

Com a palavra:

Docentes e Discentes do PIBID Letras

Organizadoras:
Ida Maria Marins
Luciana Contreira Domingo



Organizadoras
Ida Maria Marins
Luciana Contreira Domingo

Com a palavra:

Docentes e Discentes do PIBID Letras



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2021

© 2021, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Editoração: Valéria Lago Luzardo

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Mariana Cleff

Revisão: Ida Maria Marins, Luciana Contreira Domingo

ISBN 978-65-86746-10-5

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786586746105>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M339 Marins, Ida Maria

Com a palavra: Docentes e Discentes do PIBID Letras / Ida Maria Marins, Luciana Contreira Domingo (Organizadoras). 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2021. 116 p.

PDF - EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-86746-10-5

DOI 10.23899/9786586746105

1. PIBID/Letras. 2. Relatos. 3. Projetos de ensino. I. Marins, Ida Maria. II. Domingo, Luciana Contreira. III. Título.

CDU: 37

CDD: 37

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Me. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Me. Fábio do Vale
Editor-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Giovani Orso Borile
Editor-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira
Editora-Assistente

Lic. Júlio Ernesto de Souza de Oliveira
Editor-Assistente

Ma. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Editora-Assistente

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Agradecimentos

Queremos externar nossos agradecimentos a todas e todos os que se envolveram na construção do subprojeto PIBID – Letras, o qual buscou realizar ações inovadoras e desafiadoras para os discentes, docentes e supervisoras durante um período social, econômico e político bastante conturbado no Brasil, fazendo emergir problemas sérios no campo da educação. Mas resistimos!

Nem todas as pessoas que atuaram no Programa, por questões mais diversas, estão presentes neste e-book, o que não diminui a importância de suas contribuições nos belos resultados alcançados. A todas e todos que acreditaram e se dispuseram a construir um trabalho em parceria – a nossa gratidão.

As organizadoras

Sumário

Apresentação	6
<i>Vítor Jochims Schneider</i>	
PIBID no contexto do curso de Letras: (des) caminhos percorridos	9
<i>Ida Maria Marins, Luciana Contreira Domingo</i>	
Perspectivas do multiletramento: uma experiência de leitura com <i>Harry Potter</i> e a escrita criativa	20
<i>Cátia Goulart, Jéssica Nunes, Tuania Nunes</i>	
O tema do preconceito linguístico na sala de aula: relato de uma experiência de ensino	34
<i>Náthani Soares, Ida Maria Marins</i>	
Implantação e articulação do PIBID no município de Arroio Grande: relato de experiência na Escola Municipal Presidente João Goulart	45
<i>Sabrina Caetano Fernandes Leal</i>	
Partido Cultural: relato de minha experiência como supervisora no Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID)	60
<i>Maria Élia Gonçalves Martins</i>	
Avaliação e desafios do subprojeto PIBID/Espanhol: Partido Cultural	67
<i>Giane Rodrigues dos Santos</i>	
Lengua y cultura: el enfoque basado en tareas para clases de lengua española	80
<i>Lucas Andreuchette Medeiros, Míriam Cristina Carniato</i>	
La enseñanza placentera de lengua española	88
<i>Náthani Martins Soares, Luciana Contreira Domingo</i>	
Proyecto intercultural en lengua española: el taller “identidad de la culinaria fronteriza”	97
<i>Amanda Luisa Arcoverde Gomes</i>	
Relato de experiência como bolsista no Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) – Oficina Lendas: uma identidade de fronteira	107
<i>Alessandra Barreto Pinto Vitória</i>	

Apresentação

Já se passavam mais de cem dias de isolamento social quando recebi em minha caixa de e-mail os textos que compõem o e-book *Com a palavra: Docentes e Discentes do PIBID Letras*. Em tempos tão desafiadores – e muitas vezes assustadores –, a chegada, um tanto quanto inesperada, destes escritos e imagens foi para mim um alento.

Digo-o porque, de fato, na primeira semana de setembro, quando recebi os textos, encontrava pouco ânimo para me preparar para o semestre que estava por vir. Ler as palavras de antigos colegas e alunos, rever em imagens rostos e lugares conhecidos e queridos, são uma oportunidade, nesse período de solidão e imobilidade, de rever o campus universitário mais meridional do nosso país, o campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa, onde tive a oportunidade de trabalhar, aprender e me transformar enquanto professor e sujeito.

O livro *Com a palavra: Docentes e Discentes do PIBID Letras* apresenta uma dezena de textos que relatam algumas das ações realizadas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras da Unipampa/Jaguarão, entre os anos 2018 e 2020. Conforme apontam Ida Maria Marins e Luciana Domingo no texto de abertura, *PIBID no contexto do curso de Letras: (des) caminhos percorridos*, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, inaugurado em 2007, vem sofrendo uma série de cortes e ameaças desde o governo interino de Michel Temer e segue com destino incerto. Portanto, o leitor precisa ter em mente que os textos aqui recolhidos relatam ações realizadas após tentativas ferrenhas de desmonte do PIBID.

Em tempos sombrios, onde o desânimo parece se enraizar nos nossos pensamentos, ler estes relatos de trabalho colaborativo entre universidade e escolas públicas dos municípios de Jaguarão e Arroio Grande é um alento. O registro destas ações junto a comunidades escolares numa das extremidades geográficas e sociais do nosso país entusiasma o leitor que atua no campo educacional, pois nos faz lembrar o quanto ações, que sob determinados pontos de vista podem parecer “pequenas”, são de grande valor aos sujeitos envolvidos.

O texto de Cátia Goulart, Jéssica Nunes e Tuania Nunes, *Perspectivas do multiletramento: uma experiência de leitura com Harry Potter e a escrita criativa*, relata um projeto de leitura realizado na Escola Municipal Presidente João Goulart, em Arroio Grande. Articulando diferentes reflexões acerca dos processos de formação do leitor, as autoras apresentam uma sequência de atividades pedagógicas com vistas a estimular a leitura, a fruição de textos literários e a produção criativa a partir do contato com diferentes materialidades textuais.

Na sequência, *O tema do preconceito linguístico na sala de aula: relato de uma experiência de ensino*, de Náthani Soares e Ida Maria Marins, apresenta como a metodologia dos Projetos Didáticos de Gêneros pode ser mobilizada para a realização de oficinas de reflexão linguística. O relato apresenta os efeitos sobre a participação dos alunos em sala de aula após a realização de uma sequência de encontros, com alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Fernando Corrêa Ribas, para realização de leituras e discussões acerca das percepções de “certo” e “errado” na fala de personagens.

Os dois textos que seguem, *Implantação e articulação do PIBID no município de Arroio Grande: relato de experiência na escola municipal Presidente João Goulart e Partido Cultural: relato de minha experiência como supervisora no programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID)*, de Sabrina Caetano Fernandes Leal e Maria Élia Gonçalves, respectivamente, apresentam detalhadamente como o PIBID é inserido no conjunto de práticas de escolas públicas em Arroio Grande e Jaguarão. Estes dois relatos, produzidos por egressas dos cursos de pós-graduação da Unipampa/Jaguarão, permitem ao leitor verificar, do ponto de vista de professoras supervisoras, a potencialidade dos vínculos entre a educação básica e o ensino superior.

Os três textos seguintes tratam mais especificamente das ações realizadas através do PIBID na área de língua espanhola. Para a leitura de tais relatos, é necessário ter em mente que as ações aqui descritas, realizadas entre 2018 e início de 2020, foram desenvolvidas a despeito de uma série de ações do governo federal que ameaçam a manutenção de um ensino plurilíngue, o que se faz especialmente necessário quando estamos tratando de comunidades localizadas na região de fronteira entre Brasil e Uruguai. Vale ressaltar aqui, que tais textos são apenas um fragmento de inúmeras ações desenvolvidas por professoras de língua espanhola que enfrentam políticas linguísticas que insistem em perpetuar as ideologias do nacionalismo monolíngue e da obrigatoriedade acrítica do domínio de língua inglesa.

Abrindo esta seção, o texto *Avaliação e desafios do subprojeto PIBID/Espanhol: partido cultural*, de Giane Rodrigues dos Santos, apresenta uma série de dados que traçam um panorama das ações desenvolvidas sob orientação de professoras de espanhol da Unipampa/Jaguarão, que atuam como colaboradoras vinculadas ao PIBID. Os textos *Lengua y cultura: el enfoque basado en tareas para clases de lengua española*, de Lucas Andreuchette Medeiros e Miriam Cristina Carniato, *La enseñanza placentera de lengua española*, de Náthani Martins Soares e Luciana Contreira Domingo, *Proyecto intercultural en lengua española: el taller “identidad de la culinaria fronteriza”*, de Amanda Luísa Arcoverde Gomes e *Relato de experiência como bolsista no Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) – oficina lendas: uma identidade de fronteira*, de Alessandra Barreto Pinto Vitória, apresentam ao leitor como o ensino de língua espanhola pode ser conduzido de modo diferenciado, sobretudo na região

fronteiriça, quando se parte do pressuposto de que ensinar uma língua é ensinar a agir dentro de uma cultura. Os três relatos, que ganham relevo afetivo para quem conhece a região, conseguem oferecer boas doses de entusiasmo para aqueles que lutam pela manutenção de políticas linguísticas orientadas por valores plurais.

Diante desse conjunto de textos, pude voltar, ainda que apenas em memória, ao campus da Unipampa/Jaguarão. Através dos relatos e das imagens, pude rever lugares e pessoas que me são queridos. Acredito que os demais leitores também poderão encontrar nessas páginas oportunidades para reencontros e descobertas.

Vítor Jochims Schneider
Santa Maria, 21 de outubro de 2020

PIBID no contexto do curso de Letras: (des) caminhos percorridos

Ida Maria Marins*

Luciana Contreira Domingo**

Palavras iniciais

Desde o ano de 2010, o curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Jaguarão/RS tem participado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por compreender a sua relevância na qualificação da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Desse período até o ano de 2019, o programa cobriu projetos de ensino e de pesquisa nas áreas de Língua Portuguesa/Literatura e Língua Espanhola, as quais habilitam os discentes do curso à futura profissão de professores da educação básica. Ao longo desse período de nove anos, diferentes formatos e metodologias de trabalho foram desenvolvidos, tanto pelos projetos institucionais como pelos subprojetos de cursos, considerando as orientações dos Editais da CAPES¹.

A cada Edital, algumas mudanças eram anunciadas fruto do contexto político vigente. Marcadamente, a partir de 2016, ano em que a presidenta eleita, democraticamente, Dilma Rousseff foi destituída do seu cargo (o conhecido golpe de 2016), o país começou a viver momentos conturbados e tensos nas diversas políticas de Estado, nas áreas da saúde, educação, cultura, entre outras. O PIBID, enquanto programa que investe na formação de professores, não fica imune a essas tensões e passa a sofrer ataques com ameaças de extinção anunciadas pelo governo interino de Michel Temer.

Diante desse cenário conturbado, representantes de entidades como o FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), e a Anfope (Associação Nacional pela Formação de Professores

* Professora Adjunta no curso de Letras da UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS. Atuou como coordenadora do subprojeto PIBID Letras de 2018 a 2020.

E-mail: idamarins@hotmail.com

** Professora Adjunta no curso de Letras da UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS. Atuou como orientadora da área de Língua Espanhola no subprojeto do PIBID Letras de 2018 a 2020.

E-mail: ludomingo@gmail.com

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma agência de fomento do governo federal vinculada ao Ministério da Educação. Desde 2007, passou a atuar também com programas voltados à formação de professores no Brasil e exterior. Maiores informações, acessar <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

da Educação) começam a se organizar em resistência às ações do governo federal, via Ministério da Educação, o qual anunciava a substituição do PIBID por outro programa, o Residência Pedagógica (RP). Após o conjunto de mobilizações dessas entidades e a participação de outros representantes das universidades do país, o PIBID conquistou a garantia de continuidade juntamente com o novo programa que se anunciava, o RP. Com esses dois programas, o PIBID ganha uma nova configuração, passando a contemplar os discentes dos cursos de licenciatura da primeira metade dos cursos, e o RP passa a trabalhar com os da segunda metade dos cursos.

Em abril de 2018 é lançado o Edital/Capes n. 07/2018, que deu orientações para a implementação do programa em sua nova versão, trazendo, por exemplo, mudanças quanto ao público alvo de licenciandos a ser contemplado, o número de cotas de bolsas, a natureza dos subprojetos, entre outras. Uma das alterações ganhou destaque positivo no sentido de apontar como possibilidade (e não obrigatoriedade) a formação de uma equipe multidisciplinar para propor um projeto em parceria com diferentes áreas, internas ao currículo dos cursos ou mesmo entre cursos.

Então, diferentemente do que ocorria nos editais anteriores em que se tinha, no caso do curso de Letras habilitação Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas, um coordenador que trabalhava sozinho com o seu grupo de discentes e supervisores das escolas em Língua Portuguesa e outro com a Língua Espanhola, nessa versão o curso de Letras formou um grupo de seis professoras - duas colegas da área de Língua Portuguesa, uma de Literatura e três professoras de Língua Espanhola. Esse grupo teve como demanda desenvolver um subprojeto único, interdisciplinar, que contemplasse as três áreas. Apresentar esse subprojeto, seus sucessos, insucessos e problematizá-lo é o nosso principal objetivo neste capítulo. Além deste relato e avaliação, também nos cabe trazer algumas questões referentes ao contexto em que o PIBID se concretizou diante de diferentes cenários políticos até o momento, trazendo consequências para o Edital do ano de 2020.

Para tanto, trazemos, na primeira seção, uma leitura breve da história do programa a nível nacional e também local, com suas reverberações no ano de 2020; na sequência, trazemos o relato do projeto do PIBID do curso de Letras, UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS desenvolvido nos anos 2018/2020 juntamente a uma avaliação para, finalmente, tecermos as considerações finais.

Um breve panorama da história do PIBID

O primeiro Edital/Capes para o PIBID foi lançado em dezembro de 2007, assinado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, no período do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Uma política de Estado preocupada em investir na elevação

da qualidade da educação do país, dados os resultados apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os quais mostravam-se aquém do esperado, produto das avaliações em escala nacional: Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, Enem. Perseguindo seu objetivo maior, o de elevar a qualidade da educação, via programa que articula formação inicial e continuada dos professores da educação básica, o PIBID começa a ganhar força e visibilidade positiva junto às instituições de ensino superior e às escolas públicas da educação básica, pois a sua implementação vai ao encontro, também, da tão requisitada e necessária parceria entre universidade e escola. Vale ressaltar que, embora a primeira edição tenha sido realizada em 2007, a instituição do PIBID, enquanto programa oficial do governo federal, foi regulamentada pelo Decreto n. 7.219 de 14 de junho de 2010, logo após o Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, o qual instituiu a política nacional de formação dos professores da educação básica.

Em 2013 é criado o FORPIB – um fórum representativo do programa que conta, como membros, com todos os coordenadores institucionais representantes das suas universidades. Seu objetivo é o de estabelecer uma melhor interlocução entre os PIBIDS das universidades do país e junto à CAPES. O papel desempenhado por esse fórum tem sido crucial para que os governos estabeleçam um compromisso na manutenção do programa e apostem em maiores investimentos, pois o seu impacto, conforme anunciado pela Carta de Fortaleza/CE, em dezembro de 2018, no VII ENALIC (Encontro Nacional das Licenciaturas) tem sido altamente positivo e significativo, enquanto, política voltada ao enfrentamento de muitos problemas na educação básica. A composição da Carta de Fortaleza, vale destacar, foi de extrema relevância dado o cenário político que se apresentava no país, o qual promoveu retrocessos em várias áreas sociais (saúde, educação, mundo do trabalho) e em vários programas, além do PIBID, o PARFOR, PRODOCÊNCIA, entre outros.

Retrocessos anunciados e legitimados, especialmente durante o governo interino de Michel Temer, a saber: Emenda Constitucional 95/2016, que congela os investimentos em educação e saúde por um período de 20 anos; a Reforma Trabalhista Lei 13.467/2017, que ataca frontalmente os direitos adquiridos dos trabalhadores; a Reforma do Ensino Médio Lei 13.415/2017, que ignora as reivindicações da sociedade por uma educação mais democrática e voltada à formação de cidadãos críticos e não meramente com interesses mercadológicos; e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) nas suas versões de 2017 para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental e a de 2018, complementar à anterior, acrescentando o ensino médio. A BNCC, embora represente uma estratégia política na área da educação, já anunciada desde da Constituição de 1988 e confirmada na LDB de 1996, sobre o país ter uma orientação comum na composição dos currículos escolares, atropela o processo de sua construção – dita com a participação da sociedade como um todo – e acaba tornando-se um documento prescritivo, indo, em muitos aspectos, na contramão das necessidades e dos interesses da população em processo de escolarização.

O PIBID, no período do governo interino, esteve na iminência de extinção, como já mencionamos acima. A intenção parece ter sido a de substituir um programa (instaurado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva) já em curso e com forte impacto positivo na educação básica e nos cursos de licenciatura, por um outro que marcasse uma política de governo do então presidente interino – Michel Temer. Diante de tal possibilidade, as entidades (Forpibid, Anfope e outras) começaram a se organizar e pressionar deputados e senadores para barrarem a extinção do Pibid – uma conquista que reverberou, em 2018, na elaboração de uma Frente Parlamentar Mista, no Congresso, com o objetivo de defender o PIBID e também o Residência Pedagógica, entendendo-os como políticas estratégicas de elevação da qualidade e valorização da educação do país. Hoje, identificamos o fórum com a sigla FORPIBID-RP.

A Frente Parlamentar Mista é uma conquista desse coletivo [referindo-se ao Forpibid] que agora abriga os(as) Coordenadores(as) Institucionais do Programa Residência Pedagógica, visando abrir espaço de debate, lutar por garantias e ampliações de programas de formação inicial de Professores no País. A iniciativa da Frente é do Deputado Chico Lopes (PCdoB/CE); também é autor do PL 5180/2016, referente à institucionalização do PIBID como lei federal, dando-o caráter de política de Estado. Atualmente, aguarda parecer do Relator na Comissão de Educação (FORPIBID, 2018).

Em abril de 2018, a CAPES lança o Edital n. 07/2018 para o PIBID e um outro Edital para o RP. As Instituições de Ensino Superior (IES) começam, então, a se organizar para apresentarem seus projetos institucionais que, caso aprovados pela CAPES, abririam internamente editais para os cursos submeterem seus subprojetos. A UNIPAMPA/RS, já parceira nesse programa desde 2010, tem sucesso no seu projeto institucional e vários cursos de licenciaturas, espalhados nos diferentes campi, são contemplados a participarem. Esse Edital teve vigência de agosto de 2018 a janeiro de 2020 e a sua proposta traz algumas mudanças em relação aos Editais anteriores. Dentre as mudanças, destacamos: (i) a indicação na composição de subprojetos multidisciplinares; (ii) a seleção dos discentes bolsistas das licenciaturas, que seriam aqueles pertencentes a primeira metade do curso, com no máximo 60% do currículo integralizado; (iii) o número de cotas de bolsas, que teve uma redução significativa em relação aos Editais anteriores, haja vista a inclusão de um novo programa, o RP, o qual passou a contemplar bolsas para os discentes da segunda metade dos cursos; (iv) a inserção de outras cidades da região, distantes do local onde as IES estão sediadas, interessadas em participar do programa.

No Edital n. 07/2018, o curso de Letras, campus Jaguarão (UNIPAMPA), propôs pela primeira vez um subprojeto que contou com o trabalho coletivo de vários professores

do curso, das áreas de Língua Portuguesa, Literatura e de Língua Espanhola, além de atender não somente escolas da cidade de Jaguarão/RS, mas também da cidade de Arroio Grande/RS. É este trabalho que iremos relatar, tecendo também algumas críticas como avaliação, considerando nossos limites e possibilidades dentro das condições postas.

Encerrado o PIBID – Edital n. 07/2018, em janeiro de 2020, as lutas pela manutenção do programa são retomadas, pois mais uma vez, devido à troca de governo em 2019, os programas de formação de professores deixam de ser uma prioridade. Vale destacar que o atual governo assume o poder sem nenhum projeto promissor para a educação do país, ao contrário, reforça-se um conjunto de retaliações, principalmente nas universidades, promovendo cortes drásticos no orçamento e os professores do ensino superior passam a sofrer ataques de cunho ideológico com o intuito de desqualificá-los.

Nesse contexto conturbado, e como resultado de um projeto obscuro que visa acabar com as Ciências Humanas, por considerá-las pouco produtivas e nada atraentes para o mercado, o Edital n. 02/2020 não contempla a Língua Espanhola. Com a Reforma do Ensino Médio, a Lei 11.161 de 2005 (conhecida como Lei do Espanhol) foi revogada, desconsiderando as especificidades regionais e privilegiando a hegemonia da Língua Inglesa, cujos desdobramentos – ausência do espanhol na Base Nacional Comum Curricular e exclusão do Plano Nacional do Livro Didático – ameaçam a educação linguística plurilíngue que defendemos.

Letras e PIBID: um subprojeto inovador?

A formação inicial de professores adquiriu espaço na CAPES a partir da criação do Departamento de Educação Básica, em 2009. Desde então, e sobre tudo até o golpe de 2016, algumas propostas de incentivo à formação e qualificação de professores foram desenvolvidas em parceria de Universidades com Secretarias de Educação de estados e municípios.

Para uma melhor compreensão do contexto para o qual foi elaborado o subprojeto que relatamos nesse texto, resgatamos os objetivos do PIBID no Edital n. 7/2018:

- I) *incentivar a formação de professores para a educação básica;*
- II) *contribuir para a valorização do magistério;*
- III) *eleva a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;*
- IV) *inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências*

metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V) *incentivar escolas públicas de educação básica*, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI) *contribuir para a articulação entre teoria e prática* necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Edital PIBID n. 7, 2018 [Grifo nosso]).

O programa, portanto, visa constituir-se como uma oportunidade de antecipar aos licenciandos uma aproximação com a realidade escolar – vínculo com docentes em serviço, com o cotidiano das escolas e o contexto em que estão inseridas – articulando o ensino superior e as redes municipal, estadual e federal. De outro modo, essa experiência só seria possível nas práticas de estágio curricular, ao final do curso.

Através de um regime de colaboração, via Acordo de Cooperação Técnica, entre a CAPES e as Secretarias de Educação, a relação universidade-escola é, no âmbito do programa, amparada pelas seguintes figuras: (i) professor coordenador institucional: representante da instituição junto à CAPES; (ii) professor coordenador de área: responsável pelo planejamento, organização e execução das atividades previstas para os núcleos, bem como o acompanhamento dos bolsistas; (iii) professor supervisor: docentes das escolas participantes e responsáveis pela supervisão das atividades nas escolas.

Um diferencial do programa que merece destaque é a concessão de bolsas, não só aos professores das Universidades e aos licenciandos, mas também aos professores das escolas que acompanham os estudantes nesse processo de iniciação à docência. No subprojeto Letras foram contempladas três professoras supervisoras, vinte e quatro alunos bolsistas² que desenvolveram suas atividades em duas escolas da cidade de Jaguarão, uma estadual e uma municipal, e em uma escola municipal da cidade de Arroio Grande.

Conforme relatado anteriormente, o subprojeto submetido ao Edital n. 7/2018 foi composto pelas áreas de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola. A integração dessas três áreas visou a atender as características do Curso de Letras Habilitação Português, Espanhol e respectivas Literaturas, da UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS. Sendo assim, para atender as demandas das áreas, contemplando também as características do contexto fronteiriço, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

² O subprojeto contou ainda com seis alunos voluntários.

- Incentivar o gosto pela leitura a partir da experiência com vários gêneros textuais;
- Aprimorar a capacidade perceptiva, reflexiva e crítica do leitor;
- Ampliar as capacidades de leitura, escrita, análise de aspectos linguísticos e a capacidade de produção/recepção de textos orais em língua portuguesa e espanhola;
- Despertar a consciência intercultural dos discentes, imersos em região de fronteira.
- Mapear recursos e práticas de letramento disponíveis nos espaços escolares e não escolares;
- Construir um acervo de materiais/recursos didáticos para circulação e uso das escolas e dos espaços não escolares;
- Planejar práticas pedagógicas concernentes ao trabalho com os gêneros textuais em sua multimodalidade.
- Realizar intervenções didático-pedagógicas com diferentes gêneros textuais, via metodologia das sequências didáticas;
- Promover a interação da comunidade acadêmica e comunidade da região;
- Organizar práticas de formação continuada aos professores de Português/Literatura e Espanhol das escolas;
- Discutir e apropriar-se das orientações da BNCC para a educação básica;
- Aprimorar o conhecimento teórico/metodológico dos discentes;
- Desenvolver, conjuntamente às práticas de ensino, a pesquisa com foco em espaços escolares e não escolares.

A execução dos objetivos do subprojeto, com a orientação da coordenadora do programa e de mais cinco professoras colaboradoras, especialistas nas referidas áreas e atuantes no curso de Letras, potencializou a formação dos pibidianos por meio de ações de pesquisa e de ensino com práticas pedagógicas inovadoras nas escolas, o que ressignificou o ensino e as aprendizagens das Línguas Portuguesa e Espanhola, bem como da Literatura.

No tocante às atividades de pesquisa, os pibidianos foram provocados a investigar os Projetos Pedagógicos das escolas, os perfis dos alunos com quem iriam interagir, o material didático utilizado pelos alunos e o acervo literário das bibliotecas das escolas. A partir dessas pesquisas, os pibidianos deram início à elaboração de projetos de ensino; alguns deles relatados neste trabalho.

Muitas ações, além de contarem com a equipe de professoras da universidade nas orientações, foram desenvolvidas por outros professores universitários, os quais contribuíram, em momentos pontuais, na formação dos pibidianos. Também, as supervisoras das escolas cumpriram um papel fundamental para que as atividades tivessem êxito, pois conheciam as realidades escolares e as possibilidades na execução de cada ação. Ou seja, o PIBID trabalhou contando com um grupo de profissionais híbrido, agregando experiências acadêmicas e escolares.

Essa integração permitiu a constituição de um espaço interseccional, defendido por Zeichner (2010) como terceiro espaço na formação docente. Para o autor:

A ideia de um terceiro espaço vem da teoria do hibridismo e reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo (BHABBA, 1990). Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo. O conceito de terceiro espaço tem sido usado em campos como a geografia, as ciências humanas, os estudos pós-coloniais, os estudos feministas e, mais recentemente, na educação (por exemplo, GUTIERREZ, 2008; MOJE et al, 2004; SOJA, 1996), incluindo-se aí a formação de professores (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999) (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Zeichner (2010) faz uso do conceito de terceiro espaço – ideia amplamente discutida nas Ciências Sociais – para se referir a espaços formativos que reúnem o conhecimento prático e o conhecimento acadêmico de forma menos hierárquica e potencialmente capaz de promover novos aprendizados de forma equilibrada e dialética. O hibridismo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento produzido nas escolas expande e qualifica a formação inicial, e potencializa destrezas de estudantes e professores.

Podemos afirmar que o fato de contarmos com uma equipe de professores da universidade, juntamente com as docentes das escolas, contribuiu para que elevássemos a qualidade do programa nessa edição. Não tínhamos os pibidianos de Língua Portuguesa e os de Língua Espanhola, separadamente, o que ocorria nas edições anteriores, mas um grupo grande de licenciandos atuando nas três grandes áreas do curso.

Ainda que a equipe se reunisse, periodicamente, para pensar as ações de pesquisa e de ensino, não conseguiu avançar em uma proposta de cunho interdisciplinar, ou seja, cada área, sob a orientação do professor especialista da universidade, atuou voltada às suas especificidades. A interdisciplinaridade, segundo Thiesen, é uma prática que

busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência [...] (THIESEN, 2008, p. 546).

Nessa ótica, compreendemos o quanto velhos paradigmas de sociedade precisam ser revisitados e problematizados na busca da superação consciente e crítica das fragmentações e de um entendimento mais holístico e contextualizado de mundo e de sujeito. No ensino, a interdisciplinaridade requer abertura ao novo e a disposição para trabalhar em equipe de forma articulada – um desafio a ser enfrentado. Como o curso de Letras atua de forma disciplinar, o objeto interdisciplinaridade ainda é um projeto com poucas iniciativas em curso, pois há algumas intenções caminhando nesse sentido. Desse modo, avaliamos que as dificuldades de trabalho no Pibid, de forma interdisciplinar, são fruto das inexperiências dos docentes das universidades e das escolas.

Palavras finais

Sempre considerei que professores de línguas somos agentes glotopolíticos fundamentais. Que a nossa atividade em sala de aula é essencial para a conformação desse objeto social que é a língua. Se a escola já foi no moderno Estado nacional um instrumento do poder para a homogeneização cultural e para a manutenção das desigualdades sociais, por causa da injusta distribuição das oportunidades, ela também pode ser um espaço de libertação ao serviço de uma democracia plena, e que todas as pessoas tenham o mesmo acesso ao conhecimento compartilhado e as mesmas chances de desenvolver a sua inteligência e capacidade de participação na sociedade (LAGARES, 2019, p. 9).

A citação do Professor Xoán Carlos Lagares, no Prefácio da obra *#FicaEspanhol no RS* (2019), expressa o sentimento de impotência que sentimos pelos desmandos realizados na educação brasileira. O panorama, no momento em que findamos este texto, não é dos mais animadores. Conforme relatado anteriormente, a concepção monolíngua do governo atual excluiu a Língua Espanhola do último edital (Edital n. 02/2020), afetando sobremaneira os cursos de licenciatura que formam professores desse idioma. O privilégio dado à Língua Inglesa é totalmente inaceitável, não só porque o Brasil possui fronteira com inúmeros países hispano-falantes, mas também porque fere direitos de professores formadores e professores em serviço. Cabe destacar que não defendemos privilégios a nenhum idioma, defendemos uma educação linguística plural a todas e todos.

Além dos direitos acima citados, entendemos que a Licenciatura em Letras situada em regiões de contato linguístico, zonas fronteiriças como a das experiências apresentadas neste livro, é profundamente afetada. Como pensar o ensino de Língua Portuguesa a indivíduos biológico, histórico e culturalmente influenciados pelo idioma espanhol e pela cultura uruguaia/ hispana? Como negar a presença da Língua Espanhola na variedade de Língua Portuguesa utilizada por indivíduos fronteiriços brasileiros?

É indiscutível a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação de nossos licenciandos, futuros professores. Entretanto, precisamos repensar o formato que está posto no último edital que garante espaço e legitimidade a alguns componentes – área prioritária – e desvaloriza ou exclui – área geral – outros igualmente importantes para a formação de sujeitos críticos.

Precisamos resistir contra essa estreiteza intelectual formada por políticos e pseudo-intelectuais que parecem empenhados em destruir o legado construído durante o único período de nossa história em que se realizaram políticas públicas em defesa de uma educação plural, gratuita e de qualidade. Não há outro caminho senão a defesa radical de Paulo Freire, maior educador e um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX, referência absoluta e incontestável de todas as professoras e professores brasileiros. Para esse pensador:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar 'quase natural' (FREIRE, 2011, p. 17).

Inspiradas nas palavras desse pensador, nos posicionamos de forma crítica frente às políticas neoliberais que têm precarizado sobremaneira nosso sistema educacional, e reafirmamos nossas esperanças em uma sociedade que promova educação com princípios libertadores, críticos e humanizadores.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria normativa nº 260 CAPES, de 30 de dezembro de 2010**: Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica, disciplina a atuação da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 14 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 1996. Brasília, Senado, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/Apresentação.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

BRASIL. Fórum Nacional do Programa de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID). **Carta de Fortaleza**. Fortaleza/CE, 2018. Disponível em: <http://www.pibid.ueg.br/conteudo/16331_documentos_forpibid_rp>. Acesso em: 02 abr. 2021.

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

LAGARES, X. C. Prefácio. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. (Orgs.) **#FicaEspanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 9-13.

THIESEN, J. A interdisciplinaridade como movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, v. 13, n. 39 p. 545-554, set/dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 ago. 2020.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Perspectivas do multiletramento: uma experiência de leitura com *Harry Potter* e a escrita criativa

Cátia Goulart*
Jéssica Nunes**
Tuania Nunes***

Convite a um diálogo...

Para pensar e propor o lugar da leitura de textos ficcionais entre as ações que seriam desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Letras, foi importante mobilizar algumas reflexões entre os estudantes pibidianos e, a partir do debate, subsidiado por leitura de textos ficcionais, críticos e teóricos ao que tange à área da literatura, bem como de dados coletados em intervenções anteriores dos pibidianos nas escolas da região, elaborar com esses estudantes propostas de ações para o âmbito escolar.

Nesse artigo, tecido a três vozes, em uma primeira etapa, como professora orientadora de quatro grupos de pibidianos¹ busco expor brevemente os fundamentos que subsidiaram tais orientações. É com esse propósito que, a partir de pesquisadores dedicados ao ensino da literatura, como Antonio Candido (1995), Teresa Colomer (2007) e Vincent Jouve (2012), trato da importância da experiência cotidiana de leitura de textos ficcionais no espaço escolar. Posteriormente, considerando ainda aos referidos

* Doutora em Letras, com ênfase em Teoria da Literatura, e professora da Universidade Federal do Pampa.

E-mail: catiadgoulart@gmail.com

** Estudante do Curso de Letras – Português, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão e bolsista do PIBID/Letras.

E-mail: jessicabriao@hotmail.com

*** Estudante do Curso de Letras – Português, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão e bolsista do PIBID/Letras.

E-mail: tuania-23@hotmail.com

¹ Após uma oficina – *Literatura Infanto-juvenil na escola: critérios de seleção e metodologias de leitura* – oferecida a todos os pibidianos, orientei a quatro grupos de estudantes, com apoio das supervisoras nas escolas. Considerando que as metodologias de leitura na área de literatura precisam estar sempre articuladas aos textos ficcionais selecionados, cada grupo, com base nos fundamentos que trato nesse artigo, receberam, também suporte adequado aos temas e objetivos específicos de suas ações. Foram os seguintes temas: *O miniconto e a escrita criativa*; *O Diário de Anne Frank, adaptações e experiências de escritas da memória*; *O Diário de Anne Frank em HQ, relações intertextuais e interdiscursivas*; *Harry Potter e a escrita criativa*. Nesse artigo tratamos da experiência desenvolvida pelo último projeto citado.

estudiosos e a outros – Assis Brasil (2003) e Warren (2018) – que experimentam o ensino da leitura literária a partir de processos de autoria criativa, aponto alguns princípios para mobilizarmos os estudantes a entrarem no jogo de representações e de estratégias próprias da natureza ficcional.

No segundo momento, centro desse artigo, duas pibidianas, Jéssica e Tuania, relatam o projeto que desenvolveram na escola Municipal Presidente João Goulart, no município de Arroio Grande/RS, sob minha orientação. Para isso, como se poderá ver, elas tratam inicialmente do processo de preparação da proposta, de critérios utilizados para a escolha de textos ficcionais e da relação dessa escolha com uma metodologia que envolve leitura de literatura e escrita criativa. Posteriormente, as pibidianas expõem detalhadamente o conjunto das ações desenvolvidas e finalizam essa parte do artigo refletindo sobre a importância dessa experiência de docência em suas formações acadêmicas.

Ao final, nós três, em um pretense uníssono, juntamos nossas vozes com o que se desprende também das vozes dos adolescentes da escola em que se desenvolveu a ação. Para isso, considerando a relação entre os fundamentos que nos orientaram, a experiência da ação desenvolvida e os resultados que julgamos alcançar junto à comunidade escolar, alguns visíveis, outros nem tanto, avaliamos o processo de ensino-aprendizagem. Esperamos, ao compartilharmos nossa experiência, convidar a ti leitor a pensar e compartilhar também conosco desse desafio de fomentar leituras e leitores.

Princípios para entrar no jogo da ficção em sala de aula

Antonio Candido, um dos principais estudiosos brasileiros da literatura, ao refletir sobre direitos humanos e sua relação com a literatura, considera que

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. E durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco (CANDIDO, 1995, p. 112).

Nessa reflexão esclarecedora acerca do caráter humanizador da ficção, desenvolvida em “Direitos humanos e literatura”, artigo originalmente de 1989, Candido aponta também sobre a importância da escola para a promoção de uma experiência vital com textos literários. Porque em um país com tanta desigualdade social é, sobretudo, no ambiente escolar que a criança e o jovem poderão ter acesso à literatura, textos, que por sua natureza, mobilizam possibilidades profundas de alteridade tanto pessoal quanto cultural.

É com base especialmente nessa compreensão de Candido que os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa* (1997) recomendam que

[...] o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 1997, p. 29).

É nesse caminho que os parâmetros curriculares nacionais sugerem uma metodologia de leitura que articule uma diversificada experiência de leitura literária, no ambiente escolar, ao ensino também das estratégias com as quais é erguido um texto ficcional. Orientação que segue mais explícita na seguinte passagem: “A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita” (BRASIL, 1997, p. 30).

Esses aspectos mencionados acima também são apontados por outra estudiosa que trata da importância da literatura no ambiente escolar, Teresa Colomer (2007). Para essa pesquisadora espanhola, a aproximação da criança à leitura de textos literários propicia o prazer e amadurecimento pessoal, já que os textos ficcionais abrem portas ao imaginário, à possibilidade de o leitor experimentar o lugar de outros, a sentir de modo mais complexo e “integralmente” outras vidas e culturas próximas ou distantes da sua. Afinal, parafraseando ainda Colomer, há na leitura do texto ficcional um processo que implica distanciamento, imersão e retorno revitalizado do sujeito leitor.

Considero que essas experiências de alteridade que a leitura individual mobiliza tende a ser ampliada no ambiente sócio educacional sempre que o professor valorizar a troca de sensações, impressões, compreensões individuais e favorecer também o debate entre o grupo de estudantes, porque assim estará potencializando um diálogo mais profundo com a obra e entre todos os envolvidos na leitura.

É nessa mesma direção que Vincent Jouve (2012) chama atenção para o papel do professor. Como aponta o pesquisador francês: “A especificidade de uma obra literária enquanto objeto cultural decorre não apenas da natureza dos conteúdos que ela exprime [...], mas também da maneira como ela comunica” (JOUVE, 2012, p. 136). Assim, se a riqueza do impacto primeiro com a leitura tende a atingir os sentimentos, a sensibilidade, a percepção do leitor, ao professor caberá mobilizar essa imersão para um processo de conhecimento. Porque como sinaliza o crítico “Um saber não se torna efetivamente conhecimento, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência” (JOUVE, 2012, p. 137).

Considerando esses aspectos, destaco assim o valor da leitura compartilhada que o professor poderá favorecer em sala de aula. Em nossas condições sócio culturais é especialmente em ambiente escolar que a leitura, entre os jovens, tem mais chances de propiciar uma interação mais profunda com o texto e provocar um modo de conhecimento mencionado pelos críticos acima tratados. Já que é no contraste de interpretações subjetivas e na mediação da leitura pelo professor que a apropriação pessoal do texto passa pela tomada de consciência do leitor. Ou seja, estimo que tal aprofundamento realiza-se tanto no diálogo com o texto quanto com os demais leitores que compartilham, no debate, a leitura no ambiente educacional.

Nesse percurso até o momento expus princípios para o fomento da leitura de textos ficcionais na escola, quais sejam, o da experiência da alteridade que os textos ficcionais e, em especial, os literários mobilizam, a importância vital de entendermos e valorizarmos a natureza dos textos ficcionais e o papel do professor no ambiente escolar. Na sequência, como poderão acompanhar, trato de desenvolver outros princípios que balizaram os projetos de meus orientandos: um relativo à escolha de textos ficcionais; outro, um modo de abordá-lo.

Para tratar do primeiro atento para o amplo conceito de ficção trazido por Antonio Candido, posição, como veremos, semelhante a que subsidia também a proposta de leitura vinculada aos Multiletramentos. Essa perspectiva, concebida a partir de um encontro de um grupo de intelectuais em Nova Londres (EUA), no final dos anos noventa, chama atenção para a multiplicidade de linguagens que se dá no processo de construção de significados na contemporaneidade e para tal situação enriquecedora propõe uma pedagogia de multiletramentos (COPE; KALANTZIZ, 2000). O termo, segundo os pesquisadores do Grupo de Nova Londres, foi concebido porque abarca duas realidades crescentes na sociedade contemporânea: uma relativa à diversidade linguística e cultural e a outra à multiplicidade de canais e meios – semióticos – de comunicação, decorrentes do desenvolvimento das tecnologias.

Atentos, assim, à diversidade cultural e às transformações no âmbito da comunicação, os estudiosos apontam de modo significativo que os novos letramentos

precisam assumir, também na sala de aula, o caráter multimodal e multissemiótico dos textos. Desafio para todos nós professores que nos formamos sob outros parâmetros.

No Brasil, os estudos de letramento podem ser rastreados inicialmente com Mary Kato (1986) e, posteriormente, com Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Soares (1998). Mais recentemente pesquisadores brasileiros como Kleiman (2004) e Rojo (2009), assumindo como centro de preocupação os efeitos e significados que a leitura e a escrita adquirem para diferentes grupos sociais, destacam também o letramento como um conceito plural. Seus estudos têm se concentrado, especialmente, no âmbito do espaço educacional, já que no caso do Brasil, também como aponta Rojo, a escola é a principal agência de letramento. Avaliando as práticas de letramento desenvolvidas pela escola e a circulação de letramentos múltiplos que nela convivem, a pesquisadora chama atenção para o processo de exclusão e apagamento de diferentes formas de letramentos, por parte do sistema educacional.

É com base nesse produtivo debate que emerge uma reflexão sobre os estudos da literatura e a proposta do letramento literário (ZAPPONE, 2007), já que o ensino de literatura tradicionalmente no Brasil também tem prestado pouca atenção para a multiplicidade dos gêneros discursivos e das diferentes linguagens que atuam no campo da arte, como têm apontado especialistas de longa data nessa área de estudos, como Marisa Lajolo (2001).

Destacando como componente fundamental da literatura seu caráter ficcional, muitos de nossos pesquisadores na área, entre eles Zappone, têm proposto que a escola assuma a diversidade de práticas de letramentos vivenciados cotidianamente pelos estudantes – como de audiência a telenovelas, filmes, séries e leitura de textos orais e escritos que circulam fora do espaço escolar – habilitando-os para uma leitura especializada e diversificada, que atenda, assim, tanto um letramento literário acadêmico quanto um letramento literário social.

Diferentes experiências do PIBID Letras orientaram-se por ambas práticas, como podem ser vistas em artigos que integram esse livro. E foi sob essa base que todos os projetos orientados por mim buscaram propiciar um encontro prazeroso entre textos ficcionais e seus leitores, fomentando nos jovens a descoberta da força expressiva desses textos, força que é mobilizada tanto pelas imagens sugeridas quanto pelo tratamento a elas dadas por cada autor. Por isso, os leitores foram convidados a entenderem o jogo da linguagem e, a partir de um olhar sobre as estratégias ficcionais utilizadas, foram provocados a tornarem-se eles mesmos criadores. Afinal, como apontam os PCNs, citado anteriormente, e ainda como nos ensina Colomer:

[...] se ler literatura serve para aprender a ler em geral, escrever literatura também serve para dominar a expressão do discurso escrito: concretamente

escrever – contos poemas, narrativas feitas individual ou coletivamente – permite as crianças compreenderem e apreciem mais, tanto a estrutura ou a força expressiva de seus próprios textos, como a dos textos lidos (COLOMER, 2007, p. 162).

Por isso, em todos os projetos orientados por mim, os pibidianos buscaram criar espaços de leitura propiciando também a experiência de criação artística de autoria, quer individual, quer coletiva. Foram esses fundamentos acerca da leitura, da literatura e do papel da escola que nortearam as ações realizadas.

Neste artigo, as estudantes pibidianas, orientadas por esses fundamentos, propuseram um projeto que promoveu a leitura de uma narrativa fílmica, mostrando-a como uma modalidade de leitura criativa de uma obra literária². Nesse caminho, as pibidianas mostraram exemplos também de outra modalidade de leitura, o gênero *fanfiction*³, um gênero textual mais próximo aos estudantes. E, a partir desses dois exemplos de leitura criativa, elas mobilizaram seus alunos também a uma experiência de leitura enquanto escrita criativa.

Para isso, as pibidianas tomaram como base também propostas metodológicas da Escrita Criativa, a partir de reflexões advindas de Luiz Antonio de Assis Brasil (2003) e, especialmente, de estratégias elaboradas por Célia Warren (2008), como se verá ao longo do projeto aqui relatado na sequência.

Relato de experiência “Harry Potter e a escrita criativa em uma escola em Arroio Grande”

Para iniciarmos a elaboração da proposta de experiência desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, partimos de observações que realizamos em uma escola de Arroio Grande/RS, nosso local de intervenção. Com o resultado do levantamento de dados⁴, chamou nossa atenção entre

² A adaptação de uma obra literária para o cinema é uma leitura, uma transposição ou transcrição de signos e como tal afasta-se, devido a especificidade de sua linguagem, do objeto original. No entanto, a depender de decisões, escolhas estéticas da direção e roteirista, a obra pode permanecer mais próxima ou distante dos significados essenciais potencializados pela obra primeira. É assim considerando essas relações de uma leitura transcriadora que recorreremos à narrativa fílmica *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, de Chris Columbus.

³ O termo em inglês *Fanfictions*, ou simplesmente *fanfics*, consiste em textos produzidas por fãs. Esse gênero textual que se desenvolve e circula nas redes web, comporta textos de natureza ficcional criados por leitores de séries, jogos, animações, quadrinhos, filmes e de obras literárias. O exercício de escrita afetiva, pelos fãs, consiste assim em partir de um texto lido desenvolvendo algum núcleo do texto e, assim, o leitor vai criando suas próprias ideias que dão continuidade à sua obra preferida. Ver Vargas (2005).

⁴ Coleta de dados, realizada por todos os pibidianos e coordenada pelos professores Ida Marins, Leonor Simioni e Victor Schneider. Entre os dados coletados, em especial, interessava-nos, especialmente, os referentes à biblioteca

os problemas apontados, o desinteresse manifestado tanto pela professora titular da turma e pelos estudantes sobre a realização de leitura em sala de aula, quanto questões de relacionamento entre os estudantes, bem como entre eles e seus vários professores. Após esse diagnóstico, e com os estudos realizados junto à orientadora da área da literatura, elaboramos uma proposta de trabalho intitulada “*Harry Potter e a escrita criativa em uma escola em Arroio Grande*”.

Escolhemos um texto ficcional central para desenvolvermos a ação: *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2000), de J.K Rowling. A escolha dessa obra deu-se por vários motivos. Primeiramente, pelo fato de nós já termos uma relação de afetividade com os livros da autora. Pesou favoravelmente também o fato de que a obra de Rowling tem sido um *best seller* entre diferentes gerações de jovens, muitos dos quais têm produzido incontáveis *fanfictions* em torno da obra. A escolha deveu-se ainda ao fato de que há uma excelente leitura fílmica da referida obra, com o título homônimo – *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (2001), dirigida por Chris Columbus, e cujo roteiro teve a participação direta de Rowling. Além disso, toda a narrativa que envolve Harry Potter tem como espaço ficcional central um ambiente escolar.

Tais condições nos permitiriam promover o acesso a uma “mesma” obra ficcional a partir de distintos gêneros textuais e nos facilitaríamos desencadear uma reflexão sobre as possibilidades de leitura e suas relações com a escrita, apesar do curto tempo que teríamos para isso. Por tudo isso, ao ponderar em torno da escolha de textos ficcionais para darmos início ao projeto, consideramos que *Harry Potter e a Pedra Filosofal* nos permitiria, a partir das representações da ficção, trazer ao debate as dificuldades de inter-relações manifestadas pelos estudantes e pelos professores no levantamento de dados anteriormente mencionados.

Desenvolvemos nosso projeto a partir de oficinais, ou seja, de atividades que implicavam leitura de textos, debates orais e produções escritas, da parte dos jovens, bem como momentos expositivos de nossa parte. Os encontros realizados em uma turma de nono ano, com pré-adolescentes foram, geralmente, de duas horas semanais em um único dia e totalizaram apenas 40 horas.

Na primeira oficina com o nome de “*Expelhiarmus*, um modo de entrar na leitura criativa com *Harry Potter*”, um título que alude o feitiço de desarmar utilizado pelo protagonista da obra ficcional central de nossos encontros, procuramos também desarmar nossos estudantes contra a leitura. Começamos para isso com a exposição fílmica de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* de Chris Columbus, também com o objetivo de aproximar o grupo do mundo de *Harry Potter* e motivar a que, ao decorrer das

da escola, à frequência da leitura de textos ficcionais em sala de aula e fora dela, bem como saber sobre o acesso à internet dentro e fora do ambiente escolar.

oficinas, os estudantes refletissem sobre vários aspectos de sua própria rotina escolar e pudessem seguir em contato com a obra de Rowling para além do espaço escolar. Ainda não sabíamos o quanto nossas escolhas seriam enriquecedoras para todo o grupo envolvido no projeto.

Na segunda oficina, cujo nome foi “Mapa do Maroto, uma orientação da leitura filmica à leitura do cotidiano”, proporcionamos aos alunos o manuseio de todo o conjunto da obra de J.K Rowling, em sala de aula. Nesse momento, os estudantes folhearam os livros, leram passagens dos textos, viram as capas e os títulos dos sete títulos que integram a obra, a qual originou o filme visto no encontro anterior. Além dessa orientação, que sugeria a relação entre a produção de um filme enquanto leitura de uma obra literária utilizando-se de outras linguagens (verbal, visual e sonora), aproveitamos para mostrar na rede de internet uma *fanpage* – uma comunidade de leitores e textos de fãs sobre a obra. Conseguimos, nessa ação, chamar a atenção sobre as personagens, tempo, espaço do filme visto, das *fanfics* e dos livros de Rowling que circulavam por nossas mãos. E assim, discutir sobre o mundo do protagonista criado pela escritora inglesa e seguido muito de perto pelo diretor do filme, e também pelos fãs da obra.

Considerando esses aspectos, procuramos ainda provocar reflexões sobre problemas enfrentados pelos alunos dentro do contexto escolar deles. A discussão foi tomando fôlego e cada um escolhia sua personagem predileta e também comentava sobre situações específicas da escola, comparando personagens com seus colegas, professores e direção. Momento em que tivemos que solicitar que evitassem citar nomes, mas apenas aludissem, comparassem e também ponderassem sobre as funções, atribuições e responsabilidades de cada um no espaço escolar.

Sabemos, pelos estudos realizados, que ler e escrever são diferentes faces que juntas tornam-se um marco na vida de qualquer pessoa, ainda mais na vida escolar. Pensando nisso, tomamos como referencial metodológico o livro *Como escrever histórias* (2008), de Celia Warren, que oferece aos jovens estudantes dicas e técnicas básicas para a criação de escritas ficcionais. A autora traz de maneira simples e objetiva, estratégias para que jovens estudantes possam passar suas ideias para o papel. Ela propõe modos de criação de personagens verossímeis, escolha de enredos associados a personagens e à elaboração de espaços ficcionais, tudo de uma maneira lúdica e divertida. Para isso, a autora utiliza conceitos oriundos dos estudos teóricos da narrativa literária e exemplifica com fragmentos de histórias clássicas da literatura, facilitando a explicação e motivando o exercício criativo.

Assim, a partir da terceira, quarta e quinta oficinas passamos a trabalhar com processo de escrita criativa, sob o título de “*Harry Potter* em uma escola de Arroio Grande”. Com esse título, queríamos abrir um convite a um encontro mais profundo entre o mundo ficcional lido, assistido, e o cotidiano imaginado pelos estudantes,

a partir do exercício de escrita criativa. Para isso, através de slides e também de folhas distribuídas aos estudantes com tópicos contendo dicas e técnicas de Warren, buscamos subsidiar a produção escrita ficcional dos estudantes. O objetivo dessas aulas era que os alunos pudessem perceber as estratégias utilizadas por um escritor para criar uma obra ficcional, ou seja, as regras, as estratégias e convenções de uma narrativa literária e assim se sentissem convidados e amparados a entrar no jogo enquanto leitores/criadores.

Devido ao pouco tempo para a realização do projeto, escolhemos o estudo e exercício de três estratégias: narrador, espaço e personagens. Para isso, buscamos comparar os conceitos e exemplos dados pela autora Warren, com a leitura dos textos ficcionais que circulavam entre nós: como são os elementos – características físicas e comportamentais – que compõem cada personagem; de que modo o espaço desenhado, elaborado na narrativa está relacionado com suas personagens; que voz escolheriam para narrar suas histórias. Foram perguntas abertas nesses encontros e com as quais fomos mobilizando a reflexão dos alunos para realizarem progressivamente a produção de suas próprias histórias.

Foi na quinta oficina que os alunos começaram a montar mais diretamente seus textos nos cadernos dados por nós para esse fim. Nesse sentido, tomando como tema as obras abordadas, atentos ao gênero textual *fanfiction* e aos estudos realizados a partir de Warren, eles precisavam criar pequenas histórias. E foi assim que os alunos compuseram suas histórias com um espaço ficcional escolar na cidade de Arroio Grande e imaginaram, pelo menos, um dos personagens da ficção interagindo com personagens que estivessem nesse espaço local, sem, contudo, atribuir o nome de seus professores ou colegas. Exercício que, tendo sido realizado parte na sala de aula, parte em casa, resultou em alguns textos escritos em apenas uma página e outros com várias. Ainda que alguns estudantes não tenham conseguido inicialmente escrever nada, ao ver no ambiente de sala de aula o interesse dos que escreveram em resolver problemas com os quais se depararam no processo, eles foram também tentando experimentar com a nossa ajuda e a de seus colegas.

A sexta e sétima oficinas, ainda intituladas “*Harry Potter* em uma escola de Arroio Grande”, estávamos concluindo com êxito e também com dificuldades. Na primeira parte do encontro, que foi mais longo, conversamos com eles sobre os textos produzidos, provocamos debates entre os estudantes e chamamos a atenção quando algo fugia da coerência para que eles mesmos buscassem resolver. Deixamos, então, na segunda parte da aula, que eles desenvolvessem a reescrita de seus textos. Mas, para auxiliar nessa retomada, recuperávamos partes das obras ficcionais a que tivemos acesso em sala de aula e discutimos os textos ficcionais produzidos pelos estudantes, recorrendo sempre ao estudo da obra de Celia Warren, realizado anteriormente.

Como já mencionado no início dessa etapa, nosso principal objetivo nesse processo foi trazer à tona o jogo de ficção ou as estratégias utilizadas em uma narrativa literária para que eles pudessem qualificar suas estratégias de escrita. E ainda, considerando o letramento social, que orientava essa ação, preparávamos os estudantes para que ficassem mais atentos a outras leituras que viessem a fazer na escola ou fora dela. Lembramos de uma significativa advertência de um dos principais promotores da Escrita Criativa no Brasil, Luiz Antônio de Assis Brasil (2003, p. 74), porque, para ele, a experiência com oficinas literárias atua na dessacralização de “pessoas talentosas e não talentosas” e, sobretudo, possibilita maior competência de Leitura.

Cabe destacar que, mesmo que nos textos reescritos tenhamos observado problemas de ordem linguística, priorizamos valorizar a coerência narrativa entre argumentos e estratégias dos elementos criativos utilizados e a intenção de efeitos sobre possíveis leitores que seus textos aspiravam promover. Por isso, considerando o tempo para desenvolvimento do projeto, o foco que tínhamos na leitura e sua relação com a produção escrita de autoria criativa, optamos por deixar alguns aspectos linguísticos para um possível retorno com outra ação do PIBID ou para uma pesquisa posterior.

Por solicitação dos estudantes, talvez aguçados pelas imagens do filme e/ou das capas dos livros de Rowling, deixamos o final do encontro para que eles pudessem elaborar capas e ilustrações para seus textos. E reservamos também para pensarmos, coletivamente, um modo de organizarmos a coletânea dos textos produzidos em sala de aula e a apresentação na escola a que havíamos sido convidados.

Essa coletânea foi exposta e comentada pelos estudantes e por nós, juntamente com os outros grupos de pibidianos que também desenvolveram ações na escola, para a direção, funcionários, secretária de educação da cidade e orientadoras em um encontro que tomou toda uma manhã na própria escola.

Ao valorizarmos a importância desse encontro relembramos os apontamentos de Colomer (2007), para quem a literatura serve também para que se aprenda a comunicar oralmente um texto. Ela cita várias possibilidades, tais como recitar obras, dramatizá-las ou leitura em voz alta para compartilhá-las, memorizá-las e convertê-las com os demais, em parte de nossas lembranças ou de nós mesmo. A pesquisadora também afirma que os livros oferecem momentos importantes para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles mesmos, caminho que possibilita uma inter-relação da leitura com a escrita e a fala. Por isso, consideramos que os jovens apresentarem suas produções ao público de colegas e professores seria um momento marcante para eles, para nós e para todos os demais presentes.

Considerando esse percurso, cremos que nossas ações permitiram de maneira única e inovadora desenvolver um bom trabalho. Já no primeiro contato com a turma, só o nome “Harry Potter” mencionado em sala de aula causou alvoroço em todos os

alunos, como intuímos inicialmente, pelo fato da obra central ser um best-seller do qual já havia algum grau de conhecimento, o que tornou a obra mais receptiva por todos os estudantes. Partir de uma obra fílmica que tem por base uma obra literária com o mesmo nome – *Harry Potter e a Pedra Filosofal* – também impactou, porque a relação entre um filme e um livro não costuma ser trabalhada em sala de aula.

A curiosidade dos estudantes em conhecer o que ouviam falar contribuiu para a recepção mostrar exemplos e recomendar a leitura de textos produzidos por jovens fãs da obra na rede, motivou os estudantes pensarem diferentes questões: a relação entre as duas obras como uma leitura criativa de um diretor de cinema, ou como base para textos criativos de jovens como eles; e ainda sobre as relações interpessoais no ambiente escolar do protagonista e no dos alunos. Além disso, a leitura de uma obra ficcional e a produção de texto enquanto Escrita Criativa procurou, sobretudo, que os estudantes buscassem valorizar suas vozes. Por isso, a partir de exercícios com estratégias do texto ficcional buscamos que os estudantes tivessem maior acesso à literatura, tanto no âmbito da leitura quanto no da produção de texto.

Creemos que toda concepção das aulas, em proporcionar um espaço de leitura e debate em sala por nós, desencadeou o interesse e provocou nos alunos a vontade de aprender, de escutar os outros e, talvez, até de entender neles mesmo o que costumam viver no ambiente escolar. Com essa curta, mas profunda experiência docente, percebemos que preparar ações bem fundamentadas e promover um espaço de leitura que viabilize reflexões coletivas sobre o texto ficcional, sempre atentando para os processos de leitura de cada aluno, faz a diferença na recepção e envolvimento do estudante.

Por tudo isso, julgamos que nossos principais objetivos de estimular um ambiente de leitura, promover reflexões acerca das relações interpessoais no contexto escolar, promover uma modalidade de leitura enquanto produção criativa e também de experimentar a prática da docência foram alcançados, resultando uma experiência muito prazerosa e satisfatória.

Entendemos também que, quanto mais participante e inter-relacionado com o seu contexto for o ensino que se oferece, mais fácil será o aluno se abrir para a leitura em qualquer espaço de leitura, seja na área de língua portuguesa, seja em outras disciplinas. Para isso, o professor precisa pensar muito cuidadosamente as obras que ele fará circular em sala de aula, sobre sua metodologia de trabalho, estar atento a seus objetivos de modo progressivo e claro, sobre o papel que o professor assume enquanto intermediador das leituras.

Estimamos que a empatia e a maneira de olhar e investir nas possibilidades do ensino de leitura foi fundamental também para que o trabalho fosse reconhecido por professores e alunos de outras escolas, como percebemos ao apresentar o trabalho em

diversos lugares⁵. Esses momentos foram de oportunidade em que nós, estudantes de Letras, ao expormos aquilo que colocamos em prática dentro da sala de aula, mobilizamos a reflexão entre os que nos assistiam que se pode e deve sim investir na potencialidade da leitura literária no ambiente escolar.

Considerações finais ao diálogo que se abre

Acreditamos que o aqui exposto traduz a oportunidade proporcionada a nós, bolsistas do PIBID, de uma experiência única durante a formação que nos possibilitou vivenciar situações reais do cotidiano escolar. Apesar das inúmeras demandas que envolviam o programa como um todo, buscamos nos dedicar às leituras ficcionais e às de suporte recomendados pela orientadora para preparação e desenvolvimento do projeto. A parceria entre pibidianas e a professora orientadora foi não só nosso maior apoio, mas, sobretudo, uma motivação para nossa própria conduta enquanto professoras. Afinal, a orientadora foi uma guia, não só ao valorizar nosso interesse por determinadas obras ficcionais, gêneros textuais e suportes – como a obra de Rowling, filme, *fanfiction*, *fanpage* –, mas sobretudo, por nos ensinar a relacionar gêneros, a fundamentar conceitos, a traçar objetivos e a experimentar estratégias metodológicas efetivas para criar um ambiente descontraído e produtivo de leitura em sala de aula. Destacamos que esse foi o nosso primeiro contato como professoras com o ambiente escolar e isso nos fez crescer como pessoas e como acadêmicas em formação no curso de Letras, razão pela qual consideramos nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência uma experiência de formação muito gratificante.

Como orientadora, busquei nesse texto inicialmente apontar os fundamentos que balizam todos os projetos de leitura em ambiente escolar, que se desenvolvem sob minha orientação. E, para finalizar, após a fecunda exposição das estudantes no desempenho da iniciação docente, retomo algumas questões já sugeridas por mim, e por elas, e que revelam muito da aprendizagem de todos os envolvidos no projeto.

As ações de leitura na sala de aula não podem desconsiderar as expectativas diferentes de leitura que temos nós professores, críticos literários, das que têm jovens estudantes universitários e os escolares, pois são expectativas que, longe de se excluírem, precisam ser articuladas com o propósito duplo de atuarmos na formação tão necessária

⁵ O projeto foi apresentado em diversos eventos no ano de 2019: IV Simpósio escolar de Arroio Grande, no centro de cultura Basílio Conceição, em julho; 18º Mostra de Produção Universitária, na Universidade Federal de Rio Grande – FURG e no 11º Salão Internacional de Ensino Pesquisa e Extensão – na Universidade Federal do Pampa – Campus Santana do Livramento, em outubro; III encontro das licenciaturas da Região Sul, na Universidade Federal do Paraná, em novembro.

de novos leitores e de atualizar-nos enquanto leitores abertos a novos modos de ler e de produzir textos. Os letramentos multissemióticos, que sempre foram um desafio para estudos no campo da literatura, por suas implicações com o teatro, a canção e o cinema, ganharam maior relevância com o desenvolvimento das tecnologias. Isso porque o acesso à leitura, assim como a produção ficcional têm contado imensamente com conquistas tecnológicas.

Dos recursos sonoros e visuais da palavra, que se tece no ar, no papel e/ou na tela, surgem novas experiências humanas no campo da arte, as quais nós educadores precisamos estar atentos. Incluir séries, jogos, filmes, e outros textos de natureza ficcional, junto a propostas de repertório de leituras literárias em sala de aula é uma oportunidade para abrir-nos a outros letramentos sociais, como vimos pelo trabalho desenvolvido pelas pibidianas. Isso é, sempre que o professor esteja disposto também não só a aprender a desaprender, mas sobretudo a refletir com profundidade sobre novas oportunidades de atuar na formação do leitor em ambiente escolar.

Referências

- BRASIL, A. Invenção e construção literária: o eterno debate. In: MARTINS, A. M. (Org.). **Itinerários de leituras**: ensaios sobre literatura. Pelotas: Ed. Universitária UFPE, 2003. p. 65-77.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa, Brasília, MEC/SEF, 1997.
- CANDIDO, A. Direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 169-161.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: A leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- HARRY Potter e a Pedra Filosofal. Direção: Chris Columbus. Reino Unido: Warner Bros, 2001:1 DVD (152 mim.).
- JOUBE, V. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Bagno/Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2004.
- LAJOLO, M. **Literatura**: leitores & leituras. São Paulo: Moderna, 2001.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

VARGAS, M. L. B. **Do fã consumidor ao fã navegador**: o fenômeno fanfiction. Passo Fundo, 2005. 210f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

WARREN, C. **Como escrever histórias**. São Paulo: Ciranda Cultura editora e Distribuidora LTDA, 2008.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas.

Teoria e Prática da Educação, v. 3, 2007, p. 47-62.

O tema do preconceito linguístico na sala de aula: relato de uma experiência de ensino

Náthani Soares*
Ida Maria Marins**

Introdução

Este texto tem por objetivo relatar uma experiência de ensino em língua portuguesa, vivida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Letras da Universidade Federal do Pampa/campus Jaguarão/RS, no período de setembro a novembro de 2019. As atividades relatadas fazem parte de um projeto que foi desenvolvido por três pibidianas com a supervisão da professora titular da escola parceira no programa e pela coordenadora de área do PIBID, na universidade. Para a produção deste texto, temos as vozes da coordenadora de área do PIBID e de uma das pibidianas, que se empenhou em trazer sua experiência a despeito das dificuldades e desafios enfrentados.

O PIBID teve sua última edição no curso de Letras da UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS, concluída em janeiro de 2020. Após, o curso optou por investir no novo programa do governo federal de formação inicial e continuada de professores – o Residência Pedagógica (RP). Vale ressaltar que essa última edição do PIBID não significa que o curso não irá mais ofertá-lo, mas, no biênio 2020/2021, colocar seus esforços em desenvolver um único programa, que é uma novidade para o curso de Letras. Para marcar o encerramento do PIBID, Edital n. 07/2018, o qual teve duração de dezoito meses, a equipe envolvida no programa (docentes da universidade) entendeu relevante socializar as experiências no tocante às práticas de ensino em língua portuguesa, literatura e língua espanhola, como podemos observar no conjunto de textos compilados para esse e-book.

O presente relato, como anunciamos, é de um dos projetos em língua portuguesa, cujo tema desenvolveu-se em torno do preconceito linguístico. Para apresentá-lo, iniciamos com breves considerações sobre o referencial teórico sobre o tema, trazendo Marcos Bagno (1999) e Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004); na sequência, apresentamos

* Discente do curso de Letras da UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS.

E-mail: naycelularsoares@gmail.com

** Professora adjunta no curso de Letras da UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS.

E-mail: idamarins@hotmail.com

o desenvolvimento do projeto para, finalmente, tecermos uma avaliação sob o ponto de vista da pibidiana e da coordenação do PIBID.

A teoria: breves considerações

Na obra *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*, Bagno (1999) explica que não existe uma forma “certa ou errada” dos usos da língua, o que há são variações de uma mesma língua situadas em diferentes contextos sociais. Porém, o conceito tradicional do que seja uma língua e, por muito tempo, trabalhado na escola, levou os seus usuários a dicotomizar, colocando de um lado o que entendem por “certo”, e do outro, por “errado”. Ou seja, aqueles que não fazem uso da língua apresentada na gramática prescritiva, falam e escrevem “errado”, gerando como consequência o conhecido fenômeno do preconceito linguístico. Esse tipo de preconceito é construído pela ideia de que temos apenas uma única língua certa, a língua culta, objeto da gramática normativa/prescritiva, e tudo o que estiver fora do padrão culto não serve, com isso, muitos falantes tornam-se vítimas de exclusão social, pelos usos que fazem da língua, por aqueles que dão créditos somente à língua dita padrão.

Marcos Bagno afirma:

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta (BAGNO, 1999, p. 9-10).

A língua, assim como muitas coisas da vida, vive em constante mudança e essas mudanças são operadas pelos falantes; somos nós (no ato de falar e escrever) que ditamos as regras usadas nas gramáticas, e não ao contrário. Claro, que a norma dita culta nasceu dos grandes literatos, os quais faziam parte de um grupo seletivo da sociedade, autorizados, portanto, a determinar, como regra a ser imposta, os “bons” modos de falar e de escrever. Mas se não negamos a existência das variações, e os próprios autores da gramática normativa não ignoram, por que temos apenas que ensinar gramática normativa para o nosso aluno, excluindo tudo que ele sabe, toda a sua vivência de língua? Dizemos isso, porque, infelizmente, ainda é o que assistimos em muitas salas de aula. Ao observar uma aula de português, e isso vem muito dos relatos dos estagiários do curso de Letras, campus Jaguarão (UNIPAMPA), e também das observações durante o PIBID,

vemos apenas a gramática da norma culta sendo ensinada; as questões de variação linguística quase não aparecem e quando aparecem, normalmente são estigmatizadas, reforçando preconceitos infundados os quais desconsideram a riqueza de usos da língua por falantes residentes em diferentes regiões, pelas diferentes idades, condições sociais etc. A norma culta é importante sim, mas isso não quer dizer que ela seja a única língua certa – um mito que, segundo Bagno, acaba desvalorizando a verdadeira essência da língua portuguesa, que é a variação.

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc. (BAGNO, 1999, p. 15).

Um outro mito apresentado por Bagno sobre a língua portuguesa é o de que português é muito difícil. Isso acaba gerando um certo desinteresse dos alunos na aprendizagem e, por mais estranho que possa parecer, muitos professores ratificam essa ideia, tornando a língua algo desprezível, e de difícil compreensão pelos alunos. Mas aqui estamos falando da língua culta, que acaba sendo mal vista porque é mal ensinada. Na experiência que tivemos durante as oficinas do PIBID em 2019, notamos a resistência dos alunos em expor suas ideias, a participar das atividades quando elas sugeriam a exposição oral. Essa resistência foi compreendida muito por conta desses mitos, que há uma língua certa e que dominar essa língua é muito difícil. Daí os alunos preferirem a não exposição e acabam não falando, não tirando suas dúvidas por medo de como serão tratados.

Em uma conversa informal com os alunos, na primeira aula do projeto do PIBID, quando explicamos o que era preconceito linguístico, uma aluna levantou a mão e disse que não tirava suas dúvidas e não gostava de apresentar trabalhos porque os colegas riam dela. Essa situação é bastante comum nas escolas brasileiras, possivelmente por falta de um trabalho de conscientização do que realmente é uma língua, que vai muito além daquilo que está prescrito como regras de uso nas gramáticas. Marcos Bagno contribui afirmando que:

[...] as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil. Por isso achamos que “português é uma língua difícil”: porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós. No dia em que nosso ensino de português se concentrar no uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa do Brasil é bem provável que ninguém mais continue a repetir essa bobagem (BAGNO, 1999, p. 32).

O autor também problematiza o fato de muitas pessoas atribuírem a existência de uma crise na língua portuguesa; atribuição dada pelos não especialistas no estudo de língua, mas que se sentem autorizados, pelos meios de comunicação, a falarem a respeito de uma questão tão ampla e complexa, que é o estudo da linguagem. Para Bagno, “O grande problema está na confusão que reina na mentalidade das pessoas que atribuem uma 'crise' à língua, quando, de fato, a crise existe é na escola, é no sistema educacional brasileiro” (BAGNO, 1999, p. 136). Ou seja, para o autor, a crise parece estar relacionada às concepções equivocadas de língua e de seu ensino que ainda reinam no sistema escolar; um sistema resistente aos novos paradigmas da ciência da linguagem.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 46): “Chico Bento pode se transformar, em nossas salas de aula, em um símbolo do multiculturalismo que ali deve ser cultivado. Suas historinhas são um ótimo recurso para despertarmos em nossos alunos a consciência da diversidade sociolinguística”. Então, escolhemos as HQ's de Chico Bento para o nosso projeto porque acreditamos também que o personagem seja uma marca de multiculturalismo, e também por que as histórias contemplam o tema do preconceito linguístico.

As HQ's de Chico Bento também já foram alvo de preconceito na década de 80 e chegaram a ser proibidas do uso em sala de aula, por acreditarem (os defensores da gramática normativa) que elas estariam influenciando no falar “errado” das crianças. Compreendemos que o preconceito linguístico é um fenômeno cultural que atravessa a sociedade em muitas gerações, permanecendo até os dias de hoje.

Relativamente à fala de Chico Bento, Bortoni-Ricardo afirma:

A fala de Chico Bento, por exemplo é tão bem formada quanto um texto de Machado de Assis, considerando-se que ambos os falantes – Chico Bento e Machado de Assis – internalizaram as regras constitutivas das sentenças em Português e ambos têm o português como língua materna. As diferenças entre os textos de Chico Bento e o de Machado de Assis decorrem, basicamente, de localizar-se o primeiro no polo rural e o segundo, no polo urbano do contínuo. Além disso, a fala de Chico Bento caracteriza um evento de oralidade não-monitorado, enquanto que o texto de Machado de Assis é um exemplar de evento de letramento que, por definição, requer muito planejamento e monitoração. Nenhum falante usa mal sua língua materna (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 72).

Nessa afirmação temos que a língua não é algo estanque, determinada por um conjunto de regras imutáveis, pelo contrário, ela evolui e adquire novas formas na recorrência dos usos ligados aos contextos de fala/escrita. Todas as formas de uso da língua são legítimas e precisam ser respeitadas; quando promovemos o preconceito linguístico não estamos discriminando a fala, mas o sujeito da fala.

Metodologia de trabalho com projetos didáticos de gêneros

Nosso trabalho para o ensino da língua portuguesa no PIBID pautou-se na metodologia dos *Projetos Didáticos de Gêneros*, proposta por Guimarães e Kersch (2014). Essa metodologia toma como referência as *Sequência Didática* de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual orienta a realização de um conjunto de atividades, de forma organizada, para desenvolver progressivamente as aprendizagens dos alunos. A *Sequência Didática* organiza-se em etapas, a saber: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Tomando essa metodologia como referência, Guimarães e Kerch entendem a relevância de eleger um tema a ser desenvolvido ao longo do projeto de ensino, como também pensar em uma prática social. Esse tema pode vir da demanda da escola, dos alunos, da sugestão do próprio professor em acordo com os alunos; e a prática social – relacionada ao tema – pode ser o lançamento de um livro, uma contação de histórias para as crianças, uma exposição etc.

Junto ao tema e a prática social, tem-se um gênero (ou dois) específico considerado o principal objeto de ensino e aprendizagem. Definidos tema, prática social e gênero, o professor apresenta o projeto aos alunos, motiva a primeira produção do gênero, desenvolve oficinas (módulos) e finaliza com a produção final. Esse foi o processo metodológico que planejamos realizar nas intervenções pedagógicas no PIBID Letras e que passamos a relatar a seguir.

Uma prática de ensino e aprendizagem desafiadora

O projeto de ensino que desenvolvemos na Escola Municipal Fernando Corrêa Ribas teve por objetivo levar para sala de aula o tema do preconceito linguístico – uma necessidade apontada pela professora titular por estar trabalhando as variações linguísticas e notar dificuldades dos alunos na compreensão das noções de “certo” e “errado” no uso da língua e também por considerar importante discutir os preconceitos e intimidações gerados pela falta de consciência clara de como a língua funciona na sociedade. O projeto se compôs, semanalmente, de oito oficinas com duração de 1h30min, ao longo dos meses de maio a junho de 2019, em uma turma de oitavo ano composta por quinze alunos matriculados, no entanto, os presentes nas oficinas eram em torno de nove. Sobre esse número de estudantes, a professora titular relatou que era normal a frequente ausência de alguns alunos.

Nossa primeira oficina recebeu o título de “*Jogando com as palavras*”. Nosso objetivo era o de conhecer os alunos e iniciar as discussões sobre preconceito linguístico. No primeiro momento, fizemos uma roda de conversa para as apresentações e levamos uma caixa com diferentes palavras, como, por exemplo: *mininu*, *brusinha*, *iorgute*,

entre outras. Depois de discutir essas palavras, no sentido de apresentar as possíveis motivações para serem ditas e/ou até escritas dessa forma, distribuimos a História em Quadrinhos (HQ) de Chico Bento, que tem por título “*Bom Português*” e traz a variação linguística típica do meio rural. Questionamos o que eles achavam da fala do personagem e falamos um pouco sobre a noção de preconceito linguístico para, na sequência, indagar se algum deles já havia sofrido esse tipo de preconceito. Obtivemos várias respostas, mas o que mais nos deixou impactadas foi quando uma aluna relatou uma experiência de sala de aula em que teria buscado sanar uma dúvida junto à professora e essa teria dito que ela estava falando “errado”. Além disso, não teve sua dúvida sanada e os colegas riram dela, o que a levou não querer mais falar, tirar dúvidas em sala de aula.

Temos, nesse episódio, a confirmação do que Marcos Bagno traz a respeito dos tantos mitos que rodeiam em torno do que seja uma língua e como a escola encarna a ideia do “errado” quando o que se fala não condiz com a gramática tradicional. Para o autor, “Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, pelo preconceito linguístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente [...]’” (BAGNO, 1999, p. 37). No final dessa oficina, resolvemos realizar uma avaliação junto aos alunos para rever os pontos importantes discutidos e apontar questões a serem tratadas nos encontros seguintes.

A segunda oficina foi intitulada de “*Hora da produção*”, pois precisaríamos obter uma primeira produção escrita, no caso, o gênero resumo crítico, que elegemos para trabalhar ao longo do projeto. Nossa proposta foi a de os alunos escreverem um resumo crítico a partir da HQ do Chico Bento, que já havíamos apresentado na oficina anterior. Começamos a oficina dialogando com os alunos sobre preconceito linguístico, subsidiadas pela teoria de Marcos Bagno (1999), explicando os equívocos nos rótulos de “certo” e “errado” no uso da língua, sobre a ideia errônea de que apenas a norma culta é a forma correta de falar e escrever e dos processos de exclusão social que muitas pessoas enfrentam a partir desses “mitos” e de muitos outros em torno da língua portuguesa. Tratamos também do quanto as línguas mudam conforme as sociedades evoluem ao longo do tempo. Após essa grande discussão, desenvolvemos a noção de adequação linguística que, segundo Bagno, significa adequar os modos de falar a depender dos contextos sociais. Logo após, retomamos a HQ de Chico Bento:

Figura 1 – HQ de Chico Bento



Fonte: Words of Leisure (2013)¹.

Fizemos as seguintes perguntas:

- Do que trata essa HQ?
- Qual a complicação apresentada?
- O que vocês acham da atitude da professora?

Muitos alunos responderam que a professora estava errada e que Chico Bento estava certo, então, fizemos a seguinte provocação: Sim, a professora agiu errado, mas Chico está totalmente certo? Deixamos esse questionamento para que eles pensassem na hora de escrever seus resumos críticos. Demos algumas orientações de como deveria ser escrito esse gênero e pedimos que eles fizessem a sua produção a partir da HQ. Dessa produção, avaliamos o que era preciso trabalhar com os alunos para que eles se apropriassem melhor do gênero em questão.

A terceira oficina recebeu o título “*Retomando e aprendendo*”, e o objetivo foi o de esclarecer dúvidas dos alunos sobre o tema gerador do projeto e explicar com mais detalhes as características do gênero resumo crítico. Nessa aula, voltamos a discutir o

¹ "Tirinha do dia: Chico Bento e o Português". Disponível em: <<https://wordsofleisure.com/2013/10/15/tirinha-do-dia-chico-bento-e-o-portugues/>>. Acesso em: 01 abr. 2021.

preconceito linguístico. A partir da HQ também trouxemos à tona o papel do professor dentro da sala de aula, fazendo o questionamento para eles “o que vocês imaginam que seja o papel do professor de língua portuguesa na sala de aula?” e todos responderam que era ensinar. Também, exploramos alguns trechos dos seus resumos, de forma anônima, buscando fazê-los entender questões de estrutura composicional e do estilo de linguagem mais apropriado ao gênero. Após, apresentamos aos alunos o que seria o produto final das oficinas – a elaboração de um painel para ser exposto no corredor da escola, com os resumos de todos.

A quarta oficina deu continuidade a anterior, tratando do tema e do gênero. Iniciamos a aula com uma citação de Marcos Bagno:

Se dizer *Cráudia, praca, pranta* é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer *frouxo, escravo, branco, praga* é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a uma questão que não é linguística, mas social e política – as pessoas que dizem *Cráudia, praca, pranta* pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas, ou seja, sua língua é considerada “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola (BAGNO, 1999, p. 42).

Assim, fizemos a discussão de que o preconceito linguístico não é sobre aquilo que se fala, mas sim sobre quem fala, promovendo a discriminação e a exclusão social. Depois, retomamos o gênero resumo crítico, destacando a sua funcionalidade: um texto informativo e interpretativo sobre determinado assunto, cuja função social é compreender os pontos importantes do tema desenvolvido e se posicionar. Mostramos modelos de como iniciá-lo e de como relatar, destacando o discurso direto e indireto e, depois, pedimos que eles refizessem seus resumos, analisando a primeira versão com o nosso acompanhamento.

A quinta oficina teve como tema “*Discurso direto e indireto*”. Explicamos o conteúdo a partir da pesquisa que os alunos realizaram em casa. Foi orientado que eles pesquisassem e trouxessem informações sobre discurso direto e indireto. Depois de desenvolvê-lo, entregamos uma narrativa “*Bruxas não existem*” de Moacyr Scliar, em que exploramos questões de interpretação e abordamos um pouco mais sobre o conteúdo dos tipos de discurso. A sexta e sétima oficinas tiveram o título de “*Revisão final*”, e o seu objetivo principal foi o de revisar os resumos pela segunda vez. Entregamos os textos aos alunos e junto um papel escrito, em forma de bilhete, que orientava o que cada um deveria revisar para que a versão final ficasse pronta. Enquanto os alunos iam trabalhando, nós passávamos de classe em classe auxiliando-os nas dúvidas. Desse

processo, obtivemos a versão final e orientamos os alunos na leitura dos resumos (postura, tom de voz, pausas) que seriam socializados na escola.

A oitava e última oficina foi a “*Exposição do resumo*”. Nesse momento, cada aluno leu o seu texto e fomos destacando os diferentes modos de dizer e de se posicionar frente a um determinado tema. Retomamos vários pontos do que tínhamos trabalhado, confraternizamos e, depois, montamos um mural no corredor da escola para socializar o trabalho dos alunos. Com essa atividade encerramos nosso projeto de ensino, pensado a partir de uma demanda dos alunos e anunciada pela professora titular da turma.

Figura 2 – Prática social: Exposição dos trabalhos dos alunos



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

Reflexões da experiência de ensino no PIBID

A elaboração desse projeto de ensino deu-se a partir da formação que tivemos no PIBID, na área de língua portuguesa. Antes de iniciarmos o planejamento do projeto didático de gênero, tivemos que escolher o ano em que iríamos trabalhar, e foi eleito um oitavo ano do turno da manhã. Assim, ao definirmos o ano e a turma, conversamos com a professora titular a respeito do que poderíamos trabalhar; algo que envolve algum tema de interesse/necessidade dos alunos. A professora relatou que vinha trabalhando sobre variação linguística e, nesse sentido, propusemos o tema do preconceito linguístico, algo que nos era familiar pelo fato de termos cursado a disciplina de Sociolinguística, em que esse tema fora bastante discutido.

Com o tema definido, passamos a discutir qual seria o gênero textual e a prática social. Como o gênero resumo é bastante requisitado na escola, entendemos relevante levá-lo para sala de aula, oportunizando o seu aperfeiçoamento. Quanto à prática social, decidimos montar um mural com os textos dos alunos sobre o preconceito linguístico e expô-los à comunidade escolar como forma de socializar as aprendizagens e os posicionamentos críticos dos alunos. Partimos de um texto motivador da discussão – a HQ de Chico Bento.

O primeiro desafio na elaboração do projeto foi fazer a escolha do referencial teórico com que trabalharíamos. A escolha do livro de Marcos Bagno sobre preconceito linguístico nos apareceu adequada pela sua forma de abordagem, trazendo um conjunto de mitos em torno do que seja a nossa língua portuguesa. O segundo desafio foi colocar o projeto em prática, considerando que era nossa primeira experiência em uma sala de aula como professoras. Não tínhamos muitas ideias, pois queríamos planejar encontros que fossem atrativos aos alunos e diferentes das tradicionais aulas com que eles estão acostumados.

Embora o tema já fosse familiar para nós, pelos estudos na disciplina de Sociolinguística, a prática nos deixou inseguras pelo fato de termos que abordar e ensinar aos alunos – algo totalmente novo. Acreditamos que todo aluno de licenciatura tem essa insegurança, a de estar dentro da sala de aula e de ser o responsável pela aprendizagem; preocupação sobre o ensinar certo, mas fomos nos apoiando, até por que trabalhávamos em grupo de três colegas e, ao longo do projeto, interagimos e criamos cada oficina com o olhar tanto da supervisora da escola como o da coordenadora do PIBID, de modo que, ao final, tivemos muitas conquistas.

Ao final do projeto pudemos observar o quanto nossos alunos estavam diferentes. A professora titular nos chamou para relatar mudanças percebidas por ela no comportamento dos alunos em sala de aula. Como exemplo, trouxe a participação deles que, segundo a professora, antes das oficinas os alunos tinham muita timidez e

preferiam não se manifestar. Também comentou o desejo dos alunos em ler na aula, o que era uma dificuldade anteriormente, e chegou até a falar sobre os usos diferentes da língua que eles vinham fazendo dentro da sala e no recreio, no sentido dos cuidados que vinham tendo, nos seus modos de falar nos diferentes ambientes. Também foi de extrema importância quando percebemos que os alunos, cujos professores comentavam que não faziam as tarefas, estavam realizando as que nós propúnhamos; além de realizar as tarefas, estavam buscando sanar dúvidas, ou seja, os alunos estavam engajados e participativos nas nossas aulas. Isso foi muito gratificante, pois nosso objetivo era tornar as atividades interessantes e parece que tivemos sucesso, tanto sob o ponto de vista dos professores da escola como, também, sob o nosso ponto de vista.

Apesar de todos esses desafios e de toda insegurança que tivemos no início do projeto e em cada oficina, percebemos a grande importância que essa experiência de ensino teve para nós, enquanto futuras docentes, pois aprendemos que cada conteúdo que vamos trabalhar com os nossos alunos precisa estar muito bem planejado e estudado, antes de levar a eles. Aprendemos que, a cada fim de aula, devemos pensar se o que foi ensinado foi aprendido ou se ainda temos que retomar. Compreendemos o quanto é desafiador e motivador estar à frente de uma sala de aula, e que as aprendizagens são mútuas - assim como os alunos aprendem com os professores, esses também aprendem com os alunos a cada dia.

A avaliação da pibidiana é reveladora da importância do investimento em formação inicial e continuada através de programas que incentivem a docência. Além de enfrentarem os desafios da sala de aula, os pibidanos envolvidos nessa edição 2018/2020, tiveram oportunidades ímpares de desenvolvimento de projetos nas três áreas do curso de Letras (língua portuguesa, literatura e língua espanhola), além de uma profícua formação teórica e do contato com a comunidade escolar da região.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: O que é, como se faz? São Paulo: Edição Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- GUIMARÃES, A. M.; KERSCH, D. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero - da comunidade da indagação ao desenvolvimento de professores(as) e das (dos) pesquisadores. In: GUIMARÃES, A. M; CARNIN, A.; KERSCH, D. (Orgs). **Caminhos da construção de projetos didáticos e gênero**. SP: Mercado de Letras, 2015. p. 7-28.

Implantação e articulação do PIBID no município de Arroio Grande: relato de experiência na Escola Municipal Presidente João Goulart

Sabrina Caetano Fernandes Leal*

Introdução

Este texto tem por finalidade partilhar as experiências pedagógicas desenvolvidas pelo PIBID, no campo da formação inicial dos acadêmicos do curso de Letras Português, Espanhol e respectivas Literaturas da Unipampa, campus Jaguarão/RS. Essa é uma oportunidade para explanar minha percepção como supervisora da primeira turma de pibidianos do Município de Arroio Grande/RS.

O programa teve seu início em Arroio Grande, partindo de um trabalho coletivo entre a coordenadora de área, professora supervisora, professoras colaboradoras e bolsistas ID. Para mim, como supervisora, é de grande relevância compartilhar as vivências experienciadas pelo grupo de pibidianos na Escola Municipal Presidente João Goulart.

Como ponto de partida, em um primeiro momento, participamos de formações na Universidade, onde nos foi apresentado o funcionamento do programa e também o seu cronograma de ações. Nessas reuniões, nos foi informado como seriam desenvolvidas as nossas intervenções nas escolas parceiras.

Uma das primeiras tarefas dos acadêmicos era a de reconhecer o ambiente escolar e se familiarizarem com os documentos importantes da escola, como, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Ao mesmo tempo em que nos apropriávamos a respeito dos dados do educandário parceiro, continuamos participando de formações organizadas pela coordenadora de área do PIBID em conjunto com as professoras colaboradoras sobre o ensino/aprendizagem da língua portuguesa procurando refletir sobre métodos e práticas que objetivassem transformar o panorama de ensino da linguagem dentro da sala de aula, ampliando o conhecimento dos estudantes sobre os gêneros textuais.

* Graduada em Letras e suas respectivas Literaturas, pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Pós-Graduada em Educação Especial pelo Centro Universitário Barão de Mauá; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Professora Concursada na Rede Pública Municipal de Arroio Grande/RS das disciplinas de Língua Portuguesa (Fundamental II) e Alfabetização (Fundamental I).

E-mail: profeleal2016@gmail.com.br

Essas oficinas de formação eram ofertadas com a finalidade de nos abastecer de teorias e estratégias que pudessem proporcionar o desenvolvimento das capacidades de interação dos estudantes envolvidos. E em uma segunda etapa, continuamos a participar de encontros formativos, objetivando produzir materiais didáticos e projetos que estimulassem as relações interculturais de língua espanhola em sala de aula.

Em todas as ações priorizamos pelo aporte significativo para o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos discentes e, em contrapartida, obtivemos uma reflexão por parte dos próprios pibidianos engajados no projeto sobre suas práxis. A linguística compreende o estudo científico da linguagem, isto é, procura compreender como a linguagem humana e as línguas funcionam. Neste sentido, as ações organizadas levaram em consideração as distintas manifestações das línguas portuguesa e espanhola, ancoradas na utilização dos gêneros textuais, fazendo uso de uma perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1998) do sujeito com a língua em sua configuração concreta de atuação na sociedade ou, isto é, centrada socialmente e construída em interações.

O PIBID na escola Presidente João Goulart

"Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Paulo Freire).

A educação necessita alcançar todo aquele que faz parte do mundo e, quando isso ocorre, proporciona um diferencial na vida dos indivíduos. Considero que isto seja uma ampla motivação para fazer parte do PIBID; um programa de imenso valor para uma educação de qualidade. A educação precisa abranger o maior número de indivíduos possíveis, a fim de que esses se tornem cidadãos íntegros, servindo, dessa maneira, para oferecer uma base forte para a sua geração e a geração posterior.

O PIBID é um programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cuja Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 tem por finalidade articular a participação dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura das Universidades Públicas nas escolas da Educação Básica, sob a direção de professores das Universidades. Um de seus objetivos é o de garantir a inserção dos graduandos no dia-a-dia das escolas públicas e, dessa maneira, maturar seu vínculo com o cotidiano escolar, seu futuro campo de atuação. Esse enquadramento estabelece-se com uma perspectiva de criação de ambientes em que a universidade e a escola de educação básica, ao abarcar a teoria e a prática, buscam a superação de problemas identificados nos processos de ensino e aprendizagem.

O subprojeto PIBID Letras, da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, foi desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart. A escola está situada na Avenida da Saudade, número 433, no bairro Branco Araújo, no Município de Arroio Grande – RS, no extremo sul do Rio Grande do Sul. Em 2018, esse educandário contava com 383 alunos matriculados e divididos nos turnos manhã e tarde com o funcionamento da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, em ambos os turnos. Os sujeitos atendidos, em sua maioria, são de família de classe econômica médio-baixa. A intervenção pedagógica do PIBID alcançou cerca de 60 estudantes do Ensino Fundamental II, na disciplina de Língua Portuguesa, abrangendo alunos dentro da faixa etária em torno de 12 a 15 anos de idade. O grupo era formado por 18 alunos do 7º ano; 23 alunos do 8º ano e 19 alunos no 9º ano.

Figura 1 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

Os acadêmicos desenvolveram atividades explorando os gêneros literários com o objetivo de aperfeiçoar a proficiência leitora e, logo, a competência na produção de textos – modalidade oral e escrita – dos estudantes envolvidos. Os bolsistas perfaziam 8 horas de atividades semanais, normalmente 4 horas eram presenciais, realizadas no ambiente escolar sob a orientação da professora supervisora, e mais 4 horas na UNIPAMPA, juntamente com as equipes que também se reuniam para os estudos de fundamentação teórica, planejamento, seleção de materiais e orientação teórico-prática.

Figura 2 – Grupo do PIBID – Arroio Grande, juntamente com a Coordenadora de Área e a Supervisora



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

Em 2018, as atividades iniciaram em agosto, quando foi organizada a dinâmica do programa. Depois de constituída a forma de trabalho, começamos as atividades de diagnóstico da realidade escolar; nessa oportunidade foi possível conhecer o ambiente escolar e a infraestrutura que o envolvia, assim como pudemos manter contato com as equipes diretiva e pedagógica, que imediatamente se colocaram à disposição do projeto e dos pibidianos. Vale destacar que existia o anseio do educandário em proporcionar atividades alternativas e construtivas aos discentes, o que não é fácil, pois não há disponibilidade de carga horária dos professores para isso.

Sobre os subprojetos de Português/Literatura e de Espanhol

“Quem não lê entrega os pontos e abre mão do poder” (MACHADO, 2001, p. 135).

Durante muito tempo, nas aulas de Língua Portuguesa, consideravam o estudo da gramática – entenda-se um complexo e maçante conjunto de regras gramaticais – distanciada do texto, proporcionando, dessa maneira, as aulas tediosas e com um alvo superficial. Buscando minimizar, ou melhor, dirimir essa dificuldade, as ações executadas no projeto pautaram-se na perspectiva sociointeracionista (MARCUSCHI, 2003). Os

Parâmetros Curriculares Nacionais, pontuam que o estudo de língua portuguesa seja direcionado a partir do texto e, principalmente, de textos que circulam na sociedade para proporcionar ao estudante um contato com o máximo de gêneros textuais.

Assim sendo, o estudo da língua precisa partir do texto, perfazendo uma reflexão linguística para regressar ao texto novamente; consiste em, primeiramente, na leitura e na audição de textos, logo em seguida, na produção textual, seja ela realizada de maneira escrita e ou oral. E uma das tarefas do ambiente escolar é proporcionar ao estudante atividades que o conduzam a essas habilidades.

Para o subprojeto de Português/Literatura, os acadêmicos realizaram um levantamento de dados em três turmas, pesquisando o tipo de gênero textual que os estudantes mais gostavam ou quais gostariam que fossem mais explorados na sala de aula. Os pibidianos organizaram-se em três equipes para atenderem três turmas diferentes, ambas do Ensino Fundamental II, uma de 7º ano, uma de 8º e outra turma de 9º ano.

Para ampliarmos nossos conhecimentos sobre os gêneros consideramos uma trajetória de estudos sobre essa temática, tendo como foco inicial Bakhtin (2000), o qual aponta que não existe interação sem língua e, não havendo interação, não existe qualquer forma de relação social, porque

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a qual efetua-se por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Partindo dessa reflexão, compreendemos que os gêneros são elementos utilizados em nosso cotidiano já que, ao interagirmos com o outro, empregamos enunciados já expressos na coletividade, escolhidos segundo as necessidades de interação e adaptados conforme a ação do interlocutor em que os sujeitos falantes estão inseridos. Após essa coleta de dados inicial, foram construídos três projetos com o objetivo de conduzir o estudante à prática da leitura de diversos gêneros textuais apontados pela maioria da turma.

Dois acadêmicos ficaram responsáveis de organizar as Oficinas com atividades criativas que despertassem o interesse e a participação dos estudantes do 7º ano, tendo como fundo o livro “Diário de um Banana”¹. Para a turma do 8º ano, três pibidianos

¹ O *Diário de um Banana* é uma série de livros do gênero Ficção Científica escrito pelo cartunista norte-americano Jeff Kinney. O primeiro livro foi publicado no dia 1 de abril de 2007 nos Estados Unidos. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Diário_de_um_Banana_\(série\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Diário_de_um_Banana_(série))>.

construíram um projeto baseado nas leituras do livro “O pequeno Príncipe”², enquanto a outra dupla de universitárias preparou suas Oficinas sobre os livros de “Harry Potter”³. No próximo subtítulo iremos detalhar um pouco mais sobre essas experiências.

Sobre o subprojeto de Espanhol, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam a enorme relevância que a língua estrangeira possui como forma de inclusão na sociedade globalizada contemporânea:

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (PCN-EM, 2000, p. 26).

Sobre esse aspecto educacional e formativo do ensino de espanhol, há uma necessidade de que os educadores da educação básica se encontrem aptos para colocá-lo em prática. Nesse sentido, a inclusão do espanhol no PIBID surge para aumentar forças às atuações já adotadas nas aulas, promovendo ações que possam conduzir os discentes ao um ensino formativo de espanhol e contextualizado de maneira a despertar interesses.

Os acadêmicos que estavam com a turma do 7º ano construíram um projeto explorando a culinária dos países sul-americanos. As pibidianas que estavam trabalhando com os alunos do 8º ano organizaram um projeto de Espanhol para apresentar os pontos turísticos de Arroio Grande. Enquanto que as universitárias que estavam desenvolvendo Oficinas com a turma do 9º ano trabalharam com a cultura hispânica, explorando a sua língua e a música.

Compartilhando experiências

"Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática" (FREIRE, 1996, p. 58).

² *O Pequeno Príncipe* é uma obra literária do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, que conta a história da amizade entre um homem frustrado por ninguém compreender os seus desenhos, com um príncipezinho que habita um asteroide no espaço. Esta obra é marcada pelo seu alto teor filosófico e poético, mesmo sendo considerada a princípio uma literatura para crianças. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/livro-o-pequeno-principe/>>.

³ *Harry Potter* é uma série de sete romances de fantasia escrita pela autora britânica J. K. Rowling. A série narra as aventuras de um jovem chamado Harry James Potter, que descobre aos 11 anos de idade que é um bruxo ao ser convidado para estudar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Harry_Potter>.

Passo, então, a relatar um pouco de minha experiência como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Início este relato compartilhando um pouco de minha satisfação ao ser selecionada para a área de Português/Espanhol, pois aqui em meu município, Arroio Grande, foi a implantação da primeira turma de pibidianos de Letras, portanto, um enorme desafio, por assim dizer, pois sobre este seletor grupo havia inúmeras expectativas, tanto por parte da Unipampa, como Universidade idealizadora do projeto, quanto da Secretaria Municipal de Educação de Arroio Grande, como unidade cedente e acolhedora desse trabalho. Da mesma maneira também por parte da Escola Municipal, que haveria de receber uma distinta equipe de bolsistas.

Em agosto, iniciamos nosso trabalho no PIBID, mais especificamente, no dia 14 de agosto de 2018, oportunidade em que foi realizada a primeira reunião no campus da Unipampa Jaguarão. Nesta reunião, a equipe de trabalho foi apresentada: alunos ID, supervisoras das escolas, coordenadora de área e professores colaboradores. Também se discutiu o cronograma de trabalho a ser desenvolvido ao longo do programa, o que despertou em todos um grande anseio para logo colocarmos em execução o projeto.

No dia 28 de agosto, os pibidianos receberam orientações a respeito de todas as atividades programadas a serem desenvolvidas nas escolas até o final do ano. Neste encontro, também foi anunciada a programação de formação didático-pedagógica a ser realizada até o mês de dezembro de 2018.

No dia 11 de setembro de 2018, aconteceu o primeiro encontro de formação na Unipampa, cujo tema era sobre Projeto Político Pedagógico (PPP). A palestra foi realizada por uma das professoras da Universidade, que trouxe uma abordagem sobre a concepção e a importância da construção dos PPP escolares. Após as orientações recebidas, o grupo de pibidianos dirigiu-se à escola parceira, nessa oportunidade, ocorreu uma breve reunião com a equipe diretiva do educandário e, em seguida, fomos conduzidos pela gestora da EMEFP João Goulart, Ivana Gonçalves Rebhahn, para conhecermos o corpo docente e discente da escola.

Esse encontro foi de muita relevância, pois a partir dele nosso empenho era trabalhar interligados a todos os envolvidos com o funcionamento dessa instituição. Através das trocas de experiências entre professores e pibidianos, ficou evidente o proveito de ambas as partes envolvidas: os acadêmicos que adquirem experiência pedagógica e confirmam sua opção profissional; o docente da escola pode refletir sobre sua práxis e auxiliar no aperfeiçoamento de novos professores. Sobre isso Luckesi aponta que:

[...] Formar o educador, ao meu ver, seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre

os diversos campos dos conhecimentos que auxiliem o desempenho de seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. O educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos de conhecimentos que lhe servem de base não deverão ser facetas estanques e isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender, globalmente, na totalidade, o seu objeto de Ação (LUCKESI, 2010, p. 29).

A formação inicial de docentes necessita compromisso e responsabilidade de todos os que fazem parte desse processo, e com a chegada dos pibidianos na escola houve a oportunidade na preparação em conjunto das atividades a serem aplicadas durante o projeto com os professores regentes de turmas, para que dessa maneira, possam verificar quais as mais eficazes estratégias de aprendizagens que os acadêmicos podem desenvolver nas suas atividades.

Para começarmos efetivamente as atividades, começamos realizando leituras e estudo dos Projetos Pedagógicos para que depois fosse elaborada uma síntese dos principais objetivos e metas da escola para o ensino e aprendizagem. Com a documentação fornecida pela direção da escola, realizamos uma primeira análise em que constatamos um breve relato do histórico da escola e de sua estrutura. Ao acabarmos a análise do histórico, demos início à leitura do PPP. Essa atividade nos permitiu explorar a proposta pedagógica da escola, que tem como missão levar o aluno a construção do conhecimento, valorizando-se como pessoa, consciente da sua atuação na sociedade e melhorando a realidade social.

Nos meses seguintes, aplicamos um questionário aos estudantes que faziam parte das turmas selecionadas para receberem os pibidianos com o objetivo de conhecermos o perfil dos envolvidos, após a aplicação, os dados obtidos foram tabulados em duas etapas. Na primeira etapa, que ocorreu no dia 23 de outubro, os dados foram compilados para que dessa maneira pudéssemos pesquisar o perfil de aluno que temos na escola parceira para, a partir dessa pesquisa, planejar as ações de intervenção didático-pedagógica ao longo do ano de 2019. Já na segunda etapa, que ocorreu no dia 13 de novembro, deu-se continuidade ao trabalho de tabulação dos dados, no laboratório de informática, gerados a partir dos questionários. Com esse material, os pibidianos fizeram análises das realidades socioculturais/educacionais dos estudantes. Todo esse trabalho contou também com a orientação dos professores parceiros da Unipampa Jaguarão.

Participamos no dia 13 de novembro, da primeira reunião com a coordenadora institucional do PIBID da Unipampa que, na oportunidade, retomou o projeto

institucional, seus objetivos e planos de trabalhos. Também quis ouvir os relatos dos pibidianos e das supervisoras que ali estavam, para que compartilhássemos nossas primeiras impressões sobre o ambiente escolar onde estávamos inseridos.

No final do mês de novembro começamos as oficinas de formações direcionadas para as atividades dos projetos a serem desenvolvidos nas escolas parceiras. Mais precisamente no dia 20, aconteceu a primeira oficina sobre ‘Formação do leitor’, a qual foi desenvolvida pela professora colaboradora do núcleo PIBID Letras, campus Jaguarão. Nessa oportunidade, a colaboradora nos trouxe o aporte teórico que necessitávamos para embasar os projetos sobre os gêneros literários, assim como, nos forneceu inúmeras sugestões de atividades para despertar o interesse dos estudantes.

No dia 27 de novembro aconteceu a primeira oficina sobre o “Ensino do Espanhol”. O evento foi ministrado pelas professoras colaboradoras no programa. A oficina teve como objetivo apresentar um conjunto de metodologias para o ensino do espanhol na educação básica. Na oportunidade, realizamos também algumas atividades práticas que poderíamos utilizar na sala de aula com os estudantes envolvidos no projeto.

Em uma reflexão sobre essas oficinas foi perceptível que a formação do educador necessita ter um sólido entrosamento entre a teoria e a prática. Assim sendo, as experiências adquiridas através das formações do PIBID colaboraram nesse sentido, na medida em que estimularam constantemente os pibidianos a repensarem sobre os subsídios de sua formação em um período de tempo relativamente maior que o estágio. Libâneo (1994) aponta que é necessário bem mais do que aptidão para ser educador e somente experiência prática não é satisfatório para a qualidade da tarefa do docente:

[...] A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especialmente tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 1994, p. 28).

Dessa maneira, o PIBID pode cooperar no alicerce teórico e prático dos acadêmicos, porque o programa permite aos envolvidos refletirem sobre a práxis como educadores em formação, e também permite, ao mesmo tempo, o contato com ambiente escolar, com a sala de aula, e assim sendo, a oportunidade de experienciar os sucessos e fracassos que submergem do processo educativo.

Em meio a todas essas formações e reuniões que eram necessárias para nosso crescimento e implantação do projeto do PIBID na Escola João Goulart, também se fazia necessário construirmos uma interação maior com o ambiente escolar. Pensamos, então, em aumentar as afinidades com os estudantes em seus espaços, com a finalidade de que pudéssemos cooperar, somando esforços na edificação de conhecimentos na escola pública. Em um primeiro momento, aconteceram contatos iniciais com pequenos grupos com o objetivo de dialogar com os estudantes envolvidos no projeto.

Através dessa interação realizávamos explicações sobre o que iríamos executar na escola, discutindo objetivos, ações, organização do trabalho, metas; entre outros assuntos, na tentativa de aproximarmos o projeto dos estudantes. No contexto educativo é necessário mantermos um diálogo com os sujeitos participantes para que possam aprender com mais facilidade porque, dessa maneira, abrange o respeito, compreensão, interrelações, retribuições: “Não há educação sem amor. [...] Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo. Não respeita” (FREIRE, 1996, p. 29).

De igual maneira, ensinar e aprender implica em manter um otimismo esperançoso: “A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos e produzir [...]” (FREIRE, 1996, p. 80), porquanto, educar é acreditar na capacidade e no anseio de aprender, temas inatos aos seres humanos. Dentro das atividades de recreação que realizamos na Escola João Goulart, destaco algumas: teatro de fantoches em comemoração ao dia das crianças, atividades alusivas à semana do aniversário da escola João Goulart, Semana Farroupilha, recreio orientado, momento de leituras no recreio, visitação dos alunos à biblioteca da Unipampa, Inauguração de espaços novos na escola.

A última reunião, que aconteceu com a equipe do PIBID durante o ano de 2018, teve como objetivo realizar uma análise sobre as várias atividades que foram realizadas, entre elas: apresentações dos resultados dos questionários e os gráficos gerados, avaliação sobre o que se desenvolveu no primeiro semestre do programa, e também serviu para elaborar um cronograma planejando as atividades do próximo ano. Esse encontro foi realizado na UNIPAMPA em Jaguarão, e aconteceu no dia 11 de dezembro. Esse foi o último encontro do semestre entre os alunos pibidianos, supervisoras das escolas e equipe de professoras do PIBID Letras.

Para darmos início às ações do PIBID no ano de 2019, durante os meses de janeiro e fevereiro, os pibidianos realizaram atividades de leitura, escrita e elaboração de propostas pedagógicas. Também foi organizado um levantamento de todo o acervo bibliográfico da biblioteca da escola parceira voltado a faixa etária dos adolescentes, a fim de verificarmos se havia algum exemplar que poderíamos utilizarmos nas ações desenvolvidas.

Como o nosso foco era explorar os gêneros textuais, na tentativa de conduzir os estudantes a terem um contato mais amplo com os livros e por consequência com a leitura, esse levantamento serviria para verificarmos a disponibilidade para que os estudantes tivessem acesso a diferentes tipos de livros durante as atividades nas aulas. Em um primeiro momento, consideramos o que pontua Cosson quando defende que “ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro”, porquanto, a ação de ler “implica troca de sentidos, não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2011, p. 27).

Par termos mais embasamento teórico participamos de Formações em Língua Portuguesa, em Literatura, em Língua Espanhola e algumas Reuniões Técnicas, todas voltadas para munir ainda mais os pibidianos com um aporte teórico combinado com sugestões de ações a serem executadas durante as intervenções dos pibidianos na escola.

O planejamento das ações ocorria sempre uma vez por semana; o grupo de pibidianos se reunia na escola parceira juntamente com a professora supervisora e também havia reuniões, geralmente de maneira quinzenal, na UNIPAMPA, com a orientação da coordenadora de área do Pibid. Os bolsistas se dividiram em três equipes para organizarem o projeto de ensino e também os planos de aula, sempre considerando as datas comemorativas já programadas pela escola. Essa fase foi muito importante, pois permitiu a troca de materiais didáticos e também de experiências, enriquecendo, ainda mais, as interações entre os pibidianos.

Os universitários identificam cedo a importância dessa fase do ato de educar, porque o educador que não faz seu planejamento transparece que não aprecia a sua profissão. De acordo com Vasconcellos:

[...] o projeto é um instrumento de trabalho para o próprio sujeito [...], correspondendo ao seu projeto de intervenção na realidade, situando-o como produtor e não mero executor dos projetos de outrem (VASCONCELLOS, 2002, p. 60).

Realizar o planejamento, além de ser uma responsabilidade do professor é também uma maneira de demonstrar seu caráter ético, pois somente o professor atuante é capaz de gerenciar a realidade de sua sala de aula e de seus alunos. Planejar também representa um ato de autonomia do educador:

[...] o planejamento coloca-se como um caminho do homem para resgatar a sua dimensão de sujeito, na medida em que, através dele, se capacita para exercer sua liberdade, sua criatividade, para traçar o seu destino, não de uma maneira idílica, ilusória, mas preparando-se para o confronto com estas determinações e limites da realidade a ser mudada (VASCONCELLOS, 2002, p. 60).

Após as aulas do subprojeto de Português/Literatura estarem planejadas, os pibidianos começaram a ministrar suas oficinas e, sempre depois de cada encontro, os resultados eram avaliados por eles na reunião semanal realizada na própria escola. A dupla de acadêmicos que desenvolveu oficinas na turma de 7º ano apresentava como tema “A percepção do aluno no ambiente escolar”, e como objetivo geral: “Desenvolver a capacidade de percepção e análise do seu entorno escolar”; para essas oficinas foi explorado o gênero textual Diário.

Os universitários, ao apresentarem o livro Diário de um Banana aos estudantes, conduziram a turma do 7º ano a escritas e reescritas baseadas no enredo da história, o que estimulou a imaginação, permitindo que se mantivessem interessados e participativos, pois tratava-se de um autor que escreve para o público infanto-juvenil. Inclusive uma das alunas da turma levou, para compartilhar na escola, toda a sua coleção de livros do mesmo autor.

Foram organizados cartazes de apresentação sintetizando as oficinas realizadas e como prática social foi produzido um livro, em formato de diário, contando as vivências dos alunos na escola, o qual foi entregue à direção da escola no final do projeto. Essa entrega, foi muito significativa, porque foi possível partilhar a experiência realizada na turma do 7º ano com todo o educandário.

Na turma de 8º ano, três pibidianas ficaram responsáveis por organizar as oficinas com a temática “O mundo fantástico do Pequeno Príncipe”, tendo como objetivo geral: “Fazer com que os alunos entendam o que é sinopse e em quais circunstâncias ela é usada.” Para isso, exploraram o gênero textual sinopse. As acadêmicas começaram as oficinas apresentando um filme sobre “O pequeno Príncipe”, buscando atrair a atenção dos estudantes para essa temática.

Nas demais oficinas foram explicadas a parte teórica do gênero textual, em seguida, foram apresentados vários modelos de sinopse. Ao longo dos encontros foi proposto aos estudantes que eles deveriam escrever uma sinopse do filme que assistiram na primeira oficina e, como prática social, foi realizada, ao final do projeto, uma exposição das sinopses elaboradas ao longo das oficinas.

A última dupla de pibidianas desenvolveu as oficinas com a turma do 9º ano, com a temática “Relações interpessoais no contexto escolar”, tendo como objetivo geral “Promover, no conjunto das ações em sala de aula, um ambiente de leitura criativa e

reflexão sobre as relações interpessoais em ambiente escolar, a partir da obra *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, (1997) de J. K. Rowling”. Para isso, exploraram o gênero textual *fanfiction*.

Durante as oficinas, foram apresentados trechos do filme *Harry Potter* e também os alunos puderam manusear o livro e ler fragmentos dele. Estas atividades interessaram muito os estudantes, pois foi proposto como prática social, ao final do projeto, que os estudantes produzissem de maneira individual textos *fanfiction*, com vistas a compor um livro coletivo “Harry Potter em uma escola de Arroio Grande”.

Ao final das oficinas do subprojeto, o grupo de pibidianos organizou um evento com o objetivo de realizar uma devolutiva das ações desenvolvidas na escola. Nesta oportunidade, estiveram presentes a equipe diretiva e pedagógica da escola, alguns alunos que representavam as turmas envolvidas nas oficinas, representantes da Secretaria Municipal de Educação, bem como, representantes da Universidade. Esse momento serviu para compartilharmos todas as vivências que realizamos durante este primeiro semestre do ano de 2019.

No segundo semestre de 2019, foi colocado em ação o subprojeto de Espanhol; para essa etapa, os pibidianos continuaram a executar as oficinas nas mesmas turmas que haviam trabalhado no semestre anterior, pois alegaram que já haviam criado laços afetivos com os alunos e que isto era um fator que facilitava a interação e o desenvolvimento das próximas ações. Sobre isso, Freire (1983, p. 104) destaca que “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate”. O ato de educar é uma relação de interação entre os sujeitos, ou seja, a afinidade entre educador e estudante precisa ser o fio condutor, a base afetiva de um processo de aprendizagem significativa, porque aprendemos com mais facilidade quando confiamos e outorgamos o direito de ensinar a outra pessoa.

Ao final do segundo semestre de 2019, encerramos as atividades do subprojeto de Espanhol; um dos aspectos alcançados foi o envolvimento de todos os alunos envolvidos nos subprojetos. E esse é um dos princípios do PIBID: possibilitar que o estudante possa ressignificar o que foi aprendido.

Figura 3 – Alguns integrantes do PIBID: alunos, pibidianos e supervisora



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

Considerações finais

Embora a implantação e o desenvolvimento do programa do PIBID, na escola João Goulart, tenham ocorrido não faz muito tempo, já é possível verificar o quanto foi proveitoso para todos os envolvidos. Os alunos demonstraram interesse nas atividades propostas e respeito aos pibidianos, reconhecendo neles o papel do educador em formação. Os pibidianos perceberam-se mais convictos da necessidade do educador ser um estudioso pesquisador, com o objetivo de planejar suas aulas relacionando a teoria recebida na universidade e a prática vivenciada na sala de aula. É necessário que o bom docente conheça os seus discentes. Nesse sentido, foi expressivo o aprendizado dos pibidianos em relação ao aspecto humano, que vai além do aspecto acadêmico-científico.

Da mesma maneira, foi percebida a grande integração entre os universitários e todos que fazem parte da escola, pois sempre que solicitados para realizarem alguma tarefa extra para ajudar na escola, todos realizaram demonstrando muita satisfação. Tanto que foi manifestado, por parte dos alunos e da equipe diretiva, o anseio para que o projeto continue e seja desenvolvido no educandário.

O programa é considerado muito exitoso e de grande valor na formação do educador e também na formação dos estudantes da educação básica, possibilitando um diálogo constante entre a universidade e a escola e, dessa maneira, fazendo com que não ocorra uma indissociabilidade entre pesquisa e ensino.

Quanto a mim, como supervisora desse projeto, me sinto muito abençoada por perceber como todos os envolvidos cresceram durante esse processo; essa caminhada me faz refletir e confirmar meu desejo que me constituí na educadora que hoje sou. Sei que, talvez algumas falhas ocorreram durante este trajeto, porém elas serviram como contribuição para o meu próprio aprendizado, como também dos pibidianos. Ainda que diante de grandes desafios, como a implantação de um projeto tão grandiosos como o PIBID, considero que obtivemos um retorno positivo de todas as ações realizadas.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**: Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.
- FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MACHADO, A. M. **Ilhas do tempo**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Partido Cultural: relato de minha experiência como supervisora no Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID)

Maria Élia Gonçalves Martins*

Primeiras palavras

Este relato se destina a, resumidamente, contar a bela experiência vivida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Campus Jaguarão. Tive a satisfação de participar do Subprojeto de Letras (Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas) nos anos de 2018 e 2019, como supervisora no Instituto Estadual de Educação Espírito Santo – Jaguarão.

Tínhamos um grupo de oito bolsistas pibidianos, estudantes do Curso de Letras, cheios de vontade de trabalhar e transformar a realidade de nossa escola. De minha parte, contagiada com toda essa energia e disposição, busquei manter e intensificar esse diálogo profícuo entre escola e universidade. Tínhamos ainda a valiosa ajuda da coordenação do PIBID e de professores voluntários da Unipampa – Campus Jaguarão que somaram e abrilhantaram o trabalho desenvolvido.

Primeiramente estudamos os documentos basilares da escola, os bolsistas conheceram o espaço escolar e a comunidade. Como segundo passo desenvolvemos várias formações ofertadas pela Universidade que, juntamente com o diagnóstico escolar, contribuíram para a construção de nosso plano de ação. Utilizo neste relato o recorte do projeto que desenvolvemos na língua espanhola que envolveu conhecimentos linguísticos e também de ordem literária e cultural da fronteira. Utilizamos como aporte teórico o trabalho por projetos (CAMPS, 1996), o enfoque comunicativo para o ensino de línguas (LOMAS; OSORO; TUSÓN, 1993) e, cultura e identidade (GRIMSON, 2012). Assim, construímos o Projeto de Gincana “*Partido Cultural*” que articulava atividades linguísticas, literárias e culturais da fronteira Jaguarão (Brasil) e Río Branco (Uruguai).

Pode-se ressaltar que foi uma atividade extremamente exitosa, visto que, conseguimos integrar o alunado e fazê-lo trabalhar a língua e a cultura fronteiriça de forma lúdica, comunicativa e prazerosa. Contudo, não deixarei de fora deste relato as

* Mestra em Ensino de Línguas e Literatura pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).
E-mail: mariaeliamartins@hotmail.com

dificuldades e falhas que nos levam sempre a grandes aprendizados e reflexões sobre nossas práticas. Dedico-me a detalhar o projeto para melhor compreensão das atividades e resultados.

O projeto “Cultura en Lengua Española – Proyecto Cultura e Interculturalidad en las clases de Lengua Española – Partido Cultural”

O projeto “*Partido Cultural*” foi um dos enfoques do Subprojeto do PIBID de Letras – Jaguarão que tinha como vertentes a língua portuguesa, a língua espanhola e a literatura. Tínhamos como público alvo o Ensino Médio do turno matutino, com aproximadamente cento e oitenta alunos participantes, distribuídos entre primeiros, segundos e terceiros anos.

Como relatado anteriormente, os pibidianos, ao conhecerem a comunidade escolar, fizeram pesquisas e atividades para melhor conhecer os grupos do Ensino Médio e diagnosticaram, na maioria do alunado, certa desmotivação e desinteresse pela língua espanhola e por atividades extra curriculares. Acreditamos, desde o princípio do projeto, que deveríamos começar pelas nossas maiores dificuldades. Neste sentido, partimos para ação e organização do projeto “Cultura en Lengua Española – Proyecto Cultura e Interculturalidad en las clases de Lengua Española – Partido Cultural”. Contamos com o apoio, revisão e organização da profa. voluntária Dra. Giane dos Santos (Unipampa – Jaguarão), também com a participação da Coordenadora do subprojeto Profa. Dra. Ida Marins (Unipampa – Jaguarão) e com a equipe diretiva do Instituto Estadual de Educação Espírito Santo, que não mediram esforços para que todas as atividades fossem vivenciadas com alegria e intercâmbio de aprendizagens entre escola e universidade.

Quando os pibidianos constataram que as aulas de espanhol eram muito voltadas para o ensino gramatical e que os alunos se mostravam desinteressados e desmotivados pela aprendizagem da língua espanhola, nasceu a ideia de uma gincana que os envolvessem em atividades dinâmicas, e com o cunho de construção e reflexão sobre a identidade cultural da fronteira. Por esse caminho, construímos oficinas que possuíam como base: *la culinaria, la identidad visual y leyendas da frontera Brasil – Uruguay (Jaguarão- Rio Branco)*.

O plano de ação do “*Partido Cultural*” foi desenvolvido no período de nove semanas, de 19 de agosto à 26 de outubro de 2019. Tínhamos como principal objetivo despertar a identidade fronteiriça através do reconhecimento do alunado como cidadãos da fronteira, desvelando-lhes o interesse pela língua espanhola e todo seu aporte cultural.

A observação e avaliação dos resultados do projeto se deu de forma processual, observando a participação e interesse dos alunos pelas atividades propostas nas oficinas, e também as atividades finais e provas da gincana. Nós, enquanto pibidianos, professores formadores e futuros professores em formação, fizemos o exercício de refletir sobre nossas ações, apontando falhas e acertos, repensando ações e avaliando o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Também apresentamos nossas ações e resultados na reunião final do Programa (PIBID), compartilhamos e dialogamos com outros grupos trocando saberes e a construção desses novos conhecimentos.

As oficinas

As oficinas foram construídas com base em duas horas/aulas em cada grupo, ou seja, todas as turmas desde o primeiro ano até o terceiro ano do Ensino Médio tiveram acesso às oficinas, que foram ofertadas como conteúdo extracurricular em horas/aulas da área das linguagens, períodos das aulas de literatura e das aulas de língua espanhola. Foram oito semanas de oficinas, e a última semana que culminou com a tarefa unificada da gincana “*Partido Cultural*”.

Os conteúdos que nortearam a construção das atividades foram: *Identidad visual de la frontera*; *Identidad de la culinaria fronteriza*; *Leyendas: una identidad de la Frontera*. No tópico sobre identidade visual, os pibidianos despertaram um novo olhar por parte dos estudantes sobre os pontos turísticos da fronteira, fizeram com que valorizassem esses espaços já frequentados pelo alunado e que passavam despercebidos os valores históricos e de construção de uma identidade comum e fronteiriça (GRIMSON, 2012).

Já o tópico sobre a identidade da culinária fronteiriça despertou grande interesse dos estudantes, visto que a culinária é sempre um ponto de identificação e construção cultural. Desfrutar os sabores da culinária local, descobrindo origens e trocando receitas fez com que se construísse uma interação e comunicação muito produtiva (LOMAS; OSORO; TUSÓN, 1993).

No tópico sobre as lendas fronteiriças e a construção da identidade foi possível, através de textos artísticos/literários, ler e compreender esse espaço comum, estudar autores locais de Jaguarão e do Uruguai desvelando todo um imaginário das lendas da fronteira. Partiram do conhecimento prévio dos alunos sobre lendas e histórias da fronteira caminhando até os artistas locais e suas publicações.

Organizar um projeto com cronograma definido, com os planos previamente desenvolvidos com base nos diagnósticos construídos, proporcionou mais segurança aos pibidianos em suas ações, também envolveu os estudantes nas oficinas de forma mais significativa, fazendo com que a aprendizagem fosse lúdica e ligada aos conhecimentos prévios dos grupos (CAMPS, 1996).

A metodologia utilizada pelos pibidianos nas oficinas envolvia aulas expositivas e audiovisuais, leituras de gêneros literários, e, principalmente, a participação dos alunos. Cada grupo interagiu com todos os pibidianos e suas oficinas, ou seja, todas as turmas obtiveram a mesma formação e oficinas para terem subsídios para participarem da gincana.

A execução dos procedimentos encontrou alguns entraves, tendo em vista a diversidade dos grupos, as diferentes reações às atividades propostas e até mesmo pelos diferentes métodos didáticos dosicineiros. Contudo, acredito que todas essas diferenças e diversidades vieram a enriquecer ainda mais o trabalho.

Os pibidianos se dividiram em três subgrupos, e tiveram seis horas/aulas em cada turma para desenvolver suas oficinas, cada grupo deicineiros com um dos conteúdos propostos para gincana. Todos pibidianos circularam e trabalharam com todos os grupos, e todo alunado conheceu e interagiu como todos osicineiros. Foram três oficinas para cada tema, envolvendo debates, leituras, e produções textuais que serviam para subsidiar as atividades da gincana final.

A Gincana

A gincana “*Partido Cultural*” foi o fechamento de nosso projeto – foi o momento de pôr em prática os conhecimentos construídos através das oficinas. No dia 26 de outubro de 2019, um sábado pela manhã, envolvemos a comunidade escolar na gincana. Atividade lúdica, extracurricular, interdisciplinar que motivou toda equipe do PIBID, alunado e comunidade.

Os estudantes tinham um conjunto de regras a respeitar, sendo que as infrações a essas regras implicavam penalidades. O grupo de jurados que avaliavam as atividades e provas era composto por representantes da universidade (Unipampa/Jaguarão), professores que fizeram parte da história da escola, e o jurado que, percebi ao longo da gincana, surpreendeu o alunado, pois era ex-aluno da escola, escritor e compositor (prof. Hélio Ramirez). Não foi convidado ao acaso, mas propositalmente, já que foi um dos autores trabalhados durante as oficinas formadoras. A intenção de mostrar aos estudantes um artista local, contemporâneo e que está produzindo e criando arte, surtiu efeito e encantou a todos os presentes.

Os grupos eram representados por cores e tiveram suas tarefas sorteadas de acordo com as temáticas do projeto. Por exemplo, cada grupo recebeu uma tarefa sobre culinária da fronteira, sobre lendas fronteiriças e sobre os pontos turísticos.

Especificamente, os grupos receberam um kit com material para desenvolver uma decoração criativa de sua sala que representasse o ponto turístico que deveriam

apresentar e ressaltar para os jurados, dissertaram sobre a história e importância do ponto turístico para a cultura local. Logo após, os alunos apresentaram/dramatizaram uma lenda para avaliação dos jurados. Também fizeram apresentação de uma receita culinária de nossa fronteira, conforme o sorteio prévio, e ofertaram a degustação para os jurados apreciarem e avaliarem.

Ao final das atividades, duas tarefas motivaram a competitividade dos grupos, uma foi o “quiz” com perguntas sobre as oficinas formadoras que versavam sobre culinária, pontos turísticos e as lendas trabalhadas. A outra foi a arrecadação de doações para a Santa Casa de Caridade de Jaguarão.

Os grupos já possuíam pontuações cumulativas de atividades que foram desenvolvendo antes da gincana final, ao longo das oficinas formadoras. Atividades como: Postar uma foto da equipe no ponto turístico e postar na rede social (*Facebook*), sendo que o grupo que angariasse mais curtidas alcançava maior pontuação. Outra atividade foi a produção textual de um final criativo para a lenda “*El tesoro de Garibaldi*” de autoria do artista jaguareense, Hélio Ramirez. Ainda produziram um caderno com informações básicas sobre o ponto turístico da equipe, com ilustrações, pontos positivos e negativos do local, como se fosse um folder ilustrativo e informativo para alavancar o turismo no lugar.

Durante as oficinas formativas materiais autênticos foram disponibilizados aos estudantes, cadernos de receitas da culinária fronteiriça, relatos dos idosos dos asilos de Jaguarão sobre as lendas locais, publicações de autores desta fronteira (*Leyendas del río Yaguarón* – Hélio Ramirez), documentários como “*A linha imaginária*”, que ilustra muito bem costumes e elementos da cultura de fronteira. Também um livreto produzido pelo PIBID de História que trata de informações históricas inclusive sobre nossa escola.

Neste sentido, todo esse material transformou-se num arcabouço teórico para alavancar o interesse e conhecimento dos estudantes sobre coisas que fazem parte de suas realidades fronteiriças, todos puderam contribuir e intercambiar informações e conhecimentos, fazendo com que crescessem como grupo, e que trabalhassem de forma cooperativa, valorizando as linguagens de fronteira e todo o seu aporte cultural.

Os resultados

Uma das partes mais ricas da construção deste relato é o levantamento dos resultados. Nossos maiores aprendizados neste projeto foram observar o crescimento e o amadurecimento de todas as partes envolvidas no processo. O diálogo entre Universidade e Escola de Educação Básica ressalta as diferenças entre a teoria e a

prática, nos leva a refletir e buscar soluções para problemas cotidianos da Educação Básica e da formação dos futuros professores.

Com relação aos bolsistas pibidianos, acredito que obtiveram, principalmente, o conhecimento do chão da escola e experiência de sala de aula. Apesar de terem sempre a presença da supervisora em todos os procedimentos, como aporte e suporte de trabalho; trabalharam a autonomia e a didática, desenvolveram a experiência de lidar com os imprevistos e problemas que fogem aos planejamentos e métodos estudados na Universidade. Falha nos equipamentos, instabilidades na internet da escola, desinteresse do alunado, alterações no cronograma por mudanças decorrentes da falta de professores, estes são alguns dos enfrentamentos que um profissional da educação se depara constantemente em sua prática diária.

Adentrar a escola é vislumbrar toda a beleza e diversidade que ela oferece, porém também é enxergar as dificuldades estruturais como precariedade no espaço escolar, falta de recursos humanos, falta de material, falta de equipamentos tecnológicos que motivem e envolvam os estudantes. Os pibidianos puderam conhecer e desvelar os entraves e os êxitos de trabalhar na escola pública. Acredito que o PIBID enriquece a formação e a trajetória desses futuros profissionais, pois puderam desfrutar da interação e das vivências que a escola proporciona, tudo isso de forma mais intensa que nos estágios obrigatórios que a Universidade exige. Participar de projetos como o PIBID aprofunda o conhecimento da prática por parte dos futuros professores, nesse sentido, faz com que reflitam sobre a articulação de seus estudos com as práticas escolares.

Para o alunado, apesar das resistências iniciais, fica a experiência e aprendizagem de vivenciar as novas práticas e ideias desenvolvidas dentro da Universidade. O novo e o inesperado assustam – contudo, nos faz crescer. Aprender a trabalhar mais em grupos, opinar e respeitar a opinião do outro, conviver e respeitar a diversidade presente na escola, participar de métodos de aprendizagem diferentes dos habituais enriqueceu as vivências e construções de novos conhecimentos do alunado. Um dos maiores ganhos dos estudantes foi perceber que é possível aprender e conhecer através do lúdico, de elementos culturais identitários que partem das realidades da comunidade escolar para o novo.

Entender que a participação em projetos extracurriculares que visem o lúdico, a interação, a comunicação, foi fundamental para o amadurecimento desses alunos. Certamente, saíram do projeto mais motivados e focados em aprender a língua espanhola, a conhecer mais profundamente sua própria cultura e especificidades desta fronteira com identidade única e tão bela.

Eu, enquanto supervisora, pude dialogar com o conhecimento que está sendo construído na Universidade. Participar do PIBID me levou a novas leituras, novos conceitos e métodos, ampliei minhas oportunidades de atualização do conhecimento,

participei de eventos e reuniões que me proporcionaram formação continuada, que, muitas vezes, nos falta por parte das políticas públicas governamentais. Conviver com os pibidianos, coordenação do subprojeto e professores voluntários, certamente, motivaram e renovaram minhas esperanças na construção de uma educação pública de qualidade. Acredito e defendo o diálogo entre Universidade e Escola pública. É possível articular a comunidade, a Universidade e a Escola, o PIBID nos prova isso já há algum tempo. Lutar e defender programas como PIBID torna-se uma obrigação se considerarmos os êxitos e ganhos que trazem para a educação e comunidades envolvidas.

Considerações finais

É necessário que se valorize e defenda programas como o PIBID. Se atentarmos para o cenário atual da educação no nosso país, perceberemos a importante contribuição do programa que colabora de forma consistente para a formação dos futuros professores, para atualização e formação continuada de professores da escola pública de educação básica, amplia e desvela aspectos fundamentais da educação básica para a construção de pesquisas e novos conhecimentos por parte da Universidade.

Articular essas diversas práticas unindo a teoria e as experiências de sala de aula, solidifica e consolida a união de esforços para a construção de educação para todos e todas com qualidade e oportunidades de aprendizagem. Transformar essas diversas realidades e motivar os sujeitos envolvidos para construção de aprendizagens significativas, tem sido uma bandeira do PIBID. O Programa que proporciona experiências práticas unindo teoria, pesquisa, ação e reflexão, torna-se referência para outros projetos e programas imbuídos em melhorar o cenário atual da educação em nosso país.

Referências

CAMPS, A. Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. **Cultura y Educación**, n. 2, p. 43-57, jun. 1996.

GRIMSON, A. **Los limites de la cultura**: Críticas de las teorías de la identidad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012. p. 111-134.

LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**. Barcelona: Paidós, 1993.

Avaliação e desafios do subprojeto PIBID/ Espanhol: Partido Cultural

Giane Rodrigues dos Santos*

Introdução

Este trabalho apresenta considerações sobre a avaliação do projeto intercultural “Partido Cultural” realizado pelo subgrupo do PIBID¹/Espanhol, desenvolvido no Instituto Educacional Espírito Santo – Jaguarão/RS, com orientação da professora Giane Rodrigues e supervisão da professora titular Maria Elia Martins. O grupo de pibidianos era composto seis acadêmicos, pertencentes do quarto ao sétimo semestre. Como procedimento de avaliação adotou-se a aplicação de um questionário adaptado, conforme cuidados metodológicos seguidos por Goes e Brandalise (2019) e para análise adotou-se a abordagem quali-qualitativa.

A realização deste trabalho justifica-se pela necessidade de apresentar, ainda que descritivamente, os resultados da avaliação do subprojeto PIBID/Espanhol pelos pibidianos e também, refletir sobre a avaliação de programas institucionais de formação docente (PIBID, PET), dialogando com outros estudos, de mesma natureza, no âmbito de formação docente inicial.

Os resultados serão descritos e analisados com base em estudos sobre formação docente inicial e abordagem intercultural, buscando estabelecer relação entre a avaliação manifestada pelos pibidianos, com objetivos do projeto PIBD e do subprojeto PIBID/Espanhol, e elencar os aspectos positivos e negativos, mensurando contribuições para iniciação à docência, bem como elencar sugestões para as edições futuras.

Este trabalho está dividido em cinco partes. Após esta breve introdução, segue o referencial teórico, em que são abordados os aspectos que fundamentaram a construção do subprojeto do espanhol e o projeto desenvolvido pelos bolsistas. Na sequência, é descrito o projeto “Partido cultural” e seus desafios. Em seguida, apresenta-se a avaliação do pibidianos, com descrição dos resultados e por fim, as considerações finais.

* Doutora em Linguística Aplicada, UCPel.

E-mail: gianesantos@unipampa.edu.br

¹ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>.

Referencial teórico

O PIBID do Curso de Letras da Unipampa, coordenado pela professora Ida Maria Marins, foi dividido em três subgrupos: Espanhol, Português e Literaturas. O subgrupo do espanhol contou com as professoras colaboradoras, Luciana Contreira Domingo, Miriam Carniato e Giane Rodrigues dos Santos. O subgrupo do espanhol fundamentou a sua proposta para o ensino do espanhol, levando em conta, essencialmente, o contexto fronteiriço. Para tal, conceitos de interculturalidade e noção de identidade fronteiriça foram os norteadores do projeto, e utilizou-se da metodologia de projetos para execução das atividades almejadas.

Em conformidade com Mendes (2010), no ensino-aprendizagem de línguas, o sentido atribuído ao *termo intercultural* deve ser entendido como:

[...] um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes referências culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados em processo de partilha (MENDES, 2010)

Assim, a abordagem intercultural contribuiu para a proposta mostrando que é possível, apesar das diferenças entre as culturas, estabelecer pontes, diálogos materiais didáticos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosa e democraticamente.

Além disso, ao estar em um contexto fronteiriço é essencial considerar as concepções de culturas híbridas e fronteiras propostas por Grimson (2012), a partir de uma perspectiva pós-moderna aborda os conceitos de fronteira e identidade, destacando a multiplicidade de identidades e fragmentação, incluindo as relações de poder em geral e a intervenção do estado em particular. O autor alerta para o fato de que, apesar dos esforços em separar as culturas, atualmente elas mais se confundem, ou seja, há uma fusão de identidades na fronteira e que existe um *continuum*, entre a identidade do eu e do outro.

Quanto à metodologia por projetos, que foi adotada no projeto, partiu-se do entendimento de que o conhecimento pode/deve ser construído de maneira conjunta e colaborativa. Segundo o *dicionário de términos específicos clave de E/LE*, a denominação “trabalho por projeto” pode ser aplicada a uma diversidade de propostas que compartilham alguns fundamentos teóricos, quanto à concepção

de aprendizagem, mas que surgiram em tempos e contextos diferentes. Um projeto pode ser definido com um conjunto de atividades, organizadas e com uma sequência que permita um resultado ou um produto final. As bases em comum nas distintas propostas coincidem em: aprendizagem participativa, ativa e cooperação; motivação e participação dos estudantes; globalização da aprendizagem e transversalidade dos conteúdos; desenvolvimento de conhecimentos declarativos e instrumentais; relação com o contexto social em que tem lugar a aprendizagem.

Desenvolvimento do projeto partido cultural

Após as oficinas de formação com as orientadoras do subgrupo do PIBID/Espanhol, sobre a metodologia por projetos, abordagem intercultural e identidade fronteiriça, os pibidianos, juntamente com a professora supervisora, planejaram e executaram um projeto intercultural intitulado “Partido Cultural”.

O projeto contou com a execução de 3 oficinas temáticas: *Leyendas de la frontera*, *Identidad visual fronteriza* e *Identidad de la culinaria fronteriza* e, como atividade final, uma gincana cultural que envolveu as seis (6) turmas do ensino médio, a comunidade no estorno da escola – além dos alunos e professores, pais, familiares, amigos, vizinhos – e a comunidade acadêmica, bolsistas, professores e convidados especiais. A execução do projeto “Partido Cultural” compreendeu 9 semanas (de agosto a outubro de 2019) e todos os bolsistas e alunos da escola participaram ativamente em cada etapa, relatando um aprendizado significativo após realização do projeto.

Para os bolsistas, orientadora e supervisora foi um grande desafio trabalhar com a *metodologia de projeto* e elaborar um projeto fundamentado na abordagem intercultural, que desenvolvesse o tema identidade fronteiriça, levando em conta os interesses dos alunos, além das necessidades manifestadas pela escola e pela supervisora das turmas. Para todos os membros do projeto uma questão primordial do PIBIB/Espanhol era promover experiências significativas que motivassem o aprendizado do espanhol.

Durante as sondagens os alunos demonstraram interesses por músicas, vídeos, internet, redes sociais, comidas – e de alguma forma, estes interesses deveriam ser contemplados nas atividades de forma a despertar o interesse pela língua. Então, o desafio desenhava-se em construir um projeto que trabalhasse a identidade fronteiriça em suas diferentes possibilidades de manifestação, sejam na culinária, na literatura, nos pontos turísticos, nos costumes compartilhados entre as duas cidades, e sistematizar todas as atividades e etapas. Por mais que fosse trabalhoso e incerto o projeto, almejava-se realmente dar voz aos alunos e construir uma proposta de trabalho que refletisse os interesses deles, tão desmotivados pelo aprendizado da língua espanhola, mesmo em uma fronteira.

Todos os questionamentos e dúvidas durante os encontros originou a criação do Projeto Partido Cultural (Gincana), que possui uma metodologia diferenciada, criada especialmente para esta situação e para neste contexto de fronteira. O projeto foi reconfigurado várias vezes. Em um primeiro momento, apenas 3 turmas do ensino médio seriam atendidas, e cada dupla de pibidianos, ficaria responsável por ministrar uma oficina temática (“*Leyendas, Identidad visual y Culinária*”), apenas para sua turma. Em um segundo momento, optou-se por cada dupla de pibidianos, ministraria sua oficina temática para as demais turmas das outras duplas. Assim, os pibidianos teriam contato não apenas só com sua turma, mas com as outras turmas participantes do projeto. E finalmente, no terceiro momento, decidiu-se ofertar as oficinas para as 6 turmas do ensino médio, de forma que todos alunos pudessem participar da gincana cultural.

Todas essas mudanças refletiram na sistemática de organização do projeto em geral, no planejamento das aulas (nos encontros de cada oficina) e na configuração da tarefa final (Gincana Cultural). Os pibidianos tiveram a oportunidade de trabalhar com 6 turmas da escola e ter um convívio com um *número maior* de alunos, o que gerou por um lado, alguns momentos de conflitos entre os alunos e organização de horários, mas por outro, proporcionou momentos de superação e de maior proximidade com a realidade de um professor em atividade, que atende várias turmas e às vezes ao mesmo tempo, com atendimentos paralelos.

Outro grande desafio foi a *criação de materiais* para as oficinas, usando materiais autênticos, que desenvolvessem a noção de identidade fronteiriça e que despertassem o interesse dos alunos pelo espanhol. Para a oficina de “*Leyendas: Una Identidad de la Frontera*”, já que o tema era literatura de fronteira, e tinha como objetivos difundir e valorizar a literatura fronteiriça, foi trabalhada a obra bilíngue “*Leyendas del Rio Jaguarón*”, do escritor jaguareense Hélio Ramirez. A partir da seleção de uma das lendas os pibidianos propuseram atividades, como releitura e dramatização. Para a oficina “*Identidad visual de la Frontera*”, cujo o tema eram os pontos turísticos, e o objetivo era trabalhar com semelhanças e diferenças quanto aos hábitos de lazer, os pibidianos usaram diversos recursos da internet, como fotos, vídeos, redes sociais (*Facebook*) para criar e propor atividades. E para a oficina de “*Identidad de la Culinaria Fronteriza*”, que desenvolveu o tema comidas típicas, o objetivo era comparar costumes alimentares e alguns pratos típicos da fronteira. Para isso, os pibidianos também usaram os recursos da internet, como receitas e vídeos para motivar as salas de aulas, além de degustação de pratos típicos após estudo das receitas.

Finalmente, a organização de uma *gincana cultural*, como produto final, composta por várias atividades que incluíram os conteúdos ministrados nas oficinas, culminou com uma atividade complexa, mas extremamente enriquecedora (a gincana é detalhadamente descrita em outro artigo deste volume) que envolveu a toda a comunidade.

As atividades foram avaliadas como positivas pelos pibidianos, em reuniões que ocorreram, posteriormente, na Unipampa e na escola, porém o questionário de avaliação foi aplicado somente em 2020, devido a necessidade de refletir sistematicamente sobre a experiência. Na próxima seção serão apresentadas as avaliações realizadas pelos bolsistas quanto à participação no projeto e sua contribuição para formação docente inicial.

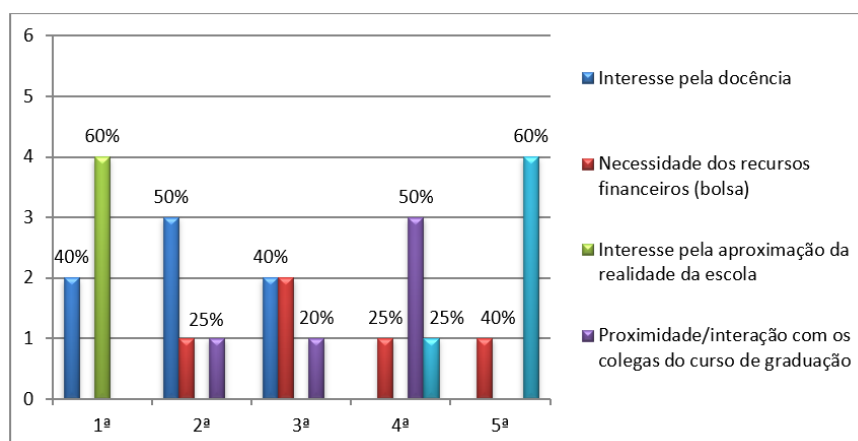
A avaliação dos pibidianos

Em função dos objetivos mencionados sobre a avaliação da prática pelos pibidianos, nesta seção, serão reportados os resultados do questionário que foi adaptado, seguindo as três dimensões propostas por Goes e Brandalise (2019): a) avaliação da formação para a docência no âmbito do PIBID; b) avaliação da gestão do PIBID; c) avaliação dos resultados/efeitos do PIBID. O questionário online foi elaborado via ferramenta Google formulários e compartilhado o link para que os participantes pudessem registrar suas respostas. Neste momento, serão descritos os resultados referentes as dimensões A e C, sendo que, as respostas da dimensão B, sobre a gestão do PIBID, serão reportados futuramente.

Quanto às respostas para primeira dimensão avaliada, “Avaliação da formação para a docência no âmbito do PIBID”, esta foi organizada em três categorias: motivação dos egressos à participação no PIBID; a concepção de docência construída e por eles declarada; e a aprendizagem da docência.

Na primeira questão solicitou-se que enumerassem, por ordem de importância, as razões que os motivaram a participar do projeto, as quais podem ser observadas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Ordem de importância (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª) das razões para participar do PIBID



Fonte: A autora (2020).

No Gráfico 1, podemos verificar que o interesse pela aproximação da realidade da escola foi a primeira razão indicada pelos pibidianos, com 60%, e o interesse pela docência foi a 2ª razão, mais indicada, com 50%. Tais resultados permitem verificar que, ao participar do programa, os pibidianos almejam conhecer a realidade escolar, o futuro espaço de desempenho de suas funções. A necessidade de conhecer o cotidiano da escola era recorrente reivindicado nas reuniões de formação, assim como estreitar vínculos entre a teoria e a prática.

A necessidade de recursos financeiros não é indicada como umas das principais razões para o ingresso no programa, no entanto, pode ser considerada como a terceira razão, com o percentual de 40%. Aqui, cabe comentar que a bolsa do PIBID, entre bolsas de outras naturezas são utilizadas, na grande parte das vezes, para auxiliar no suprimento de necessidades básicas dos alunos, como alimentação e transporte, não sendo possível com este valor, investir na sua formação como a compra de livros ou participação em eventos, como seria o esperado.

Quanto à segunda pergunta, sobre a atual concepção sobre docência após o PIBID, as respostas foram as mais diversas. O PIBID, enquanto programa, tem como principal objetivo promover a iniciação à docência, estimulando a articulação entre os cursos de licenciaturas e as escolas públicas, além de incentivar a permanência dos licenciados na carreira do Magistério. Neste sentido, é importante ponderar quais são os saberes prévios que os pibidianos trazem sobre a docência, pois, além de ser um importante momento de reflexão na etapa inicial na formação docente, estes poderão refletir na atuação futura.

Segundo Veiga (2007), epistemologicamente “docência tem suas raízes no latim – docere – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Tradicionalmente, a docência é o trabalho do professor, ou seja, um conjunto de funções formativas e administrativas, entre outras. A docência abrange três saberes: saberes da experiência, que são os conhecimentos prévios, que o indivíduo traz das suas experiências escolares enquanto aluno ou em atuação profissional; saberes do conhecimento referente aos conhecimentos específicos por áreas, e os saberes pedagógicos, que podem ser entendidos como a aplicação dos conhecimentos específicos (PIMENTA, 2007).

As respostas dos alunos contemplam as três dimensões propostas por Pimenta (2007), de forma sobreposta em algumas das declarações. Entretanto, em alguns excertos, algumas das dimensões ficam mais evidentes, como é o caso do próximo excerto, em que a concepção de docência é contemplada pela dimensão de saberes da experiência, como em:

P1 – “A experiência em Espanhol proporcionou uma oportunidade de continuar a acreditar na educação, na docência que transforma e encanta, foi de fato uma

possibilidade de fazer diferente e assim também despertar nos alunos do ensino médio o gosto de aprender, de participar”.

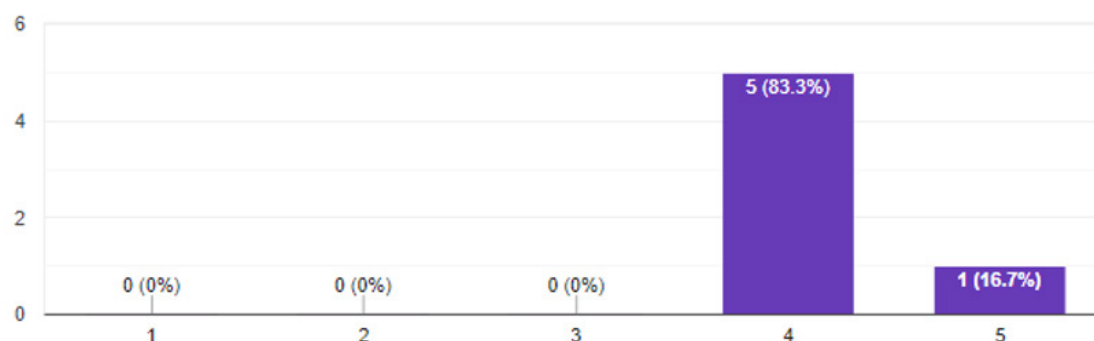
Outro elemento importante que foi destacado pelos bolsistas, não só durante as formações, mas também registrado no questionário de avaliação, foi a necessidade estar preparado para a realidade da sala de aula, pois segundo eles, a formação oferecida pela universidade ainda está distante das práticas no contexto escolar, conforme podemos evidenciar no excerto P6.

P6 – “No meu ponto de vista, a prática da docência se diferencia totalmente da teoria aprendida na Universidade, pois a realidade da escola é muito diferente do que esperamos e aprendemos ao longo do curso”.

Para avaliar as questões 3, 4 e 5, que questionavam os sobre os saberes adquiridos na docência a través da experiência do PIBID, em relação aos conhecimentos específicos, pedagógicos e curriculares, foi aplicada uma escala de Likert, contendo graduações de 1 a 5, correspondendo às seguintes classificações: péssimo, regular, bom, muito bom, excelente, respectivamente.

Sobre a aprendizagem da docência quanto ao conhecimento da área específica (conhecimentos específicos da licenciatura), esta foi considerada como muito boa, com o índice de 83,5% dos pibidianos, conforme se pode verificar no Gráfico 2.

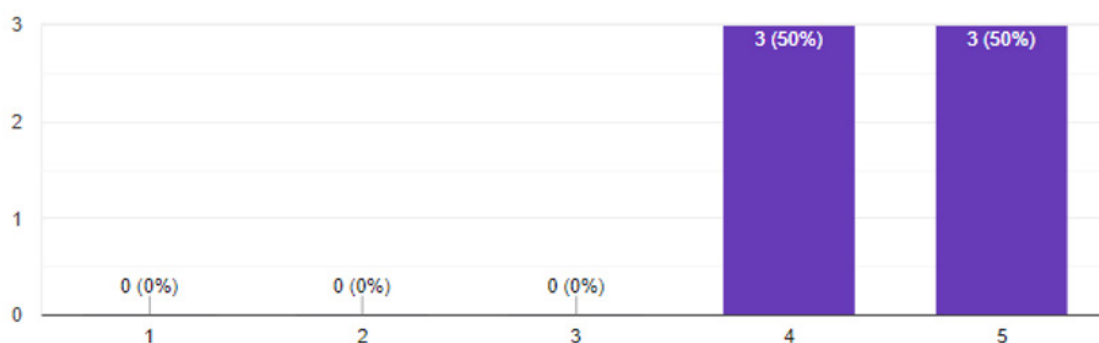
Gráfico 2 – Como avalia a aprendizagem da docência quanto ao conhecimento da área específica



Fonte: A autora (2020).

Quanto à questão 4, sobre a aprendizagem da docência quanto ao conhecimento pedagógico da área específica (metodologias para o ensino), embora bem avaliado, de acordo com o Gráfico 3, o grupo ficou dividido considerando a aprendizagem entre muito boa e excelente, apresentando o percentual de 50%, em ambas categorias.

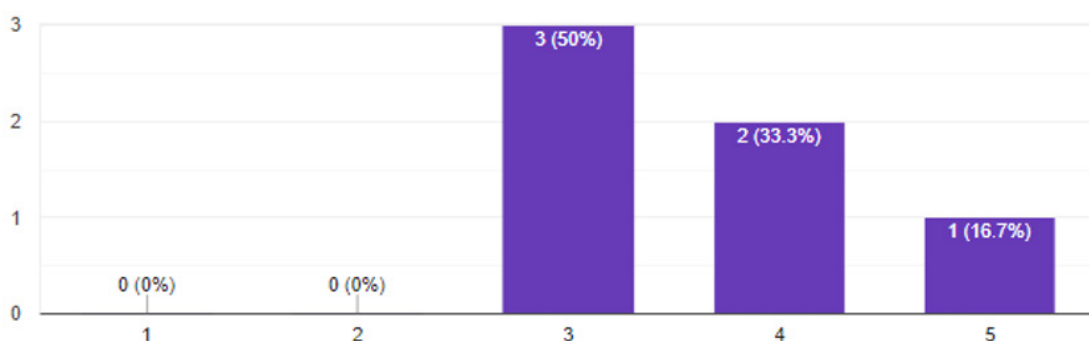
Gráfico 3 – Como avalia a aprendizagem da docência quanto ao conhecimento pedagógico da área específica (metodologias de ensino)



Fonte: A autora (2020).

No que se refere ao conhecimento curricular, verificado na questão 5, os resultados mostram que metade dos pibidianos considerou boa a aprendizagem, conforme se pode observar no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Como avalia a aprendizagem da docência quanto ao conhecimento curricular (currículo da Educação Básica)



Fonte: A autora (2020).

Para a terceira dimensão do questionário, objetificou-se avaliar os resultados/efeitos do PIBID na formação inicial dos bolsistas. A primeira questão, a seguir, também foi aferida por meio de escala de Likert, de 1 a 5 (péssimo, regular, bom, muito bom e excelente).

Quando questionados sobre o grau de amadurecimento teórico-metodológico ao entrar no projeto e finalizar as atividades e de que forma a questão teórico-prática esteve presente na prática, os pibidamos consideraram o grau de amadurecimento como muito bom (item 4), apresentando o índice de 85%. E justificaram que a presença das teorias estivera presentes no planejamento do projeto, planejamento/flexibilidade das aulas das oficinas e reflexão crítica da prática executada, conforme fragmentos P1 e P5.

P1 – 4 “A cada etapa, desafio tive oportunidade de questionar, levando a uma análise e tendo também o suporte teórico e prático para o desenvolvimento das oficinas”.

P5 – 4. “A questão teórico-prática esteve presente na prática das atividades todas as vezes que o grupo sentava e discutia formas de aplicar a teoria de uma forma aceitável para os alunos”.

A segunda questão indagou como foi trabalhar com metodologia de projetos, abordagem intercultural e identidade fronteiriça e questionaram quais foram os pontos positivos e negativos da prática. Os pibidianos avaliaram positivamente, com o índice de 100%, o trabalho com a metodologia por projetos, destacando como pontos positivos, poder partir da realidade dos alunos (ouvir a comunidade), despertar o interesse pelos aspectos interculturais da fronteira, a união entre os grupos, o diálogo entre a universidade e a escola. E, como pontos negativos, alertaram para falta de tempo para as discussões, execução de determinadas etapas e gerenciar melhor os conflitos em sala de aula (Ver P1 a P6).

P1 – Provavelmente a melhor experiência como acadêmica em Letras. Projetos são grandes desafios, por muitas vezes são impostos e não brotam de uma necessidade do grupo. Mas esse de Espanhol surgiu do desejo de um grupo que queria fazer diferença, um grupo unido e que tivemos o apoio das professoras Maria e Giane, que embarcaram e orientaram esse sonho.

P2 – Foi boa. Uma das principais dificuldades foi o tempo dentro de sala de aula, que acabava sendo curto para algumas discussões. Como pontos positivos, destaco o despertar do interesse dos alunos e as discussões nas reuniões feitas na escola, que foram muito enriquecedoras para a minha formação.

P3 – Muito proveitoso, principalmente nos momentos de execução e planejamento, todos os pibidianos opinaram e participaram em conjunto, sempre colaborando e ajudando nos momentos de dificuldades. 1) falta de tempo hábil para execução do projeto - a resolução foi tomada em conjunto e planejado com a professora orientadora. 2) divisão dos grupos da gincana, na 1ª fase foram divididos grupo dentro da sala de aula, mas no decorrer das oficinas foi notado que as divisões por turma seria melhor aproveitada. Cada momento foi muito bem aproveitado para um melhorar entendimento de futuras execuções.

P4 – Foi interessante o trabalho desenvolvido, envolver os alunos na abordagem intercultural e identidade fronteiriça aproximou a experiência com relações pessoais. Relações que buscam trazer uma aceitação e leitura da atualidade, que permitirão desenvolver uma visão crítica.

P5 – Ponto positivo a elucidação dos alunos com fronteiriço. Ponto negativo a língua tão desvalorizada pelos alunos.

P6 – Pra mim foi excelente, pois tratou de diversos pontos culturais desconhecidos pelos alunos e até mesmo para alguns dos pibidianos que tiveram que buscar informações e aumentaram seus conhecimentos sobre a identidade fronteiriça.

A terceira pergunta era se os objetivos propostos no projeto foram atingidos e qual a justificativa para a afirmação, positiva ou negativa. Novamente, todos os pibidianos consideraram que os objetivos do projeto foram atingidos, recordando que o principal objetivo era “promover experiências significativas que motivassem o aprendizado do espanhol”. De acordo com as respostas dos questionários, os pibidianos puderam verificar a motivação dos alunos traduzida em momentos de alegria (entusiasmo), participação ativa nas etapas propostas, uso da língua espanhola em várias situações, identificação e valorização de elementos interculturais abordados nas oficinas (Ver excertos P1, P2 e P3).

P1– Em grande parte sim, no encerramento, que foi o grande momento, vimos a alegria e o desejo de que tenham outras oportunidades e formas de aprender. Percebemos o entusiasmo naqueles jovens que buscam superar desafios. Foi sem dúvida uma experiência para ser lembrada por tudo os envolvidos.

P2 – Sim. Tínhamos como objetivo o aprendizado através do interesse dos alunos e conseguimos com que eles se interessassem por o que era pouco notado dentro da escola, mesmo estando em uma fronteira: A riqueza de estar em uma fronteira e ter acesso ao uso real de uma língua em aprendizado.

P3 – Sim. Todos os alunos que participaram podem refletir e melhorar o seu entendimento da região de fronteira, valorizando a sua cultura e percebendo que dentro de muitas diferenças também existem similaridades.

A quarta pergunta questionou qual o impacto do PIBID na escola pública parceira, segundo a percepção dos bolsistas. De acordo com as respostas dos pibidianos, o PIBID teve um impacto positivo na escola, em 100% das respostas fornecidas. Apenas uma resposta comenta paralelamente que nem todas as turmas tiveram a mesma dinâmica. Segundo eles, o PIBID na escola foi além de conteúdo, despertando o interesse, a cooperação, responsabilidade social, além de serem testados novos métodos e dinâmicas de sala de aula, conforme se pode verificar nos excertos abaixo.

P1 – Essa experiência em Espanhol deixou marcas positivas no grupo, pois muito mais que conteúdos, também foram trabalhados assuntos de cooperação, meio ambiente, responsabilidade social, assuntos que muitas vezes ficam para trás diante de tantos conteúdos exigidos pelas normas, desconsiderando o ser humano.

P2 – O PIBID, dentro da escola, é algo novo e diferente da grade curricular comum da escola. Torna-se muito importante porque ele desperta o interesse dos alunos para algo novo e, com aulas mais dinâmicas, reforça os conteúdos estudados de uma forma, às vezes, mais interativa para o aluno.

P3 – Este impacto incentiva a melhorar cada vez mais o conhecimento e métodos de ensino dentro das escolas públicas.

P4 – Bom, nas áreas atuantes, porém acredito que poderia ter sido mais dinâmico com as demais turmas, algo que envolvesse mais toda a escola.

P5 – Revolucionário, movimentou o ambiente escolar trazendo atualidade e dinâmicas reflexivas.

P6 – Um impacto positivo, que trouxe novas práticas e ideias um tanto inovadoras para a escola.

A questão 5, que avaliou o impacto do PIBID na formação docente dos bolsistas, é uma das perguntas mais fundamentais deste questionário, visto que está ligada diretamente ao objetivo do programa e à primeira questão, sobre a razão que motivou a participação no PIBID. As respostas registram os depoimentos positivos da experiência e revelam ter sido significativa ao aproximar os bolsistas à escola e a realidade do cotidiano do professor, com todas as suas dificuldades, mas também suas recompensas: um trabalho que vale a pena investir e acreditar na Educação.

Ao analisar os excertos de P1 a P6, confirma-se que os objetivos do PIBID enquanto programa foram atingidos, visto que os bolsistas atestam ter tido uma significativa proximidade com a escola e com a docência, após a experiência, além de vivenciar momentos incríveis, os quais podem servir de motivação para a permanência no Magistério.

P1 – Foi essa uma experiência para renovar e dar créditos à Educação, ainda vale a pena investir.

P2 – O PIBID foi muito importante para a minha formação docente, pois me proporcionou entrar dentro da escola e atuar dentro de uma escola pública, me mostrando a realidade e as dificuldades de ser um professor.

P3 – Foi uma experiência excelente e única, pois será possível avaliarmos e utilizarmos melhor futuros trabalhos acadêmico.

P4 – Traz algumas ideias das dificuldades e prazeres da docência, deste um primeiro momento da faculdade, permitindo desta forma trabalhar os pontos fracos e fortes.

P5 – A melhor experiência que já tive durante minha formação, fez com que os conhecimentos adquiridos fossem postos em práticas, trazendo clareza para as lacunas que ainda devem ser preenchidas no aprendizado.

P6 – O PIBID serviu como uma experiência incrível para mim futuro professor, pois tive a oportunidade de vivenciar momentos únicos que a docência nos proporciona.

O último item do questionário registrou brevemente as sugestões dos pibidianos para futuras edições do programa. Os bolsistas sugeriram que o número de bolsas seja ampliado, que o programa se estenda por mais tempo (segunda metade da graduação), e que haja a possibilidade de que os bolsistas possam transitar em diferentes turmas e, finalmente, que sejam ouvidos e tenham maior participação nas decisões do PIBID geral, no âmbito do Campus.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo apresentar os resultados de um questionário avaliativo referente à prática desenvolvida pelo subgrupo do PIBID/Espanhol, do curso de Letras da Unipampa/Jaguarão, intitulada “Partido Cultural”, desenvolvido no Instituto Educacional Espirito Santos. Inicialmente, foram apresentadas brevemente as

concepções teóricas que fundamentaram a proposta geral do subprojeto; em seguida, reportam-se algumas considerações sobre o desenvolvimento e os desafios encontrados durante a orientação do projeto; na sequência foram apresentados os resultados das avaliações dos pibidianos. Segundo a avaliação dos pibidianos, a participação no projeto intercultural contribuiu para a formação docente, ampliando as experiências na sala de aula, rotina da escola, desenvolvimento da autonomia e relação entre teoria/práticas. Os resultados ainda indicam que o PIBID deveria ofertar mais bolsas/vagas para um número maior de acadêmicos.

Referências

- GOES, G. T.; BRANDALISE, M. T. Avaliação do PIBID por licenciandos egressos: um estudo de caso. **Estudos em avaliação educacional**, v. 30, n. 73, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5813>>.
- GRIMSON, A. **Los límites de la cultura**: Críticas de las teorías de la indentidad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012. p. 111-134.
- MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ORTIZ, M. L. (Orgs.). **Língua e cultura em contexto de ensino de português para falantes de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2010. p. 53-77.
- PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VEIGA, I. P. A. Profissão professor até quando? **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 29-40, jul./dez. 2007.

Lengua y cultura: el enfoque basado en tareas para clases de lengua española

Lucas Andreuchette Medeiros*

Míriam Cristina Carniato**

Introducción

Este artículo fue escrito con la finalidad de contar y reflexionar sobre la experiencia del proyecto de enseñanza Cultura y Comidas, que se originó como un subproyecto del *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID), del Curso de Letras de la *Universidade Federal do Pampa* y se desarrolló en la ciudad de Arroio Grande (RS/Brasil). El PIBID tiene como característica principal la inserción de los estudiantes de graduación en la escuela para que así puedan empezar en la práctica docente. Los proyectos desarrollados en el programa, elaborados y creados por los propios alumnos de graduación y bajo la orientación de sus profesores, han contribuido mucho para la formación de los estudiantes.

El PIBID en el Campus Jaguarão ha tenido una característica innovadora en esa edición, ha sido interdisciplinario entre la lengua portuguesa y la lengua española y también se realizó en dos ciudades: Jaguarão y Arroio Grande. En este artículo se platicará sobre la experiencia con el proyecto de lengua española. La organización para trabajar la Lengua Española ha empezado con un proyecto mayor con el tema *Cultura e Interculturalidad*, integrado a él está el proyecto *Cultura y Comidas: una forma de aprender*, que se desarrolló en siete talleres para un grupo de 19 alumnos del 7° año de la Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart.

Los becarios antes de la participación de forma efectiva en los talleres tuvieron reuniones semanales con la supervisora del PIBID en la escuela, con el coordinador responsable por el área de español y con la coordinadora general del proyecto. Un semestre antes han empezado a realizar múltiples actividades, han participado de conferencias con profesores invitados y de la universidad, observado clases y han hecho otras capacitaciones direccionadas para prepararlos para ingresar en la práctica docente. Lo trabajado en los talleres se construyó también mientras el proyecto se

* Discente do curso de Letras da UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS.

E-mail: luk.aginha@gmail.com

** Doutora em Letras – Linguística Aplicada e professora no curso de Letras – UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS.

E-mail: miriamcarniato@unipampa.edu.br

desarrollaba y empezó con un sondeo cuestionando los alumnos acerca de lo que les gustaba en la lengua española. Sobre todo, se buscó dar la oportunidad de que los estudiantes pudieran estudiar contenidos que la escuela o no ofertaba en el currículo o que el tiempo corto de las clases de lengua no propiciaba que fueran trabajados por los profesores. Se verificó en el sondeo la gran predilección de los alumnos por la culinaria y aspectos de la cultura de los países hispanohablantes, bien como el interés en el vocabulario sobre esos temas. Con eso se llegó a los objetivos del proyecto, se intentó que los alumnos consiguieran: (a) percibir la cultura y la lengua de una manera integrada y respetando las diferencias; (b) desarrollar principalmente la expresión oral de los alumnos y también la escritura; (c) adquirir más conocimientos lingüísticos del idioma español y conocer un poco de la cultura y culinaria de los países hispánicos.

Delimitado el tema central y los principales objetivos del proyecto, se buscó como serían elaboradas las clases y se llegó a la conclusión que el enfoque por tareas era el más adecuado para nortear las planificaciones, además del eje mayor que era la cultura como estrategia para enseñanza de lengua.

La cultura

Cuando se hace una búsqueda sobre el término “Cultura” en el sitio de la Real Academia Española (RAE) se tiene como definición “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social” y también “Conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo”. Para Kroeber & Kluckhohn (1956) el concepto de cultura es definido por un gran conjunto de variables que van desde el clima, paisaje, demografía hasta la lengua, tradiciones y educación. Entonces cuando se piensa en enseñanza de lengua, hay que pensar en la cultura, no se puede dejarla aislada, todo pasa por la cultura.

En el sondeo se verificó el gran interés de los alumnos por la culinaria de los países hispanohablantes, era la oportunidad de tratar un elemento que envuelve los sentimientos de los pueblos, de las familias, que es pasado de generación en generación, muy relacionado a la religiosidad, que reúne las personas y que está en el medio de fiestas y tradiciones. Con ese gran tema se ha tenido muchísimas puertas abiertas para trabajar desde el clima hasta las tradiciones. Y así se ha hecho, se empezó echando un vistazo sobre el origen de la lengua española y quiénes eran sus hablantes. También se les presentó algunos cantantes hispanohablantes, obras literarias como Don Quijote de La Mancha, el programa de televisión El Chavo, que es muy presente en la vida de los estudiantes y no tenían conocimiento que se trataba de un programa de origen mejicano, bien como muchas cosas más que eran hispánicas y los alumnos no sabían y

que hacían parte de sus vidas. Aún en los primeros talleres se les presentó la fecha del Día de los Muertos, una gran fiesta mexicana, que les despertó mucho el interés, con eso, además de enseñarles sobre el propósito de la celebración se adentró en el tema de las comidas.

En el taller siguiente, visto que ya se había hablado de los países hispanohablantes, se llevó algunas informaciones sobre platos típicos. Les presentamos a los alumnos las principales comidas de los países de América Latina y España con ilustraciones, modos de preparo, el origen de los platos, en qué circunstancias eran consumidos, etc. El objetivo era aproximar el alumno a la cultura, como propuesto por Santos:

Al incorporar en nuestras clases de idiomas los aspectos históricos, sociales y culturales estamos favoreciendo la mutua comunicación entre las diferentes comunidades y pueblos. Se trata de incrementar el deseo de aprender de los alumnos, desviando el foco de atención del estudio del lenguaje en sí mismo, para pasar a centrarnos en unos aspectos socio-culturales que están íntimamente ligados con él y de los cuales nos vamos a valer para abordar el estudio de una lengua extranjera (SANTOS, 2008, p. 422).

Trabajar los aspectos culturales de la lengua dejaba la clase más dinámica, fue la percepción que se tuvo, entonces se aprovechó para incluir pequeñas tareas en que los alumnos tenían que expresarse, construir pequeños enunciados, hacer preguntas sobre los platos o sobre los aspectos culturales que estaban involucrados en el tema trabajado. Muchas de las dudas de los alumnos estaban vinculadas justo a lo que refiere Santos (2008), o sea, sobre la diferencia cultural. Aunque había una distinción entre la culinaria de aquellos países y el suyo, eso no era algo que alejaba los alumnos de aquellas culturas, sino algo que generó una discusión que les agudizaba aún más el interés, algo que mostraba que el lenguaje hace parte de un todo mucho más complejo.

En el tercer taller se desarrolló una actividad en la que se les enseñaba a los alumnos una serie de videos de hablantes nativos de español, hablas auténticas en que las personas cuentan sobre las fiestas que solían participar, las comidas típicas y otros aspectos de los lugares en que vivían. Mientras miraban los videos los alumnos manifestaban curiosidad y a la vez muchas dudas también, por ejemplo, les llamaba la atención saber que en España hay una fiesta llamada "La Tomatina" en que las personas salen por la calle y se arrojan tomates arriba de camiones. Al exteriorizar comentarios como: "*más como hacen tanto desperdicio de alimentos*", "*deben quedarse muchísimo tiempo después haciendo la limpieza*" y "*podíamos hacer salsa con esos tomates*" han evidenciado el valor que tiene la comida, que el alimento tiene un precio y un destino, era inaceptable culturalmente que hubiera tanto despilfarro. Se intentó explicarles que era algo tradicional, pero igual les pareció algo muy raro.

Un desafío en la planificación de los talleres fue encontrar material de apoyo y aún más difícil material auténtico y con menos estereotipos posible. Segundo Miquel y Sans (1992, p. 15) "La cultura que debemos facilitar a los estudiantes no tiene que ser una cultura de estereotipos", o sea, para trabajar cultura no es necesario reforzar estereotipos. En verdad es lo contrario, debe llenarse un gran tiempo buscando materiales que hablan de cosas que tradicionalmente no son ilustradas en los libros didácticos.

Se intentó buscar videos de la vida real, con grabaciones espontáneas, se consiguió algo, pero también se acabó presentando material que reforzaba estereotipos. Ya que parte del material no cumplía lo que se quería, se resolvió que la actitud frente a eso sí podría ser distinta. Al enseñarles la fiesta mejicana del dos de noviembre, el día de los muertos, se les llamó la atención sobre los sombreros, muchos mejicanos no los usaban, en lugar de dejarlos pensando que todos los usan habitualmente se ha tenido el cuidado de explicarles que es como los gauchos en Rio Grande do Sul, es algo cultural, hace parte de las tradiciones, pero no quiere decir que todos vivan con esos trajes y accesorios todos los días. Pero lo más importante ha sido aclarar que Méjico no es solo sombreros, día de los muertos y burritos, la cultura involucra mucho más que eso. La fiesta de los muertos es una tradición milenaria con origen indígena, o sea, ya estaba en Méjico mucho antes de la colonización, y, pese que Méjico preserva mucho sus tradiciones ancestrales, el país también incorporó muchos elementos que vinieron con los colonizadores. Un ejemplo es la religión, les causó gran extrañeza en saber que los mejicanos son muy católicos, pues el estereotipo que asociaban a las calaveras del día de los muertos era relacionado con religiones africanas, entonces se les habló acerca de la celebración de la Virgen de Guadalupe realizada en 12 de diciembre.

Como referido anteriormente, además de la preocupación con el componente cultural había la preocupación de cómo y en qué basarse para la planificación de los talleres.

Las tareas

Antes de empezar las planificaciones, considerando el tema del proyecto "Cultura y Comidas", se hizo una investigación y se inclinó por utilizar el enfoque por tareas, y uno de los textos en que se ha apoyado ha sido el de Sonsoles Fernández López (2011) llamado *Enfoque de acción: Aprender lenguas con "Tareas"*. Para Sonsoles Fernández López:

La tarea, en general, es cualquier actividad que se realiza en un tiempo determinado; si nos preguntamos, por ejemplo, qué tengo que hacer hoy

o mañana, pensaremos en una lista de tareas como: llamar por teléfono a X, buscar un regalo para un amigo, hacer la compra, preparar una clase, ir a ver una exposición, etc. Para cumplir esas tareas se necesita utilizar el lenguaje en una serie de situaciones concretas [...] (LÓPEZ, 2011. p. 7).

Entonces las tareas son actividades realizadas en determinado tiempo donde los alumnos deben ser activos/agentes, o sea, utilizar la lengua de alguna forma en la tarea, que varían desde hacer una compra en español a, como en uno de nuestros talleres, plantar legumbres. Olga Lázaro (1999, p. 296) va a traer otro concepto que va a sumarse a esta definición, es que “Se trata de poder responder a necesidades que se le plantean cotidianamente al estudiante y para las que se supone estará motivado, ya que son las actividades que ocupan su tiempo.” En todos los talleres se buscó emplear tareas, se motivaba a los alumnos y les daba condiciones, subsidios para que las hicieran. Como ya mencionado un ejemplo de tarea puede ser plantar legumbres, y fue en el quinto taller que lo hicieron. Se llevó a los alumnos al huerto de la escuela y se realizó dos actividades, dos tareas, una se caracterizaba en hacer el plantío de algunas legumbres, mientras plantaban se habló de los tipos de legumbres que había en el huerto, de herramientas, hicieron y contestaron preguntas, la tarea además de plantar era hablar sobre el tema. La segunda tarea estaba pensada en que ellos tenían que organizar una feria con las legumbres y verduras del huerto. Hacer compras es una tarea que pone el alumno como agente en una situación del cotidiano, o sea, se ha pensado la actividad basada en una necesidad común a todos, que es comprar algo o incluso vender, y se les motivó en el primer momento presentándoles el huerto.

En todos los talleres las tareas estaban pensadas, había una relación entre ellas, por ejemplo, cuando el tema eran las fiestas tradicionales de los países hispanohablantes los alumnos pensaban estar en un restaurante y tenían que saber pedir la comida, preguntar sobre precios, eso más adelante también sería empleado en la feria. López habla sobre la importancia de se tener un producto final, un objetivo, que se construye mientras se desarrolla el proyecto, para incentivar los alumnos en las actividades.

Antes de elegir la tarea final, conviene realizar un acercamiento motivador al tema [...] El enriquecimiento de contenido y de experiencia que esta entrada supone suscita la curiosidad, refuerza la motivación y posibilita que las propuestas posteriores de los alumnos tengan una perspectiva más amplia, más creativa y con mayor capacidad de comunicar algo nuevo e interesante (LÓPEZ, 2011, p. 10).

Siguiendo las orientaciones de Sonsoles López se hicieron las actividades y a lo largo de las mismas se fue apuntando las sugerencias de los alumnos para el producto final, a lo mejor, la tarea final del proyecto. Después de los seis talleres hablando sobre

comidas, conociendo los alimentos y todo lo que significaba eso en la vida de los alumnos, intentando conocer un poco de la cultura hispánica, se llegó al último taller. Se ha decidido hacer una muestra culinaria en la escuela, una pequeña exposición de comidas donde los alumnos en grupos tenían que elegir un plato típico de un país donde se hable español, escribir una receta, preparar el plato y presentarlo en la muestra. La presentación ha sido en lengua española y los alumnos han tenido la libertad de prepararla de la manera que les pareció más adecuada para su realidad. Según López:

Es posible que los mismos alumnos, espontáneamente, sugieran iniciativas válidas [...] Estas iniciativas sirven para organizar una tarea o un proyecto y tienen la ventaja de que ciertamente interesan a sus protagonistas. [...] La negociación pide que se valoren entre todos los pros y los contras de cada iniciativa; el papel del profesor es provocar la participación de los alumnos y ceder su puesto decisorio al grupo, pero esto no significa que se inhiba, él es uno más y negocia también [...] (LÓPEZ, 2011, p. 7-8).

Además de la presentación de los alumnos también se hizo como recuerdo del proyecto un cuaderno de recetas que reunía los platos que los alumnos habían preparado. Ha sido una experiencia muy productiva y gratificante.

La experiencia personal y profesional

La experiencia de crear y de desarrollar un proyecto de enseñanza de lengua, que fue lo que el PIBID proporcionó a sus becarios, ha sido de una enorme importancia. El programa ofreció la oportunidad de adentrarse, por primera vez, en una clase de lengua, de poner el estudiante de graduación como sujeto central de su formación. El programa coloca al graduando como agente en un salón de clase y bajo las orientaciones de sus profesoras, él construye un proyecto, un plan de enseñanza, planifica clases sistematizadas y coherentes por la primera vez en su vida. La experiencia de conocer alumnos que tenían intereses tan bellos y con esas predilecciones construir clases que les propiciaban conocimientos lingüísticos y culturales sobre la lengua española ha sido maravilloso. Los logros que se lleva para la vida profesional son gigantes.

Todos los objetivos que se tenían al empezar el proyecto fueron alcanzados y los resultados han sido muy satisfactorios. Para el becario que escribe este texto, ha sido muy relevante ver que los alumnos adquirieron conocimientos lingüísticos. Y observar a los estudiantes utilizando esos conocimientos en algunas situaciones del cotidiano con éxito es compensador, bien como verlos felices en los talleres, participando y desarrollando las actividades.

Los estudiantes también fueron exitosos en la tarea final del proyecto. Construyeron las presentaciones muy bien y ha sido increíble verlos discutiendo y planificando sus presentaciones, pidiendo orientaciones sobre pronunciación, cuando se les presentaban las dudas o no entendían algo. Para más allá del salón de clase, la experiencia obtenida en relación a las relaciones interpersonales que constituyen el ambiente escolar contribuyó para un gran crecimiento personal del becario, pues ha sido posible empezar a percibir el funcionamiento de una escuela.

Consideraciones finales

A lo largo de este artículo desde la introducción se ha discutido sobre el proyecto de lengua española “Cultura y Comidas” desarrollado en una escuela pública de la ciudad de Arroio Grande. Teníamos como objetivo trabajar lengua y cultura en las clases y se logró éxito. Se habló acerca de los conceptos de cultura que se utilizó en las planificaciones y también sobre el enfoque por tareas, elemento esencial responsable por guiar la sistematización de las clases, bien como la importancia del PIBID en la vida de las personas involucradas en el programa. Con eso todo se puede concluir que la metodología elegida para trabajar en el proyecto, el enfoque por tareas, fue la mejor opción, pues por ser basado en la acción de los alumnos y también por ponerlos en situaciones/tareas del día a día se les ofrece repertorio lingüístico esencial en la lengua que están aprendiendo.

Utilizar el enfoque por tareas vino a sumarse respecto a lo que se pensaba y se platicó sobre cultura pues, las dos están estrechamente unidas, no hay como separar la lengua de la cultura, la propia lengua es un elemento cultural y mezclarla con la culinaria, tradiciones, fiestas y tareas que hablan del cotidiano, de hacer compras, plantar legumbres, hacer una muestra culinaria, todo convergió para que se tuviera un resultado muy provechoso.

Además, trabajar con los elementos culturales de la lengua española propició talleres más leves, en que alumnos y profesor se divertían mientras aprendían y realizaban las tareas, proporcionó también una gran integración entre ellos. Es importante mencionar que el aprendizaje que ha obtenido el becario como profesor ha sido mucho más grande de lo que los alumnos obtuvieron en los talleres. La integración entre todos los que estaban involucrados en los proyectos del PIBID fue de extrema importancia para lograrse éxito. Concluyendo, se espera que el *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID) siga siempre existiendo, pues es de fundamental importancia para la formación de los profesores de la educación básica y debe ser cada vez más incentivado, visto que posibilita un ambiente propicio para la iniciación a la docencia.

Referencias

LÓPEZ, S. Enfoque de acción: aprender lenguas con tareas. In: LÓPEZ, S.; BLANCO, A. **Enfoques por tareas: propuestas didácticas**. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2011.

KROEBER, A. L.; KLUCKHOHN, C. **Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions**. Massachusetts: The Museum, 1956.

LÁZARO, O. La enseñanza mediante tareas. In: VALDERRAMA, M. **A cien años del 98 lengua española, literatura y traducción: actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español**. Soria: Facultad de Traducción e Interpretación de Soria, 1999. p. 295-310.

MIQUEL, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. **RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera**, v. 1, mar. 2004.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Real Academia Española**. 2020. Diccionario de la lengua española. Disponible en: <<https://dle.rae.es/cultura?m=form>>. Acceso el: 15 jul. 2020.

SANTOS, A. S. Learning a Foreign Language Through Its Cultural Background: Saying and Doing Are Different Things. In: PERÉZ, S. A. **25 años de lingüística en España: hitos y retos**. España: Universidad de Murcia, 2008. p. 221-225.

La enseñanza placentera de lengua española

Náthani Martins Soares*
Luciana Contreira Domingo**

Introducción

El presente relato tiene el objetivo presentar las experiencias vividas en el proyecto de español realizado en el PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) en la escuela colaboradora E.M.E.F. Fernando Corrêa Ribas en la ciudad de Jaguarão/RS, en un grupo de 8º año, compuesto por 15 alumnos siendo 7 muchachas y 8 muchachos con edad entre 13 y 15 años. Un grupo bastante heterogéneo, algunos alumnos con leves discapacidades intelectuales y un gran número de repetidores.

El proyecto fue estructurado en siete talleres de 1h30min que se llevaron a cabo en los meses agosto a octubre de 2019 y el tema elegido por los alumnos fue *Cultura y Culinaria una manera diferente de conocer los demás*. Nuestro proyecto tuvo como objetivo trabajar con la cultura y la culinaria de la frontera Jaguarão (BR) – Río Branco (UY) y fueron trabajados de manera que los alumnos pudiesen ver la influencia de la una a la otra, tanto en las costumbres como en la culinaria.

Los alumnos creían que conociendo más sobre esos temas conseguirían conocer más los vecinos uruguayos y ver su influencia en nuestra cultura. A través de los temas y objetivos propuestos fueron seleccionados algunos juegos y vídeos que usamos para la enseñanza, pues queríamos una clase de lengua placentera. También necesitábamos un producto final y los estudiantes eligieron el género libro de receta donde cada uno escribiría una receta uruguaya. La idea era que los padres participaran preparando la receta y que los chicos presentaran el plato en el taller final.

Referencial teórico

Las escuelas hoy, tal vez, no sean como los alumnos esperan pues, en general, se quejan de lo poco atractiva que son las clases con la exposición de contenido de manera tradicional y poca o ninguna interacción. En un artículo de 2004, Dallabona y Mendes

* Discente em Letras, UNIPAMPA/ Jaguarão.

E-mail: nathanisoares.aluno@unipampa.edu.br

** Doutora em Letras – Linguística Aplicada, UNIPAMPA/ Jaguarão.

E-mail: lucianadomingo@unipampa.edu.br

(p. 110) dicen: “Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra “escola”, local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento”.

Por eso creemos que la actividades lúdicas ejercen un importante papel a la hora de enseñar español. Las mismas autoras también defienden la enseñanza lúdica, como podemos ver:

Assim, o trabalho a partir da ludicidade abre caminhos para envolver todos numa proposta interacionista, oportunizando o resgate de cada potencial. A partir daí, cada um pode desencadear estratégias lúdicas para dinamizar seu trabalho que, certamente, será mais produtivo, prazeroso e significativo... (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 111).

Concordamos también con Dallabona y Mendes (2004, p. 111) en que los juegos son la mejor forma de expresión de los alumnos: “Pode-se dizer que as atividades lúdicas, os jogos, permitem liberdade de ação, pulsão interior, naturalidade e, conseqüentemente, prazer que raramente são encontrados em outras atividades escolares” y justifica nuestra elección para el proyecto.

Benítez (2010, p. 23) sugiere la utilización de juego y aprendizaje juntos y defiende los aspectos que tienen en común “El juego y el aprendizaje tienen en común varios aspectos: el afán de superación; la práctica y el entrenamiento que conducen al aumento de las habilidades y capacidades; la puesta en práctica de estrategias que conducen al éxito y ayudan a superar dificultades”.

La autora también trae las ventajas del juego en la enseñanza-aprendizaje, entre ellas: (i) aumentan la concentración en el contenido; (ii) contribuyen a la creación de un ambiente relajado y participativo; (iii) ayudan a disminuir la ansiedad de los alumnos, etc. Son muchos los aspectos positivos sobre el uso de juegos en la enseñanza y en el aprendizaje de idiomas y su utilización en las clases debe tener en cuenta una reflexión previa sobre los objetivos que se pretenden alcanzar, atención a los contenidos del programa y también otros factores relevantes a la planificación de clases, tales como la edad de los estudiantes y su nivel.

A partir de este aporte teórico podemos entender que la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas – como suele pasar en contextos fronterizos – a través de juegos adquiere suma importancia pues involucra nuestros alumnos en la clase, expandiéndola más allá de la pizarra; demuestra también que aprender puede ser algo placentero y divertido.

Breve relato sobre los talleres del proyecto

Iniciamos nuestro primer taller, titulado “Conociendo las fronteras y las comidas típicas de la ciudad de Río Branco” con el objetivo de conocer las fronteras e investigar más acerca del tema. En ese taller usamos el proyector para pasar los *slides* y comenzamos con un mapa donde mostramos todas las fronteras de Brasil y después expusimos una foto de las fronteras entre Santana do Livramento/Rivera, Chuí/Chuy, Aceguá/Aceguá, Quaraí/Artigas y Yaguarón/Río Branco que será nuestra base de estudio. Además, vimos un documental sobre Uruguay de Gabriel Pimentel “*Pequeno documentário sobre Uruguay*”. Para finalizar nuestra clase, indagamos sobre el tema que les gustaría trabajar en el proyecto. El tema elegido fue culinária y cultura. Entonces el proyecto recibió el nombre de “*Cultura y Culinaria una manera diferente de conocer los demás*”. También llevamos un *cuadro de ideas* previas para que pudiéramos llenar en cada clase para identificar lo que sabíamos al inicio del proyecto, qué queríamos saber y cómo haríamos para saberlo, cómo nos organizaríamos y lo que descubrimos para que en cada clase ellos pudiesen ver todo lo que estaban aprendiendo.

Figura 1 – Imagen del documental “Pequeno documentário sobre Uruguay”



Fuente: “Pequeno documentário sobre o Uruguai” (2017)¹.

¹ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=I_cals6_1lA>. Acceso el: 19 ago. 2019.

El segundo taller fue titulado “Jugando y aprendiendo”; el objetivo era percibir lo que los alumnos sabían sobre las comidas típicas a través del juego *¿Quién miente?*. El juego consiste en hacer parejas de alumnos, entregarles una foto con una descripción que estará identificada como *Correcta o Equivocada*, y mostrarles una parte de la foto al resto de la clase para que leyeran las descripciones. Los demás deberían adivinar cuál era la descripción errónea y cuál la verdadera, pudiendo hacer preguntas o pidiendo más detalles. Al final de la clase completamos el *cuadro de ideas previas* para agregar lo que ellos habían aprendido en ese segundo taller.

Figura 2 – Modelo del juego



Fuente: Imagen del autor.

Respuesta Correcta: El Pancho se hace con pan y salchicha grandes, mostarda y queso.

Respuesta Equivocada: El Pancho se hace con pan y salchicha grandes, salsa, tocino y mayonesa.

El tercer taller tuvo como título “Aprendiendo cómo escribir una receta”. El objetivo era aprender a elaborar una receta. Usamos diapositivas para mostrar recetas que buscamos en internet para que los estudiantes conocieran el paso a paso de ese género y al final de la clase jugar *El ahorcado* con palabras que habían aparecido en los

slides. Como de costumbre, al final de clase nos dirigimos al cuadro de ideas previas para registrar lo aprendido ese día.

Figura 3 – Modelo de receta



Fuente: "Receitas globo.com" (2011)².

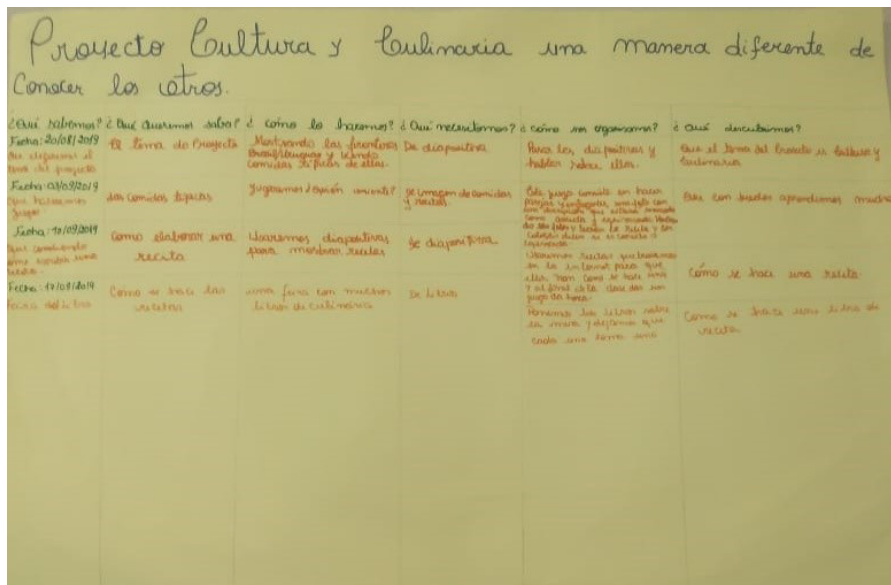
Arroz con Pollo

- 1 pollo mediano picado en trozos
- 2 tazas de arroz
- 4 tazas de caldo de pollo
- 1 tomate mediando
- ½ pimiento rojo
- 1 ají ó guindilla puede ser dulce o picante según tu antojo
- 1 puño pequeño de granos de maíz
- 1 trozo pequeño de chorizo calcula unos 2 cm de largo
- 1 cebolla mediana
- 2 dientes de ajo
- Pimenta
- sal

² Disponible en: <<https://receitas.globo.com/arroz-com-frango-4d51078852e0b252bc00ab56.ghtml>>. Acceso el: 30 mar. 2020.

En el cuarto taller el título fue “Feria del libro”, y tuvo el objetivo de conocer los libros de culinaria española y brasileña. En ese taller armamos una mesa con muchos libros de culinaria y dejamos que nuestros alumnos manejaran cada uno de ellos para que conocieran el género. También pedimos que trajeran una receta en el taller siguiente, completamos el *cuadro de ideas previas* y, atendiendo a su pedido, jugamos el juego de la horca.

Figura 4 – Cuadro de ideas previas

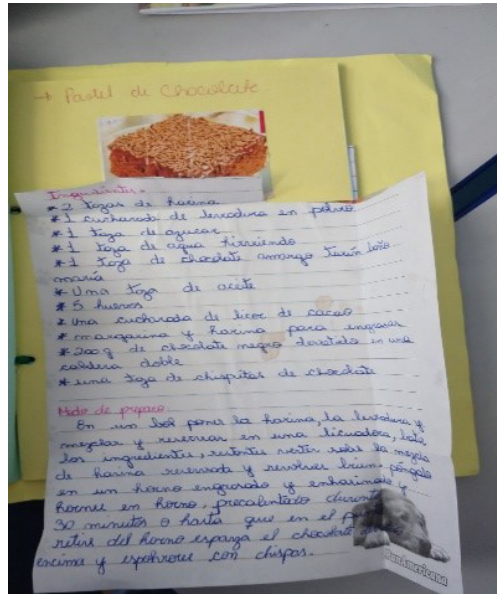


Fuente: Imagen del autor.

El quinto taller, titulado “Revisando las recetas de los alumnos”, tuvo el objetivo de revisar las recetas de los estudiantes. En esa clase visitamos las mesas leyendo las recetas y ajustando lo que hacía falta. Después pedimos que cada uno leyera su receta a los colegas y completamos el cuadro de ideas con lo que habíamos aprendido hasta el momento.

El tema del sexto taller fue “Montaje del libro” y el objetivo era armar el libro. En esa clase llevamos folletos de supermercado para que ellos cortaran imágenes para armar la tapa del libro. Además, pegamos las recetas en hojas de colores y leímos nuestro *cuadro de ideas* recordando todas las clases.

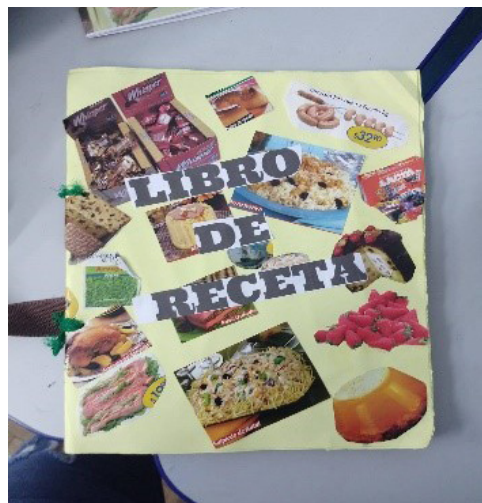
Figura 5 – Receta escrita por un alumno



Fuente: Imagen del autor.

Nuestro séptimo taller fue titulado “Montaje del libro y exposición” cuyo objetivo fue concluir el armado del libro exponiendo los platos hechos por los alumnos. En ese taller ultimamos los detalles del libro y cada alumno llevó su plato para que todos probaran su receta. En la ocasión cada alumno recibió un ejemplar del librito, bien como el profesor titular del grupo.

Figura 6 – Libro de recetas



Fuente: Imagen del autor.

Figura 7 – Comida hecha por los alumnos a partir de las recetas escritas por ellos



Fuente: Imagen del autor.

Evaluación de la experiencia

Al planear el proyecto, elegimos algo diferente a lo que el grupo estaba acostumbrado. Entonces tuvimos la idea de preguntarles lo que les gustaría estudiar y después comenzamos a buscar estrategias para desarrollar algo distinto. En nuestra búsqueda llegamos a los juegos didácticos y entendimos que podrían despertar el interés de los estudiantes y motivarlos a participar en nuestras clases.

El mayor desafío fue pensar qué juegos serían atractivos y cómo desarrollar el tema de cada taller a través de juegos. Para comenzar elegimos el ¿Quién miente? Pues percibimos su potencial para trabajar el género receta, el trabajo con el léxico de los ingredientes, etc. Lo mismo pasó con El ahorcado, otro juego que se presta sobremanera para trabajar la competencia léxica. La planificación de los talleres nos exigió mucho tiempo y paciencia pues pensábamos en todos los detalles, deseando que les gustara y que la pasaran bien.

Nuestro deseo era romper la barrera entre profesor y alumno para que las clases fueran acogedoras y fue lo que pasó, pues a cada clase ellos se aproximaban a nosotras, facilitando la relación. Creemos que estar frente a una clase para enseñar otro idioma no es algo fácil, pero tampoco para los estudiantes lo es, entonces conseguir un ambiente ameno y placentero con los talleres fue algo muy importante.

El valor más importante del proyecto es, además de lo explicitado arriba, proporcionar una experiencia diferente a los estudiantes. Además, al ver el interés despertado por el taller, muchos docentes de la escuela dijeron que van a adoptar la ludicidad en sus clases.

Consideraciones finales

Al comenzar el proyecto muchos estudiantes decían que nos les gustaba la lengua española. Con el paso del tiempo comenzaron a hablar y mostrar interés por los talleres, entonces, cuando nos dimos cuenta, ellos ya estaban trayendo dudas y muchas cosas que habían buscado en internet sobre el tema. También comenzaron a hablar sobre la importancia que los juegos tenían en las clases, en como les había empezado a gustar el español. Seguramente ese cambio haya sido lo más importante, pues conseguimos, a través del proyecto, que nuestros alumnos volvieran a interesarse por la lengua española. Sin duda, es algo muy gratificante, porque justamente eso buscábamos con la propuesta.

Para concluir, el proyecto “Cultura y Culinaria una manera diferente de conocer los demás” aportó mucho, no solo a los estudiantes sino a nuestra formación como futuras profesoras, pues además de desafiarnos a producir material innovador y aprender a cautivar a nuestros alumnos conociendo su forma particular de aprender, tuvimos que superar muchos desafíos. Destacamos la importancia del papel de Programas como el PIBID en la formación inicial, pues es la oportunidad que tenemos de insertarnos en la práctica docente adelantando los desafíos que nos vamos a encontrar en nuestra futura práctica profesional.

Referencias

BENÍTEZ, G. S. Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. **MarcoELE**, Alcalá de Henares, n. 11, 2010.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, jan./mar. 2004. Disponível em: <<https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-ldico-na-educao-infantil.pdf>>. Acceso el: 08 jul. 2020.

PIMENTEL, G. **Pequeno documentário sobre o Uruguai**. 2017. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=I_cals6_1lA>. Acceso el: 19 ago. 2019.

Proyecto intercultural en lengua española: el taller “identidad de la culinaria fronteriza”

Amanda Luisa Arcoverde Gomes*

Presentación

Este trabajo presenta experiencias de una actividad intercultural desarrollada por el subproyecto PIBID/Español del curso de Letras de la UNIPAMPA – Jaguarão, junto a los alumnos de la enseñanza secundaria 1º, 2º y 3º año, del Instituto Estatal de Educación Espírito Santo. El principal objetivo del proyecto intercultural “Partido cultural” fue despertar la identidad fronteriza, a través del reconocimiento de los alumnos como ciudadanos de la frontera y valorar la lengua española. De esta manera, la propuesta desarrolló acciones interculturales y de interacción en la lengua española, proponiendo distintas prácticas y procedimientos en clase, y al final, se cerró el proyecto con un gran momento, en que todos los alumnos pudiesen compartir sus experiencias y aprendizajes.

Este relato es un recorte del proyecto “Partido Cultural” y objetiva presentar como fue desarrollado el taller “Identidad de la Culinaria Fronteriza”, que está dividido en cuatro partes principales: esta breve presentación; siguiendo, el apartado que describe el taller sobre la Identidad de la Culinaria Fronteriza, dividido en cuatro momentos; luego, la tercera parte que presenta la tarea final, el “Partido Cultural” – gincana, desarrollada en conjunto con los demás pibidianos, y por fin, las consideraciones finales de este trabajo.

Los temas planteados por cada grupo de “pibidianos” fueron: la culinaria, la identidad visual y leyendas da frontera Brasil – Uruguay (Jaguarão – Rio Branco), tras realización de sondeos con los alumnos en la escuela y realizar varias reuniones con las profesoras supervisora y orientadora del PIBID/Español. En el siguiente apartado, serán descritos los momentos del taller: La identidad de la culinaria fronteriza.

El taller: identidad de la culinaria fronteriza

Visto que el objetivo general era despertar la identidad fronteriza, propusimos que a través de la identidad culinaria (semejanzas y diferencias), los alumnos de la enseñanza secundaria 1º, 2º y 3º año pudiesen reconocerse como ciudadanos de la

* Graduanda en Licenciatura en Letras en español y Literatura Hispánica de la UNIPAMPA campus Jaguarão.
E-mail: amandagomes.aluno@unipampa.edu.br

frontera. Decidimos así, organizar en cuatro etapas los talleres, y para cada actividad una evaluación específica.

Taller 1 – Sondeo y búsqueda de temas

El primer día empezamos en el salón de video de la escuela y mostramos el documental *A linha imaginária* – un documental sobre la frontera Brasil – Uruguay. La propuesta inicial del sondeo fue abordar discusiones y resaltar puntos comunes entre los dos países.

Después cuestionamos a los alumnos sobre ¿Qué elementos de la frontera son presentados en el video? ¿Cuáles no están presentados? ¿Qué elementos de cultura uruguaya ustedes ven en su cotidiano ¿Qué es el portuñol? La intención de estas preguntas era llamar la atención para las posibles diferencias del tema frontera (natural o creada por el hombre, las relaciones sociales, ideas y cuestiones culturales, etc.). Sin embargo, la participación de los alumnos era, sin duda, fundamental para poder desarrollar las etapas siguientes del proyecto.

En realidad, los alumnos pudieron comprender cómo son en medio a la sociedad, y que todo es una necesidad humana que buscamos saber: ¿De dónde vinimos? ¿Cuáles son nuestras diferencias y semejanzas? ¿Hay frontera entre nosotros?

Además, los alumnos contribuyeron con las discusiones presentadas y contestaron todas las preguntas que fueron hechas sobre la frontera. Así, a través de las preguntas hechas a los alumnos, algunos temas fueron elegidos, como: turismo, comida, juegos, deportes, leyendas, etc. Eran los temas que más les gustaría trabajar en las clases de español. Al final de la actividad, los alumnos se mostraron curiosos sobre nuestra propuesta de trabajo.

Taller 2 – Sondeo y propuesta musical

En el segundo taller teníamos horario reducido porque los alumnos tenían prueba, y por ello fue acordado con la dirección otra propuesta de sondeo más rápida. Hicimos una exhibición de músicas de artistas de la frontera. Presentamos dos letras de músicas en español: Milonga – Vitor Ramil (Adjunto 1) y Milonga de los morenos – Jorge Luis Borges y Vitor Ramil (Adjunto 2), el género milonga y destacamos algunas palabras en español que son semejantes con portugués.

Propusimos más preguntas como ¿Qué entienden por frontera? ¿Qué palabras conocen en la música? ¿Cuáles son las aproximaciones y distanciamientos de estas músicas con la frontera? Estas preguntas fueron hechas para que los alumnos pudiesen

demostrar interés y más curiosidad por la lengua española, además pudiesen percibir que en la región fronteriza también existen semejanzas entre las ciudades.

Entretanto, los alumnos no demostraron por músicas fronterizas, y las respuestas no fueron positivas, pues para algunos de los alumnos, la música recordaba a sus abuelos o a sus padres, y otros tenían interés por músicas de ritmos más animados. En general, percibimos que para ellos, trabajar con milongas no sería muy motivador. Sin embargo, es muy importante aclarar que este sondeo sería otra opción de trabajo, y así, nos llevó a continuar con los temas iniciales que habíamos hecho en el primer taller.

Taller 3 – Las diferencias y semejanzas de los platos típicos

En este taller, en salón de video, presentamos nuestra propuesta de trabajo y las reglas del Partido Cultural, pues ya estábamos con los temas definidos. Después, empezamos a trabajar con dos actividades de la culinaria y hacer apuntes sobre las diferencias y semejanzas de los platos típicos en la frontera. Para eso, fue importante a los alumnos que reconocieran el género “receta” e identificasen los ingredientes, las medidas y las cantidades.

La primera actividad fue necesaria para ejemplificar las diferencias, y mostramos un sitio web con la presentación de las pizzas brasileña y uruguaya (Ver la imagen 1). Este sitio estaba en portugués porque justamente queríamos que los alumnos identificasen las diferencias: el formato de pizzas, la pasta (grosor), forma de hornear, los rellenos y los sabores.

A seguir, la segunda actividad fue explotar el plato típico “Fainá”, un plato uruguayo sencillo, que les gustó mucho aprender cómo se hace. En este sitio web trabajamos con receta en español para que ellos asimilasen las diferencias de los dos idiomas.

Al final, propusimos a los alumnos una tarea, para que buscasen recetas y platos típicos de la frontera Yaguarón/Río Branco. Explicamos que estas actividades serían puntuadas y sumadas hasta la tarea final del Partido Cultural.

Así, pudimos desarrollar otras habilidades de la comunicación oral, y la comunicación escrita, a partir de las búsquedas de recetas, a fin de despertar el interés por la lengua, a través de la lectura en este género.

Taller 4 – Explotar platos típicos

En el cuarto encuentro, los alumnos asistieron dos videos sobre “la tarta de acelga o espinaca tipo ‘Pascualina’ con hojaldre rápido” y “Cómo hacer Tarta o Pastel” (Ver la imagen 2). En esta clase trabajamos informaciones sobre los ingredientes, a partir de

la comprensión auditiva de los videos y después hicimos un listado de los contenidos, a partir de la lectura de una receta impresa. Los ingredientes utilizados en la receta fueron: la harina de garbanzo, aceite de oliva, pimienta, agua tibia, huevos, etc. Y, las medidas trabajadas en clase fueron litro, cucharadas, rebanadas y pizcadas.

La propuesta final de la clase fue que cada grupo debería traer por escrito dos recetas en español: una dulce y otra salada. A partir de esos trabajos los alumnos pudieron ser evaluados, considerando la participación, la dinámica, la originalidad, la práctica oral y escrita. Así, también tendríamos materiales suficientes para evaluarlos y puntuarlos en el Partido Cultural.

Este fue el último encuentro del taller, siendo que la presentación de las tareas solicitadas en el taller, serían en el día del Partido Cultural. El próximo apartado describe el Partido final, actividad integradora de este taller con los demás talleres que compusieron el proyecto.

El Partido Cultural – *Gincana cultural*

La tarea final fue el Partido Cultural – *Gincana*, desarrollada por el grupo de alumnos del PIBID (Ver la imagen 3), responsables por los demás talleres con los temas: “Leyendas: Una identidad de la Frontera” e “Identidad visual de la frontera”. Los trabajos y tareas procesuales de cada taller fueron añadidos a las actividades propuestas en la tarea final Partido Cultural, y cada grupo de estudiantes recibió puntuaciones de estas tareas hechas en los talleres.

Invitamos algunas personas para componer la comisión de jurados, siendo: un miembro de la comunidad escolar, un miembro de la comunidad universitaria y un miembro de la comunidad externa de la escuela.

En general, la suma de las tareas resultaron en diez actividades evaluativas: seis tareas procesuales desarrolladas a lo largo de los talleres, las tres tareas finales solicitadas al final de cada taller que serían presentadas en el día del Partido Cultural y una tarea solidaria, realizada también en ese último día, la cual consistía en recaudar alimentos en el entorno de la escuela para involucrar la comunidad además de ayudar a una institución de la ciudad.

Las tareas eran compartidas en el muro informativo de la escuela, todos los jueves, a partir del inicio del día 5 de septiembre. Todas las tareas eran relacionadas con un tema fronterizo específico y de acuerdo con las tareas que fueron desarrolladas y organizadas por los participantes del proyecto PIBID, a los tres grupos de esos participantes, a lo largo del trimestre. La tarea solidaria contó con la participación de todos los participantes del PIBID y las recaudaciones fueron destinadas al *Hospital Santa Casa de Caridade* ubicado en Jaguarão – RS. (Ver la imagen 4).

Consideraciones finales

La realización de este trabajo bajo la metodología de proyectos fue una gran experiencia de desarrollo y aprendizaje. Personalmente, la realidad diaria en clase nos prepara con autonomía para elaboración y organización de otros proyectos.

La dedicación y los aspectos evolutivos de las actividades resultan en puntos positivos como: realizar trabajos en grupo, desarrollar y tener actitudes durante el desarrollo del proyecto, adquirir seguridad en las situaciones divergentes, y conseguir la motivación de los alumnos para la conclusión del trabajo.

Al considerar que el proceso de los talleres en el proyecto dependía de la evolución de las tareas propuestas a cada grupo de alumnos, las habilidades de comunicación oral y escrita fueron trabajadas, principalmente, a partir del tema “culinaria”. Por otra parte, la comprensión auditiva y la lectora fueron desarrolladas en los talleres, a través de videos y recetas impresas.

Las tareas de búsqueda de recetas de comidas típicas de la región fronteriza contribuyeron para que cada grupo pudiera participar y crear sus propias recetas. Algunos alumnos se recusaron a cumplir algunas de las tareas propuestas en clase, porque creían que el idioma español era de difícil comprensión, pero no hubo desmotivación con los demás alumnos, lo que no comprometió el resultado final del proyecto.

La comprensión de nuestra propuesta, no era la gramática o el idioma correcto, sino interculturalidad e interacción fronteriza, a través de una cultura híbrida que podemos compartir y convivir como personas diferentes. Por lo tanto, consideramos que gran parte de los alumnos consiguieron percibir la identidad, la cultura y el territorio de una ubicación donde están inseridos como personas, y pudieron reflexionar sobre las prácticas culturales entre los pueblos de la frontera Brasil y Uruguay.

Adjunto 1

Milonga

Vitor Ramil

Composição: Vitor Ramil

Digo que siento desvelo
Digo que siento aflicción
Digo de corazón
Digo que llorar no puedo
Digo que en mi triste suelo
Digo que padezco, si
Digo que puesto a sufrir
Digo que dentro de un lecho
Digo que dentro 'e mi pecho
Siento y no siento sentir

Salvo estoy de mi entender
Salvo de hacer exigencias
Salvo de correspondencia
Salvo me tiene un deber
Salvo de todo placer
Salvo estoy porque comprendo
Salvo de una dicha vengo
Salvo de un buen porvenir
Salvo vivo de morir
De un sentimiento que tengo

Quisiera que el más cantor
Quisiera un consejo darme
Quisiera nunca acordarme
Quisiera tener valor
Quisiera en este dolor
Quisiera hacer dividir
Quisiera para vivir

Quisiera el alma serena
Quisiera apartar las penas
Que he sentido sin sentir

Tengo en el sentido valor
Tengo cambiado el pesar
Tengo que recuperar
Tengo la esperanza en dios
Tengo en este gran dolor
Tengo el alma batiendo
Tengo que vivir sufriendo
Tengo una pequeña duda
Tengo en mi mente segura
Que estoy sin sentir sintiendo

Siento y no siento sentir
De un sentimiento que tengo
Que he sentido sin sentir
Que estoy sin sentir sintiendo

Adjunto 2

Milonga de Los Morenos

Vitor Ramil

Composição: Jorge Luis Borges/Vitor Ramil

alta la voz y animosa
como si cantara flor,
hoy, caballeros, le canto
a la gente de color.

marfil negro los llamaban
los ingleses y holandeses
que aquí los desembarcaron
al cabo de largos meses.

en el barrio del retiro
hubo mercado de esclavos;
de buena disposición
y muchos salieron bravos.

de su tierra de leones
se olvidaran como niños
y aquí los aquerenciaron
la construmbre y los cariños.

cuando la pátria nació
una mañana de mayo,
el gaucho solo sabía
hacer la guerra a caballo.

alguien pensó que los negros
no eran ni zurdos ni ajenos
y se formó el regimiento
de pardos y de morenos.

el sufrido regimiento
que llevó el número seis
y del que dijo ascasubi:
"más bravo que gallo inglés".

y aí fue que en la otra banda
esa morenada, al grito
de soler, atropelló
en la carga del cerrito.

Martín Fierro mató un negro
y es casi como si hubiera
matado a todos. sé de uno
que murió por la bandera.

de tarde en tarde en el sur
me mira un rostro moreno,
trabajado por los años
y a la vez triste y sereno.

¿a qué cielo de tambores
y siestas largas se an ido?
se los ha llevado el tiempo,
el tiempo que es el olvid

Imagem 1 – Sitio web de pizza uruguaya

[Home](#) > [Dicas de Gastronomia](#) > [Pizza e Fainá Uruguaio](#)

PIZZA E FAINÁ URUGUAIO



Tenho que admitir que não entendia os cardápios e me confundia quando queria pedir uma pizza. Como sou paulistana, estava acostumada com aquelas pizzas redondas cheias de sabores. A que eu mais gostava era portuguesa, ou palmito com Catupiry...catupiry?? Aqui no Uruguai não existe catupiry e muitos nem sabem o que é. Apareciam todos os sabores separados: Pizza com mozzarella, ou Pizza com mozzarella e tomate / ou azeitona / ou presunto e por ai vai. Se você pedir somente Pizza, te entregarão massa e molho. Pois é, é engraçado né? Cheguei a ir em festas de amigos uruguaios que serviam a pizza assim: massa e molho, ou as vezes com mozzarella.

Fuente: Brasileiros no Uruguai – Agência de Turismo¹.

Imagem 2 – Clase de platos típicos



Fuente: Imagen del autor.

¹ "Pizza e Fainá Uruguaio". Disponible en: <<https://www.brasileirosnouruguai.com.br/blog/pizza-e-faina-uruguaio>>. Acceso el: 02 abr. 2021.

Imagem 3 – Partido cultural – *Gincana*



Fuente: Imagen del autor.

Imagem 4 – Recaudaciones destinadas al *Hospital Santa Casa de Caridade*



Fuente: Imagen del autor.

Referencias

GARBADO, M. **Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Inglês**: El arte de la gastronomía. Curitiba: SEED – PR, 2006. p. 68-79.

GRIMSON, A. **Los límites de la cultura**: Críticas de las teorías de la indentidad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012. p. 111-134.

GUETTA, M. **Como hacer fainá – Maxx Guetta**. Youtube. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=egGwkeeidY>>. Acceso el: 17 sep. 2019.

LANGIE, C.; ANDREAZZA, R. **A linha imaginária/La línea imaginaria**. Youtube. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=iw3ibMAzNa0>>. Acceso el: 20 sep. 2019.

RAMIL, V. **Milonga de Vitor Ramil - Tema**. Youtube. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=I08AFTdByHw>>. Acceso el: 27 sep. 2019.

RAMIL, V.; BORGES, J. L. **Vitor Ramil Milonga de los morenos HD - Cruza**. Youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OXrh4T_xfgE>. Acceso el: 27 sep. 2019.

SANCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALHO, I. **Vademécum para la formación de profesores**: Enseñar español como Lengua Segunda (L2)/Lengua Extranjera (LE). Madrid: SEGL, 2004.

Relato de experiência como bolsista no Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) – Oficina Lendas: uma identidade de fronteira

Alessandra Barreto Pinto Vitória*

Introdução

O presente relato retrata minha participação como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras Português/Espanhol e suas respectivas Literaturas, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Jaguarão/RS. Minha participação teve início no ano de 2018 e a conclusão em 2020, e oportunizou o meu primeiro contato com a sala de aula como docente, no Instituto Estadual Espírito Santo. O projeto PIBID teve como coordenadora geral a profa. Dra. Ida Maria Marins (UNIPAMPA – Jaguarão), como orientadora voluntária do subprojeto do Espanhol, a profa. Dra. Giane dos Santos (UNIPAMPA – Jaguarão), e como supervisora de escola, a profa. Mestra. Maria Élia Gonçalves Martins.

Este trabalho é um recorte da experiência que tive no projeto do PIBID/Espanhol, no âmbito do desenvolvimento do subprojeto intercultural “Gincana Cultural” em que descrevo, especificamente, a oficina intitulada “Lendas: uma Identidade Fronteiriça”, cujo tema foi a literatura fronteiriça. O grupo de pibidianos era composto pelos acadêmicos Daniel Machado, Rodolfo Bretanha, Amanda Ancoraverde, Deliardo Silveira, Tuesly Machado, Celina Bretanha, Mariana Cavallari e eu, Alessandra Barreto Pinto Vitória.

O Instituto Estadual Espírito Santo, em que o projeto se deu, é uma escola pública que recebe alunos oriundos, tanto de regiões periféricas como também de regiões centrais de Jaguarão, o que ocasiona uma ampla diversidade socioeconômica refletida no cotidiano e desenvolvimento escolar. Deste modo foi possível perceber a grande diversidade de conhecimentos e interesses que são projetados na aprendizagem de línguas, como o espanhol.

O projeto teve início em uma reunião entre pibidianos, orientadora e supervisora, a fim de estabelecer estratégias e organizar os encontros. Em nossa primeira reunião,

* Discente do curso de Letras da UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS.

E-mail: alessandrabpv82@gmail.com

decidimos que o tema central a ser trabalhado seria a identidade fronteiriça e sua relação com a fronteira Brasil/Uruguai. Inicialmente, o projeto contemplaria três turmas do ensino médio, mas como queríamos integrar as turmas do ensino médio do Instituto Estadual Espírito Santo, decidimos abarcar as seis turmas, de modo a não promover exclusão. Sabíamos que a tarefa seria árdua, pois se tratava de alunos que tinham dificuldades de socialização, conforme relatos da professora supervisora, mas como futuros docentes, aceitamos o desafio de promover um melhor convívio escolar. Também nos foi relatado, pela professora Maria Élia Martins, que outra barreira a ser enfrentada seria o uso da língua espanhola em aula, já que os alunos não eram participativos nas aulas de espanhol, mesmo assim, acreditávamos que com estímulos adequados eles poderiam ser mais produtores.

Para melhor conhecer os alunos e seus interesses pela língua espanhola realizou-se uma sondagem, a fim de elencar os interesses e conhecer o perfil das turmas, que se deu através de um diálogo promovido entre os alunos e os pibidianos. Desse diálogo surgiu então a criação de três subprojetos: “Identidade Culinária de Fronteira”, “Identidade Visual de Fronteira” e “Lendas: Uma Identidade de Fronteira”; sendo que esses subprojetos se deram sob a responsabilidade de cada trio de pibidianos com a supervisão e orientação das professoras Maria Élia Martins e Giane Santos.

O subprojeto PIBID – Espanhol tinha como objetivos trabalhar a identidade de fronteira existente em nossa cidade e trabalhar a língua espanhola, de modo a sensibilizar os alunos para perceber as riquezas linguísticas encontradas em ambientes fronteiriços, pois Jaguarão (Brasil) faz divisa com Rio Branco (Uruguai), separadas pelas águas do Rio Jaguarão e unidas pela Ponte Internacional Barão de Mauá. E assim sendo, todos aqueles que aqui vivem são denominados fronteiriços. Por se tratar de uma vivência cotidiana entre seus habitantes, essa interação entre as duas línguas, seus hábitos, costumes e culturas formam uma mescla tão natural e quase indefinida.

O pontapé inicial se deu através da literatura fronteiriça com o estudo de autores locais, buscando despertar a curiosidade pelas lendas e pela língua, utilizando uma abordagem intercultural (MENDES, 2012). Ao abordar traços de coincidências e até mesmo de reprodução entre as lendas existentes nos dois países que se demonstrou a proximidade entre as duas culturas quanto à construção das lendas e quanto a aspectos históricos do nosso passado.

O grupo do PIBID, ao qual integrei, foi responsável por trabalhar o eixo literatura; buscou abordar a literatura de fronteira, usando especificamente as lendas, abordando os pontos de contato entre as duas culturas – jaguareense e rio-branquense. A base de estudo das aulas desenvolvidas nas oficinas foram obras como a do escritor local Hélio Ramires: *Lendas do Rio Jaguarão* (2011). Com essa obra, instigamos os alunos ao reconhecimento das lendas locais e de escritores jaguarenses, já que muitos deles nunca haviam tido contato com obras locais.

Cada grupo de pibidianos realizou duas oficinas para cada turma, abarcando o total de seis turmas (dois primeiros anos; dois segundos anos; dois terceiros anos) do Ensino Médio do Instituto Estadual Espírito Santo. Essas oficinas tinham como objetivo central a elucidação e o trabalho pelo reconhecimento dos sujeitos como fronteiriços. Para tanto, foram realizadas atividades lúdicas, bem como o desenvolvimento de conteúdos de língua espanhola, parte importante para a construção da atividade final do projeto, a “Gincana Cultural” (uma gincana em que os conteúdos e atividades das oficinas foram integrados de forma lúdica e motivadora).

O ponto alto do projeto se deu após as oficinas, com a realização da gincana supracitada. Nessa atividade, as equipes de alunos, preparadas ao longo do projeto e com os conhecimentos adquiridos através das oficinas, se enfrentaram para uma disputa cultural, momento em que puderam socializar os conhecimentos adquiridos.

Esse conhecimento se deu através de oficinas de formação, em que o alunado reconheceu seus saberes pré-existentes advindos de suas vivências fronteiriças. Para Masina (2004) esse conhecimento é uma construção baseada na transitoriedade. Para a autora, “fronteira significa a hibridização cultural, incluindo o registro, na linguagem, de apropriações, mediações, assimilações e subversões de temas, ideias, imagens, formas e mitos existentes entre os vizinhos lindeiros” (MASINA, 2004, p. 95). Ou seja, essa proximidade e este convívio na transitoriedade entre os fronteiriços produzem pontos de encontro nas vivências, que se refletem na construção histórica e cultural desses povos, tornando-os um único povo, os fronteiriços.

Oficina Lendas: uma identidade de fronteira

No primeiro encontro foi realizada uma sondagem com intuito de sensibilizar o reconhecimento da mescla cultural fronteiriça, com a apresentação do documentário “A Linha Imaginária”, em que pontos comuns entre as culturas (Brasil e Uruguai), foram ressaltados e posteriormente debatidos pelas turmas. Em cada encontro era proposta uma atividade para que os alunos seguissem buscando estabelecer conexões entre as atividades e o cotidiano. Buscou-se diversificar as atividades, contemplando habilidades, como: oralidade, escrita e gramática. Por exemplo, em uma das tarefas com enfoque na oralidade, foi solicitado que os alunos buscassem de forma oral, através de conversa com pessoas mais velhas, lendas ou causos referentes à fronteira, e que fizessem parte da memória local, para posteriormente serem relatados à turma e comparar possíveis versões das lendas/causos reproduzidos.

Na segunda oficina, trabalhamos com o livro “Lendas do Rio Jaguarão”, em específico, com a lenda: “O tesouro de Garibaldi”, instigando os alunos ao reconhecimento de paisagens e lugares conhecidos por eles que vão aparecendo ao longo da lenda.

Nessa atividade, a tarefa proposta teve como enfoque o desenvolvimento da escrita, então, foi disponibilizado um fragmento inicial para que cada aluno, individualmente, pudesse desenvolver e finalizar a lenda de acordo com a sua imaginação, trabalhando a escrita e a gramática da língua espanhola. Após a conclusão, os alunos fizeram a leitura dos fragmentos, destacando palavras de difícil interpretação e com apoio de dicionários buscou-se os significados, e assim aprofundou-se o conhecimento lexical na língua espanhola.

Figura 1 – 2ª Oficina: lenda - O Tesouro de Garibaldi



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

Durante esta atividade, que também envolveu outras questões da língua, como a gramática, percebeu-se que, mesmo estando em uma área de fronteira, o material didático, com base na literatura de fronteira e língua espanhola rio-platense, é escasso, e os poucos que existem estão desatualizados, o que dificulta o trabalho mais aprofundado e de qualidade nessa área da linguagem.

Na terceira oficina, realizamos uma roda de conversa, em que foram expostas as dificuldades com a língua (oralidade e escrita) de cada aluno até o presente momento do subprojeto. Nesse encontro, cada um expôs suas tarefas e suas reflexões, construindo assim um diálogo franco e produtivo.

Figura 2 – 3ª Oficina: diálogo expositivo



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

Como última tarefa para ser entregue no dia da “Gincana Cultural”, foi solicitado aos alunos que organizassem a encenação de uma das lendas trabalhadas durante as oficinas, para ser representada no dia da gincana.

No dia da gincana os alunos se organizaram por cores, e cada equipe disputou as seguintes tarefas: arrecadação de alimentos durante a gincana e que, posteriormente, foram doados a uma instituição de caridade (Santa Casa de Misericórdia de Jaguarão), decoração e organização de seus QG (com cores e temáticas das oficinas), apresentação de um prato típico da fronteira, encenação de uma lenda local e um *Quiz* baseado nas oficinas com o intuito de demonstrar o conhecimento adquirido durante o Projeto de Língua Espanhola.

As avaliações das tarefas realizadas no dia da gincana ficaram sob a responsabilidade dos convidados que compuseram a mesa de jurados, representantes de diversos segmentos, como: Comunidade, Unipampa, Ifsul e, entre eles, o autor da obra que foi estudada durante as oficinas, Hélio Ramirez. Esses avaliaram as tarefas da gincana e, com essa avaliação, mais o resultado do *Quiz* e das tarefas realizadas ao longo do projeto, chegou-se a uma turma vencedora, que além de seu prêmio físico, também ganhou com a aquisição de conhecimentos e com a integração escolar.

Figura 3 – Alimentos arrecadados pelos alunos



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

Figura 4 – Tarefa de decoração de QG



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

Figura 5 – Tarefa de culinária: prato típico



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

Figura 6 – Participantes da gincana



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal.

Conclusões

Esse projeto de Língua Espanhola impactou tanto na forma de construção de saberes, como nas percepções dos alunos sobre o tema fronteira. Ao final do projeto obtivemos grandes mudanças de conceitos, como a noção de espaço territorial fronteiriço, sua cultura e seus sujeitos. Percebeu-se ao longo do projeto que o cidadão fronteiriço se constitui através de conhecimentos novos e pré-existentes, tendo o diálogo como base desta construção. O trabalho com a proximidade entre vivências, hábitos, costumes e os conteúdos da forma como foram apresentados, trouxeram ao projeto uma leveza necessária à integração entre as turmas participantes, tornando o vínculo acadêmico dos alunos mais produtivos, o que foi refletido no contexto escolar.

No dia da gincana foi possível colher os frutos de cada oficina, de cada grupo, de cada temática; a gincana foi a união de todo o trabalho realizado, percebendo-se a riqueza das culturas, e desta mescla oriunda da fronteira. Foi possível ver que nós fronteiriços somos pluriculturais e estamos sempre sendo constituídos, sendo flexíveis e adaptáveis a essas condições que é marcada por um idioma com traços únicos deste povo. Foi possível instigar os alunos para percepções cotidianas na construção do conhecimento, tiramos os alunos do contexto de sala de aula fechada e trocamos experiências com os mais velhos, construindo assim uma ponte entre a comunidade e a escola. Aproximamos duas culturas Brasil e Uruguai e vimos que, na verdade, elas se difundem e, por fim, demos sentido a esta palavra que é mais que uma palavra é um sentimento que é o ser fronteiriço.

Esse projeto possibilitou a experiência da docência e da construção de um docente, o que possibilitou a certeza de estar no caminho certo em minha graduação. Projetos como PIBID são de extrema importância para a formação das licenciaturas, pois tornam possível experimentar as realidades vivenciadas em uma sala de aula, contribuindo na formação de docentes melhor preparados e com diversas experiências de sala de aula.

O trabalho realizado com o PIBID/Espanhol também revelou a lacuna existente no ensino do espanhol quanto à existência e disponibilização de materiais em língua espanhola adequados à realidade e ao contexto fronteiriço, para que tanto alunos como professores possam construir saberes. O trabalho que o PIBID realizou conciliou o didático com o lúdico, construindo um projeto que culminou em uma gincana, possibilitou assim aos alunos o aprender com leveza, saindo da sala de aula e divergindo entre vertentes múltiplas como culinária, pontos turísticos, experiências com anciões, promovendo uma reflexão das possibilidades de construir materiais para o próprio conhecimento e ensino. Promover o conhecimento é arte.

Referências

MASINA, L. Alcides Maya, Cyro Martins e Sérgio Faraco: Tradição e representações do regional na literatura gaúcha de fronteiras. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Pampa e cultura**: de Fierro a Netto. Porto Alegre: UFRGS – Instituto Estadual do Livro, 2004. p. 95-121.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. EDUFBA: Salvador, 2012.

A LINHA Imaginária. Direção: Cintia Lagie. Produção: Rafael Andreazza. Uruguai, 2015.

RAMIREZ, H. **Lendas do Rio Jaguarão**. Minas Gerais: Editora Virtual Books, 2011.

Editora CLAE

2021