontros, teria uma inclinação em procedimentos de ensino e aprendizagem para a aquisição da leitura e escrita de caráter formativo. Entretanto, devido a fatores externos, houve a finalização do projeto ainda na quinta aula.

As aulas aplicadas foram divididas entre uma avaliativa (diagnóstica) e quatro de desenvolvimento das competências de leitura e escrita (formativas) como descritas na Tabela 1. A diagnóstica consistiu em uma formação de círculo na sala e cada aluno escolheu um dos textos infantojuvenis expostos no tapete, no centro do círculo, para fazer uma leitura silenciosa. Em seguida, cada aluno se levantou e realizou a leitura exemplar para toda a sala e uma interpretação do texto, sendo esta guiada pelo professor quando se fez necessário, e assim sucessivamente, até o último aluno. Ainda em círculo, os alunos responderam uma atividade dirigida sobre os textos lidos.

Tabela 1 - AULAS APLICADAS

AULA	CONTEÚDO
01	Avaliação do lectoescrito (diagnóstica)
02	Textos descritivos: o uso das palavras
03	O uso e a importância das palavras
04	Análise, interpretação e produção de texto multimodal
05	Interpretação e produção de crônicas: histórias de amor

Fonte: Elaboração própria, (2022).

Ferreiro e Teberosky (1999), no livro *Psicogênese da língua escrita*, tratam da psicogênese da língua escrita, da apropriação do lectoescrito nas crianças e lhes descrevem os níveis. O primeiro nível começa com a criança distinguindo entre modos de representação gráfica, ou seja, icônica e não icônica, representando o desenho e a escrita, respectivamente. O segundo nível é quando a criança faz escritas metafóricas mútuas que possuem diferentes representações para cada palavra, e esses níveis consistem na hipótese pré-silábica. No terceiro nível, surge a hipótese silábica, uma tentativa de atribuir um valor sonoro a cada letra de uma palavra. O quarto nível, a hipótese silábica-alfabética, trata do conhecimento que as crianças devem ter para analisar as palavras além de sua representação gráfica. Ao final, o quinto nível consiste na hipótese alfabética, onde a criança já sabe que cada caractere escrito tem um valor sonoro menor que uma sílaba (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999). Com as atividades desenvolvidas e os estudos feitos sobre as teorias supramencionadas foi possível diagnosticar o nível lectoescrito de cada aluno, sendo os resultados descritos na Tabela 2. Os alunos foram identificados pelo número da frequência antecedido da letra 'a'. Os números 14 e 25 são de alunos transferidos e os demais que não aparecem são dos que faltaram no dia, conforme a seguir.

Tabela 2 - OS NÍVEIS LECTOESCRITOS DOS ALUNOS

ALUNO	NÍVEL	ALUNO	NÍVEL	ALUNO	NÍVEL
A02	Cinco	A11	Quatro	A22	Dois
A03	Cinco	A12	Quatro	A23	Quatro
A05	Quatro	A13	Dois	A24	Três
A06	Cinco	A15	Quatro	A26	Cinco
A07	Três	A17	Cinco	A27	Três
A09	Cinco	A18	Três		
A10	Quatro	A21	Três		

Fonte: Elaboração própria, (2022).

Após essa avaliação diagnóstica, é descrito um resultado de cinco alunos alfabetizados de um total de 19 avaliados. Este resultado se mostra positivo dado o cenário educacional vivido em 2019, já nos

anos de 2020 e 2021, em virtude da realidade pandêmica, em uma sociedade excludente e com poucos recursos tecnológicos, a cultura não foi favorecida no ensino remoto; que culminou em prejuízo de aprendizagem no segundo, terceiro e quarto ano educacional dos alunos, anos decisivos para a aquisição das competências de leitura e escrita.

Na primeira parte, priorizamos nas aulas o desenvolvimento da leitura e escrita baseadas nos volumes 01, 02, 03 e 04 de *Descobrimo o prazer de escrever* do Alvisto Skeff (1997). Na segunda aula, foi escrita uma frase descritiva no quadro e os alunos fizeram um desenho em uma folha branca, que representasse o parágrafo descrito. Em seguida, foi entregue uma atividade dirigida, consistindo em vários desenhos que se complementam com linhas ao lado para a produção escrita. Os alunos, em grupos de 4 ou 5 pessoas, descreveram as imagens em parágrafos, fazendo o contrário da atividade anterior. O resultado foi apresentado no final (Cf. SKEFF, 1997).

A aula três consistiu em pedir que os alunos respondessem questões de uma atividade sobre: uso adequado e correto de termos similares (negro, preto e escuro); utilização de palavras e aplicação em frases que podem ser reveladas pelos sentidos (visão, audição, gosto, olfato e tato); e escrita de palavras com o mesmo número de sílabas ou que rimam, como os exemplos apresentados (Cf. SKEFF, 1997).

O quarto encontro foi marcado inicialmente pela leitura do texto *Visitas*. Através da leitura do texto *Neologismo* feita por um aluno foi desenvolvida a criação de palavras como o autor faz no poema. Após este momento, os alunos responderam uma atividade impressa sobre interpretação de imagens, identificando objetos fora de contexto. Na conclusão, os alunos apresentaram suas palavras (Cf. SKEFF, 1997).

No quinto e último encontro foi feita a leitura de um ‘texto-base’ e de uma reescrita para que os alunos conseguissem entender as finalidades e os meios de uma reescrita. Após isso, de maneira coletiva, os alunos fizeram a reescrita das seguintes frases: “André estava nervoso.

Correu na direção de Daniela e abraçou-a. Deram-se as mãos e entraram no cinema.”, e o professor fez a escrita da nova versão no quadro branco. Os alunos receberam um ‘texto-base’ para que, em equipe, pudessem fazer a reescrita sozinhos. Nesta aula, houve uma disputa entre equípese a melhor reescrita seria premiada (Cf. SKEFF, 1997).

A escola é o ambiente formativo mais formal da vida de uma criança. Dentro deste ambiente se exige uma cobrança de condutas socioeducacionais que devem ser atendidas. Davis (1994, p. 74) aponta: “a escola exige das crianças que falem e escrevam de acordo com o padrão considerado ‘culto’, estigmatizando e censurando as variações linguísticas utilizadas pelos alunos”. Quando essas condutas de caráter social ou educacional não são alcançadas, há uma consequência, seja esta imediata ou posterior. Tomando exemplo da não aquisição da leitura no período de alfabetização, é uma problemática que tem impacto imediato e posterior na vida da criança, limitando-a de diversas maneiras.

Visando ao combatedessas questões dentro da turma onde o projeto foi aplicado, um dos métodos de ensino e aprendizagem aderido foi a classificação de Bloom. A taxonomia de Bloom categoriza os objetivos de aprendizagem dos alunos por nível. Os alunos devem adquirir competências e habilidades em um nível para compreender o próximo nível, portanto, essas etapas são incrementais. As categorias propostas no modelo são divididas em: Cognitivo, Afetivo e Psicomotor. O domínio cognitivo está relacionado à aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento intelectual, competências e habilidades; o domínio emocional refere-se ao desenvolvimento das emoções e comportamentos individuais perante diferentes situações; o domínio psicomotor refere-se ao desenvolvimento de competências físicas. (PINTO, 2015).

Outro método foi um contato de afeto e carinho, gerando um ambiente acolhedor , promovendo interação e fazendo com que o ato da leitura e da escritaaliado à afetividade que permeava a sala, fizes-

se sentido e gerasse amor nas práticas socioeducacionais propostas (FREIRE, 2003).

Paulo Freire (1996) nos ensina ainda a pedagogia da autonomia, que fez parte das condutas adotadas na aplicação do projeto. Apesar dos momentos elucidativos/explicativos e das propostas de aula já prontas, os alunos tiveram autonomia nas suas práticas. As atividades e estruturas das aulas serviram como caminhos para a construção do saber lectoescrito.

“A educação é o estabelecimento de comportamentos que serão vantajosos para o indivíduo e para outros em algum tempo futuro” (SKINNER, 1953/2003), e as práticas leitoras e escritas são, sobretudo no contexto sociocultural atual, quesito indispensável para grande parte das atividades trabalhistas, como também para um bom sustento das relações sociais e manutenção da qualidade de vida, a partir da construção de novos saberes, conhecimento e aplicação na vida prática destes. Além disso, a educação desempenha um papel extremamente importante na forma de viver acerca do comportamento de uma pessoa, onde são ensinadas as crianças habilidades que podem ser usadas em situações futuras para o trabalho e suas relações (PEREIRA; MARINOTTI; LUNA, 2004).

Levando em conta a aplicação do projeto, as condições em que se deram sua aplicação, os recursos e as estratégias adotadas, os relatos dos professores titulares da turma foram a base para a certeza da efetividade do projeto na turma. Ainda que dentro de um curto período de tempo e com poucas aplicações, teve uma mostra de resultado expressiva, mesmo sem a avaliação somativa.

Considerações Finais

O ensino e a aprendizagem estão intimamente relacionados com as questões sociais, nas quais a criação de valores e atitudes vai refletir na existência de autonomia; por isso, é de extrema importância que os

educadores invistam em seu desenvolvimento educacional, buscando conhecer de maneira aprofundada a realidade em que os estudantes estão inseridos. Pode-se dizer que o aluno é um ser em desenvolvimento, com ricas possibilidades; portanto, é necessário ressaltar que deve haver condições suficientes para renovar suas potencialidades.

Levando em conta o compromisso dos alunos com a melhoria, construção e recriação do conhecimento e o compromisso da escola, deve-se trabalhar nas rotinas escolares, planejando intervenções diretas e contínuas entre as experiências vividas pelos professores/alunos e os saberes sistematizados na comunidade. Concluiu-se também que os alunos possuem diferentes níveis e possibilidades de construção do conhecimento, o que traz algumas dúvidas aos professores ao fazer o nivelamento das turmas. A conduta da escola em ‘separar’ por níveis as turmas mostra-se positiva nesse sentido. Diante dos achados, pode-se dizer também que essa situação não impede a realização das aulas, nem interfere no resultado positivo dos processos pedagógicos realizados.

Possibilita, por tanto, preparar os alunos para lhes trazer algo novo, proporcionar melhorias, gerar interesse e estimular a criatividade de todos os envolvidos no projeto e nos processos de aprendizagem. Diante disso, ter essa oportunidade de vivenciar e aprender a realidade educacional significa o desenvolvimento de conhecimentos profissionais prósperos dentro do âmbito acadêmico de formação.

Referências

BEM, Laura Alonso de; WAGNER, Adriana. Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2006.

DAVIS, Cláudia. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

FILHO, Lucinao. Neres. Ferreira.; VIDAL, . Eloisa. Maia.; JUNIOR, José. Airton. de Freitas. Pontes. Avaliação em larga escala no Ceará e as políticas de accountability – o protagonismo do SPAECE. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 452-471, 2020.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

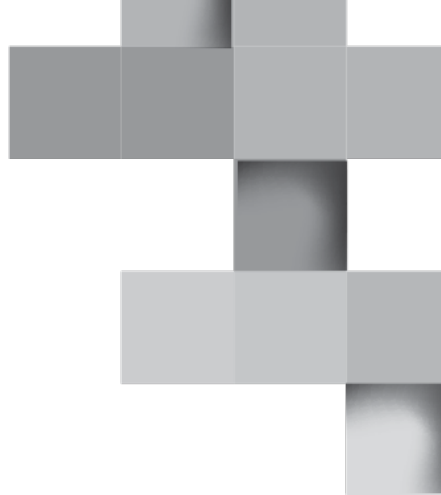
PEREIRA, M.E.M., MARINOTTI, M., LUNA, S.V. de. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: Hübner, M.M.C. (Org,). **Análise do comportamento para educação**: contribuições recentes. 1a ed. São Paulo: ESETec Editores Associados, 11-32. 2004.

PINTO, Rosilaine Aparecida. **Métodos de Ensino e Aprendizagem sob a Perspectiva da Taxonomia de Bloom**. Editora Unijuí, Ano 30 nº 96 Maio/ Ago. 2015.

SKEFF, Alvisto. **Descobrimo o prazer de escrever**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha. v. 01; 02; 03; 04. 1997.

SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano**. 11a ed. São Paulo: Martins fontes. 1953/2003.





REFORÇO NA PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

*Francisco Luan Lima Alves¹
Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite²*

Introdução

Com o objetivo de contribuir na melhoria dos indicadores escolares de estudantes do ensino fundamental quanto ao ensino de língua portuguesa e de língua inglesa, no IFCEcampus Baturité foi proposto o Projeto Laboratório Pedagógico na Escola. Os licenciados do curso de Letras Português e Inglês, por meio de oficinas pedagógicas nas escolas públicas do Maciço de Baturité, realizaram atividades práticas voltadas ao ensino, buscando minimizar os impactos deixados pela pandemia de COVID-19, que deixou um déficit de aprendizagem em todos os níveis de ensino.

-
- 1 Licenciando do Curso de Letras/Inglês no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará- IFCE, Campus Baturité. E-mail francisco.luan.lima05@aluno.ifce.edu.br
 - 2 Professora Doutora do Curso de Letras/Inglês; Coordenadora do Projeto de Extensão Laboratório Pedagógico na Escola no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia. Campus Baturité. E-mail Cleide.silva@ifce.edu.br

O referido projeto foi essencial na formação dos estudantes de Licenciatura. Para alguns foi onde se estabeleceram os primeiros contatos de graduando com a escola e com os estudantes da educação básica, e esses contatos são de suma importância para promover uma conexão entre as teorias adquiridas durante as aulas no ensino superior e a realidade a ser enfrentada no campo profissional. Em períodos de crise como causada pelo coronavírus, fez-se necessário auxiliar os estudantes tanto da licenciatura e da educação básica na superação da carência de aprendizado não foi algo desafiador, mas possível e de realizações com o empenho necessário, visto que, os esforços coletivos para o enfrentamento das situações inesperadas que surgiram no período do ensino remoto; a plataformas enquanto ferramenta utilizada no ensino remoto, para alguns professores eram desconhecidas.

Este relato é o resultado de experiências ao longo do percurso do Projeto Laboratório Pedagógico na Escola. A extensão nos aproximou da prática até mais que o estágio, visto que o estágio é o momento de o estudante vislumbrar como funciona o cotidiano escolar, conectando seus aprendizados com a prática. Em períodos de estágio, os conhecimentos são ressignificados pelo estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho (ALMEIDA e PIMENTA 2014).

O relatório diz respeito ao que foi realizado a partir de julho de 2022, no período da manhã, em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental da Escola Municipal Professora Maria Julia Pereira Batista, localizada no município de Aratuba, no Maciço de Baturité/CE.

No decorrer do projeto, buscou-se refletir sobre sua importância para a formação acadêmica. Foram realizadas conversas, leituras e observações que permitiram a construção dos planos de aula. Por meio das vivências, identificamos problemas e planejamos ações que pudessem solucionar as dificuldades.

Hádíversos desafios educacionais a serem enfrentados, e priorizamos a leitura como um dos meios para a aprendizagem. Na realização do projeto, ela se constituiu um meio de solução ao problema de primeira ordem, por ser uma ação fundamental para efetivar a educação de forma crítica e criativa. A pandemia do coronavírus aprofundou uma crise ideológica existente país, e atingiu a ciência, incluindo pesquisadores e as pesquisas em desenvolvimento. A escola que já enfrentava as consequências das políticas neoliberais, foram ainda mais atingidas pelas condições do ensino remoto. Para alcançarmos a mudança social, urge projetos e ações que favoreçam a leitura e a literatura na área do letramento bem como outras ações que articulem aprendizado a fim de promover o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, os planos de aula buscaram promover nos alunos o gosto pela leitura, para aquisição de letramento literário, visto que a escola deve propiciar a expansão de saberes adequados a sua formação, e que cabe a ela o papel essencial de favorecer novas concepções e usos práticos da leitura e da escrita: “[...] o primeiro passo na montagem de uma estratégia de motivação é estabelecer o objetivo, aquilo que se deseja trazer para os alunos como aproximação do texto a ser lido depois.” (COSSON; RILDO, 2021, p. 79).

Nesse sentido, o projeto buscou fomentar o desenvolvimento do hábito da leitura e da escrita nos estudantes, através do etramento literário, prática de exercício na escola por meio da leitura de textos literários que envolve a interação leitor e escritor com os eventos sociais que os cercam. Tem como finalidade a construção e a reconstrução dos significados em relação ao texto literário lido dentro ou fora da sala de aula.

Nesse sentido, esse processo de aprendizagem com o texto literário não deve ser observado simplesmente pela estrutura do texto, deve buscar a construção de novos caminhos acerca da interpretação de mundo vivenciado pelo estudante.

Desenvolvimento

A Escola de Ensino Fundamental Professora Maria Julia foi a escolhida para a realização do projeto. A turma foi a do 8º ano “A” do turno da manhã, sob o acompanhamento da professora titular da sala, responsável pela disciplina de língua portuguesa e que supervisionou as aulas de português na realização do projeto. Ela alocou o horário nas quintas-feiras em sua turma para que o projeto fosse aplicado.

Essa estratégia torna o educador como um agente humanizador, o qual valoriza a interioridade e as relações que o aluno estabelece. Quando utiliza o diálogo, ele transforma a educação em um processo de humanização (BUENO, 2003). Dessa forma, a professora se posicionou como mediadora entre o conteúdo e os alunos, permitindo assim uma interação na sala de aula e se distanciando do método tradicional de ensino que se resume no ensinar a ouvir e ler.

Esse posicionamento é essencial e estimula no educando o desejo de compreender o assunto. O processo educacional necessita de comunicabilidade e deve pautar nessa formação para alcançar objetivos satisfatórios. Diante disso, o debate na sala de aula deve ser sempre promovido como forma de engajar, criar opiniões e manter o interesse dos alunos.

Outro ponto relevante diz respeito ao fato de o ensino remoto ter sido um desafio, tanto para os estudantes, devido a não estarem acostumados com esse formato de aula, como para alguns professores pelas limitações que existem na aplicação das metodologias. Além disso, havia problemas com a conexão da internet, bem como inexistência das condições e dos eletrônicos necessários para sua viabilidade.

A escalada da pandemia do coronavírus deixou consequências que requerem respostas inadiáveis no âmbito educacional. Realidade essa bastante desafiadora aos professores, alunos, familiares e à co-

munidade em geral. Precisa-se urgentemente de ações e planos adequados à rede de ensino, diante do agravamento do déficit escolar.

Outras dificuldades evidenciadas foram as fragilidades na formação docente para esse cenário, e a ausência da família como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o projeto possibilitou reflexões pedagógicas aos formandos do curso de Letras em seus respectivos percursos formativos, além da contribuição deixada aos municípios do Maciço, haja vista os problemas educacionais no ensino fundamental.

É perceptível que o ensino à distância refletiu várias adversidades. Conforme Silva *et al* (2020), a educação nunca tinha enfrentado momentos difíceis e desafiadores como o que enfrentou na pandemia. Vivenciamos ciclos recorrentes e atravessados por intermináveis períodos. Em razão da pandemia causada pela COVID-19, profissionais foram forçados a trabalhar com novas tecnologias como o ensino remoto sem a devida formação, tiveram que realizar todas as atividades antes, feitas na escola durante o período de isolamento ficaram fora da escola, e, mesmo permanecendo distantes fisicamente, planejam, orientam, ministram aulas e acompanham os estudantes (SILVA *et al.*, 2020).

Assim, decorreu o esforço docente no período da pandemia, mas isso não foi suficiente para assegurar as aprendizagens dos alunos. Por isso, o surgimento deste projeto como um meio pedagógico que visou aplicar atividades em sala de aula para que os estudantes se envolvessem com a produção de texto, incentivando a leitura e a escrita, no sentido de observar e avaliar a ortografia e o desempenho na produção do texto.. A produção escrita é um importante recurso no processo de aprendizagem do aluno, visto que possibilita trabalhar a escrita, leitura, expressar ideias e também ocupar um papel de autor.

De acordo com Santos (2008), a prática da produção textual tem o propósito de formar alunos escritores e competentes, aptos de interpretação, coesos e eficazes em seus processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, o papel da escola é criar oportunidades, propondo aos alunos atividades diversificadas que desenvolvam a criatividade e melhore seu desempenho por meio da produção textual. Assim, a escola possibilitará o desenvolvimento da competência na escrita e na prática leitora, conforme recomendado nos PCN (BRASIL, 1998).

Em suma, faz-se necessário o professor buscar promover um ambiente de aprendizagens significativas, orientando e intervindo no processo de ensino e aprendizagem, embora seja necessário repensar algumas metodologias para promover mais ação dos alunos.

Diante do problema identificado de leitura e escrita, em que os alunos não conseguem ler e interpretar textos condizentes ao período do 8º ano do ensino fundamental, e visando alcançar os objetivos definidos, pensou-se em uma sequência de atividades que conseguisse explorar tanto a produção textual quanto o incentivo à prática da leitura.

É bastante comum nos depararmos, em sala de aula, com alunos que apresentam dificuldades na elaboração de textos, o que atinge de forma negativa o seu desenvolvimento pessoal e escolar. Por isso, as atividades escritas e de leituras podem ser uma estratégia pedagógica nas oficinas de letramento literário. Assim, busca-se estimular a autonomia dos estudantes, exercitar estratégias de compreensão e aprimorar a linguagem oral e escrita nas relações com o mundo (SANTOS, 2008). Isso é importante, pois “O objetivo é levar os alunos a refletir sobre as relações que se estabelecem nesses ambientes e as transformações que trazem para a vida social e pessoal.” (COSSON; RILDO, 2021, p. 78).

Nos últimos tempos, os esforços dos pesquisadores e educadores brasileiros se voltaram para que o ensino da literatura brasileira tenha avanços, conquistando não só os jovens mas elevar o número de leitores. Por isso, o projeto laboratório pedagógico alinhou-se com a

proposta literária realizada pelos educadores que passaram a destacar e utilizar a leitura de obras literárias em sua prática pedagógica.

Os educadores não podem ignorar que as novas mídias fazem parte da vida cotidiana dos estudantes e que devemos utilizá-las como meios como uma ferramenta a mais para nos ajudar nesse processo de formar novos leitores. Vivemos um momento em que o livro físico de literatura é cada vez menos utilizado; os novos leitores estão se acomodando e buscando a leitura de forma virtual. Nós, professores, devemos analisar as novas demandas, a fim de fazer adaptações ao público que atendemos no dia a dia; precisamos nos reinventar para garantir a sobrevivência da literatura e usar as mídias sociais como um suporte indispensável à leitura e à formação desses novos leitores.

É preciso fazer pesquisas que nos movam rumo a essas adequações do atual modelo de ensino, necessidade que pode ser atestada e adequada, tendo por base Freire:

A escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer a sua prática docente, mas também disposta a aprender em suas relações com o contexto concreto. (FREIRE, 1993b, p. 100).

Vivemos em plena era da internet, de mídias sociais que atraem e fascinam crianças e jovens. Ao contrário do que algumas pessoas temem, o livro não morreu e nem morrerá por causa do avanço das tecnologias. A literatura vem buscando utilizar os recursos das novas tecnologias e encontrando formas de convivência harmoniosa com o texto digital. Então, podemos utilizar como uma ferramenta de apoio. E foi isso que foi feito em sala de aula, na experiência relatada nestes escritos textuais: utilizamos e textos disponíveis na internet.

O professor deve ser um facilitador da aprendizagem, não temos apenas que dar aulas, mas construir coletivamente

o conhecimento com o aluno, que deve ser o principal da história na construção do conhecimento: “[...] na ambiguidade e contradição desse tema é, percorrendo seu próprio caminho, que o professor aprende a caminhar. (ANTUNES, 2002, p. 08).

O objetivo da escolha de trabalhar no projeto através do letramento literário buscou fomentar o desenvolvimento do hábito da leitura e da escrita nos estudantes da educação básica, clientela alvo e dos licenciados na condição de professores em formação. Realizou-se, portanto, atividades pedagógicas em língua portuguesa que pudessem contribuir na melhoria da qualidade de ensino dos estudantes graduandos, participantes do projeto, bem como, estudos, planejamentos, elaboração de materiais e aplicação de aula prática pelos licenciados.

Foram desenvolvidas atividades com conteúdo de reforço à participação e de estímulo ao interesse do educando. O material produzido se pautou numa metodologia que dialogou com uma perspectiva construtivista e interacionista, priorizando a reflexão, a prática e a interação dos estudantes no ambiente de aula.

Nas aulas, buscamos aproximar o estudante do universo escrito, promovendo o contato com diversos textos. Tentou-se articular leituras compartilhadas e praticou-se a escrita, buscando fazer com que o aluno tivesse o apreço pela leitura, estimulando sua produção textual. Realizaram-se atividades de ciclos literários, buscando debater, em sala de aula, temáticas relevantes, através de atividades lúdicas, possibilitando no espaço a manifestação de sentimentos, experiências, ideias e opiniões.

Diante desse contexto, os materiais didáticos pensados, elaborados e utilizados na turma de ensino fundamental dialogou com uma proposta sociointeracionista que prioriza, através da interação dos estudantes, a valorização do contexto histórico e social em que eles estão inseridos.

Os planos de aula foram elaborados como uma forma de facilitar a aprendizagem; uma proposta de atividade que estimulasse os conhecimentos já obtidos por meio da predição. Optou-se por uma abordagem focada no aluno e não no conteúdo, buscando provocar reflexões, fazê-los pensar, estimulando a interação sempre pela metodologia do encorajamento, do fomento ao debate e instigando a percepção de cada discente.

Todos os materiais didáticos idealizados nesse projeto tiveram o propósito de beneficiar, orientar e incentivar a prática leitora em sala aula. Problematizar questões e colocar os alunos em prática, de maneira a possibilitar que estes trabalhassem em grupos, usassem a individualidade para enriquecer o conhecimento e a experiência individual e do grupo, focando não apenas nos conteúdos de português, mas também nos demais conhecimentos já dispostos. Foi adotado o fundamento construtivista, pois ele valoriza a individualidade dos alunos, propondo uma interação e ênfase na participação de todos.

Os estudos de Jean Piaget (1977) e Vygotsky (2009) favorecerão a construção dos materiais didáticos. Considerando a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado, a aprendizagem é uma atividade social mais eficaz quando há uma colaboração que favorece a construção do aluno.

Por conseguinte, cabe aos futuros professores e profissionais do magistério trabalhar com materiais didáticos através da interação do indivíduo com o ambiente em que vive. Para romper qualquer barreira, é preciso estimular a curiosidade e a criatividade do aluno. Assim, ele vai poder se sentir envolvido o suficiente e poderá trazer suas contribuições para a sala de aula, criando situações em que o aluno se sinta mais autônomo e possa aprender e se posicionar na sociedade da qual ele faz parte.

Considerações Finais

Este projeto foi de grande importância na formação inicial docente, uma vez que permitiu o contato direto dos licenciandos com a realidade escolar pelas observações, o contexto desafiador, e também as oportunidades formativas como potenciais de aprendizagens. Propiciou novas percepções em relação ao ensino da língua portuguesa, oportunizando evidenciar os desafios e desenvolver alternativas de solucioná-los.

Por meio dos estudos teóricos e das análises, produzimos ações usando uma sequência didática contextualizada com a realidade dos alunos, favorecendo a aprendizagem, e visando sanar as dificuldades detectadas e aproveitar as habilidades existentes.

O projeto também enriquece a bagagem dos saberes docentes como futuros professores, através da relação teoria e prática; as leituras e escritas por ocasião dos estudos teóricos que fundamentaram o planejamento e aplicação das aulas a fim de promover as reflexões sobre as práticas realizadas das leituras e escritas. Colaboramos, portanto, para o aperfeiçoamento da formação inicial. Entrar na sala de aula possibilitou perspectivas diferentes, novo olhar sobre os problemas e métodos, a partir de outro ângulo. A realidade escolar impulsiona a descoberta dos meios e das estratégias para alcançar soluções diante dos obstáculos impostos ao ensino.

A experiência em campo revelou que, nas salas de aulas, o fazer pedagógico é bem diferente das observações do ensino de português. Aprendeu-se, ainda, que, o método tradicional de ensino, pautado na figura do professor como único transmissor do conhecimento, não se mantém mais nos dias de hoje. Há necessidade de implementar novas metodologias de ensino, relacionar os assuntos com a realidade dos alunos, promover o debate e, principalmente, um espaço de diálogo na classe. E diante dessa constatação, com o projeto laboratório pedagógico, foi possível o trabalho com ações que amenizassem as

dificuldades encontradas e que contribuísse para o ensino e aprendizagem dos alunos.

A aplicação desse projeto foi uma experiência desafiadora e emocionante a ser contada na história de vida e formação dos docentes e alunos. Sendo que estes tentam se adaptar a todo momento à realidade atual. Percebeu-se nitidamente que o bom andamento da aprendizagem é um vínculo que se constrói de todos os dias.

Tivemos a oportunidade de refletir sobre a identidade docente. O professor vai para além da preparação metodológica. É importantíssima a aproximação com os alunosconhecê-los; é preciso melhorar afinidades entre professor e alunos, pois, sem esse vínculo, a aula passa a ser uma cena protocolar e vazia. É preciso sempre observar, perguntar e, principalmente, trazer coisas do cotidiano para ‘que façam sentido para o aluno e, assim ele possa se interessar mais. Notamos que dificuldades são muitas. Permitir que os alunos se sintam à vontade para participar do processo de ensino e aprendizagem, poderá ser o caminho mais viável, e de maneira, mais consciente, ativa e espontânea, tornar-se o caminho mais curto no alcance do principal objetivo dos professores desta atual época, extremamente desafiadora.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel.; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

BUENO, Sônia. Maria. Villela. Pedagogia e saúde da esperança. Rev. **Expressão Feedback**, Ribeirão Preto, ano 6, n.70, p.6-10, jun. 2003a.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

SILVA, Lorena et al. Educadores Frente à Pandemia: Dilemas e Intervenções alternativas para Coordenadores e Docentes. **Boletim de Conjuntu-**

ra (BOCA), v. 3, n. 7, p. 53-64, 2020.

SANTOS, Vanessa. Cerqueira dos. A produção textual na escola: eu escrevo, tu escreves, ele escreve... Como? In: SEMINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO, 03, 2008, Ilhéus. **Anais do III.**

ANTUNES, Celso. (2002). **Avaliação da aprendizagem escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes.

ANTUNES, Celso. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

SOUSA, Jocelia. **Piaget e vigotski e suas contribuições na psicologia da aprendizagem.** II conedu, São Paulo, 09, setembro, 2015.

VYGOSTSKY, Lev. Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** Editora. WMF Martins Fontes; 2ª edição. Rio de Janeiro: 2009.

5

OFICINAS PEDAGÓGICAS NA LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sabrina Nogueira Rodrigues¹

Introdução

Este relato trata especificamente da experiência vivenciada numa escola em Aratuba/CE, para o ensino de língua inglesa, por meio de oficinas pedagógicas no âmbito do Projeto de Extensão intitulado “Laboratório Pedagógico na Escola”.

O projeto, financiado com recurso externo de emenda parlamentar, custeou uma bolsa a licenciandos para que contribuíssem com a melhoria dos indicadores dos estudantes da educação básica após o agravamento do déficit escolar no período da pandemia do coronavírus. O contexto da pandemia aprofundou cada vez mais as desigualdades sociais, como também o déficit escolar em todos os níveis e modalidades de ensino. A pandemia atingiu, sobretudo, os estudan-

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Baturité. E-mail Sabrina.nogueira.rodrigues07@aluno.ifce.edu.com

tes do ensino fundamental, em razão de estes não contarem com condições de inclusão ao ensino remoto emergencial em meio à exclusão digital. Nessa perspectiva, com o projeto buscou-se aplicar atividades de forma prática no ensino de língua inglesa. O projeto foi desenvolvido nas escolas definidas pelas secretarias municipais de educação isto é, nas escolas consideradas prioritárias. As escolas prioritárias são aquelas com mais defasagem na aprendizagem dos estudantes em níveis de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos.

Eis a relevância deste projeto para a aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental, e sua potencialização na formação dos futuros professores. Possibilitou oportunidade de aprendizagens e aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na graduação de forma prática. A iniciativa pode ser destacada como uma experiência única em que tivemos contato direto com o ambiente escolar e com a realidade enfrentada pelos profissionais que já atuam profissionalmente em sala de aula.

A aplicação do projeto nos permitiu refletir sobre pesquisas, estudos e reflexões teóricas vivenciadas no processo formativo da licenciatura. Experimentamos, portanto, a escola como laboratório teórico-prático dos conhecimentos adquiridos. Compreendemos que

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49).

O aprendizado se torna cada vez mais eficiente quando unimos teoria e prática, e por meio destes se adquire a experiência. Com isso, as escolas acolheram o projeto como oportunidade válida de adquirir experiência, saberes e conhecimentos. Assim, o fizeram com determinação, comprometimento e responsabilidade.

Ao produzir este relato, quisemos registrar o que vivenciamos e o que sentimos após oportunizar contribuição para a melhoria da aprendizagem de crianças carentes e com baixo nível social.

A experiência evidenciou a grandiosidade do projeto no sentido de parcerias entre o IFCE, os municípios e as secretarias municipais de educação através das escolas com o apoio da Coordenadoria de Desenvolvimento Regional da Educação (CREDE-08), órgão representativo educacional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

O presente relato descreve as oficinas aplicadas em sala de aula na Escola Maria Julia Pereira Batista, que ocorreram uma vez na semana, às sextas-feiras pela manhã, e proporcionou aos discentes conhecimentos práticos na área de Inglês. Ressaltamos o interesse dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental anos iniciais diante do engajamento dos professores em formação, sob a coordenação dos professores titulares de sala.

Fundamentos teóricos e a realização das oficinas

O período de realização das oficinas foi um momento de conhecer, analisar e experimentar os conhecimentos teóricos de forma prática. Na etapa da educação fundamental em que aplicamos as oficinas, o papel do educador priorizou a função de mediação, ao possibilitar e proporcionar às crianças oportunidades de se manifestar através das trocas de experiências e de brincadeiras como expressão dos sentimentos e emoções vividas no seu cotidiano.

Segundo Junior e Oliveira (2015), as oficinas pedagógicas possuem uma ação formativa, pois através dela dá-se a resignificação das experiências formativas. Para tanto, o planejamento e a confecção de materiais adequados a sua realização são indispensáveis, a fim de tornar viável e plausível o fazer docente. Entendemos, nas aplicações das oficinas, que foi importante refletir sobre as vivências com espírito crítico e criativo sob a orientação do professor/orienta-

dor. Neste sentido, percebemos o confronto de ideias pela troca de experiências, em que o professor experiente reflete e compartilha sua prática pedagógica. Segundo Barreiro e Gebram (2006, p. 22) “a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”.

A ação-reflexão-ação na formação docente auxilia na compreensão indissociável da relação entre teoria e prática, visto que o movimento tridimensional inova os conhecimentos teóricos para iluminação da prática em processo de retroalimentação.

Barreiro e Gebram abordam ainda, A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

A partir dessas reflexões, podemos constatar que as autoras têm uma visão ampla sobre a importância da qualidade da formação inicial, por esta proporcionar a base necessária para a intervenção pedagógica na aproximação da realidade, com o papel de formador docente. Diante desse debate, pode-se dizer que o projeto foi acionador da aprendizagem docente ao oportunizar aprendizado pedagógico e saberes da prática docente.

Realização das oficinas: a hora da prática

Neste tópico, descrevemos o processo de realização das oficinas na Escola Maria Julia Pereira Batista, Aratuba-CE. A fim de realizá-las, adentramos a sala da turma do 6º ano na disciplina de Língua Inglesa, com o intuito de aplicar os planos de aulas que preparamos, conforme os conteúdos previamente estabelecidos, sob orientação do pro-

fessor supervisor. O objetivo geral das oficinas consistiu em estudar a escrita e a pronúncia na língua inglesa na turma do 6^a ano.

Os objetivos específicos foram apresentar, ensinar e reconhecer a utilização de alguns adjetivos, verbos, pronomes e sujeitos para se comunicar em inglês, aumentando, dessa forma, o vocabulário e levá-los ao entendimento da linguagem. Buscamos estimular o interesse pelo assunto, aplicando o conteúdo à realidade dos alunos, através de atividades interativas e motivadoras. Priorizamos também a troca de experiências entre professor/aluno com a atividade desenvolvida.

Ao chegar à escola, com bastante empolgação, fomos recebidas com muito carinho por todos. A turma de Língua Estrangeira começava no período da manhã, no horário das 7 horas e 20 minutos, sempre às sextas-feiras. Fizemos uma apresentação para a turma e, em seguida, explicamos os objetivos do projeto laboratório pedagógico nas escolas.

Era uma turma disciplinada aos estudos e o professor titular das aulas apresentava bastante tranquilidade e experiência ao ministrar a aula. Isto me ajudou na didática de ensino. Assim, ele obtinha a participação de todos da turma e isso favoreceu o desenvolvimento do projeto como algo bem recebido. Estudar uma língua estrangeira requer bastante atenção dos estudantes, compreensão e paciência do professor. Desse modo, no primeiro momento, quisemos saber o nível da turma e qual as expectativas deles, bem como, o interesse pelas aulas, tendo em vista ser para alguns, o primeiro contato oficial deles com a Língua Inglesa. Então produzimos materiais adequados às oficinas práticas de língua inglesa, a partir do conteúdo, estabelecendo aproximação da língua estrangeira com a realidade cotidiana, de forma dinâmica.

O professor supervisor relatou que também produziu o material a ser utilizado em sala de aula, a exemplo do material impresso que utilizamos, pois, segundo ele, o material disponível na escola é fora da

realidade do aluno, tornando-se distante do seu contexto, aumentando as dificuldades de aprendizagem. Por isso, a produção de um material de acordo com a necessidade das suas turmas, na compreensão dele, seria o mais adequado à escola e lhes daria mais autonomia na aprendizagem nessa área.

Durante os meses de realização do projeto, tivemos o contato com outros profissionais do ambiente escolar, bem como com outros alunos e demais servidores da escola. Neste período, não presenciamos nenhuma situação desafiadora ou conflituosa, tudo transcorreu de forma pacífica.

Em sala de aula, as aplicações de trabalhos foram produtivas e a turma sempre participativa. O nível da sala era considerado satisfatório.

No decorrer dos meses, os conteúdos aplicados foram os pronomes do sujeito; as cores; as famílias, os sentimentos, e o cotidiano buscando enriquecer o vocabulário deles.

O tempo de aula não foi muito favorável, pois uma hora de aula para o ensino de uma Língua Estrangeira é insuficiente, principalmente para a turma de 6º ano que só tinha uma hora aula semanal, às sextas-feiras. Ressaltamos os feriados municipais e planejamentos às sextas-feiras como desafios à carga horária, tendo em vista o objetivo do projeto para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Tivemos uma relação respeitosa com os estudantes; existiu reciprocidade e admiração. Percebemos que não dá para idealizar uma sala de aula como fazemos muitas vezes na graduação. Encontramos um ambiente escolar bastante favorável, mas, mesmo assim, não é um mar de rosas. Em algumas aulas o clima fluía com mais facilidade; já em outras, nem tanto; nem sempre a turma permanece concentrada o tempo todo. Aprendemos que até a melhor turma como a de nossa experiência tem suas particularidades, e compete a nós, pro-

fissionais da educação, reestruturar, reinventar as estratégias para uma aula mais produtiva.

Primeira oficina

Na primeira aplicação, trabalhamos os “*subject pronoun*” (Pronome do sujeito). Levamos um cartaz em cartolina com a escrita dos pronomes para motivá-los. Primeiramente, os estudantes teriam que identificar os pronomes contidos nas frases. Em seguida, iriam reproduzi-los e colocá-los em um envelope anexado ao lado do cartaz. Em outro momento, as frases foram tomadas como exemplos, usando os próprios colegas. A turma amou! Houve bastante interesse, interação e participação. Aplicamos a aula como uma experiência fantástica e única. Ao final da vivência brotou o sentimento de realização, superação, o que também nos articulou com a qualificação para atuação profissional.

Segunda oficina

Com resultados favoráveis de uma aula dinamizada na primeira oficina, na semana seguinte, levamos as cores e uma atividade impressa que tinha as cores e os pronomes do sujeito para que eles exercitassem o que aprenderam na aula anterior. O conteúdo das cores foi aplicado com o jogo de boliche das cores. O vocabulário referente ao conteúdo Colours foi: *White, Black, Beige, Yellow, Orange, Red, Purple, Blue, Green, Grey, Pink, Brown*. Utilizamos mais uma vez um cartaz com uma imagem para apresentação e explicação das cores. O momento de prática foi com a “Pista de boliche das cores”.

A aula iniciou-se com uma atividade de acolhimento da turma e, em seguida, a explicação das cores, seus respectivos nomes e suas pronúncias, utilizando o cartaz com imagens de balões coloridos, além do uso de outro material didático no formato de uma lagarta colorida. Na sequência, orientamos para a realização da atividade prática. A explicação da grafia dos nomes das cores e a realização da pronúncia foram feitas com os alunos indicando onde cada parte

da lagarta deveria ser anexada, associando a cor do balão contido no cartaz, a partir da grafia exposta. Depois, montamos uma pista de boliche e eles jogaram o “boliche das cores”. Na atividade do boliche, utilizamos uma caixa contendo papel com a escrita das cores trabalhadas. Os alunos retiravam um papel da caixa, e pronunciavam a palavra retirada na tentativa de acertar a garrafa, conforme a cor indicada no papel. O objetivo do jogo era fazer com que os alunos associassem os nomes das cores em inglês pela sua representação. Ao final da atividade, avaliamos e tudo deu supercerto. Obtivemos resultados favoráveis de prática bem-sucedida. Na hora da resolução da atividade, eles obtiveram êxito com avanços na aprendizagem.

Terceira oficina

Outro conteúdo ministrado foi *Feeling* (sentimentos). A aula começou com o acolhimento da turma, mostrando a eles um cartaz com as expressões de sentimentos. Após o acolhimento, apresentamos à turma o objetivo da aula, e, em seguida, questionamos os alunos o que eles sabiam sobre adjetivo e sua função; após a explicação, estabelecemos articulação dos adjetivos com os sentimentos. E, na mesma sequência, a explicação do que seria emoção.

Na sequência, mostramos novamente as imagens e a escrita em inglês, através do cartaz produzido por eles. O objetivo dessa sequência didática era fazermos as repetições a partir dos nomes de cada adjetivo e assim verificar o nível de compreensão acerca da expressão “*How am i feeling?*” que significa “Como estou me sentindo?”, para usarmos os sentimentos, e cada um responderia essa pergunta com um sentimento em inglês, utilizando respostas: *I am feeling happy* (Eu estou me sentindo feliz); *I am feel happy* (Eu me sinto feliz); *I am happy* (Eu estou feliz). Os alunos se levantavam da cadeira e respondiam a pergunta em voz alta. Após o exercício de perguntei se a turma estava compreendendo o conteúdo. Pedimos que eles copias-

sem em seu caderno as expressões para aumentar ainda mais seu vocabulário na língua inglesa. Usamos esses adjectives (adjetivos): FELIZ-HAPPY; BRAVO-ANGRY; COM MEDO-AFRAID; TRISTE-SAD; ASSUSTADO-SCARED; SURPRESO - SURPRISED; SICK-DOENTE; SLEEPY-SONOLENTO; BORED- ENTEDIADO.

Por fim, entregamos à turma uma atividade impressa para a fixação da escrita das emoções. Mais uma vez, a turma colaborou na aplicação dos conteúdos, mantendo as aulas dinamizadas na relação com a teoria e a prática.

Resultados e discussões: relação teoria e prática

Durante o período de aplicação do projeto pedagógico na escola, como professora em formação, pudemos aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, bem como avançar na vivência prática. Algumas dificuldades enfrentadas fazem parte do processo pela falta de experiência em sala de aula, mas, ao final deu tudo certo. Afinal,

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicáveis sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

Percebemos não ser suficiente apenas uma fundamentação teórica bem alicerçada na formação do professor; faz-se necessário vivenciarmos a prática e esta precisa estar alicerçada numa teoria consistente. É imprescindível, na formação do professor, a busca constante do conhecimento; não apenas do saber, mas também do saber fazer. A profissão docente está cada vez mais complexa, por isso a ação-reflexão-ação no dia a dia contribui para a construção da identidade do

professor; para que este não se acomode, e avalie frequentemente sua prática em busca de melhorias qualitativas.

Todas as disciplinas cursadas no decorrer do curso de licenciatura são essenciais para a formação do profissional docente, mas, das disciplinas que mais foram necessárias durante o projeto em comento, destacamos: Didática e as disciplinas da área pedagógica, a exemplo dos estágios supervisionados, pois o contexto das salas de aula na prática é muito diferente da teoria. Estudar os fundamentos teóricos sem vivenciar a prática invalida o processo do professor em formação, por tornar suas particularidades algo desafiador.

Compreendemos, dessa forma, que sempre a teoria e a prática andam juntos, mas o profissional da educação tem que ter amor, dedicação e compromisso social pelo que faz; ser educador no Brasil é um enorme desafio, ou seja, o terreno profissional não valoriza a docência e o contexto da sala de aula, da escola e do sistema de ensino imobilizam a práxis para a construção de uma sociedade menos desigual.

O projeto possibilitou resultados e discussões amadurecidas para o cotidiano escolar. Além do professor que nos acompanhou, contamos com as contribuições de professores doutores, a fim de preparar os licenciandos em formação para a imersão pedagógica no ambiente escolar. A professora orientadora e coordenadora do projeto, Dra. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, fez isso com maestria; não nos preparou só para irmos às escolas, mas para irmos além delas e sermos reconhecidos e sucedidos com ensinamentos e contribuições compartilhadas.

Este projeto constituiu-se uma das experiências mais importantes, até então, do percurso de formação. Aprendemos a planejar, a fazer e refazer um plano de aula, a preparar materiais pedagógicos, a ministrar uma aula e refletir sobre ela. Antes de adentrarmos a sala de aula, elaboramos plano de aula e aplicamos para os próprios licenciandos, sob o olhar atento de uma banca avaliadora. Isso mesmo, uma banca composta pelos próprios colegas, sob a orientação e o feedback da professora orientadora.

Assim, veio mais segurança para ir a uma sala de aula e alcançarmos o êxito esperado com o projeto de extensão. O sentimento neste momento é de satisfação, de plenitude e de realização.

Ao final do projeto, registramos aprendizagens de ambos os lados, ou seja, por parte dos estudantes do ensino fundamental e dos professores em formação, todos ganharam. Nossa gratidão aos envolvidos. Citamos professores, gestores, estudantes e colaboradores por nos ter proporcionado essa experiência enriquecedora de vida e formação acadêmica. O projeto nos encorajou em sua plenitude à continuidade do curso de graduação rumo ao vislumbre da profissão.

Para Vygotsky (2002, p. 118) “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Assim, a partir da observação da turma, pensei em aulas que pudessem promover a interação entre os estudantes no processo de aquisição do idioma, de modo que suas habilidades pudessem ser evidenciadas a partir de situações reais em que o aluno pudesse se identificar, ou seja, aprender a língua em contextos onde ela é realmente utilizada.

“[...] nos cursos de formação de professores, destaca-se como via fundamental ao possibilitar que os professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a inserção profissional” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22, *apud* PIMENTA: LIMA, 2004, p.43).

Cinsiderações Finais

Os aspectos que culminam na realização deste relato de experiência são inúmeros e difíceis de registrar em sua totalidade, a começar pela aproximação com a escola, as leituras teóricas, o período de observação no contexto escolar, as impressões ditas e não ditas, os me-

dos e as inseguranças; foram muitas emoções desde a preparação; antes da ida à escola campo.

A docência tem se apresentado cada vez mais complexa, por isso, vivenciamos diversas atividades desde a elaboração de materiais didáticos, planos de aula, experimentos de miniaulas, enfim, à realização das aulas nas escolas. Tudo foi extremamente relevante e, ao mesmo tempo, bastante gratificante.

Aprendemos com o projeto que foi essencial para valorizar o estudante, utilizando o seu conhecimento prévio e em todas as atividades procurar incentivar a participação estudantil. Isso repercute em nosso exercício e de maneira muito positiva, pois, a partir do momento em que o professor estabelece uma relação com a escola, dá um passo significativo para superar as barreiras entre o seu conhecimento e o conhecimento do estudante. Nessa assertiva, é necessário o professor em formação estar disposto não apenas a ensinar, mas também a aprender. Observar aulas e ministrar oficinas na turma do 6º ano do ensino fundamental foi uma experiência enriquecedora.

Sentimo-nos plenamente satisfeita com a oportunidade vivenciada. A experiência possibilitou refletirmos mais especificamente sobre o percurso formativo na área da Língua Estrangeira, além da imensurável riqueza que a aprendizagem desse idioma nos trouxe para o desenvolvimento de práticas que pensem no idioma não apenas como algo mecanizado e descontextualizado. Entendemos que toda a bagagem cultural envolvida na aprendizagem de um idioma pode ser extremamente útil para a assimilação das habilidades que podem ser adquiridas.

O projeto na Escola Maria Julia Pereira Batista evidenciou cada vez mais a importância do contato com a sala de aula; fez-nos perceber o quanto a pandemia afetou a aprendizagem das crianças. Tivemos a oportunidade de aprender a nos encaixar nas condições e na realidade escolar a partir da turma do 6º ano. As dificuldades

foram enfrentadas e superadas para a obtenção do êxito dos estudantes. Concluímos que eles puderam melhorar sua compreensão acerca dos conteúdos trabalhados. Todas as oficinas se desenvolveram de forma muito tranquila e, além disso, proporcionou novos conhecimentos e aprimorou a formação dos licenciandos em relação ao que foi visto em sala de aula para imersão das atividades práticas. Ressaltamos a importância do projeto para a comunidade escolar, bem como para a formação dos licenciandos, através da parceria com as instituições formadoras funcionando como ação articulada, no sentido de contribuir com a aprendizagem de todos e com o fortalecimento institucional.

Referências

AZEVEDO, Elisabete Bohrer; de.: SANTOS Lima, Marília, dos. Avaliação de atividades de inglês segundo o desenvolvimento cognitivo de Piaget. **Disciplinarum Scientia | Artes, Letras e Comunicação**, v. 1, n. 1, pág. 27-37, 2000.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor**. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BORSSOI, Berenice Lurdes. **O estágio na formação docente**: da teoria a prática, ação-reflexão. Simpósio Nacional de Educação, v. 20, 2008.

BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUSSANELLI, Ana Cláudia. Aprender Inglês brincando. **Convenit Internacional 23 jan-abr 2017 Cemoroc-Feusp / IJI - Univ. do Porto**

CESTARO, Selma Alas Martins. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. **Revista Virtual Videtur**, v. 6, p. 75-88, 1999.

GRANDO, Gabriela. **O lúdico na aquisição de vocabulário na língua inglesa**. 2012.

JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco; OLIVEIRA, ACG. Oficinas pedagógi-

cas: Uma proposta para a reflexão e a formação de professores. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 2, p. 125-133, 2015.

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

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: teorias e práticas**, v. 2, n. 2, p. 191-208, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko. Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et all]; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas-SP: Papirus, 19991.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, Aplisp**, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. A formação contínua do professor diretor de turma no contexto das reformas do ensino médio. Dissertação de Mestrado. UECE, Ceará: 2015.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura**: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

NOGUEIRA, Zélia Paiva. Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa. **Portal Dia-a-dia Educação**, p. 967-4, 2008.

OLIVEIRA MARTINS, de.: Vívian Régia Silva et al. Brincando com inglês: A aprendizagem da língua Inglesa de forma lúdica no Ensino Fundamental. **Educação Contemporânea**-Volume 14 Artes Ludicidade, p. 6.

PIMENTA, Selma. Garrido.: LIMA, Maria. Socorro. Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Mariana Costa Moreira da.: O Jogo Como Recurso Didático no Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Potencialidades e Limitações a Partir de uma Experiência em Estágio Pedagógico. 2020. **Tese de Doutorado**. Instituto Politecnico do Porto (Portugal).

SOUZA, Eliana Santos, de.: et al. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2011.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Perspectivas sobre educação inclusiva** / Rita de Cacia Santos Souza (org.). Aracaju: Criação, 2017.

STUTZ, Lidia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 1, p. 569-589, 2011.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues; DE OLIVEIRA, Juliane Almeida. A Sequência Didática na formação inicial de professores de língua inglesa: escrita como processo e as capacidades docentes. **Revista Interfaces**, v. 9, n. 4, p. 185-200, 2018.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n. 30, p. 1-14, 2009.



6

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DO “EU DOCENTE” NAS OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS

Maria Edvânia Silva Santos¹

Introdução

O presente relato tem como finalidade documentar as experiências vividas no Projeto de Extensão Laboratório Pedagógico, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luís Gervásio Colares, situada no Distrito de Pai João, cidade de Aratuba - CE. Financiado por meio de emenda parlamentar, viabilizou-se pelo IFCE *campus* Baturité, através da Coordenação de Extensão e favoreceu bolsas aos licenciandos. Ao longo deste relato, registramos destaques referentes a impactos que esta oportunidade possibilitou ao ser executada nas escolas municipais.

1 Estudante do curso de Letras/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) Campus Baturité. E-mail maria.edvania.silva07@aluno.ifce.edu.br

Os licenciandos em formação acumularam conhecimentos no contexto escolar após o delicado momento de pandemia, contribuindo para a construção do eu docente, com aprendizagens significativas e ressignificadoras ante os desafios na realidade escolar.

O objetivo do projeto consistiu em contribuir com a melhoria dos indicadores da educação básica, especialmente do ensino fundamental, como também o de elevar a melhoria da prática pedagógica na formação dos graduandos de língua portuguesa, com habilitação em inglês.

As escolas, especialmente as públicas, enfrentam um panorama de defasagem no índice de aprendizagem, em razão da pandemia do coronavírus houve suspensão das aulas presenciais. Com a retomada da presencialidade constatou-se a defasagem do ensino ainda mais asseverada no período pós-ensino remoto, a começar pelas condições físicas das unidades de ensino, muitas delas deterioradas depois de dois anos fechadas.

A experiência em comento engajou professores, gestores e demais servidores do magistério na definição de ações que manifestassem metodologias pedagógicas inovadoras e criativas, no sentido de melhoria do ensino público.

Abrindo o leque da prática pedagógica, os licenciandos elaboraram materiais, aplicaram entre os pares, refletiram coletivamente sobre a aplicabilidade, a fim de atender o estudante do ensino fundamental, prejudicado devido à ausência de participação, fosse pela falta de condições de acesso às aulas remotas ou pela ineficácia do ensino remoto emergencial.

Entender a complexidade que envolve a falta de acesso à internet possibilita compreender o impacto do déficit escolar na aprendizagem dos alunos. Por isso, a importância de se falar em metodologias inovadoras para o ensino, de falar sobre inclusão digital como algo de extrema relevância na atualidade, pois se percebe uma constante evolução no acesso de informações através das tecnologias.

No entanto, observa-se que as escolas de ensino público ainda não dispõem de internet, como também de aparelhos novos e atualizados. Além disso, poucas escolas contam com um quadro docente efetivo e qualificado nas áreas do conhecimento, sobretudo, área das ciências exatas. A qualificação docente, a valorização profissional com aporte para as tecnologias e as instalações físicas ainda são bem deficitárias, com isso, encontra-se a dificuldade de atrair a atenção dos estudantes, desnudando desafios constantes na função do magistério.

O papel do professor nunca foi tão desafiador quanto está sendo nos dias atuais, visto que a função deste profissional se ampliou, está para além de ministrar conteúdos, dados os desafios diários e constantes; precisamos de empatia para auxiliar na construção de sujeitos capazes de pensar no outro e de se autogerenciar como ser social.

Através do Projeto Laboratório Pedagógico foi possível adentrar neste cenário de forma esclarecedora, pois foram dadas as ferramentas teóricas que cooperaram para a elaboração de oficinas pedagógicas com temas em que os estudantes do ensino fundamental apresentavam limitação. Ao final do projeto, tornou-se possível perceber os apontamentos do professor titular que autou na escola durante o trabalho desenvolvido em razão do projeto. É interessante destacar a percepção deste profissional no sentido de levá-lo a refletir sobre o que foi feito com a sua colaboração por outra pessoa externa ao ambiente escolar.

Por meio dessas reflexões foram obtidas as informações acerca da efetividade da experiência, como também da contribuição trazida às escolas a partir das oficinas. O planejamento obedeceu ao Plano de Trabalho do projeto para o avanço e a melhoria dos índices de desenvolvimento educacional dos estudantes. Esta iniciativa mostrou que é necessário cada vez mais o apoio do Estado à educação com emendas que oportunizem a cooperação entre as instituições superiores e as escolas públicas do país.

Desenvolvimento

Este relato tem como finalidade compartilhar experiências de bolsistas num projeto de extensão que atendeu a comunidade externa e articulou iniciação à docência através do ensino fundamental, diante das dificuldades deixadas pelo quadro do ensino remoto emergencial. Descrevo como se deu o processo de chegada do projeto à escola, sua execução, baseada nas ações planejadas, e as reflexões que foram consideradas acerca da experiência.

No decorrer do I semestre do ano de 2022, fora divulgado no IFCE/ Campus Baturité o lançamento de um edital divulgando o Projeto Laboratório Pedagógico com o anúncio de que teria bolsa e seria desenvolvido nas escolas. Esta chamada mobilizou os graduandos do curso de Letras/Inglês e, posteriormente, as escolas dos municípios do Maciço de Baturité, a fim de que, com o auxílio desses estudantes, previamente selecionados, fossem pensadas e realizadas atividades voltadas para a melhoria do ensino de língua portuguesa e de língua inglesa. O objetivo foi de ajudar no desenvolvimento educacional de estudantes.

A princípio, logo após a seleção dos licenciandos, houve uma articulação do próprio campus com os gestores das escolas públicas de ensino fundamental, e com os órgãos competentes em nível de coordenação estadual. Como ponto de partida, teve os indicadores como critérios para seleção das escolas que seriam contempladas, ou seja, foram selecionadas as escolas prioritárias (menor índice de aprendizagem) nos últimos dois anos, do período pandêmico e pós-pandemia.

Coube aos profissionais e professores do campus qualificar os licenciados para, nesta altura, assumir a responsabilidade de tomar para si o trabalho pedagógico que seria desenvolvido sob a orientação dos professores do IFCE e com a supervisão dos professores titulares de sala da respectiva turma atendida. Assim, deu-se a elaboração de uma proposta viável e formativa, a partir do que cada escola propôs. E tal

compromisso foi enfrentado em meio às circunstâncias de ausência de materiais que se faziam indispensáveis ao trabalho docente. Quando existiam alguns materiais, não eram suficientes ou até mesmo eram inacessíveis aos alunos e professores. A falta desses recursos limitaram algumas ações e, em outras situações, as aprendizagens foram efetivadas por meio de adequações no contexto educacional. Em outros casos, as condições impostas pela pandemia tornaram ainda mais complexa qualquer possibilidade de adaptação ao propósito da atividade docente, como por exemplo, uma atividade à distância, algo não viável pela ausência de internet e de computadores.

[...] a característica básica da educação a distância é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala, requisitando, assim, meios que possibilitem a comunicação entre ambos, [...] (PERRY e RUMBLE, 1987, p.12).

Examinando como se deu todo o processo de ensino remoto emergencial, em razão da pandemia do coronavírus, foi possível observar o quanto e foi difícil tanto para o estudante quanto para os professores, inclusive, para os que estão em formação. As dificuldades se acumulam de todos os lados, os prejuízos na construção do saber, algo inegável. Destacamos o atraso no ensino e na aprendizagem.

As perguntas ao serem contempladas no projeto, foram: como levar inovação às metodologias no ensino para ajudar nas aulas? Como fazer para que os estudantes prestassem mais atenção? Como trabalhar os aspectos de interatividade, motivação e participação? A ideia primeira foi despertar o interesse deles, isto é, motivar para depois aguçar nos estudantes a participação ativa e, assim, articulá-los nos momentos de ensino e aprendizagem, a fim de torná-los protagonistas na construção dos seus conhecimentos.

Com esse interesse firme nos objetivos do projeto examinei os dados escolares dos estudantes relacionados aos índices de *déficit* de apren-

dizagem da escola Luís Gervásio Colares. O segundo passo foi a montagem da proposta de intervenção e, por fim, a elaboração dos materiais.

Após a seleção das escolas, houve várias reuniões com a direção e com o corpo docente; e, a turma selecionada para a realização das oficinas foi a do 9º ano, onde se verificou uma significativa diferença nas competências de leitura e interpretação textual. A turma teve a supervisão de uma professora titular que me orientou e acompanhou durante todo o trajeto. Com bastante experiência no magistério, a profesora tem ótimo domínio de português e trabalha na escola há mais de 20 anos.

Inicialmente, logo no primeiro contato com os alunos, foi proposta uma construção de afetividade, algo positivo para que pudesse me aproximar dos alunos. A primeira impressão foi de muito agito. Depois da apresentação, veio a serenidade e com ela as primeiras dificuldades. Ao falar do objetivo do projeto, os estudantes voltaram à euforia da agitação. A princípio, parecia que nada estava importando; busquei mais uma vez atrair o interesse deles, a fim de pensar nas estratégias que me ajudariam na superação desse desafio. O estado de nervosismo, a hesitação, a insegurança e inexperiência me acompanharam. Tudo era muito novo e desafiador.

No decorrer das atividades, evidenciei que alguns alunos da turma apresentavam comportamento desafiador em termos de disciplina e concentração. Constatei, diante disso, que a capacitação frequente é necessária para a profissão docente. Porém, a esperança em ajudá-los a ter um novo olhar para com os estudos e o anseio em crescer profissionalmente com essa experiência fez renascer sentimentos favoráveis e trouxeram à mente novas ideias como suporte para deixar de lado as dúvidas, as incertezas, dando lugar a estratégias imprescindíveis para o trabalho pedagógico.

Busquei conhecer as dependências da escola, os lugares preferidos deles, a conhecer as relações, os sentimentos, a rotina da escola, des-

de a acolhida até o término das aulas. Diante da escassez de recursos, pensei em utilizar o que fosse viável e possível dentro da escola para uma aula mais dinâmica de língua portuguesa, já que a biblioteca não fornecia um acervo de livros que amparasse o estudo de literatura.

Reformulei planos de aulas, refiz materiais, tudo para melhor adaptar a realização do projeto, pensado nos objetivos traçado para a turma, sem perder de vista o foco do ensino de literatura, a fim de desmistificar a ideia de que ler é chato ou enfadonho. Busquei incentivar os alunos para desenvolverem a competência da interpretação textual e da análise crítica leitora.

Revivendo memórias de quando fui aluna, busquei as lembranças do dia a dia das aulas de português. Recordei-me como é importante as aprendizagens do estudo de literatura; lembrei-me das escolas literárias, saber sobre cada autor, como eles se caracterizavam e, conseqüentemente, como se caracterizavam suas obras. Tais memórias alimentaram novas ideias e inseri estas aprendizagens na metodologia, que guiou as atividades..

O protagonismo dos discentes dentro do ambiente de ensino também foi outro aspecto visado dentro do projeto. Acredito que o processo de ensino deve ser simplificado e não simplista, entendendo que o formando é o elemento de maior importância na construção do conhecimento.

Partindo do interesse de incentivar os alunos do 9º ano ao acesso à literatura de forma ampla, usei o próprio texto como objeto de estudo e análise, com o início das oficinas. O primeiro momento contou com uma roda de conversa de forma cativante para atrair o interesse estudantil. Assim, foram estabelecidos os primeiros contatos com os alunos e os livros. A percepção de alguns era de não gostar de ler, diante de tal informação evidenciada pela turma, apresentou-se um desafio coletivo e precisávamos superá-lo.

A princípio, a vivência das primeiras ações trouxe o sentimento de frustração como docente em formação. Em algumas situações, todo o

esforço empreendido não surtia os efeitos esperados para o alcance positivo dos objetivos estabelecidos. Nesta etapa do projeto, a reflexão se fazia acerca da didática aplicada e fez-se necessária. Começaram, assim, as descobertas de construção do ‘eu docente’. Busquei nos fundamentos teóricos, nas ideias do mestre Paulo Freire os ensinamentos de que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática” [...] (FREIRE, 2011, p.12).

Com base nos fundamentos freireanos guiou-se a reflexão para os avanços no contexto da sala de aula. Porém, o desafio consistia em levar aos estudantes um novo olhar, para que assim estes percebessem uma nova forma de aprender e ensinar, algo que atraísse o interesse deles para um determinado conteúdo a ser trabalhado em classe.. Diante dessa reflexão, ampliamos os fundamentos teóricos, inserindo autores da teoria da aprendizagem como Vygotsky (2009) e Piaget (1997), com a disposição de conhecer a fundo as possibilidades de levar para a sala de aula a experiência que a imaginação dá a quem lê.

A primeira obra escolhida para ser trabalhada e conduzida pela didática foi “O incidente em Antares” de Erico Veríssimo (1981). No 4º encontro, a turma estava completa, não havia faltado nenhum aluno. Era uma tarde de sexta-feira e novamente surgia o nervosismo, mas também a expectativa de proporcionar uma prática progressista. A oficina iniciou-se com a narração sintetizada da história.

Os alunos foram convidados a adentrar no cenário do enredo, de modo a envolvê-los no fantástico mundo da leitura, onde, de forma lúdica, foi sendo contada a história, aguçando os sentidos da audição e da visão. Observei os olhares atentos, a mudança de postura de alguns, os gestos e a ansiedade de outros com o desenrolar da história.

Na ocasião, os alunos receberam orientações para reconstruir a história a partir do entendimento de cada um acerca da leitura. Posteriormente, foram compartilhadas coletivamente as produções de releituras elaboradas pela turma. Não apenas uma leitura compartilhada,

mas com encenação das ideias adornadas pela criatividade deles, em queiram os personagens da história, especialmente no tocante ao final da história e ao título da obra na percepção da turma.

No docerer do projeto, com o andamento das ações, todos quiseram ser integrados nas atividades seguintes e começamos a alcançar os primeiros avanços da participação. Aquele acontecimento era de encher nossos olhos como profissionais em formação. Crescia assim, o “eu docente” concomitante às atividades pedagógicas; construía-se a esperança do desenvolvimento profissional.

Os alunos que outrora se privavam de participar das ações propostas, estavam se permitindo, mostrando que eram capazes de gostar de ler, de estudar, de dramatizar as histórias, de conseguir se colocar no lugar dos personagens. A literatura mostrava neles os talentos, inclusive, por meio da representação imaginativa. Foi algo sensacional! Cada um foi lendo e se transfigurando no lugar do personagem, movimentando-se, contracenando com os colegas até a história chegar ao fim.

As finalizações das histórias introduziam em cada aluno uma nova postura; a cada momento, um novo debate acerca das temáticas e dos textos abordados. Fizemos diversas análises, reescrevemos o enredo, o tempo e o espaço da narrativa, os personagens, e os símbolos presentes na história.

Os alunos souberam desenvolver os argumentos e posicionamentos diante de todos os trechos que foram lidos e começaram a se construir como sujeitos pensantes, críticos sobre os valores que o autor trazia com a escrita das histórias. As conquistas despertaram alterações nos sentimentos e no modo de acolhimento dos estudantes na rotina escolar, obtidos com os estudos literários.

Nas três primeiras semanas de aula, já havia avançado na construção afetiva; foi construída uma relação de respeito mútuo pela metodologia utilizada. Tínhamos assim, estabelecido um ambiente

de ensino e de disciplina que possibilitaram avanços de aprendizagem inclusive o de participação, reafirmando, assim, a necessidade de reflexão docente a cada nova etapa da atividade no magistério.

Vigotski (1997) aponta: “assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a que o ‘bom aprendiz’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1997, p. 117).

Mostra a relevância que há, quando o profissional entende as necessidades de seus alunos e se dispõe a enxergar além do que lhe é proposto, percebendo que cada turma tem suas particularidades e cada estudante sua maneira de aprender. Nesta perspectiva, o apreço pelo formando como ser humano, dentro da proposta de formação humanizada, estava dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades.

Dentro da vivência do projeto, posso asseverar que esta ação proporcionou aos alunos uma construção afetiva e positiva. Tornou-se possível distinguir as capacidades de cada estudante ao longo do processo, percebendo que, com as ferramentas necessárias e o suporte da mediação, os estudantes conseguem se desenvolver.

Nas oficinas que seguiram, foram estudadas as seguintes obras: Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis (2018); Clara dos Anjos, de Lima Barreto (1979); Vidas Secas, de Graciliano Ramos (1979); Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto (2007);, As Três Marias, de Raquel de Queiroz (1973), entre outras. Em cada obra, abordou-se uma temática diferente, com o propósito de aguçar o gosto pela leitura, trabalhando a interpretação textual dos estudantes, fornecendo a eles o acesso a obras, informando que são obras recomendadas e que eles estudariam de forma mais aprofundada no ensino médio. Essas obras são clássicos que nos acompanham na caminhada formativa e, geralmente, são utilizadas nos exames para o ingresso no ensino superior.

No final do projeto, registramos algo de muito considerável. A sua finalização trouxe a validação da efetiva contribuição que as oficinas ofereceram aos estudantes, no sentido de melhorar o desempenho acadêmico. Fizemos um apanhado das melhorias e das conquistas evidenciamos avanços do aprendizado em relação ao conteúdo, a convivência grupala, a colaboração diária entre os estudantes em classe, dentre outros aspectos.

Das contribuições acerca da experiência, pela visão da professora supervisora e dos alunos, foram selecionadas algumas mensagens e depoimentos contendo a impressão deles com a narrativa do que significou participar do projeto. Seguem algumas datas especiais em que me senti realizada com o sentimento do eu docente em ascensão.

No dia **17 de setembro de 2022** –Destaco, entre trechos da professora titular que acompanhou o desenvolvimento do projeto, a seguinte frase: - “Estou amando ter você em minha sala de aula!”

Para mim, foi muito gratificante perceber que a relação com ela também avançou. Feliz por ter conseguido trazer algo novo para contribuir com o trabalho dela. Por ter nos alinhado e fluído o planejamento. Já sabia do potencial da professora, por isso, para mim foi um pouco desafiador. Ao final, ela destacou meu potencial e disse: “Sua didática é excelente!” Depois continuou: “Você inseriu a literatura de maneira muito criativa, trouxe reflexões pertinentes e isso despertou curiosidade nos meninos!”

Destacou ainda as obras selecionadas dos autores como excelentes. Por fim, afirmou: “nós que recebemos você em sala, só tivemos a ganhar.” É muito importante quando um aluno em formação consegue ouvir o reconhecimento de um professor experiente. Fiquei maravilhada, saboreando o sentimento de “eu consegui!”

No dia **7 de agosto de 2022** –Mais um dia de contribuição e mais uma vez a professora supervisora fez destaques acerca da condução da

minha aula. Posso assegurar que o projeto foi algo extraordinário, pois me proporcionou formação e me trouxe segurança, evidenciando que sou capaz do fazer docente. Por outro lado, proporcionou-se aos alunos do 9º ano um contato mais abrangente com obras literárias como material formativo fascinante.

E o incrível desse projeto é a sua relevância, pois a forma do seu desenvolvimento vai favorecendo o seu envolvimento, como também o envolvimento dos estudantes. Partimos de um ponto em que parecíamos ter poucas convergências e, aos poucos, fomos avançando na leitura, na interpretação e no protagonismo da escrita. O projeto colaborou para um olhar diferenciado entre ficção e realidade, mostrou como é importante inovar nas metodologias de ensino.

Vejo através dele que passei a conhecer melhor o campo de trabalho, pela janela da literatura concatenada à docência. Fiz observações dos contextos que cada obra reflete. Comparei com o cotidiano, mostrando como as pessoas vivem e quais relações podem ser estabelecidas acerca de como se vivia na época das obras e como se vive hoje. Por meio de cada obra, discutimos questões sobre o contexto ficcional, o campo político, social e econômico, entre outros. Foram contribuições de sentido e significados para os alunos. Encaramos os estudos com leveza e domínio admirável dos conteúdos.

No dia **8 de novembro de 2022** –Foi a vez de me surpreender com os destaques dos alunos. Nesta data, obtive o reconhecimento da turma do 9º ano. Falaram sobre o projeto, sobre a minha atuação como bolsista com minha turma. Afirmaram que o projeto foi muito importante, pois incentivou a leitura, além de despertar o interesse por novos livros, inclusive, para aqueles que eu achava que eram chatos. Fizeram destaques tais como: “sinto que depois de participar do projeto consigo interagir mais nas aulas de leitura e compreender melhor os textos que leio”.

Dia **8 de novembro de 2022** - Mensagem de mais um aluno da turma do 9º: “Participar do projeto foi muito legal, o projeto de literatura

foi interessante, pois eu aprendi a estudar o texto, aprendi a analisar e gostei muito.” Outro destacou: “Gostei também de como a tia explica todas as histórias e me senti bem para interagir com meus colegas”.

O sentimento destes anônimos não poderia deixar de fazer parte deste relato pela relevância pedagógica para a minha formação. Sinto-me com o dever cumprido diante dos relatos que surgiram finalização do projeto. Tenho a impressão de que tais comentários foram lidos em retribuição ao meu esforço para com eles.

Entendemos que o papel com a professora supervisora foi desempenhado com afinco. A vida educacional desses estudantes, ao longo de cinco meses, foi despertada por um novo olhar para com a leitura. A atitude docente, o compromisso ético do conhecimento são extraordinários, ricos e essenciais na mudança de postura.

Resultados e Discussões

Diante do cenário educacional deixado pelo ensino remoto emergencial, a experiência de reflexão e modificação dos métodos de ensino e de aprendizagem para o estudo de literatura mostrou-se muito pertinente, tendo em vista ser um canal de possibilidades.

Com a oportunidade de experienciar o desenvolvimento desse projeto, notei o crescimento do interesse dos estudantes brotar a partir do estímulo diário. Trouxe algo diferente, para além do bombardeio de informações instantâneas que o mundo da informação e da comunicação joga sobre os estudantes. Mostrei a outra face da informação, ao fazê-los se debruçar livros, no sentido de trazer um mundo de conhecimento. As obras apresentadas com o projeto tornam o que é tradicional em inovador.

Notou-se com a experiência do projeto que é no processo de formação docente e de forma prática que a docência acontece. Tudo faz sentido e é necessário o entendimento e protagonismo formativo.

Dentro do ambiente de ensino, tal entendimento traz a concepção de que a missão docente é a de fornecer as ferramentas e apontar os caminhos que levem os formandos à construção de seus saberes.

Rodrigues (2001, p. 253) explica:[...] “Na medida em que os meios e as formas tradicionais de Educação acham-se de tal modo corroidos, começam a ser direcionados para a Escola aos olhares dos povos, na esperança de que esta exerça uma função Educativa e não apenas a da Escolarização.” Mostra que o espaço onde se constrói o conhecimento e se desenvolvem ações formadoras deve sempre priorizar a inovação, pela busca de recursos que resgatem o entusiasmo e o compromisso com aprendizagem.

Ensinar literatura é abrir portas, e levar os estudantes ao mundo dos conhecimentos é dar a eles o alcance de saberes; é apontar caminhos que os levem ao sucesso e ao êxito escolar. É notório que a literatura é formadora do ser, e cabe ao professor dispor essa oportunidade formativa para os alunos.

Considerações Finais

Partindo da realização das oficinas de literatura dentro da turma do 9º ano, foi vivenciado o quanto o projeto Laboratório Pedagógico influenciou no processo de desenvolvimento das competências de leitura e interpretação textual dos alunos. Como bolsista, os sentimentos de dever cumprido, de realização pessoal e profissional trouxeram satisfação.

Ao perceber o comprometimento dos estudantes durante todo o processo de ensino e desenvolvimento das ações, percebi o quanto pude contribuir para a boa e efetiva construção do conhecimento por meio da literatura, que é tão cheia de potencialidades, e desperta um misto de sentimentos. Notei que, através das oficinas que foram realizadas, os estudantes puderam crescer e se desenvolver como indivíduos capazes de criar suas próprias percepções diante do texto e de formar-se como indivíduos críticos pensantes.

Ao longo desta experiência, observei que a escola oferece poucos materiais, mas com a criatividade coletiva é possível ampliar as capacidades para a elaboração de materiais ou a para sua adequação, como foi o caso das oficinas mais dinâmicas, com essa iniciativa.

Em contrapartida, o corpo docente da escola também pode fazer a diferença. Destaco o compromisso com que a professora supervisora abraçou o projeto e possibilitou, dentro do espaço da sala de aula, a liberdade para a realização das atividades. Isso permitiu inovarmos nos métodos de ensino e nas práticas pedagógicas. Vale ressaltar, ainda, o apoio da gestão participativa para a criação de metodologias inovadoras centradas no aprendizado dos alunos, metodologias que focam nas dificuldades de cada turma.

Referências

ASSIS, Machado de.: **Memórias póstumas de Brás Cubas**, 1. Ed – São Paulo: Panda Books. 2018.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos** - Série Bom livro, 5.ed, Ática, São Paulo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina**. 1ª edição. Editora Objetiva e outros poemas. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2007.

VERÍSSIMO, Érico. **Incidente em Antares**. Porto Alegre: editora Globo. 1971.

YGOSTSKY, Lev. Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Editora. WMF Martins Fontes; 2ª edição. Rio de Janeiro: 2009.

YGOSTSKY, Lev. Semenovitch: **aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

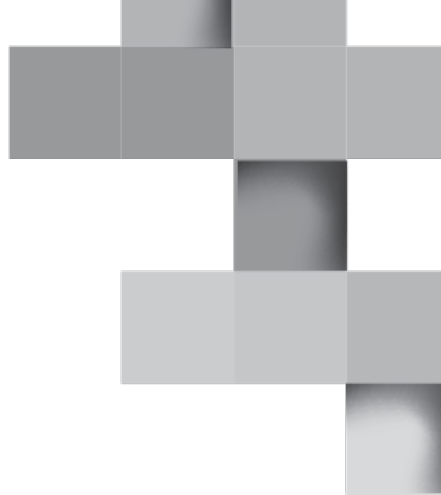
PERRY, W. RUMBLE, G. **A short guide to distance education**. Cambridge: International Extension College. (1987).

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1977.

QUEIROZ, Rachel de. **As três Marias**, 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

RAMOS, Graciliano, 1892-1953. **Vidas secas**. São Paulo: editora Record, 1979.

RODRIGUES. Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educação e Sociedade. 22 (76) • Out 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQR5c4LBvN4pgPpwJ/?lang=pt>



A DISCIPLINA DE LITERATURA INFANTOJUVENIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO- PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DISCENTE

Maria Djany de Carvalho Araújo¹

Introdução

O ensino de literatura geralmente é estigmatizado, seja na Academia ou na escola de educação básica. Buscando apresentar um panorama de possibilidades que enlaçam a teoria e a prática no que diz respeito ao ensino da Literatura Infantojuvenil, tendo como *locus* o IFCE *campus* Baturité. A disciplina em questão compõe a grade curricular obrigatória do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da referida instituição, considerando a realidade de um *campus* localizado no interior do estado, em uma das cidades que compõem o Maciço de Baturité.

1 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (PosLA/2017). Mestre em Educação (2011). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2004) e Especialização em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Kurios (2010). Graduada em Letras: Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2001). Professora do IFCE. djanydcarvalho@hotmail.com.

Inicialmente, foi necessário fundamentar-se teoricamente acerca da literatura infantojuvenil, dando ênfase às experiências vividas no ensino presencial, pela turma matriculada na disciplina de Literatura Infantojuvenil do semestre 2021.1.

Tal relato justifica-se como ação de divulgação diante da qualidade da produção obtida a partir da disciplina, sendo possível verificar a apresentação dos referidos trabalhos em eventos e publicações.

Fundamentação Teórica

Conceituar literatura infantojuvenil perpassa compreender o que se define por literatura infantil. Para Góes (1991, p. 56), “Literatura infantil é a literatura que procura despertar na criança emoção e prazer pelo interesse do narrado: oral ou por escrito”.

São muitas as definições sobre literatura infantil, e elas se complementam.

A literatura infantil é comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor e um escritor adulto (emissor) e um destinatário - criança (receptor), que por definição do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguística, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta. (COELHO, 2000, p. 185).

Há que se considerar muitos elementos e, sobretudo, que se trata de arte, e, por conseguinte, deve promover o deleite no leitor. Pois como afirma Góes (1991,), que o ideal de trabalho na área da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, jovens e adultos para uma formação prazerosa e humanizadora. , Também possui um viés pedagógico com a dinamicidade dos processos de ensino e aprendizagem. E, por esse motivo, relaciona-se à educação escolar.

Como se sabe, a literatura sempre teve uma relação tensa com a escola. Enquanto, de um lado, a função formadora que todos reconhecem nela tem motivado sua inserção nos currículos, de outro, o uso propriamente pedagógico que essa função enseja parece conspurcar seu valor estético. Essa tensão se agrava ainda mais quando obras criadas especialmente para fins pedagógicos, isto é, para estimular a leitura e a formação de crianças e jovens, aspiram à condição literária (ANTUNES, 2019, p. 11).

O que poderia ser favorável pode tornar-se um agravante, uma vez que a literatura pode assumir esse caráter mais pedagógico do que de fruição. E assim, a inserção da leitura a partir da literatura torna-se, muitas vezes, mais um desafio ao docente. Isto porque a decodificação ou o conhecimento leitor por si só não tornam nenhum indivíduo leitor literário.

Dessa forma, o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor proficiente. Na medida em que são desafiados por leituras progressivamente mais complexas e em que compartilham suas visões de mundo, tornam-se leitores literários (SANTOS; PAIVA, 2019, p. 5).

Contudo, Todaro (2013, p. 23) afirma: “No contexto escolar, a leitura é instrumento básico para a aquisição de novos conceitos”. E, a partir dessa leitura, compreendendo o nível do leitor, busca-se apropriação de outros conteúdos, e sobretudo, de reflexão e desenvolvimento do senso crítico.

Embora a decodificação seja importante, o aspecto crítico da leitura é a relação dialógica que se estabelece entre o autor e o leitor ou entre o leitor e o ouvinte. Tornar-se leitor significa ser capaz de reconhecer diferentes tipos de textos, ler por prazer, ler para extrair informações e reconhecer a intencionalidade dos textos, entre outros ganhos propiciados por essa atividade (TODARO, 2013, p. 23).

Um dos principais instrumentos de trabalho pedagógico segue sendo o livro, seja didático ou literário.

O livro é, na verdade, um agente dos valores sociais. O livro, aquele cujo enfoque é o pedagógico e o utilitário – e sua aliada maior, a escola –, tem por objetivo transmitir à criança o universo do real, do concreto, ao abordar temas do cotidiano (pobreza, desagregação da família, violência etc). É a partir desses temas, através da forma de estudos dirigidos, que as publicações ditas infanto-juvenis abundam e, como em um círculo vicioso, divulgam a relação de contiguidade que facilita a apreensão do universo adulto (FERNANDES, 2013, p. 45).

E são esses valores que precisam ser cotidianamente resgatados e atualizados, conforme o contexto de atuação. Tratando de questões mais atuais, destaca-se a necessidade do atendimento às leis que versam sobre a diversidade temática, estrutural e de acesso das obras literárias. No que diz respeito às temáticas destacam-se as questões étnico-raciais e de inclusão.

Uma das dificuldades na área da literatura refere-se à formação inicial do professor, que raramente tem contemplado em / seu percurso formativo um estudo vertical das culturas dos povos africanos e indígenas. (...) Essa implementação não depende apenas da decisão pessoal e política dos educadores da área de Pedagogia, História, Artes e Literatura. Trata-se de uma responsabilidade que deve ser, pelo menos em tese, compartilhada entre os formadores de professores e o Estado a quem cabe criar condições, nas diferentes instâncias, para que as intenções do documento oficial se materializem em práticas de sala de aula (LAURITI, 2013, p. 153).

Vale ressaltar que, muitas vezes, os profissionais formadores não tiveram esse conhecimento, o que suscita a necessidade de formação permanente por parte do docente. Acerca dessa necessidade

e função social, Guimarães (2020, p. 84) menciona: “Ressaltamos, portanto o compromisso da educação escolar com um projeto coletivo de mudanças, que considerem as diferenças culturais e étnicas para a composição e organização do tecido social”. E mais:

Em relação à discussão sobre a literatura infantojuvenil, percebemos que ao dialogarmos sobre as obras que traziam questões raciais, os professores foram desenvolvendo análises mais críticas, passando a perceber questões de discriminação racial tão naturalizadas. A intenção não foi ensinar um passo a passo de como utilizar a literatura em suas práticas educativas, mas estimular o desenvolvimento de um olhar mais humano, sensível e crítico, que subsidiasse uma análise mais profunda das questões abordadas (GUIMARÃES, 2020, p. 84).

Outro ponto diz respeito ao contato com a obra literária. A difusão da *internet* e a disponibilização de obras em formatos eletrônicos pode favorecer o acesso às obras. Contudo, se não direcionado, permite aos discentes uma proposta vaga, tendo em vista a suposta dificuldade de escolha diante de tantos títulos.

Retomando a temática principal - literatura infantojuvenil -, pode-se defini-la como uma ramificação da literatura infantil. E, segundo Abramovich (1997, p. 36), ao ser incorporada à escola “- todas as crianças passarão a ler... Até poderia ser verdade, se a leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento”. Ou seja, nem sempre elareceberá a devida atenção.

Na conjuntura atual, cada dia a literatura ganha mais espaço na escola e nos grupos editoriais. Observa-se, portanto, uma grande produção desse tipo de literatura nas últimas décadas do século XX até aos dias atuais, destacando as diferentes temáticas abordadas, os inúmeros gêneros textuais e as diversas formas de acesso.

Com o desenvolvimento de estudos sobre a importância da leitura desde a mais tenra idade e sobre a qualidade dos textos a serem oferecidos para os mais jovens, as obras da literatura Infanto-Juvenil vêm ganhando um cuidado considerável, que, ao evitar o pedagogismo, trazem temáticas significativas para o alargamento dos horizontes de seus leitores. Dessa forma, a presença desses livros se faz necessária no cotidiano da escola, como importante ferramenta de construção humana, oportunizando o empoderamento do aluno (PATARO, 2020, p. 80-81).

Esse avanço editorial favorece o trabalho docente, quer na formação do futuro professor, quer na promoção da leitura nas séries que compõem a educação básica.

Atualmente, um dos fenômenos mais evidentes no mercado editorial brasileiro é a expansão da produção literária para crianças e jovens. O objetivo agora é atrair o leitor para descobertas do mundo, levando-o a participar dinamicamente do ato de leitura, entendida por nós como o processo de prolongamento do ato de viver em toda sua abrangência (ANJOS; VIEIRA, 2016, p. 310).

Contudo, essa relevância nem sempre é consentida pelas instituições de ensino superior.

A Literatura Infanto-Juvenil vista, por muito tempo, como um subgênero, vem ganhando espaço, estudos sistematizados e crítica especializada que destacam sua importância para a formação do jovem leitor da escola básica, entretanto, parece ainda não ter alcançado patamar considerável para se tornar disciplina obrigatória na formação docente (PATARO, 2020, p. 34).

Destaca-se que essa realidade não corresponde à do curso de Letras mencionado neste trabalho. A disciplina de Literatura Infanto-juvenil, que compõe o projeto Político Pedagógico (PPC) do curso de

Letras do IFCE/campus-Baturité é obrigatória, com pré-requisitos e carga horária de 40h/a.

Após ampla defesa da literatura infantojuvenil na formação acadêmica e cidadã do educando, acredita-se ser imensamente necessário que a formação inicial docente nas mais diversas possibilidades, tanto de aprofundamento teórico quanto de atividades práticas, dentre elas, a produção científica.

Apesar de existir uma consciência entre os estudiosos citados sobre a urgência da integração entre a pesquisa e o ensino, a formação inicial, muitas vezes, não forma os futuros docentes para compreender o mundo da pesquisa e agir com/ sobre este mundo. Para ter acesso a conhecimentos específicos da pesquisa durante a graduação, é interessante a participação e o envolvimento dos discentes em programas de pesquisa e extensão universitária, tais como: Programa de Iniciação Científica (PIBIC), Projeto de Atividade Extensão Universitária (PACE), Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) ou outros voltados à formação docente, como a Residência Pedagógica, programa do Governo Federal implantado recentemente nos cursos de licenciatura, ou mesmo preparar e incentivar os discentes a continuarem sua formação em nível de pós-graduação nos programas de mestrado e doutorado disponibilizados por grande parte de universidades brasileiras (ALVES, SCARAMUZZA, SCARAMUZZA, 2020, p. 3-4).

A possibilidade de desenvolvimento de grupos de pesquisas, projetos e/ou programas que auxiliem essa dinâmica teoria-prática e a aproximação ensino Superior e educação básica suscitam significativamente a produção científica e publicação desta, além de uma formação mais complexa do futuro professor.

Para que essa revolução aconteça, é preciso que os cursos de formação de professores deixem de ter seu currículo fundamentado em uma concepção transmissiva de conhecimento. Entre as várias propostas que objetivam superar essa concepção, a de formação do professor pesquisador é uma das mais significativas. (ANDRÉ; PESCE, 2012, p. 40)

O caminho metodológico da experiência

Este relato de experiência está ancorado no ensino de literatura a partir de atividades voltadas à escrita durante a formação inicial, em curso de Licenciatura na área de Letras Português-Inglês da disciplina de Literatura Infantojuvenil.

Para a coleta de dados, ao final do semestre 2021.1, primeiro semestre presencial pós-pandemia de Covid-19, foi aplicado um questionário através do *Google Forms*, com o objetivo de coletar mais informações acerca das atividades desenvolvidas durante o semestre, inclusive com a possibilidade de percepção, por parte dos alunos, acerca da escrita de um artigo científico como atividade avaliativa e formativa.

O questionário apresentava questões objetivas e subjetivas e foi dividido em cinco tópicos: o tópico I questionava acerca da Literatura Infantojuvenil; o tópico II tratava sobre a disciplina de Literatura Infantojuvenil; o tópico III, acerca da autoavaliação discente; o tópico IV, Atividades; e o tópico V, Avaliação discente. Contudo, neste trabalho, serão considerados, para fins de análise, apenas os tópicos I, II e IV.

Destaca-se, por fim, que, ao final da disciplina, apenas 14 alunos optaram por responder o questionário, sendo este o quantitativo de respondentes.

Reflexão sobre a práticas e a caracterização da experiência

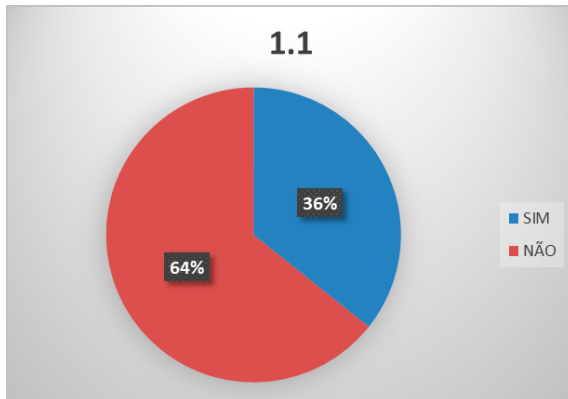
A partir da participação dos 14 respondentes, apresentam-se as questões e as respostas que envolvem os tópicos I, II e IV do questionário, e também análise e discussão sobre os dados coletados.

O tópico I versa acerca da Literatura Infantojuvenil, indagando sobre o contato do aluno com esse tipo de literatura, considerando a diversidade de tipos e gêneros textuais e os conhecimentos acerca da

temática antes e depois da disciplina acadêmica. Este se compõe de 4 questões, todas objetivas.

Eis a primeira pergunta: “Seu primeiro contato com a Literatura Infantojuvenil aconteceu durante o curso de Letras?”. Observa-se como resposta que a maioria dos alunos – 09 –, ao chegar ao curso de Letras já havia tido contato com a Literatura Infantojuvenil.

Gráfico 1: Pergunta 1.1



Fonte: Autor (2022)

Espera-se que o aluno realmente tenha tido contato com a literatura infantil e infantojuvenil no decorrer de sua vida escolar, pois, como menciona Góes (1991, p. 27), “Os livros, podemos dizer, auxiliam na aprendizagem do mundo e formam o leitor no gosto. Formar o gosto, possibilitar escolhas são coisas fundamentais na vida adulta”.

Esse contato com a literatura, além de desenvolver as preferências de cada indivíduo, contribui para a formação intelectual e de conhecimento de mundo do educando, além de favorecer no processo de escrita e de criticidade.

A leitura considerada no seu sentido lato, contribui substancialmente para o desenvolvimento da cidadania, resultando em um amplo processo de inclusão social e afirmação identitária. Daí a necessidade de sua promoção de forma orgânica e sistemática, por meio da qual se confere

ao cidadão maior competência profissional e inserção social (SILVA; COUTO, 2013, p.11).

Por isso, considera-se a literatura como extremamente necessária à vida de todos os indivíduos.

O leitor, quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado no ato de ler, procura compreender o texto e relaciona-o com o mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados ao que foi lido. Só assim, a leitura pode contribuir de forma significativa em uma sociedade letrada, no exercício da cidadania e no desenvolvimento intelectual (SANTOS; PAIVA, 2019, p. 6).

Cabe tanto à família quanto à escola essa parceria na promoção do encontro do educando com a leitura.

Ainda tratando sobre esse contato com as obras literárias, a questão 1.1.1, -subjativa -, buscou informações a respeito desse contato anterior com a literatura especificada: “Se assinalou a opção NÃO na questão anterior, favor indicar em qual(is) série(s)/semestres”. Do total, 8 alunos mencionaram suas experiências: 04, durante o ensino fundamental; 01, durante o ensino infantil, fundamental e médio; 01, a partir da 5ª série; 01, durante a infância, em casa; e 01, no 1º ano do ensino médio.

Apesar de sua relevância, observa, dentre os participantes, que nem todos tiveram esse acesso desde as idades iniciais. E, tão importante quanto o acesso, é a forma como essas obras são trabalhadas.

É incontestável afirmar que os livros de literatura infantil, no espaço escolar, concedem à criança o acesso ao saber, pois a leitura proporciona a integração do aluno ao universo letrado. Por esse motivo, os educadores que desenvolvem atividades com a leitura literária em sala de aula precisam estar conscientes de sua responsabilidade na formação de leitores literários, pois a partir de como foi efetivada sua prática pedagógica, a aprendizagem do aluno como leitor literário pode ser bem ou malsucedida (SANTOS; PAIVA, 2019, p. 6).

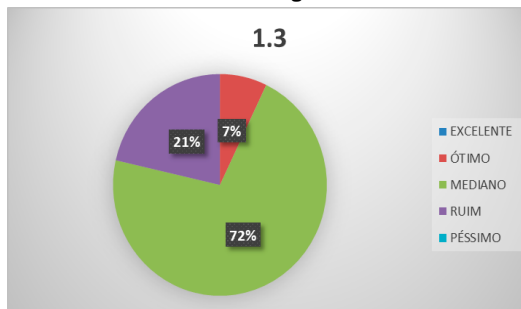
Volta-se ao professor mais essa responsabilidade na formação leitora e/ou literária do aluno.

A questão 1.2, por sua vez, buscou a predileção dos tipos/gêneros textuais dos discentes. Encontrou-se o seguinte resultado: 01 discente mencionou ação, aventura e fantasia; 01, histórias em quadrinhos; 02, infantil; 01, maravilhoso épico; 01, literatura inglesa (narrativas de escravos afro-americanos); 02, romance; 02, narrativo; 01, cordel; 02, fábulas; 02, crônicas; 02, contos; 01, todos os tipos. Observa-se no total um número maior do que o dos respondentes, porém, em alguns casos, houve a apresentação de mais de um tipo/gênero por parte do aluno.

Acerca dos conhecimentos em Literatura Infantojuvenil buscou-se saber a autoavaliação discente, considerando dois momentos: antes e após a disciplina. Para ambas, havia 5 opções de respostas: Excelente; Ótimo; Mediano; Ruim; e Péssimo.

Como resultado da questão 1.3 - Como você avalia seu conhecimento em Literatura Infantojuvenil antes da referida disciplina? - , tem-se que 10 alunos avaliaram seu conhecimento como Mediano; 1, como Ótimo e 3, como Ruim.

Gráfico 2: Pergunta 1.3

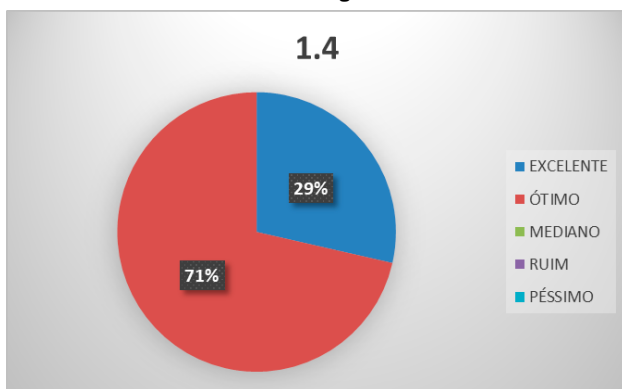


Fonte: Autor (2022)

Valoriza-se essa experiência de autoavaliação para que o próprio aluno mensure seu processo formativo, destacando que a maioria já tinha um nível considerável de conhecimento teórico sobre a referida literatura.

Sobre a pergunta 1.4 - Como você avalia seu conhecimento em Literatura Infantojuvenil após a conclusão da disciplina em questão? -, tem-se que 4 alunos avaliaram seu conhecimento como Excelente e 10 como Ótimo. Verifica-se, portanto, que os alunos adquiriram conhecimentos referentes à literatura infantojuvenil, melhorando o quantitativo de número de alunos que classificam essa amplitude como Ótima e surgindo o indicador Excelente.

Gráfico 3: Pergunta 1.4



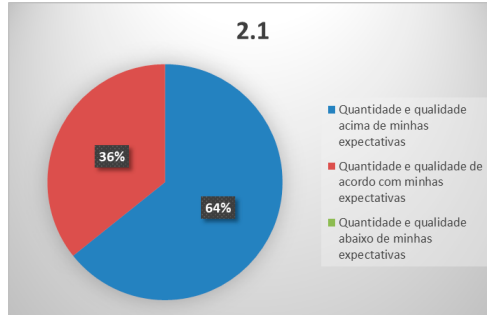
Fonte: Autor (2022)

Destaca-se, por conseguinte, uma amplitude no nível de conhecimento adquirido durante a formação inicial desse professor.

O tópico II versa especificamente sobre a disciplina de Literatura Infantojuvenil, e está composto por 05 questões que buscam informações acerca dos conteúdos e atividades da disciplina.

A questão 2.1 busca informações acerca da quantidade e qualidade dos conteúdos ministrados durante a disciplina. Apresentaram-se três opções de respostas: Quantidade e qualidade acima de minhas expectativas; Quantidade e qualidade de acordo com minhas expectativas; Quantidade e qualidade abaixo de minhas expectativas.

Gráfico 4: Pergunta 2.1

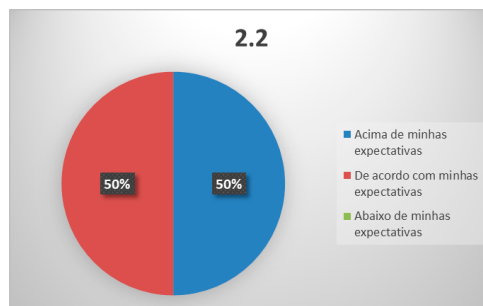


Fonte: Autor (2022)

Conforme apresentado no gráfico, 64% dos alunos mencionaram que quantidade e qualidade estavam “acima” de suas expectativas; e 36%, “de acordo” com suas expectativas. Diante desse quadro de resposta, verifica-se que a proposta docente para o semestre/disciplina foi atendida, uma vez que se busca mensurar acesso e reflexão às temáticas pertinentes à literatura infantojuvenil.

A questão 2.2 requereu informações acerca do NÍVEL das atividades propostas durante a disciplina. Também apresentou três opções de resposta: Acima de minhas expectativas; De acordo com minhas expectativas; Abaixo de minhas expectativas.

Gráfico 5: Pergunta 2.2



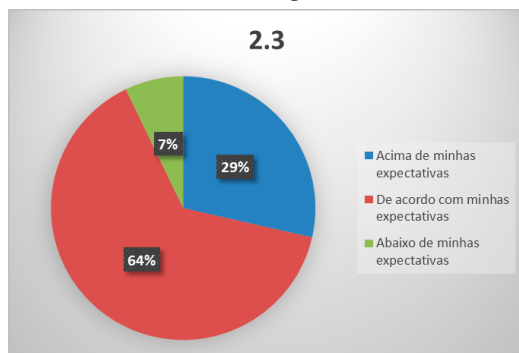
Fonte: Autor (2022)

Nesta, verificou-se que metade dos alunos – 07 – afirmaram que estavam “acima” e a outra metade, “de acordo” com as expectativas discentes. Novamente verifica-se que o planejado pelo docente para

o semestre estava de acordo com os objetivos de promoção de conhecimento de forma positiva.

Na questão 2.3, buscaram-se informações acerca da quantidade de atividades propostas durante à disciplina, com as seguintes opções de respostas: Acima de minhas expectativas; De acordo com minhas expectativas; Abaixo de minhas expectativas.

Gráfico 6: Pergunta 2.3



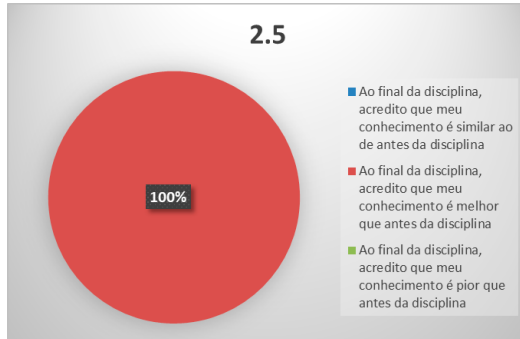
Fonte: Autor (2022)

Para a maioria dos alunos, 64%, a quantidade estava “de acordo com as expectativas docentes”; seguiu-se 29% para “acima”; e apenas 7% como “abaixo das expectativas discentes”. Para apenas 1 aluno havia a necessidade de melhorar o nível das atividades propostas.

A questão 2.4 versava acerca das atividades com validade de nota e frequência. Para 86% dos alunos, a opção como resposta foi “Prefiro que as atividades sejam consideradas como frequência e nota”, e para 14%, “Prefiro que as atividades sejam consideradas apenas como notas”. Faz-se necessário mencionar que essa pergunta se refere a uma prática muito comum durante o ensino remoto, porém que se estendeu a essa fase de transição para a modalidade presencial.

E a questão 2.5, que tratava acerca do conhecimento discente ao final da disciplina, 100% dos alunos mencionaram que “Ao final da disciplina, acredito que meu conhecimento é melhor que antes da disciplina”.

Gráfico 7: Pergunta 2.5



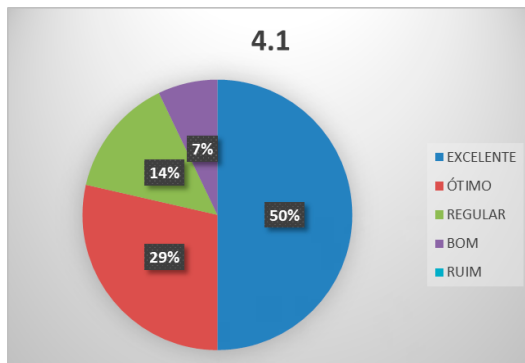
Fonte: Autor (2022)

O resultado apresentado em muito corrobora com o ideal esperado durante o planejamento docente para o semestre e certifica a proposta adotada, com leituras, discussões, e atividades diversas.

O tópico IV buscava que os alunos analisassem as atividades avaliativas propostas durante a disciplina em comento e compreendeu 5 questões, entre objetivas e subjetivas.

A questão 4.1 questionava acerca das atividades, especificamente “Leitura de textos diversos para debate/discussão em sala”.

Gráfico 8: Pergunta 4.1



Fonte: Autor (2022)

Para a maioria dos alunos – 50% (7 alunos) – classificam as leituras como Excelente, seguidas de 29% para a opção Ótima; 14% como Regular; e 7% como Bom.

Especificamente com relação ao ato de ler, as aulas na graduação parecem partir do princípio de que todos que ali ingressaram, praticam leituras e que, portanto, sabem fazê-lo, e, conseqüentemente, saberão ensiná-lo posteriormente, promovendo poucas reflexões sobre sua concepção (PATARO, 2020, p. 36).

Essa necessidade da leitura contribui para a formação acadêmica, mas também para o exercício de debate e reflexão acerca da adoção de diferentes práticas metodológicas na sala de aula do ensino básico.

A questão 4.1.1, por sua vez, buscava compreender as escolhas da questão anterior. Por se tratar de uma questão subjetiva, os alunos expuseram suas justificativas, conforme apresentadas na quadro abaixo.

Quadro 1: Respostas 4.1.1

A proposta de interação entre docente e discentes por meio do debate acerca de obras literárias diversas, foi uma das melhores experiências desta disciplina.
Porque tivemos aula com diversos textos que levantaram diversas questões que foram muito frutíferas, reflexivas para minha formação como docente, e também, como pessoa.
A leitura de textos diversos em conjunto com discussões em sala agregam muito na construção de novos conhecimentos e na partilha dos mesmos.
Acredito que as discussões em sala de aula ajudam a desenvolver o senso crítico.
Muito bom a discussão em sala, aprendemos a partir do próprio texto.
Li todos os textos, inclusive os livros infantis e participei das aulas.
Li muitas obras e muitos artigos para debater durante a disciplina.
Os alunos conseguiram trazer muitas contribuições.
Gostei bastante dos textos.
Textos e livro bem dinâmicos.
Ótimo.
A disciplina foi por leituras e diversos debates, mas senti muita falta de trabalhar mais obras pelas obras.
É uma boa atividade, mas dependendo do aluno pode acontecer de não conseguir ler se ele se matricular em muitas disciplinas.
Bom.

Fonte: Autor (2022)

Para a maioria dos alunos, os textos ajudaram na formação teudista acerca do assunto, além de promover debates acerca dos te-

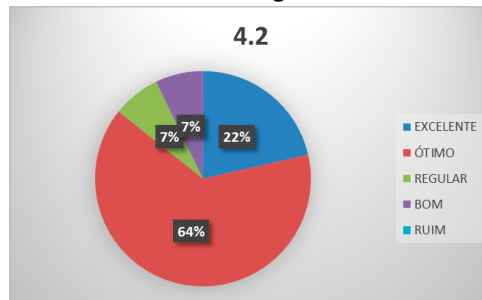
mas. Conforme Bispo e Costa (2016), existem diferentes estratégias que corroboram com a aprendizagem:

... a construção pelos discentes de mapas mentais (...) possibilita verificar qual o nível de compreensão da matéria pelo discente. Também permite avaliar em que grau de profundidade este se apropriou dos temas estudados, além de possibilitar que o aluno visualize o “fio condutor” do conteúdo e construa um discurso pessoal sobre o assunto abordado (BISPO; COSTA, 2016, p. 9).

Acredita-se ainda que os mapas mentais elaborados a partir das diversas leituras, de obras ou fragmentos, de trabalhos científicos e obras literárias favoreceram o desenvolvimento crítico do discente.

A questão 4.2 sobre a atividade “Leitura, interpretação, análise de textos e atividade de escrita analítica/crítica” traz cinco opções de respostas: Excelente; Ótimo; Regular; Bom; e Ruim.

Gráfico 9: Pergunta 4.2



Fonte: Autor (2022)

Verifica-se que 64% dos alunos (9) consideram a proposta como Ótima, 22 %, como Excelente, 7 %, como Bom e 7% (1 aluno) como Regular. Verifica-se, a partir dos resultados, que, para a maioria dos alunos, as estratégias e metodologias de leitura, reflexão e escrita são benéficas ao processo de aprendizagem.

4.2. O quadro a seguir apresenta as respostas mencionadas pelos alunos.

Quadro 2: Respostas 4.2.1

Proporcionar aos alunos o despertar da criticidade é o objetivo primário desta e de todas as disciplinas do curso.
Por que analisar criticamente deve permear todo o curso de letras e nesta disciplina foi importante para os estudos sobre a literatura infantil, de forma prática e simples com muita relevância de aprendizado.
É uma proposta que combina com o curso.
Gostei bastante, primeiramente na escrita, pois tive uma orientação significativa sobre minha formação acadêmica.
A disciplina nos propôs muitos momentos de leitura e, também, de escrita.
Esse método contribui muito na criação do pensamento crítico.
No decorrer do curso temos que apurar o nosso senso crítico e acredito que essas sejam as melhores formas de o fazer.
Excelente pois foi bastante proveitoso.
A minha análise melhorou bastante diante das leitoras em sala de aula.
Foi muito importante em todos os aspectos.
Bom, pois os textos ajudam em nossa formação tornando-se mais fácil de analisar.
Entreguei as atividades no prazo. Apesar de ainda estar desenvolvendo minha crítica literária.
Ótimo.
Acredito que posso melhorar.

Fonte: Autor (2022)

Para a maioria dos alunos as leituras favoreceram o processo formativo do futuro professor.

Assim, a Universidade propicia um ambiente cultural institucional, onde os valores e normas que presidem o conhecimento acadêmico são cultivados. Uma habilidade importante que o aluno deve desenvolver refere-se aos hábitos/métodos de leitura; a habilidade de ler adequadamente um texto e dele fundamentar seu aprendizado.

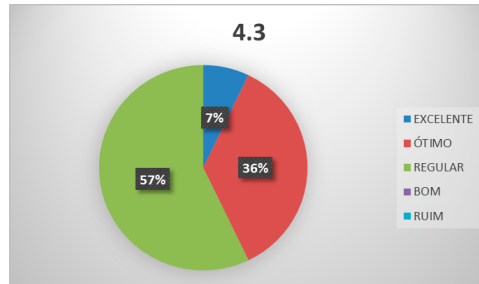
(MARQUES, 2001, p. 47).

E, segundo Marques (2001), essa atividade pode e deve ser exercitada na Academia.

A questão 4.3 tratava da atividade específica “Elaboração do Artigo”. Diante das 5 opções de respostas - Excelente; Ótimo; Regular; Bom; Ruim -, verificou-se que: a maioria dos alunos (57% ou 8) con-

siderou esta atividade como Regular, seguido de 36% (5 alunos) que a classificou como Ótimo e 7% (1 aluno) como Excelente.

Gráfico 10: Pergunta 4.3



Fonte: Autor (2022)

Conforme dados coletados, para a maioria dos alunos (8) essa atividade é considerada como Regular. E talvez essa não aceitação se deva à falta dessa prática durante a formação acadêmica.

No ensino superior, desde 1930, há o princípio da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, pelo menos na escrita oficial, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), no artigo 43, a educação superior deve incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, buscando desenvolver a ciência, a tecnologia, criação e difusão da cultura, no entanto, ainda é uma meta a alcançar. Principalmente no Brasil, onde não existe a profissão de cientista e em que a pesquisa é pouco valorizada. (ALVES, SCARAMUZZA, SCARAMUZZA, 2020, p. 3).

Apesar de ser algo legal e institucionalizado no IFCE, efetivamente, na maioria dos casos essa prática de escrita a partir de pesquisa ainda não se efetua como corriqueira.

No caso específico d artigo científico, sempre que se propõe tal atividade, observa-se um burburinho sob justificativas de que “é difícil; não conseguirei; temos pouco tempo; etc”. Há casos de instituições que exageram nessa exigência, ao passo que outras sequer sugerem.

O artigo, obviamente, é uma atividade dessa natureza, e, como já mencionado, se utilizado com moderação e sem interesses outros que não a construção de competências, é uma produção com enorme potencial de contribuição para a formação; assumindo, nesses casos, todo o sentido de ser parte de um processo avaliativo. (BISPO; COSTA, 2016, p. 9).

Trata-se de uma atividade prática que também pode ser considerada avaliativa, e não apenas exigência para a conclusão do curso.

Diante da diversidade e situações com as quais o profissional docente se depara em sala de aula, são muitas as possibilidades de desenvolver pesquisas.

Saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do professor, quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência. Nessa perspectiva, é imprescindível que o preparo específico para a pesquisa já ocorra na formação inicial. (ANDRÉ; PESCE, 2012, p. 41).

Verifica-se, diante do exposto, que a atividade “escrever artigo” é favorável à aprendizagem discente e à prática do professor, seja na instância da educação básica e/ou superior.

A questão 4.3.1 buscava justificar os índices de Excelente, Ótimo e Regular da questão 4.3, quanto ao desenvolvimento da atividade Artigo durante a disciplina de literatura infantojuvenil.

Quadro 3: Respostas 4.3.1

Uma forma do estudante aprender sobre diferentes assuntos que se interligam com o tema que escolher.
Gostei muito de realizar uma pesquisa, sobretudo por se tratar de um tema que gosto muito.
Essa foi o mais desafiador para mim, mas consegui entregar no prazo. Não fiz plágio. Fiz de um tema que realmente gosto e isso me deixou confortável para trabalhar.
Um pouco difícil no começo, porém, no final ocorreu tudo como planejado.

Foi ótima a experiência, mas por conta de fatores como o tempo, muitas atividades para fazer não produzi um artigo de qualidade.
Apesar de alguns erros, considero meu desempenho na escrita do artigo, excelente.
Meu primeiro artigo, ainda contém muitos erros.
Minha dedicação foi boa, porém não acho que tive uma nota acima de 8.
Foi ótimo, mesmo o tempo sendo bastante corrido e mesmo eu tendo deixado pra última hora, consegui aproveitar bastante a produção da minha escrita as diversas leituras que fiz.
O artigo é necessário, a construção individual sempre um desafio em meio a um semestre conturbados de graduação, mas sempre tentando fazer o melhor.
Artigo é um trabalho que requer muito tempo, muita leitura, muita pesquisa e muita dedicação para realmente se fazer um artigo. Quando se coloca algo assim para nota a chance de ter apenas trabalhos escritos de forma despreziosa é alta. Porém, se for proposto um grupo de estudos, discussões para fundamentação teórica, encontros para cada componente de um artigo, atendimentos individuais etc. Infelizmente, tudo isso requer muito tempo para ser trabalhado em uma disciplina.
02, como “Regular”
Não fluiu muito bem.

Fonte: Autor (2022)

Conforme é possível observar na tabela, quadro, a maioria dos alunos menciona a prática de escrita do Artigo como algo positivo, como primeira experiência relatando os ganhos significativos nesse processo.

Consideramos importante suscitar o debate sobre a formação do professor pesquisador ainda na graduação, ressaltar a importância das práticas de pesquisa para a formação pessoal do sujeito e os benefícios que a presença desse profissional numa sala de aula da educação básica traria para a qualidade do ensino e da formação dos alunos. No entanto, é possível perceber que as possibilidades de formar esse tipo de profissional ainda na graduação estão cada vez mais dificultadas, considerando que as estruturas curriculares e culturais dos cursos de formação inicial não dão conta de formá-lo, além de as políticas do governo atual irem na contramão dos investimentos na educação superior pública. (ALVES, SCARAMUZZA, SCARAMUZZA, 2020, p. 5).

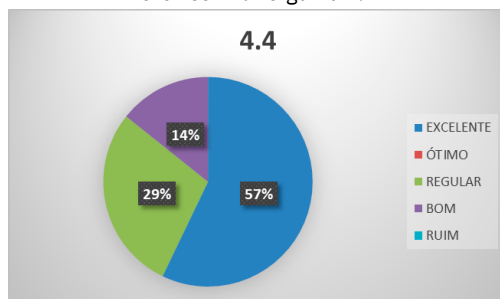
Os alunos mencionam alguns desafios, mas validam a experiência como produtiva, não apenas para a disciplina e com objetivo de nota, mas para a construção de dados científicos, a partir de suas vivências e reflexões.

O papel formador da pesquisa na graduação está colocado para além da sua função social de produção de conhecimento com vistas às demandas da sociedade, principalmente quando se compreende a formação numa dimensão reflexiva e permanente, que decorre do pensamento crítico, atingindo um sentido pedagógico. (ANDRÉ; PESCE, 2012, p. 43)

Destaca-se que o aluno poderia escolher, para desenvolver seu artigo, qualquer temática que se relacionasse à literatura infantojuvenil, desde compilação teórica à análise de obras, como bem se observou diante das temáticas apresentadas nos trabalhos entregues à docente.

A questão 4.4 refere-se ao momento que a docente utilizou para atender individualmente cada aluno e proporcionar o “*feedback* individual do artigo”. As opções de resposta foram Excelente, Ótimo, Regular, Bom e Ruim.

Gráfico 11: Pergunta 4.4



Fonte: Autor (2022)

A maior parte dos alunos (57% ou 8 discentes) classificou essa experiência como Excelente, 14% (4) como Bom e 29% (2) como Regular. Por fim, tem-se que nenhum classificou como Ruim, e que a maioria avaliou como muito positiva, através da opção Excelente.

Uma outra contribuição importante refere-se aos processos de construção de conhecimentos, à pesquisa. O processo formativo implica na aquisição dos conhecimentos acadêmicos, científicos e tecnológicos próprios de uma área de saber construída ao longo de décadas e até séculos, produzidos por uma comunidade de especialistas. Mas este

processo formativo implica também a capacidade de criar conhecimentos novos no enfrentamento de realidades altamente complexas, mutáveis com as matizes próprias das situações singulares. O estudante deve dominar a lógica do pensamento científico. (MARQUES, 2001, p. 48).

Essa opção de atendimento individual para comentário acerca da escrita de cada aluno tornou a experiência, segundo a docente responsável, como uma prática ainda mais satisfatória e bem-sucedida para ambas as partes.

A questão 4.4.1, solicita justificativa para a questão anterior 4.4, apresentando o olhar do aluno acerca dessa sistemática adotada pela docente.

Quadro 4: Respostas 4.4.1

Foi o momento mais importante da construção do artigo. Orientações para toda a vida acadêmica.
Uma das partes que mais gostei, pois tive um feedback que ainda não tinha tido na graduação, e gostaria que ainda tivéssemos mais tempo na disciplina, para fazer as correções e ter outro retorno após as orientações.
As orientações foram bem detalhadas, o que acrescenta no aprendizado para uma futura escrita de artigo. Já que nem todo mundo tem a habilidade de escrever artigos essa atividade de escrita dispôs desse aspecto positivo.
Amei os comentários da professora, pois me ajuda muito a melhorar a minha escrita acadêmica.
Ótimas orientações.
Gostei porque não são todos os professores que têm essa atenção de acompanhar cada aluno. Eu concordo com os apontamentos dados.
A proposta do artigo foi muito produtiva para mim. Pois, consegui perceber um pequeno avanço em alguns pontos. E sei que tenho que me esforçar mais com relação ao meu bloqueio na escrita. Foi muito produtivo para o meu desenvolvimento acadêmico.
A professora me orientou muito bem em muitas questões da minha escrita; como também na parte da formação, de acordo com as normas da ABNT.
Me ajudou muito, pude perceber o quanto ainda tenho que melhorar. Mas que estou no caminho certo.
Meu primeiro artigo, ainda contém muitos erros, mas com certeza aprendi bastante.
Como eu falei muito bom pois assim podemos melhorar nos próximos.
Foi um bom tema, com muito potencial, mas não acho que consegui explorar ele bem, nem entender ao todo.
Bom.
Regular.

Fonte: Autor (2022)

Conforme as respostas expostas no quadro, a maioria dos alunos considera positiva a experiência e muito relevante não apenas para a atividade da disciplina, mas, principalmente, para a formação acadêmica e profissional.

Finalmente debater o papel que uma disciplina desempenha no conjunto do currículo formador dos diferentes profissionais, permitirá reafirmar ou rever sua especificidade disciplinar. Mas sobretudo estabelecer conexão com a rede maior de conhecimentos relevantes que ultrapassa os limites disciplinares. (MARQUES, 2001, p. 50).

Ainda que não haja obrigatoriedade de solicitar tal atividade, essa prática tem gerado bons resultados pois os alunos se apropriam dos conhecimentos teóricos da disciplina, assim como de elementos referentes às normas exigidas aos trabalhos acadêmicos e iniciam-se no âmbito de pesquisadores.

A formação do professor pesquisador também pode ser vista como uma forma de ajudar a melhorar o ensino, possibilitando que o docente exerça, com os alunos, um trabalho que vise à formulação de novos conhecimentos, ou o questionamento tanto da validade quanto da pertinência dos já existentes. É essencial que o professor deixe de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição, e passe a ser autor de sua ação educativa. (ANDRÉ; PESCE, 2012, p. 43).

É notório o avanço no processo de apropriação desse conhecimento de escrita científica, assim como na autoestima dos alunos, que se encorajam a participar de eventos com apresentações de trabalhos.

A questão 4.5 solicitava sugestões e/ou comentários acerca da disciplina: “Caso queira fazer algum comentário/sugestão, utilize o espaço a seguir”. Por se tratar de uma questão opcional e subjetiva, nem todos os alunos quiseram comentar. Contudo, o quadro a seguir apresenta o parecer dos discentes.

Quadro 5: Respostas 4.5

A disciplina foi ótima. Conseguiu cumprir com a ementa e provocar discussões acerca de temas que levaremos para a sala de aula, além de muito aprendizado acadêmico e claro o contato com obras formidáveis e relevantes.
Foi uma experiência muito rica de conhecimentos.
O panorama da disciplina foi ótimo, o que fugiu um pouco das minhas expectativas foi trabalhar com obras literárias no meio da disciplina. Eu sei que é muito importante e fundamental uma contextualização teórica, mas fantasiei que a disciplina seria a leitura de obras e discussão sobre as atividades que poderíamos fazer com elas dentro da sala aula. Todavia, isso aconteceu na disciplina, não da intensidade que pensei, mas que com certeza me proporcionou experiências de leitura incríveis.
Só agradecimentos pelo ótimo semestre.
Só elogios a disciplina.
Gostei muito da disciplina, mas gostaria de ter visto mais obras em sala de aula.
Só agradecer. E pedir desculpas se eu fui difícil por conta da ansiedade. Estou melhorando isso.

Fonte: Autor (2022)

A avaliação positiva a partir dos comentários e a gratidão dos alunos refletiram muitas possibilidades que o professor da graduação exerce no desenvolvimento da formação profissional como agente promotor da ciência.

A existência de professores que saibam entender as transformações ocorrentes na sociedade, com a finalidade de atuar com responsabilidade e compromisso com a educação de seus alunos é urgente. Professores que, além de ensinar, utilizem os problemas presentes em sua sala de aula e no espaço escolar para desenvolver pesquisas e tentar superar as dificuldades que se apresentam na educação se faz necessário na sociedade atual. Formar este professor na graduação é um grande desafio. (ALVES, SCARAMUZZA, SCARAMUZZA, 2020, p. 2,3).

Que essa prática possa ser replicada em outros semestres, por outros docentes, durante toda a formação docente, principalmente porque, ao longo da vida profissional, o docente se depara com inúmeras nuances passíveis de ser investigadas, tornando-o um eterno pesquisador.

Sendo assim fica claro que a questão da formação dos professores não acaba em uma graduação ou pós-graduação,

mas sim continuamente em busca de novos conhecimentos para aperfeiçoar suas aulas colocando em prática toda sua teoria, tendo um bom desempenho em sala, buscando ótimos resultados para sua vida profissional e dos seus alunos. (SILVA *et al*, 2019, p. 4).

A seguir serão apresentadas algumas considerações acerca do trabalho em questão.

Considerações Finais

Após dois anos de ensino remoto, ao retomar as atividades presenciais, a docente da disciplina de Literatura Infantojuvenil do curso de Letras do IFCE *campus* Baturité elaborou atividades diversas que incluíam desde a leitura de autores renomados dentro das temáticas exploradas até textos científicos, de revistas, dissertações e teses. Tal metodologia buscava solicitar atividades diferenciadas como a produção de um artigo científico a ser apresentado ao final da disciplina como uma das atividades avaliativas.

Dentre os resultados, destacam-se o percentual de 72% dos alunos afirmarem finalizar a disciplina com conhecimento em Literatura Infantojuvenil com os indicadores Ótimo e 29% como Excelente, favorecendo a compreensão de que todos aumentaram seus conhecimentos na referida disciplina.

Enfatiza-se ainda a totalidade de alunos que informaram: “ao final da disciplina acredito que meu conhecimento é melhor que antes da disciplina.” Isso consuma a eficiência da metodologia adotada.

Sobre as leituras teóricas necessárias à promoção dos debates, verificam-se relatos como —A proposta de interação entre docente e discentes por meio do debate acerca de obras literárias diversas foi uma das melhores experiências desta disciplina. e — Porque tivemos aula com diversos textos que levantaram diversas questões que foram muito frutíferas, reflexivas para minha formação como

docente, e também, como pessoa, contribuindo com o objetivo de formação para a vida.

E, no que diz respeito às atividades, enfatizando a produção do “artigo”, salientam-se os seguintes comentários: —Gostei muito de realizar uma pesquisa, sobretudo por se tratar de um tema que gosto muito; —Apesar de alguns erros, considero meu desempenho na escrita do artigo, excelente; —Essa foi o mais desafiador para mim, mas consegui entregar no prazo. Não fiz plágio. Fiz de um tema que realmente gosto e isso me deixou confortável para trabalhar.

Diante dos resultados apresentados, acredita-se que a possibilidade de desenvolvimento de grupos de pesquisas, projetos e/ou programas que auxiliem essa dinâmica teoria-prática e a aproximação ensino superior e educação básica suscitam significativamente a produção científica e sua publicação, além de uma formação mais complexa do professor. E, mesmo diante da impossibilidade destas ações mais elaboradas, a escrita científica é possível a partir da prática pedagógica no ensino superior dentro de determinada disciplina.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipionse, 1997.

ALVES, Maria Isabel Alonso; SCARAMUZZA, Genivaldo Frois Scaramuzz; SCARAMUZZA, Simone Alves Scaramuzza. Literatura infantojuvenil e formação docente: atividades extensionistas na interligação entre universidade e comunidade. **Revista Conexão**, UEPG, vol. 16, Núm. 1, pp. 01-10, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <<https://www.re-dalyc.org/journal/5141/514162470023/html/>>. Acesso em nov.2022.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de; PESCE, Marly Krüger de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 39–50, 2012. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/62>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos; VIEIRA, Hamilton Perninck. **FORMAÇÃO DOCENTE E LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 303–322, 2016. DOI: 10.14572/Nuances.v26i3.3717. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3717>. Acesso em: 17 nov. 2022.

ANTUNES, Benedito **A literatura juvenil na escola**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788595463318>>. Acesso em novembro de 2022.

BISPO, Marcelo de Souza; COSTA, Francisco José da. Artigos como avaliação discente em disciplinas de pósgraduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem?. **Cad. EBAPE.BR**, v. 14, n° 2, Artigo 10, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2016. **Cad. EBAPE.BR**, v. 14, n° 4, Artigo 9, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1679-395141927>>. Acesso em nov.2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FERNANDES, Geraldo Augusto. Os olhares estéticos da criança. In: LAURITI, Thiago; CHRISTAL, Wendel Cássio. (Orgs) **Literatura Infantil e Juvenil: Múltiplas abordagens**. (Pedagogia de A a Z; Vol. 7). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

GUIMARÃES, Giovanna de Paula. **Literatura infantojuvenil e a formação docente para a educação das relações étnico-raciais**. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2020. 99 f. Disponível em: <<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/627>>. Acesso em nov.2022.

LAURITI, Thiago. A literatura infantil/juvenil de temática afro-brasileira e indígena e sua implementação legal obrigatória. In: LAURITI, Thiago; CHRISTAL, Wendel Cássio. (Orgs) **Literatura Infantil e Juvenil: Múltiplas abordagens**. (Pedagogia de A a Z; Vol. 7). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

MARQUES, Waldemar. **A FORMAÇÃO DO ALUNO NA GRADUAÇÃO: O PAPEL DA DISCIPLINA METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO. Avaliação**

ção: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 6, n. 3, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1154>. Acesso em: 17 nov. 2022.

PATARO, Neiva Zacarias Portes. **Literatura infanto-juvenil na sala de aula e perspectivas de empoderamento**. Dissertação de Mestrado – Universidade Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras. Assis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192072/pataro_nzp_me_assis.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em nov.2022.

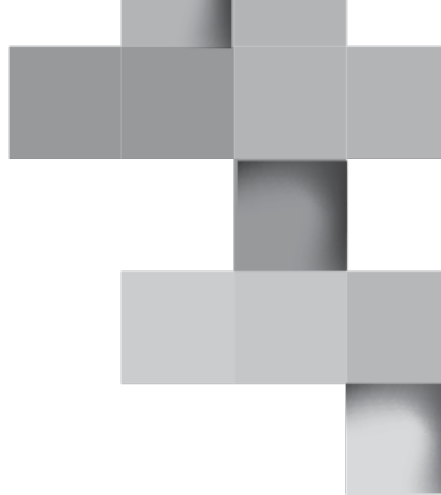
SANTOS, Daniele da Costa Leão; PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes. **Literatura infantil e a formação do professor formador de leitores**. 2012. Disponível em: < <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S6/danielesantos.pdf>>. Acesso em nov.2022.

SILVA, Maurício; COUTO, Rita. Literatura: como se lê, como se ensina... (Os mediadores de leitura e a promoção da leitura). In: LAURITI, Thiago; CHRISTAL, Wendel Cássio. (Orgs) **Literatura Infantil e Juvenil**: Múltiplas abordagens. (Pedagogia de A a Z; Vol. 7). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

SILVA, Kaltieli Gomes da; SILVA, Edna Felix da Silva; SILVA, Geany Carla Barros; SILVA, Rosemari Brito da; FREITAS, Allyne Evellyn Gomes. A importância da formação de professores na literatura infantil. **VI CONEDU**, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-vi-conedu>>. Acesso em nov.2022.

TODARO, Mônica de Ávila. A literatura infantil e as práticas educativas no contexto do envelhecimento. In: LAURITI, Thiago; CHRISTAL, Wendel Cássio. (Orgs) **Literatura Infantil e Juvenil**: Múltiplas abordagens. (Pedagogia de A a Z; Vol. 7). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.





LITERATURA INFANTO- JUVENIL: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS NA PRÁTICA

*Viviane de Brito Nogueira¹
Maria Djany de Carvalho Araújo²*

Introdução

A literatura infanto-juvenil, como todas as outras subáreas do literato em geral, possui suas particularidades e limitações. Contudo, é possível identificar falhas no processo aquisitivo da leitura literária em muitas dessas subáreas. Mas, voltemos especificamente para a literatura infanto-juvenil, com uma visão voltada para o público do ensino fundamental I e II, que é o foco deste trabalho. A história do surgimento e desenvolvimento da literatura infanto-ju-

-
- 1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Baturité. E-mail viviane.brito.nogueira62@aluno.ifce.edu.br
 - 2 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (PosLA/2017). Mestre em Educação (2011). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2004) e Especialização em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Kurios (2010). Graduada em Letras: Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2001). Professora do IFCE. (djanydcarvalho@hotmail.com).

venil nos apresenta uma problemática de sua divisão , em arte e/ou objeto pedagógico. Possivelmente, essa divisão tem sido a causa da grande carência de alunos leitores nas escolas públicas brasileiras. Isso, eventualmente ocorre pelo fato de a abordagem das obras e as práticas metodológicas em salas de leituras, serem em grande parte, voltadas apenas para o viés pedagógico.

Ademais, nota-se que muitos estudiosos, como Abramovich (1997), defendem que o objetivo principal da literatura infanto-juvenil, é indispensável ao desenvolvimento infantil e juvenil pelo caráter da ludicidade e criatividade dos aprendentes,. É principalmente a literatura infanto-juvenil, em que as crianças e adolescentes, utiliza-se do lúdico, do mundo criativo e fantástico, para seus feitos imaginativos. E, para que essa perspectivas aconteçam/se concretizem/, são necessárias mudanças nas abordagens metodológicas.

Para a problemática da divisão da literatura infanto-juvenil, e as metodologias adotadas na prática da leitura literária em salas de aulas, faz-se necessária a busca por resoluções teóricas e, principalmente, práticas, para que a literatura continue a ser aprimoramento da diversão, do conhecimento, da cultura e, principalmente, da arte. Essas problemáticas são fundamentadas nas percepções teóricas de Abramovich (1997), Coelho (2000), Pereira (2013) e Zilberman (2012), Cademartori (1986); Frantz (2001).

Além da visão dos autores acima mencionados, a análise da prática por meio do Projeto de Extensão Laboratório Pedagógico na Escola, permitiu a percepção acerca da divisão a depender do nível de abordagem. Uma obra que se caracterize intermediária entre a infância e a juventude, pode ser explorada a depender do nível de abordagem docente.

A problemática que envolve a divisão da leitura infanto-juvenil, também evidencia variantes que contribuem para as potencialida-

des e carência leitoras dos alunos , como, por exemplo, adaptação de obras no uso dos meios de comunicação em massa sendo utilizados de forma descontrolada estimula o consumo e outros valores negativos a formação, mas não podemos ignorá-lo no sentido de que não conseguimos impedir o seu acesso a muitos alunos na internet e já apontado por Zilberman (2012). Na atualidade, com o avanço de uso de celulares , , que se tornam mais acessíveis à população de forma geral, esta problematização só ganhou ainda mais força.. Evidencia-se, portanto: há dois extremos de realidades que contribuem para a precarização da formação dos alunos leitores, a divisão da literatura infanto-juvenil e o uso indevido das informações na internet sem propósito de valores formativos.

Apesar do respaldo dessas variantes para a formação de alunos leitores, este trabalho, que é de natureza bibliográfica, buscará analisar a problemática do uso metodológico exacerbado da leitura literária infanto-juvenil por ser, em grande parte, apenas para fins pedagógicos, como também abordará a junção da literatura infanto-juvenil como arte e como objeto pedagógico. É perceptível que os fins da literatura podem simultaneamente abordar tanto a arte, como o ensino pedagógico, conforme atestam os estudos teóricos e a análise/reflexão da prática em sala de aula.

Fundamentação Teórica

Para contextualizar um pouco essa problemática da divisão da literatura infantojuvenil, Coelho (2000) afirma que, com o seguimento das produções literárias no decorrer dos últimos séculos, as quais são inúmeras e variadas , surgiu o questionamento: a qual natureza a literatura infantil pertence? “à *arte literária* ou à *arte Pedagógica*?”(COELHO, 2000, p. 46). E este questionamento repercute até os dias atuais, sem uma exatidão do momento em que deve ocorrer a divisão entre a infância e a juventude na literatura . A autora fala, em

específico, da literatura infantil, mas sabe-se que, em determinados contextos literários, há a junção das duas literaturas, tornando-se literatura infanto-juvenil.

Ainda segundo Coelho (2000), este questionamento vem desde a Antiguidade, do surgimento da literatura. É notório que é a partir deste questionamento que os problemas metodológicos surgem, pois, é na prática escolar que os professores acabam adotando sempre uma metodologia “rápida”, voltando-se apenas para o pedagógico e esquecendo a importância de se trabalhar a obra como arte. E a leitura, por sua vez, acaba sendo robusta, sem um plano mais lúdico e interativo.

Esta contribuição não se propõe demarcar ou questionar a divisão literária entre a infância e a juventude. Foi pensando nessa perspectiva metodológica, (de certa forma, esta contribui para a falta de interesse dos alunos pela leitura) que, durante o projeto de extensão, adotamos a metodologia de leitura que trabalho sem, necessariamente, desconsiderar o papel pedagógico da leitura, ou das obras, mas pensar como abordar com os alunos e qual nível trabalhar para influenciar positivamente em sua formação.

Na visão analítica/reflexiva de Pereira (2013, p. 103), “inicialmente, chama a atenção uma linha que poderíamos denominar de *realismo social*³, iniciada já na década de 1960, a partir da qual são apresentados problemas ligados à vida na cidade.”. Ou seja, as obras produzidas para o público infanto-juvenil, já desde o início das primeiras produções, são “carregadas” de dialetos sociais. Vale ressaltar que, no início, as produções tinham a forte presença do domínio (bem e mal), evidenciando-se, portanto, que nessas perspectivas, a leitura torna-se mais doutrinação do que uma atividade prazerosa que faça o uso da livre imaginação.

3 É o termo usado para designar trabalhos produzidos por pintores, fotógrafos, escritores e cineastas que visam chamar a atenção para as reais condições sociopolíticas da classe trabalhadora como meio de criticar as estruturas de poder por trás dessas condições.

São notórias as mudanças que ocorreram desde o início das produções das obras voltadas para o público infanto-juvenil até a contemporaneidade. Porém, muitos problemas permaneceram sem soluções e muitos outros surgiram, como, por exemplo,

Outra consequência também questionável é que esse laço tão forte com a escola acabou reavivando, no caso de muitas obras, o vínculo estreito com o caráter pedagógico e didático que o gênero da ficção infanto-juvenil apresenta desde o seu surgimento, na Europa, no final do século XVII e início do século XVIII. Além de muitos livros recentes estarem imbuídos de intenções explícitas de ensinar matemática, ciências, biologia e outras disciplinas escolares, vários deles estão aparelhados com material paradidático e mesmo para textual, anexos explicativos e outros recursos pedagógicos, o que os torna muito parecidos com cartilhas escolares.(PEREIRA; 2013, p. 109).

Com essa breve criticidade da autora, intensifica-se a questão problemática da divisão metodológica em arte ou objeto pedagógico, na construção das obras e seu uso em salas de leituras.

No entanto, para outros críticos, a literatura infanto-juvenil pode ter tanto a intenção de divertir como ensinar. Conforme afirma Coelho (2000, p. 46): “Entre os dois extremos há uma variedade enorme de tipos de literatura, em que as duas intenções (divertir e ensinar) estão sempre presentes, embora em doses diferentes.” Logo, compreende-se que as visões dos críticos também são formadas e divididas, assim como a natureza e a utilização da literatura.

Prosseguindo com os tipos de literatura, dentre as divisões teóricas, abordamos o pensamento de Coelho (2000) que, de certa forma, se diferencia um pouco de Pereira (2013, p. 30) ao relatar:“(...). No caso dos textos destinados às crianças e aos jovens, o que se observa ao longo da história é uma tendência a dar preferência ao viés pedagógico em detrimento do viés estético, (...)”Pereira

(2013) relata que a literatura é mais um instrumento pedagógico do que arte. E fica evidente mais uma vez, os posicionamentos contraditórios de grandes nomes de estudiosos da literatura infanto-juvenil.

A questão da divisão da literatura infantojuvenil, como se observa, é extremamente complexa e abrangente. Entretanto, até aqui foi apresentado somente os prós e contras desta literatura como objeto pedagógico; e uma brevidade das duas intenções (divertir e ensinar) na perspectiva de Coelho (2000). Portanto, faz-se necessária a apresentação da perspectivavoltada para a literatura infanto-juvenil como arte e sua prática na escola.

Pensando nos leitores iniciantes, que se inserem no mundo da leitura pro meio da escola e da contação de histórias; faz-se necessário estruturar técnicas próprias a contação de história para que o leitor e o mediador na condição de professor avance na compreensão da leitura.. Ademais, Abramovich (1997) afirma o seguinte sobre a importância de ler, ouvir e compreender histórias:

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, geografia, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc...sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer, e passa a ser didática, que é um outro departamento (não tão preocupado em abrir todas as comportas da compreensão do mundo)... (ABRAMOVICH, 1997, p. 2).

É possível tirar muitas conclusões a partir da afirmação de Abramovich, uma delas é que, quando a leitura não é apresentada como arte e o lúdico não acontece, o prazer por ouvir ou ler torna-se frustrante e, conseqüentemente, desinteressante. Uma outra: a leitura literária também pode ser utilizada didaticamente, mas é uma aborda-

gem que se distancia do objetivo principal, a obra ser entendida como arte, a arte da palavra.

Dando continuidade ao seu pensamento, Abramovich (1997) acrescenta:

Ouvir e ler história é também desenvolver todo o potencial crítico da criança. É poder pensar, duvidar, se perguntar, questionar... É se sentir inquieto, cutucado, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de ideia. É ter vontade de reler ou deixar de lado de uma vez... (ABRAMOVICH, 1997, p. 2).

Esta abordagem teórica e analítica de Abramovich (1997) torna-se muito mais concreta, prática, pois esses fatos apresentados pela autora acontecem até mesmo com os leitores adultos. Como já mencionado, para contar histórias, são necessárias algumas técnicas que devem ser usadas para se obter maior atratividade do público leitor/ouvinte. Ainda segundo Abramovich (1997), o ideal é que o transmissor saiba:

Para contar uma história é preciso saber como se faz... Afinal, nela se descobrem palavras novas, se depara com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... E para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para a imaginação de cada criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei... e tantas coisas mais... (ABRAMOVICH, 1997, p. 2).

E para também reafirmar esta metódica, Coelho (2000, p. 46) reconhece que "(...)Sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo,

modifica a consciência de mundo do seu leitor, a literatura infantil é arte.”É claro que essa afirmação de Coelho é dotada de uma série de condições, mas é necessário o entendimento desta literatura como arte, para que a leitura seja uma prática carregada de entusiasmo e especulações críticas e criativas.

Ainda sobre a compreensão da importância artística da literatura em determinadas épocas:

Sabe-se que nesses momentos de transformações, quando um sistema de vida ou de valores está sendo substituído por outro, o aspecto arte predomina na literatura: o ludismo (ou o descompromisso em relação ao pragmatismo ético-social) é o que alimenta o literário e procura transformar a literatura na *aventura espiritual* que toda verdadeira criação literária deve ser. (COELHO, 2000, p. 47).

No início, Coelho (2000) limita a predominância da arte na literatura apenas em momentos de transformações sociais; porém, no final ela afirma que, para uma criação verdadeira de literatura, a arte por meio do ludismo deve predominar ou, pelo menos, deveria. Ou seja, a autora sai de um ponto específico que, no caso, são os momentos de transformações sociais, e generaliza para a forma artística da literatura, de forma aconselhável, digamos assim.

Na perspectiva de Zilberman (2012), também refletindo sobre o papel da leitura, temos:

Com efeito, é preciso antes refletir sobre o caráter social da literatura, uma vez que esta abriga, às vezes à sua revelia, contradições interiores, responsáveis primeiras pelas dificuldades de implantação de uma política continuada visando a sua difusão e democratização. Mesmo insistindo na qualidade cognitiva e na importância do ato de ler como mediador privilegiado das relações do eu com o mundo, esse ato pode vir a exercer um papel coercitivo quando incorporado, integral, asséptica ou acriticamente,

a interesses pragmáticos e indiretos, como são aqueles a que a escola, conforme se disse, acaba servindo, interesses diferentes daqueles que são depositados na leitura e que justificam a reivindicação de uma atitude ampla por parte da comunidade que garanta a sua difusão por todos os seus segmentos. (ZILBERMAN, 2012, p. 20).

A autora Zilberman (2012) aborda ainda a perspectiva da formação leitora na prática escolar:

(...) Eis por que se amalgamam os problemas relacionados à educação, introdução à leitura, com sua conseqüente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor e de estímulo ao consumo de livros. (ZILBERMAN, 2012, p. 16).

Nota-se, neste relato de Zilberman (2012), a importância da escola para a formação de leitores. De acordo com a realidade de muitos alunos brasileiros, ela é o único espaço que possibilita o contato com livros/leituras. Zilberman (2012, p. 16) acrescenta: [...]“por sua vez, a aliança com a escola, escolhida na qualidade de espaço mais conveniente para o exercício de uma política cultural, fundada na valorização do ato de ler, tem raízes históricas, [...]” E essa afirmação da autora pode ser interpretada tanto positivamente quanto negativamente, já que o início da educação brasileira se dá por meio da catequização, de forma impositiva/obrigatória. Mas, a escola como principal mediadora dos segmentos dessa leitura deve estar alinhada com os interesses certos.

Até aqui, já foram apresentadas algumas questões problemáticas que envolvem a literatura infanto-juvenil e sua importância para a formação leitora, evidenciando muitas divergências e também concordâncias.

Sobre os dois extremos da leitura literária apresentados por Abramovich (divertir e ensinar), Zilberman (2012, p. 33) também comen-

ta: “[...] leitura e literatura integram-se ao programa de português, que toma sua feição definitiva. Ambas conduzem ao conhecimento da língua materna, que é simultaneamente língua pátria e língua literária⁵.”

Este alinhamento da literatura e língua portuguesa, apresentado por Zilberman (2012), possui uma proximidade com a perspectiva de Coelho (2000) sobre a finalidade da leitura literária em divertir e ensinar, como já mencionado. Percebe-se, portanto, que este alinhamento de ideias das autoras respalda o que foi apresentado no início deste trabalho sobre as possibilidades da junção das vertentes divertir e ensinar.

Metodologia

O presente trabalho foi pensado e desenvolvido a partir do contato teórico da disciplina de literatura infanto-juvenil, que apresenta muitas problemáticas e tem como consequência a precária formação leitora nas escolas públicas brasileiras. Sob a ótica de natureza bibliográfica, buscou-se apresentar e refletir essas problemáticas por meio das percepções teóricas de grandes nomes de estudiosos da literatura infanto-juvenil, como Abramovich (1997), Coelho (2000), Pereira (2013) e Zilberman (2012), Lobato (1931) e (2003).

E a partir destas percepções teóricas, fez-se necessárias muitas reflexões e pesquisas paralelas para defender, discordar e apontar muitas contrariedades nas percepções teóricas. Também, por da realização de análises metodológicas utilizadas durante o Projeto de Extensão Laboratório Pedagógico na Escola, com o uso de metodologias de leitura que se enquadram na perspectiva de humanização. .

Resultados e Discussões

Como foi introduzido e apresentado no desenvolvimento deste trabalho, a literatura infanto-juvenil apresenta a problemática da divisão literária entre a infância e a juventude muitas problemáticas assim

como a importância de ambas na vertente formativa dos processos de ensino, uma vez que a literatura infanto-juvenil proporciona dinamicidade e criatividade artística. Por tanto, não deve ocorrer a sobreposição literatura infanto-juvenil, entre ambas mas que a divisão seja compreendida como algo que se complementa e que estimula a dimensão criativa e artística, conforme evidencia . Pereira (2013)

(...) Como produto de adaptações das fontes de folclore (narrativas e poesias) e de adaptações de textos da literatura adulta, o gênero chama pra si o caráter literário, mas, como produto de um interesse pedagógico, ele assume um caráter predominantemente educativo. Assim, as primeiras manifestações literárias infantojuvenis foram muito mais alvo da atenção de pedagogos do que de estudiosos da literatura. (PEREIRA, 2013, p. 28-29).

E com a ênfase destes fatos, é possível identificar a causa da precariedade da formação leitora dos estudantes brasileiros. Não que a pedagogia seja algo preconizado na educação, mas quando só se utiliza uma vertente que doutrina e que exige de imediato, torna-se desinteressante, principalmente, para crianças e jovens, pois se trata de um público que necessita de abordagens acolhedoras e lúdicas. Este é um dos fatos que foi concretizado na prática, por meio do Projeto de Extensão Laboratório Pedagógico na Escola, com as turmas do 5º ano, da Escola Anexo Betel de Baturité. Logo, por este e outros motivos, fizemos uso da metodologia de leituras lúdicas, para obtermos a atenção de forma significativa dos alunos, assim como buscamos incentivar mais ainda a prática da leitura.

Ademais, segundo Pereira (2013),

(...) Primeiro foi necessário o reconhecimento de que os textos destinados às crianças também pertenciam ao terreno da arte literária e que, tendo muitas vezes, sua forma artística prejudicada por intenções extraliterárias de doutrinação e dominação da infância, **necessitavam passar por**

uma apreciação analítica, a fim de que seu papel como produto cultural destinado à criança pudesse ser mais bem avaliado. (PEREIRA, 2013, p. 29).

E antes deste reconhecimento dos textos destinados às crianças como pertencentes da arte literária, como aponta Pereira (2013), há exemplos de obras que foram publicadas inicialmente para o público infanto-juvenil, que possuem caráter pedagogizante e doutrinadores, a exemplo de *O Livro do Povo* (1861), de Antônio Marques Rodrigues; *Série Instrutiva* (1882), de Hilário Ribeiro; *Livros de leitura e série didática* (1890), de Felisbertode Carvalho; *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bomfim, entre outros.

No entanto, apesar de essas obras serem carregadas de respaldos que fomentam discussões críticas por estudiosos e críticos, devemos reconhecer a importância da iniciativa desses autores de se dedicarem a desenvolver obras para o público infanto-juvenil, que até então não existia. Acrescenta Pereira (2013):

Como dissemos, a literatura infanto-juvenil durante muito tempo se limitou a repetir padrões de criação estética conservadores que garantiriam uma estabilidade formal ecolocariam em primeiro plano a transmissão de valores. Mesmo hoje encontramos textos construídos com base na determinação de um tema a ser abordado. É comum encontramos coleções que lançam mão da literatura para abordar determinadas questões, como morte, separação dos pais, preconceito racial etc. **O problema não está em tratar dessas questões; o que fere o caráter** artístico do texto é colocá-lo, por antecipação, atrelados a objetivos extraliterários e condicionar a produção artística à concretização desses objetivos. (PEREIRA, 2013, p. 31).

Reconhecemos, portanto, que Pereira (2013) apresenta um direcionamento explicativo para a questão das produções de obras literárias infantojuvenis, em que a autora explica a limitação repetitiva dos pa-

drões estéticos conservadores. Como ela mesma aponta, essa abordagem de produção “fere” a forma artística dos textos. A autora salienta:

A perda da força artística a favor do viés pedagógico fez com que, durante muito tempo, a literatura infanto-juvenil fosse considerada um gênero menor e, por isso, desprezada por teóricos e críticos literários. Por causa disso, também os escritores que se dedicavam a este tipo de produção não eram muito valorizados. Na contemporaneidade, podemos observar uma grande mudança tanto no que se refere à valorização dos escritores quanto no que se refere à inclusão da literatura infantojuvenil no terreno de estudos da área de Letras. (PEREIRA, 2013, p. 31).

Logo, observam-se duas visões de realidades da literatura infanto-juvenil: a realidade inicial com viés pedagógico; e da contemporaneidade, com muitas mudanças, tanto na valorização dos profissionais quanto no reconhecimento da literatura infanto-juvenil na área de Letras uma afirmativa muito fidedigna, com o que os alunos de Letras têm vivenciado no processo de formação tanto na teoria quanto na prática.

Por falar em prática literária, durante o Projeto de Extensão Laboratório Pedagógica na Escola, utilizamos as seguintes obras: O menino maluquinho (2018), de Ziraldo; Zé Cassimiro, o Vaqueiro (2018), de Ronaldo Melo; Bia, a menina perguntadeira (2021), de Bianca Maria Genuca; e Um Castelo Bem Assombrado (2018), de Lícia Holanda. Com base nas análises realizadas durante e depois das leituras, observamos um ótimo engajamento dos pequenos leitores do 5ª ano .

Considerações Finais

É considerável que a divisão da literatura infanto-juvenil em arte e no âmbito pedagógico, como foi apresentado, pode estimular a imaginação infantil, a criatividade e o potencial artístico das crianças e jovens por meio do hábito da leitura e assim, influenciar nos baixos

índices de leitores nas escolas brasileiras, porque esta divisão, como vimos, tem mais respaldos pedagógicos do que mesmo artístico literário. E, é importante salientarmos que até mesmo a literatura adulta, quando não apresenta o mundo lúdico, com a recriação da realidade, por exemplo, deixa de ser uma leitura prazerosa, tornando-se cansativa e desinteressante. E quando se pensa em literatura infanto-juvenil, principalmente, é o lúdico e o fantástico que se espera; caso contrário, o cenário da formação leitora, tende cada vez mais a ficar precário.

Conclui-se que são necessários a diversidade de ações, projetos, e programas na Escola, que trabalhem a literatura infanto-juvenil a fim de estimular novos leitores. Não somente esta, ou seja, a categoria infanto-juvenil, mas todas as literaturas, voltando-se para os fins artísticos das obras, que muito têm a contribuir com o desenvolvimento dos alunos e que têm também a finalidade de contribuir com o trabalho dos professores. Principalmente a literatura infanto-juvenil, pois é na infância que a criança inicia seu contato com a leitura, e nesta realidade se inicia a formação leitora; para isso, é necessário que a leitura encante e siga suas etapas, até que o leitor seja capaz de compreender e criar seus próprios posicionamentos críticos.

Referências

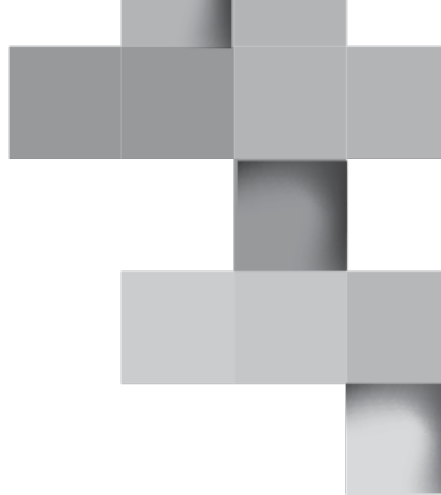
- ABRAMOVICH, Fanny. **Por uma arte de contar histórias**. IN: Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. – 1ª edição, São Paulo: editora Moderna. 2000.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. Coleção Educação.
- LOBATO. Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1931.
- LOBATO, Monteiro. **Tia Nastácia**. São Paulo: Ed. Nacional, 1937. ZILBER-

MAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11^a ed. São Paulo: Global, 2003.

PEREIRA, Mara Elisa Matos. **Origem e problemáticas da literatura infantojuvenil**. IN:Literatura infantojuvenil. Curitiba: Editora InterSaberes, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.





MENINA BONITA DO CABELO DE FITA: ENALTECIMENTO DA FIGURA FEMININA NEGRA NA INTERFACE DA LITERATURA

Francisca Brena Pereira Lopes¹

Introdução

A temática utilizada surgiu durante a disciplina de Literatura Infanto-juvenil. A professora propôs que a nossa avaliação fosse a partir de um artigo acadêmico. Nesse sentido, comecei a reconstruir memórias dos livros infantis que foram importantes em minha vida, e me deparei com o primeiro livro com que tive contato sobre uma protagonista negra. Até então, não apresentavam muitas obras com tal protagonista; as produções mais conhecidas apresentavam o negro, mas no sentido muito pejorativo, como escravo, por exemplo.

Na literatura brasileira, havia uma grande falta de obras que apresentassem personagens negros como protagonistas e que tivessem o

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Baturité. E-mail: francisca.brena.pereira08@aluno.ifce.edu.br

seu lugar de relevância. Sendo assim, surgiu o interesse de pesquisar mais sobre personagens negros e como eles eram representados nas obras dentro da literatura infantil.

No ensino de literatura na educação básica é de grande importância direcionar boas obras para a leitura, desenvolvendo assim a imaginação, a inteligência, o senso crítico da criança. Os temas abordados na literatura infanto-juvenil são diversos, trazendo um imenso acervo de autores. A discussão que envolve as relações étnico-raciais questão é um dos temas abordados, principal temática neste trabalho.

A escola é o local mais propício para a introdução da leitura da criança. A Lei 10.639/2003 visa ao ensino da Cultura e da História Afro-Brasileira, e reforça a relevância de que, nas obras de Literatura Infanto-Juvenil, apresentem os personagens negros protagonistas. Assim sendo, faz-se necessário o contato da criança com as produções literárias, para que inicie a sua formação como ser crítico social.

O presente trabalho tem como obra principal “Menina bonita do laço de fita” (1987), da autora Ana Maria Machado. A autora tem reconhecimento quando se refere à literatura infantil, sendo umas das precursoras a utilizar uma personagem negra como protagonista em seu livro.

A história relatada nesse trabalho apresenta as nuances de uma linda menina negra que desperta a admiração do coelho branco. E o coelho deseja saber qual o segredo da menina para ser tão pretinha e linda. A obra retrata a beleza da menina, dando ênfase em sua cor, seus cabelos, suas tranças, sendo apenas uma simples criança. O livro nos faz refletir sobre o estereótipo negativo que antes era muito comum nas obras de literatura infantil, representando o negro de maneira preconceituosa. Essas temáticas étnicas atualmente são amplamente discutidas, assim, percebemos a atemporalidade da obra de Ana Maria Machado. Como uma pessoa visionária de si mesmo, a autora surpreendeu; quando ninguém tratava do tema, ela já havia exposto o assunto de maneira crítica e eficaz.

Além do livro “Menina bonita do laço de fita” (1987), da autora Ana Maria Machado, a análise incluiu outras obras mais atuais. Para a composição deste trabalho analisei “Histórias de Tia Nastácia” (1937), a fim de estabelecer comparações entre as obras, com trechos da história de cada uma, buscando exemplificar a representação com qualquer menção preconceituosa em relação aos personagens da obra.

Na sequência reflete sobre algumas das ideias Monteiro Lobato (1995) acerca das representações do negro na literatura infantil. aborda a forma que o autor representa os personagens negros, principalmente a figura feminina a fim de evidenciar o preconceito e a desvalorização dos personagens negros, reportada no personagem Tia Nastácia (1937), outra obra de Monteiro Lobato.

Esta contribuição teórica abordou também a obra Menina bonita do laço de fita, no sentido de refletir com os alunos, com o intuito de combater o preconceito, e cultivar a perspectiva de igualdade racial, o respeito mútuo as pessoas independente da cor, raça, classe social e sexo.

Breve histórico da literatura infantil

A literatura é uma arte que pode ser contemplada em todas as idades, pois ela nos proporciona a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer as experiências de vida e formação. ‘Assim, nos primeiros anos de vida, é de grande relevância que as crianças desenvolvam o hábito de ouvir histórias, sejam lidas, cantadas ou inventadas, incluindo histórias extraídas do imaginário popular de tradição familiar ou do folclore brasileiro. Para as crianças, quanto mais cedo, forem iniciadas no mundo dos livros melhor será o seu desenvolvimento. Por isso, os livros precisam estar ao seu alcance, para que assim, o mais cedo possível, aprimorem o gosto pela leitura e futuramente se tornem adultos leitores.

A origem da literatura infantil se deu a partir da necessidade de transmitir os episódios e conhecimento pela contação de histórias,

buscando repassar os ensinamentos culturais para as futuras gerações. A literatura, inicialmente, acontecia apenas oralmente. Não havia registros escritos devido à existência das condições precárias impostas a época remota. No final do século XVII para o início do século XVIII, durante a Idade Moderna, a literatura infantil surgiu, mas chegava a pouquíssimos, e o acesso a leitura era muito restrito.

Anteriormente a concepção do que seria a infância era voltada para um adulto em miniatura, visto que não havia muita divisão destinada à infância e na fase adulta já se encontravam atividades inspiradas nos valores antigos. Segundo Ziberman (2015), a mudança na composição da família, ou seja, o novo conceito familiar, lançou um novo olhar a para o mundo infantil, conforme segue:

A emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 2015, p. 2003).

Na Idade Média a criança era reconhecida como um miniadulto. Sua educação era bastante rígida e com ensinamentos adultos sendo repassados pelos próprios adultos; não havia a preocupação com a vontade da criança ou com algo relacionado ao seu mundo, suas necessidades; tudo em volta da infânica parecia ser relegado a vontade adulta, seus desejos e capacidades eram ignoradas.

A criança começa por ser encarada como um “adulto em miniatura” cujo período infantil deveria ser encurtando o mais depressa possível para que ela pudesse superá-lo e alcançar o estado adulto, ideal. A descoberta da qualidade específica do ser criança ou do ser adolescente (Como estados biológicos e psicológicos e valiosos, no desenvolvimento do ser) será feita em nosso século XX. (COELHO, 1991, p. 139).

Com as mudanças sociais, o conceito de infância passa a ser modificado. Buscou-se, portanto, avivar os laços familiares para o alargamento das experiências na fase infantil.. Em muitas circunstâncias, algumas crianças trabalhavam até mais do que alguns adultos por conta da sua estatura. Alguns empregos eram bem específicos para as crianças, como limpar chaminés ou limpar o maquinário de produção; não havia uma divisão de faixa etária. Assim, as crianças realizavam atividades diversas em substituição às pessoas adultas.

No século XVIII, a Revolução Industrial estava em ascensão. Diante do crescimento político e econômico das cidades, o novo modelo de economia da época influenciou diretamente a economia e o modo de vida da população. Extinguiu-se o conhecido sistema feudal predominante da Idade Média. Com a abolição desse sistema, uma nova forma de economia surgiu: o capitalismo. A sociedade caminhou para mudar a conjuntura social e política a partir do novo modelo de mercado. Assim, o modelo produtivo da época influenciou em todos os parâmetros sociais, inclusive na literatura.

A infância, nesse contexto, começa a ter a sua importância, levando em conta a maneira de vida das famílias, modificadas a partir de outro contexto social-político. A educação, por sua vez, começa a ter relevância. Nesse momento, também havia grande influência do patriarcado; não que ele tenha deixado de existir, mas acontecia de forma mais asseverada. Cada membro da família tinha o seu papel social. Por exemplo, as mulheres tinham a função estritamente doméstica, o papel de educar os filhos; e o homem tinha a função apenas de gerir a casa. Segundo Zilberman (2015, p. 04) “A primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação de seus herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo”. Portanto, a literatura infantil iniciou na educação como uma ferramenta. Nesse momento da história, as escolas já estavam presentes e introduzidas na sociedade. Desse modo, fez-se necessário que a literatura infantil fosse remodelada e vincula-

da à formação escolar e social da criança. Os primeiros textos escritos para crianças tinham o sentido pedagógico.

‘Os primeiros autores de literatura infantil, Charles Perrault, Os irmãos Grimm, Christian Andersen e La Fontaine trouxeram contos de fadas, principalmente, com características irreais. As obras foram replicações do que já existia, pois as histórias inicialmente eram contadas de geração em geração.

No contexto atual, a literatura infantil é de extrema importância para as crianças. Atualmente ela é vista como vários caminhos, pois a literatura infantil pode ser utilizada no sentido pedagógico e lúdico, com apresentação de valores culturais e sociais. Assim, vemos como se faz necessária a literatura infantil para a criança e, além de tudo isso, a criança precisa adquirir o hábito de ler e escrever melhor; tem mais possibilidades de imaginação e de criação. Segundo Lígia Cademartori (1986), a leitura, se realizada como hábito, pode trazer aprendizagem positiva para as demais áreas da educação da criança:

se, adquirindo o hábito da leitura, a criança passa a escrever melhor e a dispor de um repertório mais amplo de informações, a principal função que a literatura cumpre junto a seu leitor é a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que escola e a família, como instituições, não podem oferecer. (CADEMARTORI, 1986, p. 19-20).

Desse modo, a literatura infantil tem a sua importância na vida da criança em todos os aspectos, desenvolvendo assim vivências e conhecimentos. Faz-se necessário que, nesse caminho, a criança se sinta representada e assim possa construir sua identidade.

Monteiro Lobato e suas representações do negro na literatura infantil

Monteiro Lobato é considerado o pai da literatura infantil. Seus escritos autênticos representam uma identidade nacional. Seu trabalho influenciou totalmente a nova geração de escritores, pois sua contribuição na literatura infantil é de grande relevância política, cultural e social, sendo considerado o pioneiro no gênero.

O nacionalismo no século XX estava em ascensão: “Procurava-se escrever à criança brasileira na sua linguagem, sobre sua gente, suas raízes raciais e culturais”. (GOUVÊA, 2005, p. 83), visto que havia a busca pela valorização do nacionalismo, da natureza do país e sua população.

Os personagens negros se tornam frequentes nas obras desse período, tendo o objetivo de representar o negro seu lugar dentro daquela sociedade. As características descritas em relação a eles eram bem diferentes das descritas para personagens brancos. Em sua maioria, eram representados com imagem negativa e preconceituosa; uma imagem racista que traz uma marca social étnica, diante do tratamento que os negros sofreram e sofrem até os dias atuais.

Trago, como exemplo da temática apresentada, o livro *Histórias de Tia Nastácia* (1937). A personagem analisada é uma cozinheira negra, que trabalha como doméstica e que é descrita com baixo nível de escolaridade na casa da família em que todos são brancos. Nesta fala, a Tia Nastácia conta histórias para as crianças e a personagem Emília enfatiza a falta de sentido na sua ação:

Só aturo estas histórias como estudo da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas. Não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras – coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto. Não gosto e não gosto (LOBATO, 1937, p. 31).

É indiscutível como Monteiro Lobato representa o negro de forma negativa, desvalorizando, de forma muito clara, sua dignidade, sua cultura, seus valores e até mesmo a sua própria história. Em muitos de seus textos essa questão se destaca e a personagem Tia Nastácia é um grande exemplo de tal representação. Na fala de Pedrinho, ele se refere às histórias que Tia Nastácia contava voltadas ao folclore e seus antepassados. “_ —Uma ideia que eu tive. Tia Nastácia é o povo. Tudo que o povo sabe e vai contando de um para outro, ela deve saber. Estou com o plano de espremer Tia Nastácia para tirar o leite do folclore que há nela” (LOBATO, 1995, p. 07).

Neste trecho do livro também podemos perceber:

– As negras velhas – disse Pedrinho – são muito sabidas. Mamãe conta de uma que era um verdadeiro dicionário de histórias folclóricas, uma de nome Esméria, que foi escrava de meu avô. Todas as noites ela sentava-se na varanda e desfiava e mais histórias. Quem sabe tia Nastácia não é uma segunda tia Esméria (LOBATO, 1995, p. 07).

Entretanto, esse pensamento não perpetua na obra, pois, em outras diversas situações, a contação de história da personagem é criticada; normalmente se referiam como incapacitada de realizar tal ação, sendo que Dona Benta personagem com a mesma faixa etária de idade, teoricamente deveria ser tratada da mesma maneira, mas quando as crianças escutam a Dona Benta contar as histórias, não fazem comentários negativos; ao contrário elogiam e querem sempre mais. Assim, podemos verificar como o racismo está representado na obra, pois, quando é uma personagem branca é valorizada e, quando é uma personagem negra, claramente vemos a desvalorização com adjetivos bem negativos. No trecho a seguir, Dona Benta se refere ao povo negro:

Não podemos exigir do povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sa-

bem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos mais adulterados ainda (LOBATO, 1937, p. 30).

É notório que, na literatura brasileira, há muitas influências advindas da cultura popular; as representações literárias são o reflexo social. Como toda manifestação artística cultural, a literatura se manifesta através de aspectos socioculturais de um determinado grupo dominante. Nas obras de Monteiro Lobato, esse aspecto é muito presente: o destaque à supremacia branca e o preconceito racial principalmente.

A representatividade negra nas obras de literatura infantil. Como essa questão pode influenciar uma criança no sentido da cidadania?

É de conhecimento de todos que a literatura infantil tem uma função importante no desenvolvimento imaginário da criança. Neste trabalho, analisamos a obra da Ana Maria Machado “Menina bonita do laço de fita” (1986), visto que a criança, a partir da literatura, constrói sua capacidade de questionar e entender o seu contexto social.

A obra “Menina bonita do laço de fita” (1986) diz respeito à temática negra com a representatividade voltada a uma personagem na condição de protagonista da obra. A autora foi muito feliz na construção desse livro, pois, como a obra foi elaborada, nos faz refletir sobre questões pertinentes o preconceito da representatividade negra. Uma característica importante é que a autora coloca uma menina negra como principal personagem, exaltando suas características, valorizando assim a beleza negra e suas raízes. “Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar”. (MACHADO, 1986, p. 5).

Na obra, percebemos o destaque que a autora faz em relação às raízes africanas, trazendo em pauta os antepassados negros, dando todo seu re-

conhecimento: a menina é chamada de “uma princesa das terras da África” (MACHADO, 1986, p. 2). Tal representação se faz necessária para que as crianças possam compreender o que é o povo negro e conhecer sobre a cultura negra, por sua importância para a construção do nosso país.

Outro aspecto importante que se destaca no livro “Menina bonita do laço de fita” (1986) é sobre o cabelo da menina: crespo e com tranças que remetem à cultura negra e suas características únicas. A autora apresenta a mensagem da aceitação, pois, quando uma criança se depara com uma imagem que lhe representa, automaticamente se sente parte integrante da sociedade, compreende que seus traços são lindos. A autora inova, pois, até então, as meninas eram representadas por personagens brancos e de cabelos lisos.

Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feitos fiapos da noite. [...] ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do reino do Luar. (MACHADO, p. 4).

Aqui percebemos como a autora destaca a beleza negra, trazendo aspectos africanos como as próprias tranças, enfatizando a cor da menina de uma maneira positiva; não diz a respeito a uma menina qualquer, mas a uma menina muito bonita. A forma como a autora destaca a personagem é muito necessário, pois, dessa forma, desfaz o estereótipo negativo em relação ao negro, visto que, anteriormente, nas obras, o negro era representado de maneira negativa, inútil, inferior a todos.

É importante destacar a Lei nº 10.639/03 que faz com que seja obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino escolar. Faz-se necessária essa lei no sentido de que a criança, a partir da escola, começa a construir sua criticidade e sua identidade com uma nova visão de mundo. A literatura tem um papel muito mais importante do que só entreter, mas deve ser instrumento na construção social do indivíduo.

Portanto, as obras de cunho infantil necessitam trazer personagens que possam representar todas as crianças. A pauta nessa pesquisa são os personagens negros que na maioria das obras eram tratados como inferiores, mas, na obra apresentada, percebemos a representação negra no sentido positivo. Assim, as obras precisam buscar retratar as diferenças, valorizando a diversidade, influenciando a criança a se valorizar como ser único e especial. A representação através das personagens ajuda bastante para que a criança possa se sentir representada.

Considerações Finais

É notória a importância da literatura para a construção do sujeito social, no caso a criança. A leitura faz com que a criança possa ter contato com o mundo a partir da sua própria linguagem.

A cultura negra é uma temática muito relevante que precisa ser pautada no debate público, pois diz respeito à nossa construção, à identidade de um povo e, na literatura, tem estado mais presente, buscando enfatizar a diversidade e a igualdade entre os povos. “Menina bonita do laço de fita” é uma obra que nos faz refletir sobre o negro como personagem nas obras literárias, pois busca revelar um novo olhar sobre o negro e sua cultura; anteriormente não havia essa perspectiva positiva sobre o negro.

A obra exalta a beleza da menina negra, valorizando sua cultura e se torna revolucionária diante da sua forma de representação, visto que, antes, nas que tinham personagens negros, eles eram descritos como inúteis, inferiores, feios, de maneira muito negativa, pois havia um padrão social, o branco com estereótipo europeu.

O impacto que a literatura pode ter na vida de uma criança é algo determinante para o seu desenvolvimento leitor. Nesse sentido, quando uma criança se vê representada em um livro, enaltecendo suas características, acaba percebendo seu valor, se aceitando, aceitando sua cul-

tura e construindo sua identidade. Desse modo, esse trabalho buscou, através da obra “A Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, discutir argumentos teóricos que fomentem o debate no combate ao preconceito racial brasileiro, algo enraizado na sociedade tradicional, que tem desafiado os processos educacionais ao longo da história.

A obra de Ana Maria Machado valoriza e enaltece a figura negra feminina, trazendo a diversidade cultural para o centro do debate.

Referências

LOBATO, Monteiro. **Tia Nastácia**. São Paulo: Ed. Nacional, 1937. ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

GOUVÊA, Maria Cristina S. de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n1. p.77-89, jan/abr.2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. 4º ed. São Paulo. Ática, 1991. **A Figura do Negro em Monteiro Lobato**, por Marisa Lajolo. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf> Site: <https://www.infoescola.com/literatura/o-negro-nas-obras-de-monteiro-lobato>.

GRIMM, Irmãos 2002. **Contos de Fadas**. 4ª ed. São Paulo: Iluminuras.

PERRAULT, Charles. **Contos da mamãe gansa**. Porto Alegre: Paraula, 1994.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. Melhoramentos: São Paulo, 1968.

BRASIL, Padre Sales. **A Literatura Infantil de Monteiro Lobato ou Comunismo para crianças**. Bahia: Progresso Editora, 1957.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Literatura Infanto-Juvenil: arte ou pedagogia moral?** São Paulo: Cortez, 1982.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

LA FONTAINE, Jean. **Fábulas de La Fontaine: “obra-prima da literatura universal”**. – v. 02. Tradução e adaptação de René Ferri. São Paulo: Editora Escala.

10

SOBRE OS ORGANIZADOR



Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2021). Doutora (2019) e Mestre (2015) em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Área de Concentração: Formação de Professores. Especialista em Gestão Escolar (2005); Licenciada em Pedagogia(1998), Universidade Estadual do Ceará e em Letras/Espanhol(2010), Universidade Metodista de São Paulo. Atualmente, é Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Baturité, atuando no Ensino Superior na Graduação e na Pós-Graduação. Ex- Coordenadora de Área do Pibid no Campus Canindé, orientadora do Programa Residência Pedagógica (PRP), no campus Baturité. Tem Experiência Profissional na Educação Básica nos cargos de professora, supervisora pedagógica, e na função de gestora pública como dirigente de educação nos municípios de Itapiúna e Aracoíaba. Desenvolve estudos nas áreas de Gestão, Formação de Professores, Políticas Educacionais, Educação Profissional, Ensino Médio e Mulheres na Sociedade. Participa dos Grupos de Pesquisas: Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social GEPPEs; Observatório de Juventude, Educação Profissional e Trabalho (JEPTRA) da UECE, do Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão no Ensino Médio/LEPEEM do IFCE.



Lourival Soares de Aquino Filho

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Ceará. Diretor-geral e docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, no Campus Baturité. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas e Estudos de Tradução. Durante dois anos, foi tradutor para o inglês da versão *on-line* do Jornal O Povo, através de um convênio com o Instituto Brasil Estados Unidos no Ceará (IBEUCE). Lecionou nas seguintes instituições: IBEUCE; Secretaria de Educação do Município de Fortaleza; Secretaria de Educação do Estado do Ceará e Berlitz Language School em Fortaleza.



Este livro foi composto em fonte IBM Plex Sans, impresso no formato
15 x 21 cm em Off set 75g/m², com 164 páginas e em e-book formato pdf.
Novembro de 2023.

ISBN 978-658479215-9



9

786584

792159