

**GUILHERME RAMIRES DE FREITAS**

**INTERDISCIPLINARIDADE NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
TEXTO E LEITURA COMO PARTE DA CONSTRUÇÃO DESSE PROCESSO  
EM EXPERIÊNCIAS DE SALA DE AULA ATRAVÉS DO PIBID**

**PORTO ALEGRE**

**2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**  
**SETOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**INTERDISCIPLINARIDADE NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
TEXTO E LEITURA COMO PARTE DA CONSTRUÇÃO DESSE PROCESSO  
EM EXPERIÊNCIAS DE SALA DE AULA ATRAVÉS DO PIBID**

**GUILHERME RAMIRES DE FREITAS**  
**ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA JANE DA COSTA NAUJORKS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE**  
**2018**

## CIP - Catalogação na Publicação

Freitas, Guilherme Ramires de  
Interdisciplinaridade na aula de Língua  
Portuguesa: texto e leitura como parte da construção  
desse processo em experiências de sala de aula  
através do PIBID / Guilherme Ramires de Freitas. --  
2018.  
66 f.  
Orientadora: Jane da Costa Naujorks.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa  
e Literaturas de Língua Portuguesa, Porto Alegre, BR-  
RS, 2018.

1. Interdisciplinaridade. 2. Ensino. 3. Texto. 4.  
PIBID. I. Naujorks, Jane da Costa, orient. II.  
Título.

*om ajñāna-timirāndhasya  
jñānāñjana-śalākayā  
cakṣur unmīlitam yena  
tasmai śrī-gurave namaḥ*

*I was born in the darkest ignorance, and my spiritual master opened my eyes  
with the torch of knowledge. I offer my respectful obeisances unto him.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente presto minhas reverências e agradecimentos a Sri Krishna ou, como também é conhecido através da filosofia védica milenar, a Suprema Personalidade de Deus, que fez todos os arranjos para que pudesse concluir esta etapa de minha vida apesar dos percalços, sempre abrindo portas e mandando pessoas certas para me ajudar.

Agradeço às minhas orientadoras do PIBID Lúcia, Ingrid e Jane, que estiveram comigo por quase toda a minha graduação, orientando-me nas cadeiras de estágio ou no próprio programa de bolsas, incentivando a buscar conhecimento pedagógico e propiciando que me aperfeiçoasse profissionalmente. Um agradecimento especial para minha orientadora Jane, que conduziu este trabalho junto comigo, indicando referências bibliográficas para enriquecê-lo. Outro agradecimento especial aos professores Aauto e Lúcia por suas preciosas sugestões

Ao meu querido mestre de bhakti-yoga, Purushatraya Swami, orientador da vida, que me aconselha e norteia para que nunca perca o bom senso em minhas atitudes e possa viver cada dia com uma consciência elevada.

À Ângela Trevisol, companheira de PIBID por dois anos, com quem construí em conjunto minhas experiências pedagógicas. Aos meus amigos confidentes Gouranga dasa e Ekanistha Radha devi dasi, devotos e pessoas queridas que sempre se mostraram disponíveis para prestar auxílio quando mais precisei.

Aos meus queridos pais, que apesar de distantes sempre estiveram mantendo contato e me dando conselhos para seguir em frente com os desafios que a universidade nos traz. Aos meus familiares, de uma maneira geral, que sempre me apoiaram e fizeram os melhores votos de sucesso.

Aos demais amigos, que de uma forma ou de outra se mostraram disponíveis para que este trabalho pudesse ser concluído, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é fazer um recorte sobre o tema aula de língua portuguesa e interdisciplinaridade e descrever como se deu esse diálogo em nossas experiências docentes pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Assim, na primeira parte de nossa pesquisa, nos deslocamos para o passado da educação no Brasil, nos baseando em Azevedo (1964), Britto (1997) e Guedes (2006) e Azeredo (2007), com o objetivo de acessar informações sobre a origem de alguns vícios comportamentais e conceituais que persistem até hoje: o forte apego à utilização de somente livros didáticos; apego a listas de conteúdos que acabam sendo verdadeiras diretrizes curriculares, das quais surge o pensamento de que tais conteúdos precisam “ser vencidos” a cada ano; e, mais especificamente às aulas de língua portuguesa, o apego ao ensino da gramática tradicional dentro de uma prática prescritiva em que se aceite uma única norma como sendo a correta. Em seguida, trazemos informações sobre os documentos oficiais em relação a estas questões e como se delineou o pensamento que temos hoje: a utilização de texto em seu sentido mais abrangente, propiciando interação entre sujeitos através da leitura e da escrita, da interpretação e da compreensão, utilizando de estudos e dados dos autores Kleiman (1999), Zilberman e Theodoro (2004), Simões (2012), entre outros. Esta prática é o que acreditamos ser o elo entre o que os documentos sugerem sobre interdisciplinaridade, visto que a leitura de textos não tem o objetivo de dar suporte à aprendizagem de norma padrão, mas sim promover a interação entre sujeitos diversos (interação social, cultural, econômica, temporal, geográfica, etária...). Apresentamos também algumas considerações sobre as diferenças entre termos correntes nesta área – a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, através de uma apreciação de Machado (2009). Por fim, discorreremos sobre o PIBID – e como ele tem atuado de forma complementar na formação de estudantes de licenciatura; falamos sobre sua estrutura interna e sobre práticas que mantivemos durante os anos em que estivemos inseridos. Para tal, trazemos textos de organizadores do programa, Costella *et al.* (2015) e Costella *et al.* (2016). Ao final, apresentamos um breve relato de experiências interdisciplinares, algumas atividades, algumas observações quanto à nossa prática e quanto às produções dos alunos. Acreditamos que este trabalho possa se estender a uma pesquisa de mestrado, buscando aprofundar os temas aqui tratados. Esperamos que a leitura possa agregar às suas experiências boas ideias.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Interdisciplinaridade; Texto.

## ABSTRACT

The aim of this paper is to deal with a discussion on the topic of Portuguese language and interdisciplinarity – and how this dialogue took place in our teaching experiences through the Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID). In the first part of our research, we move to the past of education in Brazil, based on Azevedo (1964), Britto (1997), Guedes (2006), Azeredo (2007), in order to access information about the origin of some behavioral and conceptual defects that still persist up today: the strong attachment to the use of only didactic books; attachment to lists of contents that end up being true curricular directives, from which the arises thought that such contents must be "won" every year; and more specifically to Portuguese language classes, adherence to the teaching of traditional grammar within a prescriptive practice in which a single standard is accepted as being correct. Next, we bring information about the official documents in relation to these questions and how we outlined the thinking we have today: the use of text in its broadest sense, providing interaction between subjects through reading and writing, interpretation and understanding, using studies and data of the authors Kleiman (1999), Zilberman and Theodoro (2004), Simões (2012), among others. This practice is what we believe to be the link between what the documents suggest about interdisciplinarity, since the reading of texts is not intended to support the standard norm learning, but rather to promote the interaction between diverse subjects (social, cultural interaction, economic, temporal, geographical, age, etc.). We also present some considerations about the differences between current terms in this area - interdisciplinarity, multidisciplinary and transdisciplinarity, through an appreciation of Machado (2009). Finally, we discuss the PIBID - and how it has acted in a supplementary way in the training of undergraduate students; we talked about its internal structure and practices that we maintained during the years in which we were inserted. For this, we bring texts of organizers of the program, Costella et al. (2015) and Costella et al. (2016). At the end, we present a brief account of interdisciplinary experiences, some activities, some observations about our practice and about the productions of the students. We believe that this work can be extended to a Masters research, seeking to deepen the themes discussed here. We hope that reading can add to your experiences good ideas.

**Key-words:** Language; Interdisciplinarity; Text.

## SUMÁRIO

<b>PALAVRAS INICIAIS</b> .....	<b>9</b>
<b>Duas faces do ensino de língua</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>13</b>
<b>Que bagagem estamos trazendo quando falamos de texto e ensino</b> .....	<b>13</b>
1.1. Da escolástica jesuíta aos atuais documentos oficiais .....	13
1.2. Ensino pela gramática ou ensino pelo texto? .....	17
1.3. Algumas diretrizes para a educação.....	22
1.3.1. A escola e a formação do cidadão .....	22
1.3.2. Aprendizagem.....	23
1.3.3. Ensino .....	24
1.3.4. Atitudes interdisciplinares.....	24
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>26</b>
<b>Texto, leitura e interdisciplinaridade</b> .....	<b>26</b>
2.1. A competência da leitura e interdisciplinaridade .....	26
2.1.1. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade.....	28
2.2. Texto, intertexto e interdisciplinaridade .....	32
2.3. Leitura e escrita de textos: um compromisso de todas as áreas .....	35
2.3.1. Ler e escrever na área das Artes Visuais e seus objetos .....	36
2.3.2. Ler e escrever em Língua Portuguesa e seus objetos.....	38
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>41</b>
<b>Sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência</b> .....	<b>41</b>
3.1. O que é o PIBID?.....	41
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>43</b>
<b>Relatos de algumas experiências interdisciplinares em sala de aula</b> .....	<b>43</b>
4.1. Projeto “Ciência em Macondo: Leituras interdisciplinares” .....	43
4.2. Projeto “Convivendo com as diferenças” .....	44
4.3. Projeto Convivendo com as Diferenças .....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>62</b>
<b>Bagagens que estamos construindo para o por vir</b> .....	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>64</b>

## **PALAVRAS INICIAIS**

### **Duas faces do ensino de língua**

Ao acessar minhas memórias no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, volto à época em que era um estudante do ensino fundamental na escola básica. A língua portuguesa nos era apresentada através das séries escolares como um objeto imaculado, divino, cuja estrutura interna nós estudávamos a fim de nos apropriarmos e nos tornarmos bons falantes, ou seja, no entendimento que nos passavam, falantes do português correto.

As aulas de língua portuguesa eram baseadas numa lista de conteúdos que as professoras seguiam anualmente: as classes gramaticais. Todos os anos, pelo menos durante o ensino fundamental, a pergunta que marcava o início das aulas era sempre a mesma: “o que foi que vocês viram no ano passado”; e também a mesma era a resposta de pronto: “iiih, nem lembramos mais”. Então, acontecia que as professoras sempre acabavam planejando ensinar uma língua fatiada em dez partes, as dez classes da gramática tradicional – diluídas ao longo do ano letivo.

Mas e quanto ao texto nas aulas? Estes nos visitavam esporadicamente, com alguma finalidade ou uma segunda intenção implícita. Não carregavam o objetivo de nos fazer refletir sobre algum problema social, fruir sobre alguma especificidade do mundo que fosse interessante, conhecer a história da nossa língua, brincar com ela etc. Não, geralmente aqueles fiéis soldados literários vinham assegurar a fortaleza da prescrição de um bom falar personificado na minigramática que a professora seguia, baseada no credo de ensinar uma única vertente da língua como sendo aceitável.

Lembro-me também que nas aulas de ciências a conversa era outra: a professora nos levava ao laboratório que a escola havia conquistado com a boa gestão; fazia com que nós buscássemos informações nos livros ou em outros materiais disponíveis, formas de atestar as informações que estudávamos nas aulas. Naquele processo, estávamos agindo como cientistas, visualizando, asseverando, refutando, errando e acertando e, acima de tudo, descobrindo através de nossos sentidos. Todas as nossas experiências não nos eram cobradas numa prova, cujo objetivo era avaliar quão boa era nossa memória; as nossas descobertas se transformavam em materiais que circulavam pela escola, sendo eles: cartazes, revistas feitas à mão, jogos, pôsteres, entre outros.

O que temos aqui são duas possibilidades de passar uma informação através do dito “ensino”, dois discursos diferentes: o primeiro pendendo ao estrito e redutor enquanto que o segundo ao aberto e polissêmico. Considerando que os exemplos de aulas

dadas são textos construídos, devemos buscar entender quais são as ideologias que os sustentam. Azeredo afirma que

textos são objetos linguísticos investidos de função social no amplo e complexo jogo das interações humanas. Não são meros instrumentos, mas partes essenciais dos acontecimentos que dinamizam as relações sociais e fazem a história das sociedades, a própria face do relacionamento humano (AZEREDO, 2007, p.18).

Ou seja, não existe texto que seja solto no mundo, sem algum objetivo por detrás, alguma função na sociedade ou que simplesmente funcione como pretexto. O autor cita esse exemplo para explicar as relações que os textos, construtos sociais, têm com os discursos, afirmando que nem mesmo o silêncio – uma eventual supressão do discurso – constitui “sua negação, mas uma de suas expressões”. Seguindo este raciocínio, não há modelo absoluto de aula de língua portuguesa, algo que seja puro o bastante para ser chamado de neutro, pois mesmo uma preparação de aula, por mais singela e “inocente” que possa ser, acabará dando enfoque a uma concepção de ensino de língua em detrimento de outra – por exemplo, ao fazer das aulas de língua portuguesa um tribunal e da mini-gramática um cânone judicial.

Não queremos defender com este trabalho o não ensino da gramática tradicional da norma padrão, pois ela é uma das formas de expressão da língua, historicamente construída, e entendemos que todas as formas de expressão de língua, que sejam atestadas na fala, são boas e possíveis de trabalhar em uma aula. Também não defendemos que exercícios de língua que sejam soltos e descontextualizados não tenham seu valor, pois, muitas vezes, em nossas experiências, para ilustrar uma situação ou um exemplo a um estudante, utilizamos frases prontas, no estilo de “João foi ao baile” e estes demonstraram compreender. Entendemos, contudo, que o problema reside em se valer apenas de exemplos de frases soltas para compor uma aula; em ensinar só a norma tradicional, não problematizando o diferente, não problematizando o preconceito linguístico e não mostrando as múltiplas faces da língua portuguesa através de textos – cujas leituras dos alunos serão polissêmicas.

Entendemos que uma aula, tal qual um texto, é subproduto de seu autor, que imprime em suas linhas as suas ideologias e concepções de língua. Buscamos, como um dos pontos deste trabalho, refletir com as leituras que fizemos sobre quais as concepções de língua e quais as ideologias – donde surge? – estão por trás do ensino de língua portuguesa pautado na gramática tradicional e o que tem motivado a atitude de aceitar apenas um

registro como o correto. Também, procuramos fazer um paralelo com os resultados recentes de pesquisas promovidas pelas universidades e feitas pelos linguistas sobre o ensino de língua com o que já está cristalizado no ideário de professores, com os quais temos cruzado em nosso percurso, sobre o que é ensinar a língua portuguesa.

Para nós isso foi se clareando à medida que, em nossa graduação, íamos construindo nosso saber através dos encontros de formações que ocorrem num dos programas de incentivo ao ensino – o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Trata-se de um programa que articula pesquisa (as teorias pelas quais passamos dentro da instituição universitária), ensino (a prática supervisionada desde os primeiros semestres do curso) e extensão (buscar estabelecer relações com a comunidade fora da faculdade, ou seja, escolas e professores, promovendo trocas de saberes, de ideias e de experiências. Tais pontos contemplam todos os pilares da instituição de ensino, promovendo uma efetiva aprendizagem àqueles que abraçam a causa.

Como se trata de um programa de inserção, pudemos praticar a teoria com a qual lidamos – o texto como centro das aulas de língua portuguesa e objeto de estudo – e teorizar nossa prática – buscar entender como esta funciona e como, às vezes, precisa se adaptar às múltiplas realidades e situações. Para nós, o que tem sido uma ótima experiência, tem também nos proporcionado refletir sobre como uma aula de língua pode ser interessante, divertida, baseada em gostos imediatos dos alunos – e dessa maneira alçar voos mais distantes – e, principalmente, viva e produtiva, muito ao contrário da qual nós vivenciamos nos primeiros exemplos trazidos.

O texto como centro das aulas e objeto de estudos é outro ponto que buscaremos refletir nesse trabalho mais especificamente. Como vemos em Kleiman (1999), há dois elementos que estão diretamente relacionados a esse objeto: o contexto de produção e de escrita e a intertextualidade (ou, como a autora coloca em seu trabalho, texto-intertexto-interdisciplinaridade). Ademais, temos como um dos objetivos entender como trabalhar com textos está relacionado ao fazer interdisciplinar em sala de aula.

Assim, buscamos dividir esse trabalho em quatro partes. Na primeira parte, objetivamos buscar em nosso histórico que informações sobre o ensino de língua portuguesa, em seus primórdios no Brasil, e qual a origem de alguns vícios e medos que ainda persistem em nossas salas de aula e salas dos professores, mesmo após tantos anos da produção e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e literaturas afins. Procuramos introduzir as definições de texto, sua relevância para ser objeto de estudo e levantar hipóteses, dialogando com nossas leituras de por que, mesmo após tanto progresso nas pesquisas

sobre ensino de língua materna, este ainda não admite o seu lugar de direito na sala de aula ou por que há ainda professores que buscam trabalhar apenas com frases soltas, listas de conteúdos e avaliações redutoras. E, por falar nisso, almejamos entender quais são as possíveis ideologias por detrás de um ensino de língua prescritivo, que dá preferência a uma única norma da língua.

Os documentos oficiais que utilizamos para nortear este trabalho são os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os Referenciais Curriculares (2009), a Base Nacional Curricular Comum (2017), além de textos que seguem suas linhas de raciocínio, como o texto produzido por Simões *et al*, *Leitura e Autoria* (2012). Além de esmiuçar e conversar com outras bases teóricas sobre concepção de texto e sua importância para um ensino contextualizado e rico, esses documentos também trazem reflexões sobre as mudanças pelas quais a sociedade brasileira veio passando, traçam paralelos do tipo de ensino que havia, quais os seus propósitos e a quem interessava, e estabelecem diretrizes para o que compreendem ser o ensino para o século vigente.

Seguindo, no segundo capítulo, temos por objetivo refletir sobre as concepções de língua e linguagem e por que é importante se apropriar delas antes de pisar dentro da sala de aula. Buscamos entender os efeitos sociais que os textos naturalmente causam, suas relações intertextuais e intersociais entre leitor e autor e o que a literatura sobre o ensino nos diz a respeito. Aprofundando, trazemos a questão da interdisciplinaridade, explicando as diferenças entre ensino multidisciplinar, interdisciplinar e também transdisciplinar, buscando entender como uma aula de língua portuguesa que, além de advogar o texto como centro, tenha de ser interdisciplinar, ou como pode se dar esse processo.

Na terceira parte deste documento, procuramos trazer quais são as ações que têm sido implementadas para renovar nosso ideário cristalizado de ensino, descrevendo um pouco sobre o PIBID. No quarto capítulo, expomos um relato de experiências interdisciplinares que ocorreram ao longo de quatro anos, contando nossos desafios e nossas conquistas: como tivemos de articular a teoria com a qual estivemos em contato com a nossa prática e que adaptações precisamos fazer em certas situações. Falamos sobre os projetos que criamos, seus objetivos e procedimentos, dialogando com os textos deste documento. Trazemos ainda ilustrações de produções finais que foram alcançadas com o empenho de alunos.

## CAPÍTULO I

### Que bagagem estamos trazendo quando falamos de texto e ensino

*Urge buscar uma escola do conhecimento e abandonar um ensino meramente transmissivo, fomentar a organização do acesso à informação e a aprendizagem do uso do conhecimento.*

José Pacheco

#### 1.1. Da escolástica jesuíta aos atuais documentos oficiais

A primeira vez que assumimos uma turma, lecionando pelo estado do Rio Grande do Sul, temos a recordação de que chegamos com muito entusiasmo e muitas ideias, apesar de pouca experiência em sala de aula. Não tínhamos ainda a prática do planejamento de aulas por projetos, nem de como desenvolver unidades didáticas com várias turmas ao mesmo tempo. Contudo, sabíamos que não iríamos querer seguir o mesmo modelo de aula que recebemos na educação básica. Na primeira reunião pedagógica e no primeiro conselho de classe, ficamos muito assustados com a fala dos professores quando começamos a sugerir algumas ideias: estes apenas riram e disseram que estávamos deslumbrados, que tínhamos muito por aprender ainda e que o “papo da faculdade” era um, mas a realidade era outra. De fato, a educação pública tem seus percalços: o professorado tem de lidar com a falta de condições mínimas, algumas vezes, para levar a cabo algum bom projeto, pois faltam recursos físicos, materiais, verba, sem falar do salário, que há mais de vinte meses tem sido parcelado.

Apesar das falas dos professores colegas ou das condições nem um pouco inspiradoras, acreditamos que se deva tomar sempre uma atitude positiva, proativa; as condições ruins não devem moldar nossa maneira de levar ou propiciar o conhecimento. Porém, em outra escola, melhor localizada, perto de uma movimentada avenida em Porto Alegre, com condições estruturais um pouco melhores<sup>1</sup>, encontramos a mesma fala na sala dos professores. “Alunos desinteressados, que não gostavam de fazer as atividades do livro didático, que não estudavam para a prova, que conversavam demais”, dentre outras, são alguns exemplos do que ouvimos.

---

<sup>1</sup> Por exemplo, a escola atualmente possui o quadro de funcionários totalmente preenchido, há recursos pedagógicos sempre à disposição dos professores, a escola é bem monitorada com câmeras de segurança, bem cercada, realmente uma escola modelo em quesitos físicos. Já no que diz respeito à formação educacional dos professores, não há algo discrepante ou saliente: a maioria possui graduação apenas; alguns realizaram alguma especialização.

Esses dois exemplos de instituição mostram que, apesar de uma ter melhores condições físicas e estruturais do que outra, ambas enfrentam desafios diários; em ambas também, um fato em comum que notamos nos professores de português foi o seu apego à gramática tradicional como objeto de ensino e centro das aulas. Tanto em uma quanto na outra, onde os professores mostravam certa resistência a um trabalho mais personalizado com textos, tendo em vista que a estrutura curricular do ensino de português era muito parecida, os alunos teriam de aprender regras de acentuação, pontuação, ortografia; classes gramaticais, funções sintáticas etc.

Certa vez, ao entrar para dar uma aula, e ao ir apagar o quadro branco, encontramos um pequeno texto seguido de algumas perguntas e o lemos. Era basicamente uma tarefa de interpretação e de memorização de gramática, iniciando com um texto simples, e suas perguntas de leitura eram mais ou menos assim: “O que você achou do texto?” “Qual o personagem principal?”, “Qual o sujeito na frase tal?” “Aponte o tipo de predicado na frase tal.” “Agora, redija uma redação sobre o mesmo tema.”. Esta atividade foi aplicada em uma turma de sétimo ano cujos conteúdos eram provavelmente orações e sintaxe (sujeito e predicado). Esta seria toda a função e concepção de texto e aula de língua materna que eles teriam durante o resto do ano (e talvez durante todo o ensino fundamental): uma historinha simples, algumas perguntas, uma produção escrita, sem uma circulação, sem dialogar com o autor, sem refletir sobre algum tema, sem buscar resolver algum problema, trazer alguma solução.

Esse comportamento docente e essa concepção não surgiram do nada; têm sua gênese na história da língua portuguesa e infelizmente tem perdurado e sobrevivido através do tempo. Guedes (2006) delinea todo um percurso pelo qual a educação no Brasil tem passado desde seus primórdios, com a vinda dos jesuítas. No que diz respeito à educação, sob sua ótica histórica, o autor afirma que há duas figuras duas identidades históricas criadas, sendo uma delas a figura do sábio, que “se caracteriza ou se identifica pelo fato de ser um produtor de conhecimento, produtor de um saber, de uma reflexão (GUEDES 2006, p. 14); quanto à outra figura, a do discípulo, sua contraparte, cabe não somente ser instruída, mas sim ser considerada e conquistada para os pontos de vista que a instituição e o sábio defendem, ou seja, uma espécie de doutrinação.

No que diz respeito à educação no Brasil, esta entraria numa época posterior, pois a educação aqui, como afirmamos, tem sua gênese com o monopólio dos jesuítas por, pelo menos, o primeiro bicentenário de colonização. A prática de ensino jesuítica era

pautada na *Ratio Studiorum*, a qual se constituía numa sistematização contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles, e da teologia de Santo Tomás de Aquino. Isso fez com que os mestres e alunos, por causa da rigidez dos manuais de estudos desse sistema de ensino, se tornassem repetidores da lição ensinada, o que impossibilitava uma produção de conhecimento efetivo e, portanto, qualquer exercício de criticidade. Guedes conta ainda que a educação jesuítica era composta por dois objetivos: levar educação formal para alunos de famílias de elite e, para os estamentos sociais mais baixos, a catequese.

Azevedo (1964, p. 516), por sua vez, esquematiza o pensamento pelo qual se teceu a figura professor/aluno que se presencia hoje em dia ainda. Diz ele que

humanistas por excelência, e os maiores de seu tempo, concentraram todo seu esforço, do ponto de vista intelectual, em desenvolver, nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas que correspondiam, de resto, ao ideal de “homem culto”, em Portugal, onde, como em toda a península ibérica, se encastelara o espírito da Idade Média, e a educação, dominada pelo clero, não visava por essa época senão formar letrados e eruditos. O apego ao dogma e à autoridade, à tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela da Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação. Se levamos em conta o caráter de reação conservadora à propagação de ideias reformistas desse projeto pedagógico e a presença da Inquisição, podemos entender o ancestral apego dos professores ao mesmo ancestral programa, *que tem de ser dado* e que invariavelmente ou se intromete disfarçado em qualquer reformulação ou retorna triunfal depois da primeira dificuldade surgida na implantação de algum novo programa. (grifos do autor)

Aqui, o autor aponta uma das possíveis causas dos comportamentos e apegos que vemos hoje em dia nas escolas com relação à grade curricular, no que tange à língua portuguesa. Apesar de termos documentos oficiais introduzidos via políticas de governo pelo Ministério da Educação – e que devem ser objetos de estudos nas universidades –, é ainda possível (e muito) de se observar currículos pautados em tais listas, normalmente tópicos gramaticais descontextualizados.

Guedes continua sua trajetória apontando que a figura do sábio, à medida que a sociedade ia se modelando para o atual capitalismo, ia se esfacelando, buscando assumir não mais de sábio que produz conhecimento (o qual ficou perdido no tempo dos jesuítas) mas o do professor que repassa um saber pronto. É um tipo de professor que está encarregado de passar uma lista pronta de conteúdos, sem provocar um pensamento ou mesmo

provocar repensar velhas ideias; sem buscar o novo, mas aceitar e se conformar com o que já está feito. É como Geraldi fala, o professor mercantilista:

(...) nos primórdios do mercantilismo, vamos encontrar já uma divisão radical, uma divisão social do trabalho responsável pelo surgimento de uma nova identidade: o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite (GERALDI 1964, p. 88).

O autor aponta que hoje em dia os tempos são ainda outros, com o acesso irrestrito à informação, tanto alunos quanto professores estão se reinventando e uma formação continuada nunca esteve tão disponível quanto o está hoje em dia. Programar uma aula de língua portuguesa buscando preencher as mentes dos alunos com listas de classes, listas de vocábulos, listas de funções se tornou uma atividade vazia; outrora ainda poderia se afirmar que através da aprendizagem de português nesse estilo traria algum benefício à vida do aluno, mas hoje, com tanta informação e literatura a respeito, sabemos que se trata de um mito, como desenvolve Bagno (2011).

Devemos procurar conhecer os recursos que temos disponíveis, se apropriar da literatura que traz os avanços sobre ensino de língua, buscar não ficar engessado no tempo. Desde os primórdios da educação no Brasil, com toda sua concepção doutrinária, mercantilista, ideológica, muito mudou apesar de persistirem algumas práticas desfavoráveis, e hoje temos acesso fácil de textos na íntegra que tratam desse histórico, traçam paralelos e objetivos claros para a educação para daqui adiante. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, já tivemos diversos documentos regionais e atualmente está se finalizando a Base Nacional Comum Curricular. Muito das falas ouvidas nas salas dos professores denunciam sua falta de busca por entender o porquê do desinteresse dos alunos nas aulas; o desinteresse não deixa de ser uma atitude responsiva perante nossas práticas – e que algo do que fazemos pode estar errado. Talvez a única diferença dos alunos de hoje para os alunos do passado remoto na história da educação brasileira, é que os de hoje podem expressar o seu tédio ante conteúdos sem sentido mais abertamente.

Contudo, considerando então o que temos vivenciado em rodas de estudo na universidade ou escutado em salas de professores das escolas em que já estivemos, podemos dizer que estamos hoje em um estado misto, convivendo ao mesmo tempo com professores que mantêm ainda apegos a práticas de outrora, consciente ou inconscientemente e com professores que visam a um ensino que não se restrinja aos limites da escola, mas que se estendam à vida, dando-lhes sentido. Um modelo de ensino, ainda pautado num

ensino explicitamente doutrinário, de caráter repetitivo e fechado e o outro progressista, visando remodelar as bases, como veremos adiante. Levando-se em conta que nunca houve reais esforços para se melhorar a educação ou até mesmo recriá-la, com qualidade e seriedade, até o final do século passado, podemos dizer que os avanços estão começando a surtir efeito.

## 1.2. Ensino pela gramática ou ensino pelo texto?

Seguindo nossa lógica, precisamos buscar entender que ideologias estão por trás de um ensino que visa à repetição de formas cristalizadas. Temos visto muitas críticas com o fato de ter por centro das atividades o texto e também alguns contra-argumentos dos mais variados, como, por exemplo,: “que o ensino pelo texto não permite o aluno aprender a língua portuguesa em sua estrutura interna”, “que ele sairá prejudicado em exames vestibulares ou em concursos”, “que eles terão saído da escola sem ter visto nada em português”, entre outros. Ora, tais afirmações não podem vir de alguém que tenha tido contato com pessoas que têm se apropriado de uma vasta literatura a respeito e que tenha tentado pôr em prática.

Inicialmente, vamos ver o que trata um dos documentos oficiais acerca de ensino de língua materna, os Referenciais Curriculares, especificamente no que diz ao trabalho com textos

(...) as competências nucleares a serem desenvolvidas ao longo da educação básica nas aulas e atividades ligadas a esta disciplina são:

- Ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas;
- Produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social.

(RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54)

O documento, apenas nesse pequeno excerto, é enfático em afirmar como trabalhar com textos. Não se trata de pôr em evidência conteúdos, mas sim, competências, e o papel da escola básica é promover espaços e situações com boas condições em que elas possam ser desenvolvidas. A primeira a ser tratada é a de ler textos de gêneros variados: entende-se que alguém somente poderá ampliar seu léxico, seus conhecimentos de mundo e formar suas opiniões críticas quando estiver em contato com o novo. Theodoro (1997), em uma interessante passagem, comenta que a pessoa só se realiza como tal à medida que

se insere no mundo, ou seja, conforme vamos nos deparando com o outro, vamos entendendo melhor quem é o eu, e isto cabe perfeitamente no que diz respeito à leitura de textos, visto que são materializações de discursos (AZEREDO 2007, p. 18).

Esse pensamento parece ir ao encontro do que fala os referentes documentos, pois seguem dizendo que devemos reagir diante deles, ou seja, sermos leitores ativos, não receptores passivos, e com uma atitude crítica, que, contudo, só vai se desenvolver à medida que formos ganhando experiência de leitura. Por conseguinte, aplicar o que temos lido para interagir socialmente e buscar resolver problemas são mais duas competências que os referenciais trazem, pois visam a um ensino que extrapole os muros da escola, que permita ao estudante, como falaria Freire em “A Importância do ato de ler”, enriquecer-se de novas palavras-mundo, expandir sua leitura de mundo.

Continuando, não somente desenvolver suas competências de leitura, mas também as de produção textual, que assim como reagir criticamente, permite a aluno que se imponha diante do que lê. Por exemplo, quando éramos estudantes em nosso terceiro ano do ensino médio, havia um projeto em que os alunos criavam um documentário, com direito a entrevistas, edição de vídeo etc., e uma apresentação para pessoas de fora da escola, que ocorria no contra turno e em outro ambiente, numa faculdade local. Tal documentário exigia um preparo minucioso, várias produções de textos, visto que deveríamos nos apresentar, apresentar nosso problema e quais foram nossos caminhos para encontrar uma solução. Acreditamos que seja a isto que a citação se refira.

Os Referenciais arrematam então que

é diretriz fundamental para o ensino da disciplina que esteja centrado nestas quatro práticas: **compreensão oral, leitura, escrita e fala**. Isso significa que a unidade em torno da qual se faz todo o trabalho de Língua Portuguesa e Literatura é o **texto**, ponto de partida e de chegada, em torno do qual todas as tarefas propostas aos alunos se estruturam. Em consequência, o texto é organizador dos planos de estudos, da progressão curricular, das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e dos conteúdos a serem trabalhados ao longo da escolaridade. (RIO GRANDE DO SUL 2009, idem, grifos nossos).

Um dos pontos interessantes levantados é a competência textual oral, pois propicia trabalhar questões de variedades dialetais da língua e, por conseguinte, remexer em questões que os alunos podem ter ou trazer já cristalizadas de suas casas, como o preconceito linguístico. Também, que o ponto de partida e o ponto de chegada é o texto, ou seja, será uma aula com um propósito e um objeto claros do início ao fim e as demais habilidades

e conteúdos virão naturalmente e de forma útil, contextualizados, o que vai propiciar melhor entendimento e apreensão por parte dos alunos.

Mas e quanto à gramática, qual o espaço que ela vai ocupar? Como já vimos, o ensino em geral tem percorrido caminhos não muito incentivadores e inspiradores, muito pelo contrário, sua gênese se inscreve em princípios doutrinários e cristalizantes. Em Britto (1997) podemos entender melhor qual a dinâmica operada por trás do ensino de português baseado na gramática tradicional. Segundo o autor, a gramática entendida como uma teoria sobre a língua, tem se limitado historicamente ao nível da frase, deixando de dar conta de muitas questões inerentes à língua/linguagem. Comenta que uma análise mais acurada sobre as diferenças entre o binômio preceptismo e descritivismo, apesar de sempre terem estado presentes nos estudos sobre linguagem e na prática pedagógica, só passaram a ser questionados com o surgimento da linguística moderna, o que, ainda assim, não foi suficiente para romper com o preconceito linguístico.

A sociolinguística tem um papel importante neste processo, bem como os estudos sobre variação e mudança. Através da linguística histórica é possível estudar a evolução do léxico, entendido aqui como sua transformação, bem como a dinâmica por trás desses fenômenos. Isto abriria possibilidade para questionar a dita pureza da língua, que tem refletido historicamente no ensino de uma única norma como sendo aceitável e correta, o que, por consequência, estabelece graus de preconceitos, principalmente pelos falares de classes de pessoas menos favorecidas economicamente.

Para Britto, a chamada gramática tradicional, parecendo ir numa linha oposta à da linguística, estabelece, com base em critérios subjetivos, “uma norma canônica que serve de referência de correção para textos escritos e fala de pessoas “cultas”. Isto faz com que se confunda “norma culta” com padrão de escrita”, o que leva muitas pessoas a defender que é preciso ensinar a norma culta na escola. Continua dizendo que

Do ponto de vista do uso real da linguagem, nem todas as formas são avaliadas da mesma maneira, de todo que há erros admissíveis (erro aqui entendido como realização de uma forma não admitida pela norma canônica) – aqueles próprios da classe média; e erros inadmissíveis – aqueles identificados como próprios de segmentos sociais menos favorecidos. Este conjunto de fatores associado a uma reflexão no interior da universidade e das instâncias públicas de educação, sustenta a tese de que o ensino de gramática e da norma culta devem permanecer na escola regular porque **contribuiriam para diminuir o estigma social do indivíduo escolarizado** (já que este passaria a falar, quando preciso, uma variedade linguística de prestígio), facilitando-lhe a inserção no mercado de trabalho. Além disso, sustenta essa linha de pensamento que o ensino

sistemático da gramática permitiria ao sujeito maior domínio das escrituras linguísticas e maior capacidade de raciocínio. Finalmente, o ensino da norma culta se justificaria na medida em que garantiria uma unidade superior de língua nacional. (BRITTO 1997, p. 15) (grifos nossos).

De acordo com o que já temos exposto neste trabalho, podemos perceber claramente que de tudo o que o ensino de português tradicional mais tem contribuído é justamente o oposto, acabando por aumentar o estigma social daqueles que têm um falar considerado ridículo ou esdrúxulo. É um mito defender a norma canônica como referência no ensino regular, esmiuçando-a em diversas categorias para ser ensinada ao longo dos anos escolares e esperar que, após “aprender” suas regras, o aluno vai elevar seu padrão de linguagem para o que seria de uma classe de prestígio social. O autor ainda afirma que um aluno eventualmente terá seu padrão linguístico elevado à medida que a escola lhe prouver acesso aos bens de cultura, uma vez que ele poderá se ajustar às condições de discursos imediatas e expandir seu léxico, bem como ter experiências e vivências.

Fosse o contrário, nossas escolas estariam repletas de alunos superdotados, peritos em nomenclaturas e funções sintáticas, políglotas na mesma língua, isto é, dominando os registros mais formais e os mais informais. Contudo, são alunos afirmando justamente o contrário: “não sei português”. A primeira coisa que vem à cabeça, quando se fala em saber português, particularmente em ambiente escolar, o autor traz, é a ideia do domínio de um conjunto de regras categóricas e explícitas que “determinam como é que se deve falar e escrever. Daí porque a frase eu não sei português só faz sentido, quando dita por um falante nativo de português, tomando-se por referência a gramática da escola”. Mas, em um estudo analítico do termo, o autor constatou treze diferentes categorizações sendo elas: “gramática pedagógica, normativa, descritiva, internalizada, implícita, explícita ou teórica, reflexiva, contrastiva ou transferencial, geral, universal, histórica, comparada e gramática de uso” (ibidem, p. 30).

Já com relação à norma, o autor traz duas definições em seu texto de concepções produzidas por Bechara uma que corresponderia ao

“objetivamente comprovado como se diz, espontânea e prontamente em uma comunidade linguística”; e a outra cujo conceito caracterizaria “o bem falar” ou “o falar exemplar”, da mesma comunidade, conceito este que resultaria de critérios de correção e de valorização subjetiva do expressado”. (ibidem *apud*, p. 31).

A partir desta distinção, conclui-se que a primeira, a norma do linguista, se opõe ao agramatical, enquanto que a segunda, a norma do gramático escolar, se opõe ao incorreto. O autor distingue, assim, o “como se diz”, do “como se deve dizer”, associando a segunda possibilidade às práticas de ensino e, evidentemente, ao que se consolidou como padrão culto. As demais variedades, segundo Bechara, até podem ser objetos de estudo da linguística, mas estariam erradas (ibidem, p. 15).

No que tange à norma padrão, os Referenciais Curriculares recomendam que se trabalhe com ela, mas que isso não seja um fator para a excluir as normas não-padrão dos alunos<sup>2</sup>. Colocam claramente que tais normas não são um fenômeno restrito às classes mais baixas, que são maior alvo de preconceito, mas que ocorrem em toda e qualquer classe social e região e que a reflexão deve ocorrer de forma crítica e não preconceituosa. Asseveram que

em alguns subsistemas da gramática do português, há diferenças nos usos não padronizados que fazemos da língua, em praticamente **todas as classes sociais e regiões**, e os usos preconizados pela norma padrão; esses devem ser **tópico de reflexão crítica não preconceituosa** e de aprendizagem, para que os usos padrão passem a ser acessíveis aos alunos na leitura e se façam presentes em sua produção escrita sem que a capacidade expressiva dos usos não-padrão seja mal compreendida e até perdida. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 80. Grifos nossos)

Britto arremata dizendo que o que mostra a história, ao contrário do que querem crer os gramáticos que advogam o ensino da língua pautado na gramática, é que a escrita sempre foi instrumento de organização cultural e de dominação das classes dominantes. (BRITO 1997, p. 54). Na mesma linha, Bagno, em sua Gramática Pedagógica do Português Brasileiro, esclarece que é um mito linguístico crer que o ensino do português padrão trará *status* social elevado àqueles que o aprendem.

Lógico que, ao aprendê-lo de fato, em seu uso, qualquer aluno teria suas capacidades comunicativas enriquecidas e um número maior de possibilidades de se expressar, mas porque aprendeu seu uso, não sua forma isolada. A maneira lógica mais eficaz de introduzir os alunos à pluralidade cultural, segundo o autor, fazendo-os desenvolver suas habilidades linguísticas e refletir sobre os diversos usos da língua (o que não dispensa a gramática tradicional), é de trabalhar com textos. Estes sim, podem propiciar diversos graus de diversos eventos de letramentos, e hoje em dia com acesso fácil à internet, não é difícil encontrar textos escritos ou orais em variadas modalidades.

---

<sup>2</sup> Gírias, idiossincrasias, expressões em geral que eles vão trazer de suas casas, comunidades, famílias etc.

Para concluir esta seção introdutória sobre gramática e texto, trazemos Azeredo, que resume bem em um sucinto paralelo que faz entre o ensino de gramática e o ensino através de textos. Diz ele:

A lição do bom senso, antiga, mas não menos atual, é: ninguém aprende a ler e a escrever estudando gramática e fazendo exercícios de análise gramatical. Quando, porém, se fala em reflexão sobre a língua, não é de análise gramatical que se fala. Reflexão sobre a língua é outra coisa bem mais abrangente: é uma prática que, sem perder de vista a função instrumental da palavra, faz da língua o foco do processo de aprendizagem e constrói sobre ela um conhecimento que é, no fundo, sobre a natureza humana e sobre a vida dos homens em sociedade. [...] insistimos na condição que o **texto** detém de objeto e de objetivo do ensino da língua materna (AZEREDO 2007, p. 9)

Foi repensada a função das aulas de língua portuguesa, seu objeto de estudo e como tornar a sala de aula num espaço efetivamente científico, ou seja, foi por almejar uma mudança no sistema de ensino que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os documentos regionais (em nosso caso, os Referencial Curricular: Lições do Rio Grande) e está por emergir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A seguir, buscamos apresentar alguns pontos fundamentais no que diz respeito sobre ensino e texto num cenário cujas bases são a cidadania, fruição, criticidade. Tais pontos são extraídos do texto de Luciene Simões (2012) dentre outros colaboradores.

### **1.3. Algumas diretrizes para a educação**

Simões, em consonância com os Referenciais Curriculares, sistematiza alguns princípios norteadores do ensino/aprendizagem para daqui adiante. São princípios referentes à cidadania, ensino, desenvolvimento de projetos, colaboração, ensino, aprendizagem e interdisciplinaridade, dos quais buscamos fazer uma abordagem, visto que será fundamental para falarmos mais adiante sobre “texto” de maneira mais detalhada e como tais princípios estão diretamente atrelados para uma educação efetiva.

#### **1.3.1. A escola e a formação do cidadão**

Simões *et al.* (2012) elaboram conceitos relativos à cidadania, à educação, à experiência e ao desenvolvimento de projetos. Entendem que “ser cidadão significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente

– para isso, é necessário compreender as relações humanas como complexas, diversas, situadas e historicamente construídas;” (SIMÕES *et al.* 2012, p. 14). Entender desde cedo que, ao se defrontar com um texto, através de atividades que visem sua compreensão e interpretação, a ideia de neutralidade não existe e o autor transmite suas ideias de acordo com muitos fatores atrelados ao seu ponto de vista: circunstâncias sociais e históricas, econômicas, formais ou informais, entre outras. Já educar, por sua vez, é “permitir que a aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro aconteça para que possamos agir de maneira situada, diversificada, criativa, crítica e atuante no nosso dia a dia” (ibidem).

A experiência escolar, segundo as autoras, nos possibilita conhecer a nossa história e a complexidade do que existe hoje para poder participar do nosso mundo e saber que é possível nos posicionarmos e agirmos ante o imprevisível, porque na escola aprendemos a analisar, a refletir, a brigar, a ponderar, a negociar, respeitando o outro e com o outro. Para que um projeto educativo tenha êxito, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, cada um com suas funções e responsabilidades: professores, alunos e supervisores.

### **1.3.2. Aprendizagem**

Segundo ainda Simões *et al* (2012), a aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento; é a concepção interacionista pela qual a aprendizagem está fundamentada. O conhecimento é “socialmente construído, e sua construção não é linear, não é restrita a um único percurso, não garante um único resultado” (SIMÕES *et al* 2012, p. 14 e 15) assim, segundo elas, naturalmente esse conhecimento será polissêmico e enriquecedor, dando “múltiplas possibilidades de, no que diz respeito a leitura de textos, interpretações e compreensões”. Continuam dizendo que, para construir uma aprendizagem, “é necessário levar em conta o contexto e as características individuais, além de criar condições para investir na diversidade (e não na uniformidade), no protagonismo, na construção conjunta de conhecimentos (e não na repetição)” (ibidem).

### 1.3.3. Ensino

Seguindo, encontramos também o pensamento de que cabe à escola criar condições para a aprendizagem, pois essa é a base para desenvolver um vínculo com o conhecimento; para ensinar e para aprender, é necessário ter parceiros com quem conversar, refletir, analisar, refutar, brigar, combinar. Dizem que

a escola possui a tarefa específica de refletir sobre esses modos de compreender o mundo para que as novas gerações possam situar-se e tomar parte dele. Isto quer dizer que, na escola, os educandos terão oportunidades para abordar a cultura do senso comum de forma criativa e reflexiva. Tornando sua **capacidade de interlocução mais informada e qualificada** para participar do mundo tão amplamente quanto desejam) (SIMÕES *et al* 2012, p. 15).

Percebemos com isso que é fundamental o trabalho em equipe, ou a docência colaborativa para que se possa construir algo significativo. Ademais, se visamos a um trabalho interdisciplinar, está implícito que devemos manter uma postura de trabalho de pesquisa em equipe. Abordamos um pouco mais a seguir.

### 1.3.4. Atitudes interdisciplinares

Por fim, referente à interdisciplinaridade, encontramos no texto de Simões a ideia que “projetos curriculares integrados envolvem planejamento conjunto, participação ativa e compartilhada entre professores e alunos, bem como aspectos da realidade cotidiana de ambos”. Afirmam que, dessa forma, “todos são corresponsáveis pelo desenvolvimento do trabalho e, principalmente, vislumbram a possibilidade de cada um expor sua singularidade e encontrar um lugar para participar da aprendizagem”. (SIMÕES *et al* 2012, p. 21)

Como já dissemos, entendemos que, se não forem colocados em prática objetivos específicos relevantes, situados e decididos em conjunto, os conhecimentos vistos separadamente e abstratamente pouco conseguem envolver o aluno na aprendizagem, tornando as aulas interessantes o bastante para prender sua atenção. Não significa que cada um sozinho tenha menos valor, mas que precisamos pensar em alternativas coletivas.

Assim, podemos ter uma breve referência sobre alguns vícios que permeiam o espaço escolar, bem como alguns princípios educativos que nos norteiam. A partir de agora, buscaremos, através de nossas experiências e leituras, tentar entender e concatenar

a concepção de ensino de língua portuguesa através de textos como o principal objeto de sala de aula através de metodologias e práticas interdisciplinares.

## CAPÍTULO II

### Texto, leitura e interdisciplinaridade

*Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever – inclusive a sua própria história.*

Bill Gates

#### 2.1. A competência da leitura e interdisciplinaridade

Kleiman (1999), em um texto de quase vinte anos de idade, aponta algumas questões por que passa a instituição escolar, gerando problemas tanto administrativos quanto pedagógicos, devido aos distanciamentos entre teoria e prática como um todo. Diz ela que

repete-se no contexto escolar a problemática de uma sociedade contraditória, que diz valorizar a educação, mas pauperiza e desprestigia seus docentes: embora tendo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a garantia da gestão democrática do ensino público (arts. 3º e 14) e a autonomia pedagógica, administrativa e financeira (art 15), a escola, em seu cotidiano, continua autoritária e cerceante (KLEIMAN 1999, p. 13).

Isto é, hoje em dia, infelizmente, muito mais fácil de ser ilustrado, começando com o quadro de parcelamento salarial que assola o funcionalismo público (há quase 25 meses!), tanto municipal quanto estadual, embora os sindicatos apontem fontes de recursos suficientes para que pagamentos na íntegra pudessem ocorrer<sup>3</sup>. Quanto aos demais apontamentos, pudemos notar nas escolas pelas quais já passamos que é muito variado como se dá cada gestão, mas, de fato, escolas que são descentralizadas, em sua maioria, perpassam por alguma dificuldade devido à grande demanda de recursos que lhes faltam.

No que diz respeito ao pedagógico, Kleiman afirma que as contradições são, talvez, mais evidentes, pois “difunde-se um conhecimento fragmentado e exige-se um indivíduo por inteiro. Procura-se fazer com que o aluno memorize o máximo de teoria possível, e cobra-se dele, (...) a uma boa atuação” (p. 13-14). Quanto ao ensino da leitura, a autora coloca que ele também reflete essa pedagogia fragmentada, pois acaba-se partindo o texto para pôr em evidência apenas o que está previsto pelo professor ou pelo livro didático. Temos o famoso ensino em que o texto serve apenas como pretexto, sem necessariamente correlacionar os conteúdos disciplinares à realidade social do estudante: o

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://cpers.com.br/governo-nao-garante-salarios-em-dia-e-educadores-reafirmam-a-greve-continua/>> - acessado em 6 de dezembro de 2017. Vide a seção “CPERS comprova que há recursos”.

aluno 'lê' sem entendimento, interpreta sem ter lido e realiza atividades sem nenhuma função na sua realidade sociocultural.

Mas, de acordo com o que estivemos expondo até então, convém questionar: por onde começar para transformar de fato o quadro educacional? Apesar de alguns textos dos quais estamos nos apropriando para um diálogo serem publicados de longa data, percebemos que muitos dos fatos expostos ainda persistem: funcionalismo em geral comprometido; governos que não suprem de verdade as demandas escolares; escolas preparando seres compartilhados através de um currículo inteiramente disciplinar e muitas vezes desconexo; e, no que diz ao ensino de língua portuguesa, textos como pretextos e fora de contexto sociocultural, além de forte apego a um programa que precisa ser vencido ao fim do ano ou ao conteúdo de livros didáticos.

A nossa experiência pela universidade se assentou sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (o qual explicaremos e detalharemos mais adiante) que foi fundamental para a construção do saber que adquirimos pelas escolas por que passamos. O que queremos indicar neste momento é que o programa é um dos investimentos que visa reagir ao quadro educacional que herdamos desses primeiros séculos de ensino. Por ora, vamos nos ater à competência da leitura, que é fortemente recomendado pelos documentos oficiais e literaturas afins como solução integradora entre conhecimento escolar e a vida social do aluno.

Saber ler está ligado à noção de letramento e esta, por sua vez, está ligado diretamente à nossa capacidade de entender e de reagir a variados tipos de textos ou de registros textuais. Simões *et al* (2012) elencam alguns pontos em torno do trabalho com a leitura na escola:

1. Ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e nela intervir;
2. Produzir textos de modo seguro e autoral, (...);
3. Construir um repertório de conhecimentos sobre a língua e literatura que possibilite reinterpretar os modos como o cotidiano se organiza (...) (SIMÕES *et al* 2012, p. 46).

Nesta visão, a leitura não somente compreende o ato de ler um texto, mas também de escrever, produzir textos. Estar em contato com um maior número de textos significa estar em contato com um maior número de eventos sociais, visto que está diretamente relacionado a uma prática social (KLEIMAN 1999, p. 89) porém sob uma forma materializada da língua (AZEREDO 2007, p. 18). Leitura, então, significa propiciar ao aluno

que ele se projete no mundo, conhecendo novas formas de registro textual que possibilitem a ele (re)interpretar o mundo a sua volta e dialogar ou interagir com ele (o mundo).

Kleiman (1999) sugere que “a leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, contra a fragmentação devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece” (KLEIMAN 1999, p. 30). O ato de ler favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes. Isto se deve, talvez, ao fato de a língua ser transversal em sua essência, podendo se moldar perfeitamente num currículo interdisciplinar, objeto que defendemos neste trabalho. Simões acrescenta que a linguagem, sendo atividade fundadora, é “transversal por natureza, não podendo ser confinada, como objeto refletido e explícito de um projeto educativo, às áreas que sobre ela se debruçam” (ibidem, p. 38). Ou seja, o trabalho com a língua, e, portanto, com textos (leitura e escrita), não se restringe somente à área das linguagens, mas pode ser trabalhado em qualquer área (matemática, ciências biológicas, ciências exatas), como vamos mostrar mais adiante com exemplos práticos. Trabalhar com a leitura, então, é estabelecer o elo entre o aluno, o objeto de conhecimento e a sociedade, que fundamenta um currículo interdisciplinar.

Barthes também dá palavra final no que diz respeito ao fazer interdisciplinar e sua relação com texto/leitura, quando diz que

o interdisciplinar de que tanto se fala não está a confrontar as disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um ‘assunto’ (um tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém. O texto é, creio eu, um desses objetos (BARTHES 1988, p. 99).

Com isto, buscamos a seguir analisar sobre algumas particularidades das metodologias multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

### **2.1.1. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade**

Gostaríamos de deixar, nesta breve seção, algumas concepções sobre os termos que levam o nome no subtítulo para identificar suas aproximações e diferenças, pois cada uma remete a uma ideia única.

De modo geral, o trabalho que temos visto na escola é naturalmente multidisciplinar, no sentido de que faz apelo ao contributo de diferentes disciplinas. Na multidiscipli-

naridade, no entanto, os objetivos próprios de cada disciplina são preservados, conservando-se sua autonomia, seus objetos particulares, sendo tênues as articulações entre as mesmas. Este trabalho multidisciplinar também poderia receber outro nome sem maiores complicações terminológicas, que é o da “disciplinaridade”, em que cada “matéria” escolar funciona como uma caixinha aonde são depositados os conhecimentos transmitidos pelos mestres.

Sobre esse fato, cresce a consciência da necessidade de organização do trabalho escolar em torno de objetivos que transcendam seus limites, que transcendam os objetos das diferentes disciplinas. Isto, segundo Machado caracteriza o que tem contribuído para situar no centro das alterações a ideia de transdisciplinaridade. No mesmo sentido, consolida-se a sensação de que “o conhecimento precisa estar a serviço da inteligência, e a transdisciplinaridade passa a significar o deslocamento do foco das alterações dos conteúdos disciplinares para os projetos dos alunos”. (MACHADO 2009, p. 52).

Já na transdisciplinaridade não há o abandono das disciplinas senão que elas estabelecem um objeto em comum, se materializando através de um eixo temático, um assunto específico, algum problema com o qual a comunidade escolar esteja passando e do qual busca uma solução etc. Para que tal concepção metodológica funcione adequadamente, a instituição escolar precisaria passar por uma reforma radical em suas estruturas pedagógicas e talvez administrativas, e para reforçar essa hipótese, lembramos sobre o processo pelo qual passaram algumas escolas que hoje em dia mantêm atividades de caráter totalmente transdisciplinar – Âncora<sup>4</sup> (Cotíá, SP) e Escola da Ponte<sup>5</sup> (Aves, Portugal) –, escolas que estão num processo intermediário – Escola Amorim Lima<sup>6</sup> (São Paulo, SP) –, e escolas que adotam projetos interdisciplinares, não necessariamente anulando a distinção entre as disciplinas, mas que buscam uma integralização mútua – Waldorf Querência<sup>7</sup> (Porto Alegre, RS).

Na pedagogia interdisciplinar, entretanto, as raízes epistêmicas das disciplinas não são eliminadas, mas, como afirmamos, buscam uma integralização mútua, em que se proporciona mais uma maneira significativa de estabelecer relações com conceitos de diferentes áreas do conhecimento. Pode-se assim criar trabalhos em comum, elaborando em

---

<sup>4</sup> Projeto Âncora – SP: disponível em <<https://www.projetoancora.org.br/>> acessado em 17/01/2018

<sup>5</sup> Escola da Ponte – Portugal: disponível em <<http://www.escoladaponte.pt/descricao.html>> acessado em 17/01/2018

<sup>6</sup> Escola Desembargador Amorim Lima – SP: disponível em <<https://amorimlima.org.br/>> acessado em 17/01/2018

<sup>7</sup> Escola Waldorf Querência – RS: disponível em <<http://www.ewq.com.br/>> acessado em 17/01/2018

conjunto projetos de trabalho, planejando aulas de forma colaborada etc., mas, mantendo suas especificidades. Neste processo metodológico é que se enquadra o PIBID, que busca através de projetos de docência colaborativa reunir os bolsistas a fim de que estes adquiram experiência no trabalho interdisciplinar e em equipe, estabelecendo um diálogo entre seus saberes com os dos alunos, com os dos professores da escola e também com os saberes dos outros bolsistas. O tema interdisciplinaridade, nesse processo de ensinar e aprender está conectado à ideia de trabalho colaborativo na docência.

Conforme o texto de Roselane Costella *et al* (2015) :

O trabalho em colaboração entre disciplinas na educação pressupõe disposição e abertura para a troca de saberes e a consciência de que estamos permanentemente aprendendo como professores. pressupõe um desejo, uma vontade de estar em contato com o outro. Pressupõe acreditar que trabalhar em conjunto com o outro produz conhecimento (COSTELLA *et al*. 2015, p. 11).

A autora reitera que a nossa sociedade, assim como o ser humano, é composta por eventos interdisciplinares constantes. A realidade mantém certa “integridade complexa e indissociável dos conteúdos que a vida apresentou no universo das memórias dos seres humanos” (idem, p. 12) de modo que não pensamos de forma fragmentada. “O nosso pensamento é organizado com tal interlocução entre os diferentes conteúdos que não há como separá-los diante das reflexões sobre os eventos” (ibidem).

As diferentes capacidades desenvolvidas nas escolas precisam ser pretendidas por todas as áreas do conhecimento, e os conteúdos que se mostram divididos e estanques precisam ser significados para que o aluno desenvolva diferentes capacidades ao aprendê-los. Costela afirma que “há quem inclusive questione se existem saberes específicos, no sentido de que haja pureza tal de conhecimentos que sejam relativos ou pertinentes somente a uma disciplina” (ibidem).

Mas mesmo os conhecimentos mais específicos se constroem a partir de saberes já construídos, mais ou menos abrangentes, sendo que se pode dizer que o conhecimento é interdisciplinar. Ao trabalhar de forma interdisciplinar, estaremos proporcionando mais uma maneira de estabelecer relações com conceitos de diferentes áreas do conhecimento, mas não necessariamente precisaremos esquecer a raiz epistêmica de nossas disciplinas de origem. Conforme salienta Machado (2009) sobre a currículo disciplinar,

[...] o significado curricular de cada disciplina não pode resultar de uma apreciação isolada de seu conteúdo, mas sim do modo como se articulam as disciplinas em seu conjunto; tal

articulação é sempre tributária de uma sistematização filosófica mais abrangente, cujos princípios norteadores é necessário conhecer (MACHADO 2009, p. 36).

Podemos comentar que não há como trabalharmos de forma solitária os conteúdos distribuídos em nossas disciplinas; mas precisamos compreender de forma mais abrangente e contextualizada a razão da existência dos mesmos no âmbito das diferentes ciências. Um dos princípios norteadores dessa estrutura do pensar interdisciplinar diz respeito à concepção do conhecimento. Um aluno, no seu cotidiano escolar, realmente conhece o conteúdo quando é capaz de refletir sobre ele, quando tem autonomia em utilizá-lo, não apenas uma mera informação ou capricho predeterminado pelo viés da própria disciplina.

E o trabalho colaborativo, que pressupõe a interdisciplinaridade, é uma das formas mais eficazes de reinventar o que está aí. Processos de aprendizagem pautados pela troca, pelo compartilhamento, por vivências intermediadas pelos laços que vinculam diferentes campos de saber carregam a ideia de que é possível a criação de novas formas de ser, saber e de saber fazer. Mas, voltando ao que tange a língua portuguesa mais especificamente, Simões *et al* (2012), asseguram que a chave para a discussão dessa questão (leitura e interdisciplinaridade), reside em alcançar a mais absoluta clareza sobre a concepção de linguagem que rege o currículo e nela pauta as decisões didáticas. Para essas autoras,

a aula de português tem a especial responsabilidade de traduzir em trabalho sobre a linguagem, primeiro, uma concepção interacionista (...) e, derivadamente, um conjunto sempre crescente de conhecimentos e competências de língua que seja compatível com tal concepção. (SIMÕES *et al* 2012, p. 38)

Essa concepção está ligada ao fato, primeiramente, de que nada é estático na língua; muito pelo contrário, a língua é dinâmica e é preciso partir dessa visão para aprofundar os conhecimentos sobre recursos linguísticos ou sobre literatura, pois estão intrinsecamente ligados com um contexto histórico e social. (*ibidem*). A língua, entendida como um discurso, não se constitui como um ser imanente, repertório de estruturas abstratas e concretas e, portanto, acabadas: não é um objeto com um fim em si mesma. Ela faz parte de uma construção social, fruto de competências da linguagem imanescentes ao ser humano, e é enriquecida em sala de aula quando abordada por este viés, devido ao seu caráter polissêmico, ao invés de redutor.

Nas próximas seções deste capítulo, procuramos refletir sobre alguns textos que tratam de particularidades em concepções de língua, trabalhos com textos, tipos de textos, intertexto, intertextualidade etc., e também obras que abordam como se pode fazer um

trabalho interdisciplinar na prática, tendo como ponto de partida o texto, focando a leitura como competência.

## 2.2. Texto, intertexto e interdisciplinaridade

Compreender os atos de ler e de escrever como um compromisso e uma responsabilidade de todas as áreas é o primeiro passo a ser tomado para construir um trabalho efetivamente interdisciplinar. Entendemos aqui que a linguagem como falamos é, antes de tudo, um fenômeno social e por isso deve ser concebida como um recurso para promover a interação, para favorecer o conhecimento de mundo e para que os sujeitos se constituam como agentes de sua formação. Segundo Azeredo (2007), os sentidos que os textos carregam não estão contidos neles próprios, mas sim nas experiências do leitor, que contribuem com suas possíveis e variadas leituras.

O autor elabora uma definição sócio-interacional acerca do objeto *texto*, após fazer uma observação preliminar de que este objeto é a parte materializada da língua, cuja interatividade se denomina *discurso*. É por meio dos textos que informações circulam entre as pessoas. Assim, assegura o autor que,

Materialmente falando, os textos são entidades construídas por meio de palavras, mas, quando chamamos um objeto verbal qualquer de texto, não levamos em consideração apenas sua face material, representada nas palavras e construções. Mais que isso, os textos são objetos linguísticos revestidos de função social no amplo e complexo jogo das interações humanas. Não são meros instrumentos, mas partes essenciais dos conhecimentos que dinamizam as relações sociais e fazem a história das sociedades, (...) a própria face dos relacionamentos humanos (AZEREDO 2007, p. 18).

Das diversas trocas e dinamizações que pode haver entre o autor – o texto – e o leitor, Azeredo esclarece (idem, p. 19) que alguns textos são “caminhos de mão única”, ou seja, aqueles que estão dando alguma instrução prática, sem necessidade de interpretação, como, por exemplo, uma prescrição médica, um manual de instruções, o manual do imposto de renda, um tutorial etc. Outros, estão no que o autor denomina “sentido flutuante” (ibidem); estes estariam de acordo com as expectativas, as experiências e os interesses das pessoas que se comunicam, não dependendo daquilo que a pessoa fala ou escreve, nem do que ela tem a dizer, mas assim, são elaborados numa “espécie de condição dialética” (ibidem). São “textos formadores que veiculam valores de toda ordem – estéticos, morais, místicos, ideológicos etc.” (ibidem). Neste caso, o autor cita como

exemplo textos de ficção, de opinião, humorísticos, filosóficos e poéticos. Há um outro grupo do qual fazem parte os horóscopos, alguns textos religiosos e didáticos, por exemplo, que o autor denomina como textos construídos com a finalidade explícita de criar ou de influenciar comportamentos.

O que essas diferentes interações e diferentes grupos de textos delineados e definidos por Azeredo fazem é corroborar a tese de ter como centro das aulas de língua – e das demais disciplinas – o texto. Estar em contato com os diferentes registros significa aprimorar suas capacidades de leitura de mundo, expandir seu repertório vocabular, vivenciar um maior número de eventos de letramento. Isto porque um importante fator está presente no ato de ler: o contexto, ou intertexto: textos, como a raiz etimológica já aponta – provém da raiz supina do verbo *texo, texis, texere, texui, textum*<sup>8</sup> – tem como significado primário tecer, entrelaçar com cuidado e esmero; poderíamos dizer que textos são literalmente tecidos de discursos históricos, informações advindas de interações de sujeitos que usam a língua, com os seus mais diversos fins, dialogando com as definições de grupos textuais de Azeredo. Esse entrelaçamento todo é o próprio intertexto, pois, numa analogia, textos não são rodas reinventadas, mas sim, estão mais para colcha de retalhos, sendo cada um construído com base em outras produções.

Nesse intertexto, há também o contexto – contexto de produção textual e de escrita, que influenciam os leitores e escritores de acordo com o tempo, lugar e circunstância. Azeredo comenta que o contexto sociocomunicativo “não se resume no cenário físico e social objetivo, mas corresponde, principalmente ao condicionamento mental ou psicológico que nos predispõe ao comportamento discursivo adequado e pertinente”. (idem, p. 20). Os cenários físico e social fazem, naturalmente, parte desse condicionamento.

Pelo que temos visto, podemos sugerir que o intertexto é o propiciador da interdisciplinaridade em sala de aula, visto que estabelece um *link* entre o universo do leitor com o universo do texto. A própria vida em si e os eventos que ocorrem nela são de caráter interdisciplinar, e o texto, podemos afirmar, é como se fosse uma fotografia, só que em forma de palavras, que registra esses eventos. Acreditamos que ele é o elo que justifica a visão dos documentos oficiais de os porem como o centro das aulas de língua portuguesa; ao levar em consideração o intertexto, a leitura de textos em sala de aula renova seu objetivo e não se encerra em si mesma para fins gramatiqueros.

---

<sup>8</sup> Disponível em <<https://www.latin-is-simple.com/en/vocabulary/verb/6698/>>, acessado em 17/01/2018

Ao partir de um texto, podemos trabalhar com a gramática tradicional de maneira diferente: com ela em uso, tornando-se possível aprofundar os conhecimentos estruturais do texto em sala de aula: morfológico (Por que esta forma e não aquela?), sintático (Por que este elemento aqui e não lá?), semântico (Que efeitos de sentido este sujeito oculto causa?), pragmático (Por que dois sites de notícias divulgam a mesma manchete com o tamanho da fonte diferente? Será que há alguma intenção ou pretensão por trás da edição?). Desta maneira, o intertexto que estabelece um diálogo entre o leitor e o próprio texto funciona na mesma lógica da interdisciplinaridade em que cada disciplina tenta uma com outra almejar um objetivo comum, compartilhando saberes.

Costella *et al*<sup>9</sup> estabelecem algumas capacidades do trabalho com o texto em sala de aula. A primeira delas estaria de acordo com domínio da forma culta da língua portuguesa e “fazer uso das linguagens matemática, artística e científica” (COSTELLA *et al.* 2015, p. 15). Fazer uso dessas diferentes linguagens proporciona fazer leituras de mundo, ou seja, aprender como se lê o mundo está no propósito dos textos. Segundo as autoras, “um mesmo conceito, desenvolvido em diferentes linguagens, proporciona aos alunos a utilização dos signos que compõe as ciências para compreender os fenômenos e estabelecer relações entre signos e o universo experienciado em cada um” (idem, p. 16).

A segunda capacidade se baseia na construção e aplicação de conceitos das diferentes áreas do conhecimento para a “interpretação de fenômenos naturais ou culturais”. Seguem elas:

Temos consciência de que o maior desafio para as escolas é construir um cidadão que consiga ter autonomia sobre os conteúdos e conceitos para poder utilizá-los em diferentes situações, vivenciadas ou não. No momento em que o texto aborda um mesmo conceito trabalhado por diferentes áreas do conhecimento, fica clara a intenção de provocar uma leitura sobre diferentes possibilidades de aplicabilidade do conhecimento em situações cotidianas. Ao tratarmos da **memória**, por exemplo, estaremos tratando da importância que ela tem no reconhecimento das manifestações artísticas ou naturais que abordam os educandos no contexto da aprendizagem e das experiências (ibidem) (grifos nossos).

A terceira capacidade lida com principalmente o enfrentamento de situações-problema. Para os estudantes desenvolverem o poder de decisão sobre determinados acontecimentos, “é necessário que saibam selecionar as informações, organizá-las e relacioná-las para interpretar os diferentes elementos propostos pela situação, conseguindo assim

---

<sup>9</sup> Andrea Hosftatter, Ingrid Sturm, Luciane Uberti e Roselane Costella são coordenadoras do PIBID

resolvê-la. Isto vai muito além do que a tradicional leitura mecânica, visando garimpar informações superficiais, sem propiciar uma leitura efetivamente crítica, uma leitura de entrelinhas. Para as autoras,

a construção de argumento é a quarta capacidade pretendida na elaboração dos textos. Muitos elementos argumentativos são apresentados em diferentes áreas do conhecimento para que o leitor compreenda o posicionamento dos autores e a forma como a colocação dos conceitos acadêmicos é revisitada nas escolas (ibidem).

A quinta capacidade que as autoras trazem se refere à construção de uma proposta de intervenção na realidade. Um aluno somente conseguirá utilizar o conhecimento para melhorar a realidade de seu entorno se conseguir estabelecer um diálogo com este seu lugar de vivência. Elas concluem que “compreender os atos de ler e de escrever como um compromisso e uma responsabilidade de todas as áreas representa um teor dos textos agrupados” (ibidem).

### **2.3. Leitura e escrita de textos: um compromisso de todas as áreas**

De acordo com Zilberman e Theodoro (2004, p. 11) a prática da leitura em sala de aula tem se equivalido a uma prática de desvinculação com o seu objeto de exercício, ou seja, o texto. Para os autores, o ato de ler sem se levar em conta que o estamos fazendo para “uma emancipação cultural, para estabelecer conexões com outros saberes de outras pessoas, de outras épocas, sociedades etc., é, na escola, uma prática vazia”, pois não estabelecemos um diálogo com nossa realidade imediata, com nossa vida fora da escola, não abrindo espaço para a criticidade.

Embora os documentos oficiais, como os Referenciais Curriculares defendam o texto como objeto de estudos nas aulas de língua portuguesa, estes objetos não se restringem apenas a esta disciplina. Como nos mostrou Costella (2015), a nossa vida é construída e repetidamente marcada por eventos interdisciplinares, que nos exigem atitudes responsivas baseadas nas competências lógicas, interpretativas, artísticas etc. e todas ao mesmo tempo e não de maneira fragmentada.

Na mesma linha, Neves (2011, p. 15) aponta que um dos méritos do desconfinamento da discussão acerca de leitura e escrita na escola se deveu à descoberta destes processos como confluências multidisciplinares para a reflexão e ação pedagógica. Ler e escrever “não é questão exclusiva da aula de português, mas compromisso da escola como

um todo (idem, p. 14), e também não promover a prática de leitura massiva e superficial, mas sim uma prática efetiva, isto é, mais importante do que o ato para reter informações, a escola deve propiciar ao aluno condições para que ele possa localizar de forma autônoma sempre informações novas, agregando e expandindo a sua leitura de mundo.

Assim, nesta seção final deste capítulo traremos algumas propostas de trabalho interdisciplinar com textos – a prática de leitura e escrita – em algumas disciplinas escolares<sup>10</sup>, priorizando a área das Artes Visuais, com a qual mantivemos contato durante nosso período de formação no PIBID, e a da Língua Portuguesa, nossa área profissional. Para não nos estendermos, decidimos estabelecer esse recorte.

### 2.3.1. Ler e escrever na área das Artes Visuais e seus objetos

Kehrwald (2011) comenta que por muito tempo o ensino-aprendizagem na Educação Artística na escola se focalizava apenas no fazer gráfico/plástico, e se desvinculava da origem desta área em si, “aprendia-se a arte, sem ver a arte” (KEHWALD 2011, p. 27). Contudo, levando-se em conta a prática de leitura – não tentar decifrar ou adivinhar de forma isenta o sentido de um texto, mas atribuir-lhe significado, relacionando-os com outros textos e buscando o aluno construir sua compreensão – de obras de arte em suas particularidades, as aulas de arte passam a ter real significado.

Se o ato de ler começa pela decodificação, por entrar em sua trama, sua textura até chegar em seu sentido, ler um texto pictórico, conforme a autora, é “adentrar em suas formas, linhas, cores, volumes (...), na tentativa de desvelar um código milenar que muitas vezes não está explícito, nos é desconhecido e, por vezes, nos assusta” (idem, p. 28). No ato de leitura de textos pictóricos, a autora traz quatro estratégias que baseiam este processo, a saber: a **descrição**, a **análise**, a **interpretação** e o **juízo**.

Na descrição, o que se assemelha ao que os Referenciais Curriculares definem como leitura global de um texto (verbal), a prática consiste em “prestar atenção ao que se vê e, a partir da observação, listar apenas o que está evidente, como, por exemplo, os tipos

---

<sup>10</sup> Para consultas mais detalhadas, vide a bibliografia deste trabalho. Esta obra em questão aborda teorias e práticas de leitura e escrita de textos em diversas disciplinas aplicáveis a qualquer estrutura escolar: ler e escrever em Artes Visuais; ideias e palavras na/ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso?; ler e escrever também com o corpo em movimento (E. Física); os desafios de ensinar a ler e a escrever em Língua Estrangeira; Não apenas o texto, mas o diálogo entre língua e escrita é o conteúdo da aula de português; ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço; leitura e escrita na História; a leitura e o leitor (Literatura); ler, escrever e compreender a Matemática ao invés de tropeçar nos símbolos; sobre as múltiplas formas de ler e escrever Música; e ler e escrever na biblioteca.

de linhas e formas utilizadas pelo autor” (ibidem). Kehrwald afirma também que nesta etapa da leitura de textos pictóricos se identifica o título da obra, o artista, lugar, época, material utilizado, técnica, estilo etc.

Na etapa da análise, os estudantes ficam imbuídos de descrever a interação dos elementos entre si na obra e como eles se influenciam e se relacionam: os espaços, os volumes, as cores, texturas etc. Quanto à etapa de interpretação, a autora aponta que os estudantes dão algum sentido ao objeto de leitura observado, tentando identificar sensações e sentimentos experimentados, “buscando estabelecer relações entre a imagem e a realidade no sentido de apropriar-se da primeira” (ibidem).

Na etapa de julgamento, a autora afirma que os estudantes emitem algum juízo de valor acerca da qualidade da imagem – etapa que, de acordo com ela, faz surgir divergentes opiniões, pois uma obra pode ter valor para um aluno e nenhum para outro. Segundo Feldman (1991), o processo de leitura deve se formar por duas ou mais obras ao mesmo tempo, visando ser comparativas, o que possibilita, segundo Kehrwald, analogias e aprendizagens mais enriquecedoras.

No que tange à intertextualidade, abordada por nós neste trabalho como propiciador de interdisciplinaridade, a autora afirma mais adiante em seu artigo que

É na inter-relação do indivíduo com os objetos que se dá a organização de um sistema de imagens visuais/mentais que, gradualmente, conduzem a percepções cada vez mais complexas e sutis, permitindo não só a compreensão dos conhecimentos inerentes à arte mas, principalmente, a produção de conhecimento em arte. (...) Um olhar educado para ver ‘um sensível pensante’, perceberá as semelhanças e diferenças, fará as analogias e, por consequência, identificará as inter-relações, isto é, o *intertexto* (FELDMAN 1991 *apud* BARBOSA, 1991, p. 44) (grifos da autora).

À medida que se vai estabelecendo essa inter-relação em sala de aula, dá-se início ao processo de escrita. Em nossas experiências com Língua Portuguesa e Arte, através do PIBID, buscávamos sempre propiciar espaços de leitura comparativa entre obras que carregam alguma fama e releituras dessas obras, podendo ser expressas numa capa de revista, num gibi com histórias em quadrinhos, numa propaganda televisiva, entre outros, conforme ilustraremos na seção devida.

### 2.3.2. Ler e escrever em Língua Portuguesa e seus objetos

Embora tenhamos discorrido acerca do fator intertextual que permeia o ato de ler, de acordo com a metodologia interdisciplinar vista, nesse trabalho, nenhuma disciplina perde sua essência nem seus conteúdos específicos, mas sim estas buscam estabelecer diálogos e almejar produções e reflexões em conjunto – em suma, buscam compreender o mundo conjuntamente. Em Língua Portuguesa, apesar da relação muito mais próxima que podemos alegar ter com o objeto texto, esta também possui suas particularidades, como a estrutura interna, forma, disposição e subjetividade por trás dos sentidos que afeirmos no ato de ler.

Voltemos então à questão: qual é o espaço que ocupa a gramática tradicional, tanto explorada há séculos no ensino de língua materna? De acordo com Márcia Mendonça (2006, p. 205), “o termo *análise linguística* (...) surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos”. Para a autora, em consonância com os demais autores presentes neste trabalho, as aulas de língua portuguesa devem propiciar o diálogo sociocultural entre aluno e autor/texto. Ao invés de focalizar em conteúdos cristalizados que promovem atitudes preconceituosas, Mendonça discorre sobre a Análise Linguística como um dos componentes de estudo da aula – vinculados sempre a um texto.

A gramática não fica à parte, mas devido à nova concepção presente na aula de Língua Portuguesa, esta adquire um novo propósito. Esta expressão, segundo a autora, surge para se diferenciar e se distanciar da prática secular que tem assolado as salas de aula de português. Segundo ela, a “análise linguística engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros”. A autora questiona

o que há de novo e de diferente em fazer AL [Análise Linguística], que não é ensinar gramática? De fato, a diferença começa pela própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre ensino de língua: o que é língua(gem). (MENDONÇA 2006, p. 205)

Essa concepção reside na concepção sociointeracionista de língua, é claro. Ao lado da leitura e da produção de textos, se constituem três eixos básicos que visam atender os objetivos estabelecidos nos documentos oficiais: ler, escrever e resolver problemas –

através da leitura e produção de textos. Em nossas experiências em sala de aula, começávamos sempre por conversar com os alunos, sondar os seus gostos, atitudes; buscávamos na interação com eles descobrir um pouco de suas personalidades e então, partíamos para o planejamento das aulas. Após a leitura de algum texto (no seu amplo sentido multimodal), buscávamos, através de exercícios de leitura, estudar os recursos linguísticos utilizados e assim relacionávamos com algum tópico mais distante da realidade deles. Certa vez, ao focalizar a diferença dos pronomes na fala, pudemos revisitar algumas formas antigas e contrapor com suas formas mais correntes (vós/vocês, nós/a gente...) e falar sobre preconceitos que existem em relação a alguns modos de falar (e sua estrita relação com a condição social do falante).

Em uma aula mais tradicional (e atribuímos um juízo de valor ruim a este termo), por exemplo, esse mesmo tópico, referência pronominal, seria exposto de forma solta, baseado em alguma minigramática, com alguns exercícios que se limitariam ao nível da frase. Procurando atribuir sentido às aulas de Língua Portuguesa, Mendonça traça alguns pontos num paralelo entre o ensino de gramática e o ensino no qual está presente a análise linguística que visa contribuir para o processo de leitura e de escrita de textos.

No que diz respeito ao conteúdo “advérbios”, ela coloca como estratégia mais usada a “exposição de frases e períodos (ora inventados, ora retirados dos textos de leitura) para identificação e classificação dos termos” e como habilidade esperada “identificar e classificar os termos em orações e períodos; transformar advérbios em locuções adverbiais (...) (MENDONÇA 2006, p. 210)”. Ao expor o mesmo conteúdo à luz da análise linguística, temos como sugestão de estratégia a “leitura e comparação de gêneros diversos; observação de casos particulares para se chegar a conclusões mais gerais” para perceber que (como competência esperada) “as circunstâncias podem ser sinalizadas – por meio dos adjuntos adverbiais e de outros recursos – construindo-se expectativas de leitura e matizes de sentido relevantes para a compreensão global (ex.: o uso de *Na verdade*, indicando a posição do locutor)” (idem, p. 211).

Apesar de ser o ideal, muitas vezes nós, como iniciantes na prática docente – e por estarmos construindo nossas bases, necessitando de experiência –, recorreremos à prática mais tradicional de exemplificar alguns usos da língua por meio de frases um pouco desvinculadas com a prática de leitura em sala de aula. Não vamos nem é nossa intenção com este trabalho propagar alguma bandeira ideológica neste sentido, mas sim refletir sobre os processos de leitura e de escrita em sala de aula, dialogando com as leituras presentes. Tampouco queremos demonizar a prática de quem o faz. Contudo, asseveramos que o

problema não está em ensinar o tradicional, nem exemplificar algo através de frases soltas; o mal, sim está em somente fazer isso em sala de aula e alienar os alunos da realidade social da qual fazem parte. Em nossas práticas de sala de aula, seguíamos na direção do que achávamos que era melhor ao aluno, sempre nos baseando em leituras de formação e no bom senso.

Nos próximos capítulos, detalhamos mais sobre o PIBID, e sobre alguns exemplos de como tentávamos construir nosso ambiente de ensino num espaço interdisciplinar, utilizando textos como ponto de partida e de chegada e também buscando abordar alguma temática presente na vida dos estudantes e nas nossas. Uma tarefa complexa!

## CAPÍTULO III

### Sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

*Fortemente recomendado.*

Lúcia Rottava

Kleiman (1999) faz alguns apontamentos quanto ao preparo de docentes nas universidades no que diz respeito à fragmentação do currículo, o que compromete a construção de uma aprendizagem docente interdisciplinar. Isto ocorre

- Dividindo o currículo da universidade em licenciaturas – para a formação de professores, com direito a incursões pelas ciências humanas – e bacharelados – para a formação de pesquisadores, com a eliminação das matérias humanísticas e pedagógicas, implicando uma visão tecnicista não formativa, do professor e do pesquisador;
- Separando rigidamente as “matérias” ou “disciplinas” umas das outras, como blocos monolíticos, sem conexão entre si;
- Formando professores extremamente especializados, que não conseguem trabalhar interdisciplinarmente (KLEIMAN 1999, p. 31).

Outro fator que ela aponta é do tempo, diretamente vinculado à fragmentação do saber, tanto nas universidades quanto nas escolas. Quanto tempo é necessário para alguém aprender uma porção fragmentária de um conhecimento? Contudo, dialogando com a autora, trazemos aqui nossa experiência em sala de aula, que existiu devido ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – no qual pudemos suprir as carências que naturalmente o espaço universitário não iria dar conta.

#### 3.1. O que é o PIBID?

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, regulamentado pelo decreto presidencial 7.219 do ano de 2010, compõe a estratégia 15.3 do Plano Nacional de Educação (PNE): ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica. O programa é assegurado no PNE em sua lei 13.005 de 2014 e nas Diretrizes de Formação de Professores – Parecer e Resolução 02 do Conselho Pleno do CNE de 2015, e compõe a política nacional da formação inicial e, pelo envolvimento com a escola pública, continuada de professores.

O formato do programa envolve os professores das escolas, da Educação Básica – que atuam como supervisores dos projetos –, bem como os professores e estudantes das universidades – que atuam como coordenadores gerais e de subprojetos, e bolsistas. Ao envolver os sujeitos em formação para a docência, os estudantes das diferentes licenciaturas, o programa amplia as possibilidades das relações e de seus resultados nos lugares de aprendizagem aonde se inserem, pois aos bolsistas cabe lidar com situações práticas da sala de aula, os deságios do cotidiano escolar, além de considerar o caráter interdisciplinar do embasamento teórico da qual se apropriam<sup>11</sup>.

Segundo informações levantadas por Soares (2016, p. 12) o PIBID UFRGS possui 337 bolsistas de iniciação à docência, 58 supervisores divididos entre 25 escolas, cerca de mais de 20.000 estudantes da Educação Básica beneficiados pelo programa, isto apenas considerando o seu impacto na UFRGS. Além das 17 licenciaturas envolvidas, há dois subprojetos interdisciplinares – os subprojetos Interdisciplinar Campus do Vale e o Interdisciplinar Campus Centro – que são formados por bolsistas dos cursos de Filosofia, Física, Química, Matemática Letras, Biologia, Pedagogia e Educação Física.

---

<sup>11</sup> Conferir VALDETE, Simone. **Apresentação**, p. 7 in COSTELLA, Roselane Z. [et al] (org). **Iniciação à docência: reflexões interdisciplinares**. – São Leopoldo: Oikos, 2015.

## CAPÍTULO IV

### Relatos de algumas experiências interdisciplinares em sala de aula

*Ninguém sabe tudo. Ninguém ignora tudo.  
Todos nós sabemos alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa.  
Por isso aprendemos sempre.*

Paulo Freire.

Nossas experiências através do PIBID se deram em quatro escolas ao longo de quatro anos, das quais escolhemos duas para ilustrar nosso relato. Nossas experiências de trabalho com texto em Língua Portuguesa englobaram também as disciplinas de História, Física, Literatura (no subprojeto Interdisciplinar Campus do Vale, onde atuamos no Colégio de Aplicação da UFRGS com a disciplina interdisciplinar chamada “Ciência em Macondo: leituras interdisciplinares” – trabalhando com a obra estruturante *Cem anos de Solidão*), Sociologia, Língua Portuguesa (No subprojeto Língua Portuguesa, atuando na escola Candido Portinari com o tema “Convivendo com as diferenças”) e Literatura e Arte (no mesmo subprojeto e escola com os temas “Super-heróis em Porto Alegre” e “Palavras e imagens”).

#### 4.1. Projeto “Ciência em Macondo: Leituras interdisciplinares”

Neste subprojeto, trabalhamos com uma disciplina que era de caráter eletivo aos alunos. Ela não tinha restrição de idade, de modo que tínhamos um grupo bastante heterogêneo, com alunos de diferentes anos escolares e idades. O gênero estruturante comum a todas as licenciaturas envolvidas – Física, Química, Educação Física, Letras E Filosofia – era o romance, e a obra que adotamos foi *Cem anos de Solidão*, de Gabriel Garcia Márquez.

As aulas eram semanais, e dedicávamos uma semana para a leitura e comentários dos alunos, dos bolsistas e dos professores – disponibilizamos para eles cópias do romance – e outra semana cada licenciatura fazia alguma atividade em torno dos temas discutidos. Tudo o que aparecia no livro era uma deixa para criar um grupo de pesquisa e levantar hipóteses: trabalhamos com fotografia, aprendendo sobre os diferentes tipos de reagentes no laboratório da escola; trabalhamos com conceitos de óptica e, na prática, com lupas e cálculos de distância; alguns conceitos básicos de Filosofia; produções de

minicontos, em Língua Portuguesa, com referência aos que aparecem na obra, entre outras atividades.

A produção final dos alunos consistia em montar um diário de anotações com suas experiências durante as aulas daquele semestre, perpassando pelos diversos lugares explorados no colégio. Apesar de ser desafiador trabalhar com várias disciplinas e estabelecer um objetivo em comum, no transcurso das aulas e das reuniões, conseguimos delinear um programa coeso, concatenando os conteúdos das licenciaturas com os temas do romance.

#### **4.2. Projeto “Convivendo com as diferenças”**

Inicialmente, esta experiência ocorreu na escola Candido Portinari com uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental, a turma 82, com a qual estávamos trabalhando pelo segundo ano consecutivo. Após notarmos que havia atitudes preconceituosas permeando o espaço escolar, delineamos, em trabalho colaborativo, um projeto com o qual pudessemos trabalhar questões como diferenças, preconceito e bullying. O nosso gênero estruturante foi o diário e a reflexão linguística se centrou no modo como utilizamos os verbos e suas funções e valores em determinados contextos.

Utilizamos, de início, um texto que é produto de uma aluna de outra escola, que contava um episódio não muito inspirador que ocorreu em sua sala de aula. A menina havia sido alvo de uma atitude preconceituosa por parte de alguns colegas e também de sua professora e retratava isso no seu diário. Esse texto serviria de reflexão para quem o lesse. Quanto à sua estrutura, apresentava alguns problemas ortográficos, morfológicos e sintáticos, que exigiam maior atenção e experiência do leitor. Os alunos fizeram a leitura do texto após escrever num pedaço de papel o que significa para eles ser diferente, como atividade de pré-leitura.

Conversamos sobre os problemas que a menininha sofria na escola e também sobre as dificuldades de leitura devido à estrutura. Em uma atividade, utilizando lápis de cor, os alunos deveriam identificar que tipo de preconceito a menininha estava sofrendo, que tipo de atitudes surgiam e, quanto à estrutura, que tipos de verbos apareciam. Assim, ficou uma atividade bastante colorida.

Reescrevemos o texto utilizando recursos como data-show e computador da escola em uma sala de vídeo; cada aluno sugeria como poderia escrever os ditos de uma

maneira clara. Ao final, tínhamos passado por um processo colaborativo de escrita e identificação de problemas, tanto a nível textual quanto a nível social, que basearam nossas discussões e propiciaram a atividade subsequente, que consistia em um seminário sobre diversos tipos de preconceito (ou -fobias) e como combatê-los. Neste, os temas eram sobre racismo, lgbtfobia, gordofobia, preconceito social e machismo ou misoginia ou sexismo.

Abaixo, mostramos algumas das produções feitas em apresentação de slides ou cartazes:



*Figura 1 - Primeiro slide introduzindo o tema "racismo".  
Produzido por um dos grupos da atividade da turma 82 da escola Candido Portinari.*

## O Que é Racismo?

É a discriminação social baseada no conceito de que existem diferentes raças humanas e que uma é superior às outras.

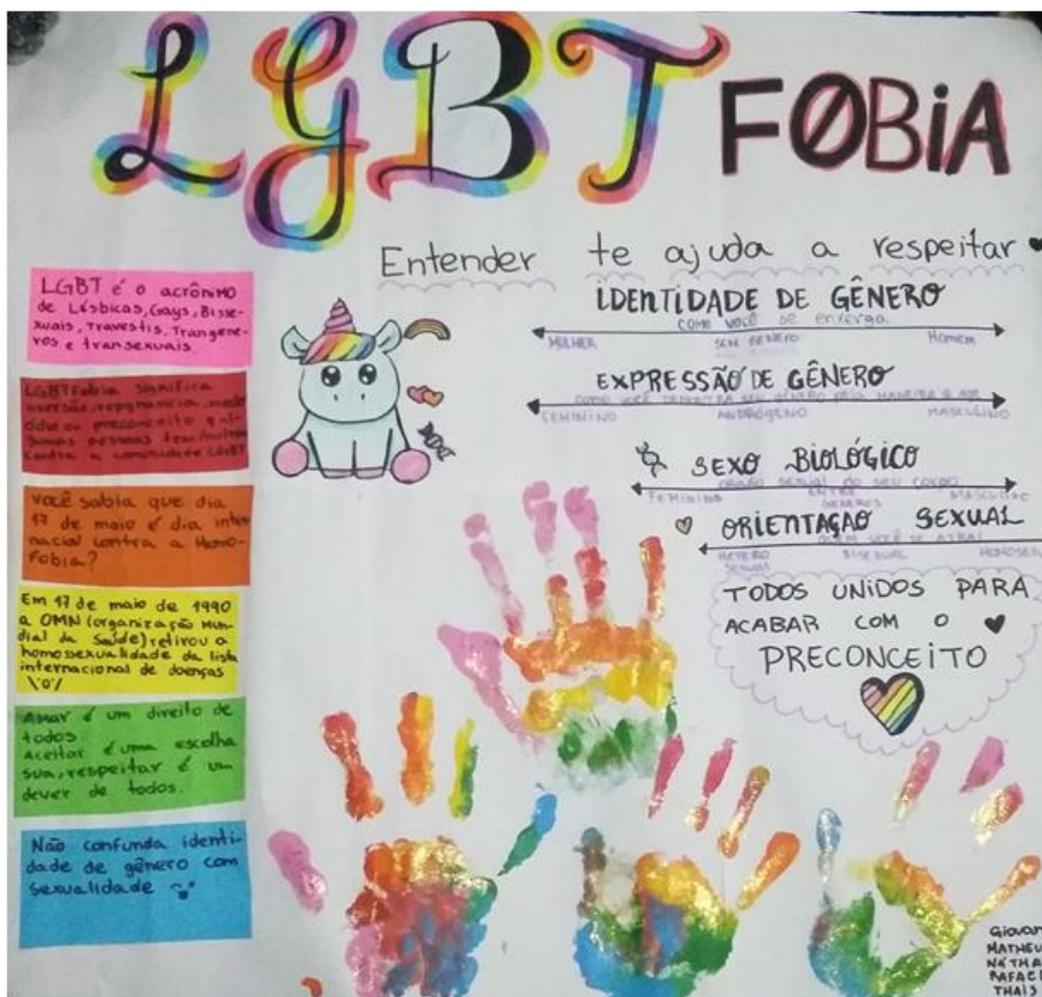
Consiste em uma atitude depreciativa e discriminatória não baseada em critérios científicos em relação a algum grupo social ou étnico.



**Figura 2** - Slide com definição e esquemas produzidos pelos alunos: causas do racismo. Produzido por um dos grupos da atividade da turma 82 da escola Candido Portinari.

Nas duas figuras acima, um recorte do trabalho de um de um dos grupos, os alunos trouxeram definições e causas do preconceito, baseados em uma pesquisa autônoma. Nossa participação no trabalho se resumiu a esclarecer algumas dúvidas práticas, por exemplo, em que sites poderiam começar a pesquisa, o que poderiam e o que não poderiam apresentar para os colegas. Ao final, o mesmo grupo trouxe informações não só do problema social, mas também que direitos são assegurados na lei para quem sofre alguma atitude preconceituosa e racista. Para enriquecer, eles ilustraram com números telefônicos para contato, estilo disque-denúncia; informações penais e consequências.

Outro grupo desses fez sua relação com o tema LGBTfobia, trazendo informações que definem alguns termos, tais como identidade de gênero, expressão social, sexo biológico, sexo psicológico etc. Além disso, apresentaram um cartaz bastante chamativo, com marcas e símbolos que nos convidam à reflexão, tais como mãos abertas indicando um “Pare!”.



**Figura 3 - Cartaz ilustrativo sobre termos inerentes à LGBTfobia.**

*Produzido por um dos grupos da atividade da turma 82 da escola Candido Portinari*

Nossa proposta era correlacionar o gênero diário com as impressões dos alunos. Para isso, propomos um diálogo com um excerto do texto do *Diário de Anne Frank*, como segue uma atividade que desenvolvemos:

E. E. E. F. Cândido Portinari  
 PIBID – Professores Ângela e Guilherme

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_



No período de ocupação da Holanda pelos nazistas, as famílias Frank e Van Daan, além do dr. Dussel, todos de origem judaica, refugiaram-se nos fundos de um estabelecimento comercial no centro da cidade de Amsterdã. Nesse esconderijo, essas pessoas permaneceram de julho de 1942 até agosto de 1944, quando foram descobertas. Durante esse período, Anne, a filha mais nova dos Frank, redigiu um diário em alguns cadernos que levava consigo. Neles, registrou todo o tempo que ali viveram. Anne estava, no início de seu diálogo com Kitty — nome que deu ao diário —, com treze anos, momento importante para todo mundo; para o papel foram, então, todas as suas observações e preocupações com a vida e consigo mesma, o contato com o mundo, com a história e com o outro. Descoberto o Anexo Secreto, seus ocupantes foram presos, deixando no local seus pertences, que foram resgatados por amigos depois de algum tempo. Dentre os objetos ali deixados, encontrou-se o diário de Anne. Após o término da guerra, transformado em livro, o diário foi traduzido e divulgado ao mundo todo.



Anne Frank

**1. Faça a leitura silenciosa de dois excertos retirados do livro “O Diário de Anne Frank”:**

*“Sábado, 20 de junho de 1942*

*Faz alguns dias que não escrevo porque eu quis, antes de tudo, pensar neste diário. É estranho uma pessoa como eu manter um diário; não apenas por falta de hábito, mas porque me parece que ninguém — nem eu mesma — poderia interessar-se pelos desabaços de uma garota de treze anos. Mas que importa? Quero escrever e, mais do que isso, quero trazer à tona tudo o que está enterrado bem fundo no meu coração.*

*Há um ditado que diz: “O papel é mais paciente que o homem”. Lembrei-me dele em um de meus dias de ligeira melancolia, quando estava sentada, com a mão no queixo e tão entediada e cheia de preguiça que não conseguia decidir se saía ou ficava em casa. Sim, não há dúvida de que o papel é paciente, e como não tenho a menor intenção de mostrar a ninguém este caderno de capa dura que atende pelo pomposo nome de diário — a não ser que encontre um amigo ou amiga verdadeiros —, posso escrever à vontade. Chego agora ao xis da questão, o motivo pelo qual resolvi começar este diário: não possuo nenhum amigo realmente verdadeiro.”*

---

*“Quinta-feira, 9 de julho de 1942*

*Querida Kitty*

*Saímos debaixo de uma chuva torrencial, papai, mamãe e eu, cada qual com uma pasta de escola e uma sacola de compras abarrotada até a boca de tudo o que podemos colocar lá dentro. As pessoas que iam para o trabalho olhavam-nos com simpatia. Podia-se notar em seus rostos o quanto sentiam por não poderem oferecer-nos condução, mas ali estava a chamativa estrela amarela que falava por si mesma. Só depois de já estarmos a caminho é que mamãe e papai começaram a me dizer alguma coisa do plano. Há meses que, na medida do possível, vínhamos*

*mudando nossos bens, mantimentos e objetos de maior necessidade, e as coisas estavam suficientemente preparadas para que fôssemos nos esconder por nossa própria conta, no dia 16 de julho.”*

## 2. Explorando o texto:

- Você costuma escrever em diários? Por quê? Qual a finalidade de um diário?
- Que características são possíveis notar nestes dois excertos? Que elementos estão presentes no texto?
- Este texto está mais descritivo ou narrativo? Por quê?

### Gênero Textual Diário

O **Diário** é um tipo de texto pessoal em que uma pessoa relata experiências, ideias, opiniões, desejos, sentimentos, acontecimentos e fatos do cotidiano.

Ainda que com a expansão da internet o diário manuscrito tenha sido pouco explorado, muitas pessoas preferem produzir seus textos com papel e caneta.

Quem viveu antes da expansão da era da informática deve lembrar da produção de diários, que além dos textos podiam incluir fotos, figuras, bilhetes, anotações, poesias. Eram também chamados de "agenda", sendo, portanto, um diálogo íntimo entre o escritor e o papel. A palavra "diário" (do latim *diarium*) está relacionada com o termo "dia" e pode ser considerado uma autobiografia.

Os diários eram produzidos para serem lidos somente pelas próprias pessoas ou por um amigo muito íntimo, pois ele reunia diversos segredos.

Além dos diários pessoais, podemos incluir na mesma categoria os diários de viagem, que relatam experiências sobre determinado passeio. Já os chamados "diários de ficção" são textos literários criados segundo o modelo confessional dos diários.

Observe que os diários podem ser importantes documentos históricos de testemunho que revelam uma época, por exemplo, o famoso "*Diário de Anne Frank*" em que a autora adolescente e judia aborda sobre os dias em que passou escondida na Holanda, durante o período do holocausto.

#### Dentre as características deste gênero estão:

- Pode ser real ou fictício;
- Pode conter ou não assinatura pessoal;
- Linguagem empregada na 1ª pessoa
- Pode ou não ser dirigido a alguém;
- Pode ou não se tornar público.
- A expressividade informal;
- Caráter subjetivo;
- Há a presença de referentes afetivos e cognitivos;
- Sinceridade do emissor;
- Pode ser escrito em longos ou curtos períodos;
- As páginas costumam ser datadas;

A ideia era de que os estudantes se apropriassem de alguns conceitos mais cristalizados sobre o gênero diário, utilizando a reflexão que fizeram com a análise linguística sobre verbos, ortografia e pontuação e produzissem um texto no qual se passassem por alguma personagem criada por eles e que vivenciasse uma situação de preconceito – e descrevessem como isso iria se desenrolar. Para fazer um trabalho colaborativo, após entregarem seus textos aos professores pibidianos e estes terem feito uma primeira leitura, apontando algumas questões interessantes ou algumas questões que não ficaram muito

bem esclarecidas, os alunos tomaram parte na avaliação pelo processo de leitura. Os próprios, de forma anônima, leram e avaliaram os textos dos seus colegas, apontando algum problema que julgassem necessário corrigir para melhorar a leitura, bem como tecendo elogios sobre o que estava bom. Segue uma amostra:

Avaliador anônimo

Nome do autor do texto: [REDACTED]

Você vai analisar alguns dos textos dos seus colegas, siga a tabela abaixo:

<b>GÊNERO TEXTUAL E TEMÁTICA</b>	O texto do colega atende às características de um diário? Quais?  Sim. Possui texto em 3ª pessoa, data dos acontecimentos, expressa seus sentimentos em relação a alguma coisa.	O texto do colega trata de alguma situação de bullying ou preconceito? Qual?  Em partes. Fala sobre o desinteresse de alguém em receber apoio e algo que não ser valorizada como amiga da forma que gostaria.
<b>ORTOGRAFIA</b>	Seu colega cometeu algum erro ortográfico? Ajude-o a corrigi-lo. Cite as palavras abaixo:  nei um - nenhum nei uma - nenhuma cheque - cheguei mideu - me deu minima - mínima (possui acento) antedeu - entendeu comego - comigo importancia - importância ninguem - ninguém	

Com certeza o texto do colega tem pontos a serem valorizados. Diga a ele o que você gostou em seu texto:

Gostei da forma como você expressou seus sentimentos  
no texto e fez comparações à realidade.  
Obs.: Se fiz alguma correção errada, sorry.

**Figura 4** - Atividade de leitura e avaliação colaborativa.  
Retirada de nosso acervo de atividades produzidas pelos alunos da 82

É importante salientar que, desde o princípio da fase de escrita de textos, os estudantes sabiam para o que estariam escrevendo – para o livro da turma – e para quem – alunos e professores da escola que teriam acesso à biblioteca. Com essa plataforma e esses interlocutores bem claros, não foi difícil para eles escreverem seus relatos na forma de diário. Ao passar dessa fase, então, eles ficaram encarregados de fazer uma ilustração para acompanhar o texto que produziram e, também, cada um, deveria desenhar uma mão numa folha de ofício (contornando suas próprias) para ser anexada à capa do livro.

Ao final da aula, com os desenhos encaminhados, eles sugeriram alguns nomes para o livro e fizeram uma votação para eleger o mais significativo – que veio a ser intitulado *Realidades diárias*.

Seguem os resultados:



**Figura 5** – Ilustração sobre personagem com deficiência física.  
Retirada das produções dos alunos.

Nem Preto nem Branco  
Minha Raça é Humana

Por Dentro  
Todos São  
Da mesma  
COR



**Figura 6** – Ilustração sobre diferenças de cor.  
Retirada das produções dos alunos



**Figura 7** – Capa do livro produzido pelos alunos.  
Resultado do projeto *Convivendo com as Diferenças*, à disposição na biblioteca da escola.

Assim, nos dias que antecediam as últimas aulas, os alunos digitaram seus textos em suas casas ou nas casas dos colegas e nos enviaram por e-mail, para que pudéssemos organizar tudo em um documento único. As imagens foram recolhidas e digitalizadas para manter sua qualidade. A produção final foi apresentada em nosso último dia do semestre e ficou de recordação na biblioteca da escola.

Abaixo, seguem dois capítulos das produções dos diários dos alunos, cujos nomes foram abreviados para manter seu sigilo (observação, as datas abaixo fazem parte destas produções, que poderiam ser fictícias ou baseadas em relatos reais). Este primeiro texto diz respeito a uma aluna, com gosto e talentos para as artes, que decidiu escrever sobre uma personagem que sofreria preconceito por ser uma modelo *plus size*. Segue abaixo:

---

**G.**

1º de Março, 2018

Hoje finalmente a revista foi publicada, acredito que vou ficar muito feliz com o resultado, recebi vários comentários de meninas ansiosas pela minha edição, dizendo que eu ter passado para a revista vai ser importante para que elas também se sintam representadas, porque todo mundo sabe que não tem outras modelos gordas tendo destaque em grandes revistas. Isso me deixa extremamente feliz.

Ao mesmo tempo eu sei que vou receber críticas, mas vou tentar seguir meu próprio conselho, coisa que eu sempre dizia aos outros, mas estranhamente nunca segui. “A verdade sobre quem você é não é ditada pelos outros, se você se acha linda, você é linda e ponto.”

Pra mim, isso faz sentido... Eu acho.

7 de Março, 2018

Faz uma semana desde a última vez que eu escrevi. Durante os primeiros dias eu evitei acessar o site e, até fazer isso, estava bem feliz comigo mesma.

Isso mudou quando eu recebi um e-mail, ele era enorme e estava cheio de comentários horríveis.

“Isso é nojento!”

“Eu não assino uma revista para ver gorda de biquíni!”

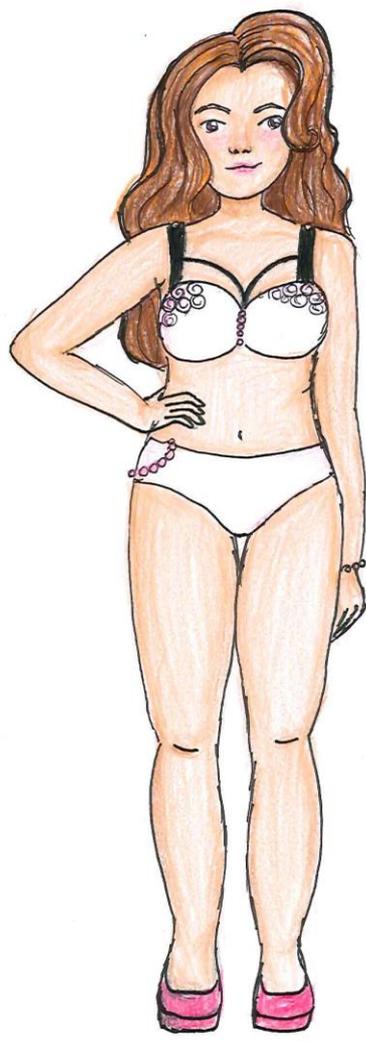
“Você é gorda não devia se orgulhar disso!”

Eu nem sabia como haviam achado meu e-mail pessoal. Após ler isso, eu entrei no site, estava repleto de comentários desse tipo, mas por que me senti tão mal? Eu já sabia que lidaria com críticas, mas foi inevitável me sentir assim. A autoestima, que passei anos construindo, foi derrubada em instantes, eu me senti horrível.

Naquele momento cheguei até a pensar em desistir da minha carreira. O que eu estava pensando quando aceitei fazer aquilo?

No outro dia eu novamente acessei o site, e para a minha surpresa ao mesmo tempo em que as dezenas de comentários ruins ainda estavam lá, havia muitos comentários positivos, histórias de várias pessoas dizendo que, em algum momento, se sentiram mal consigo mesmas em relação ao seu corpo e que agora se aceitam e se acham lindas. Isso fez eu me sentir tão bem, cada palavra legal, cada elogio, isso me lembrou do objetivo de ter feito aquele ensaio fotográfico.

E, no final de tudo isso, vejo que a experiência valeu a pena, tive aquela sensação de dever cumprido, sou muito grata a tudo isso... Quem sabe eu invista e siga nessa carreira de modelo? Bem, isso só o futuro sabe.



*Figura 8 – Ilustração de texto sobre gordofobia.  
Retirado da página do diário da aluna G.*

O outro capítulo que compõe o nosso recorte é de autoria de um aluno da turma que gostava muito de futebol e decidiu escrever uma história cuja personagem principal era uma menina que sofria preconceito de seu pai em sua casa por gostar do esporte. Segue abaixo:

---

**H.**

### Um Sonho Possível

Eu me chamo Luciana Oliveira, ando muito preocupada com minha vida, estou com problemas no trabalho e em casa, sou uma pessoa jovem, tenho apenas 16 anos de idade e já me preocupo.

Estou trabalhando em um restaurante chamado Pink Food, de segunda a sábado, das 08:00 às 18:30 horas, eu não estou mais aguentando isso. Tenho muitos problemas em casa e não posso sair deste emprego, mas resolvi sair para entrar em um pequeno clube da minha cidade, chamado Ituano e tentar seguir carreira como jogadora de futebol. Meus pais estão sem dinheiro, não receberam o salário completo, nosso governador não pagou todo e eu trabalhando no restaurante, ajudava a por comida na mesa.

Meu pai é cobrador de ônibus e minha mãe é faxineira. Resolvi conversar com eles e contar que tinha me demitido do restaurante. Eles estavam jantando, eu já tinha jantado, sentei com eles na mesa, nervosa. Eu disse:

- Mãe... Pai, preciso falar com vocês! - Eles, curiosos, me olharam e minha mãe disse

- Pode falar, filha.

- Eu me demiti!

Ficou um silêncio na sala... Meu pai furioso disse:

- Como assim? O que aconteceu, por que tu fez isso?

- Pai, calma, eu irei fazer uma peneira para o nosso time feminino da cidade, vou ganhar muito dinheiro e dar uma vida melhor para nossa família.

- Tu está louca? - Disse meu pai - Tu é uma mulher, tu não pode jogar futebol, olha pra ti menina, que ideia idiota!

Eu olhei para meu pai quase chorando e pensei: eu não estou acreditando que tenho um pai machista, meu Deus, isso não está acontecendo. Levantei, pedi licença, dei boa noite a eles e fui dormir, meu pai ficou me perturbando, mas fui para o quarto e tranquei-me.

No dia seguinte, acordei chorando irritada com minha vida, não tinha forças pra nada, mas pensei na história do meu ídolo que é a Marta, o quanto ela sofreu pra realizar o sonho dela. Pensei positivo e me arrumei e fui me inscrever pra peneira que iria acontecer no dia 1/12/12, levei meus documentos e fiz minha inscrição. Chegamos lá, fiz treinos básicos de começo. Minha mãe estava me assistindo e ela se surpreendeu e ligou para meu pai ir lá me ver. Ele chegou e na mesma hora foi chamado pelo técnico da peneira e ele perguntou:

- Com licença senhor, aquela menina, camisa 22, é sua filha?

- Sim, por quê? disse meu pai.

- Sua filha é muito habilidosa, tem grandes chances para entrar para o time titular!

Meu pai contente se interessou no assunto e procurou saber mais:

- É mesmo? Obrigado mesmo. - disse meu pai. Então o técnico disse:

- Hoje no final da peneira, 3 atletas serão selecionadas para entrar para o time titular e profissional do clube!

As horas se passaram e chegou o grande momento de escolher as atletas.

Os técnicos se reuniram e decidiram, um deles se dirigiu até o microfone:

- Decidimos as que estão no time titular e profissional do Ituano Esporte Clube.

São: Amanda Antunes, Fernanda Souza e Luciana Oliveira.

Eu entrei em choque, fiquei muito emocionada e agradei a Deus na mesma hora. Meu pai, arrependido, pediu a atenção de todos que estavam presentes nesse dia e emocionado disse:

- Filha, me perdoa por ter duvidado de seu potencial, me orgulho de ter você em minha vida, você mostrou ser uma guerreira, batalhadora. Meus parabéns, filha, que tudo que vier pela frente dê certo para você. É uma nova jornada e sei que você vai se dar bem!

*Passou-se anos, hoje Luciana é artilheira do time e está ganhando muito bem, comprou uma nova casa para seus pais, está ajudando sua família e cada dia está melhorando!*

*Tem muitos times de olho em Luciana e um time Europeu está querendo comprá-la e talvez terá que deixar sua família, ir embora e ficar lá por alguns anos.*

Eu escrevi essa história pensando na minha vida daqui para frente. Eu tenho um sonho de ser jogador e sei que com fé e luta eu irei conseguir realizar esse sonho. Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena acreditar no sonho que se tem, que os seus planos nunca vão dar certo ou que você nunca vai ser alguém... Jamais sofra antecipadamente. Pense positivo. Acredite nos seus sonhos. Nunca desista de lutar. A vida é generosa para aqueles que acreditam nela.

Espero que gostem, e lembrem-se  
NÃO DESISTAM DOS SEUS SONHOS

26/06/2017



**Figura 9** - Ilustração de texto sobre preconceito contra mulheres jogadoras de futebol.  
Extraído da página do diário produzido pelo aluno H.

### 4.3. Projeto Convivendo com as Diferenças

Atuando em outros semestres pelo PIBID na mesma escola, trabalhamos em colaboração com o PIBID Artes Visuais na mesma turma 82 e nosso produto final foram álbuns com poemas e ilustrações dos alunos que chamamos de “fotopoesias”. Trabalhamos, para isto se realizar, com poesia, noções básicas, conceitos e definições, métricas, ritmo, rima, e o texto que utilizamos foi o de Camões *Amor é fogo que arde sem se ver*. Obtendo conhecimentos mínimos sobre poesia e as estruturas de poemas, trabalhamos com obras de arte e fotografia; a respeito da primeira, levamos diversos catálogos de museus, galerias, revistas sobre obras de arte para que os alunos obtivessem um contato (o primeiro para alguns).

Após se reunirem em grupos, elaboraram explicações suas, baseados em suas leituras e interpretações, sobre o que enxergavam por trás das obras – algumas abstratas e outras mais objetivas – e, ao final, foi solicitado que elaborassem um poema que condisses com a obra artística que haviam escolhido. Quanto à atividade com fotografia, que se deu logo após esta, os estudantes ficaram encarregados de fotografar alguma paisagem que lhes despertasse algum apreço, que para eles tivesse algum valor afetivo, que lhes fosse importante, e então escrevessem algum poema que ilustrasse a fotografia. Ao final do projeto, eles se reuniram e compilaram vários álbuns de fotopoesias – o nome do projeto era “Palavras & Imagens”.

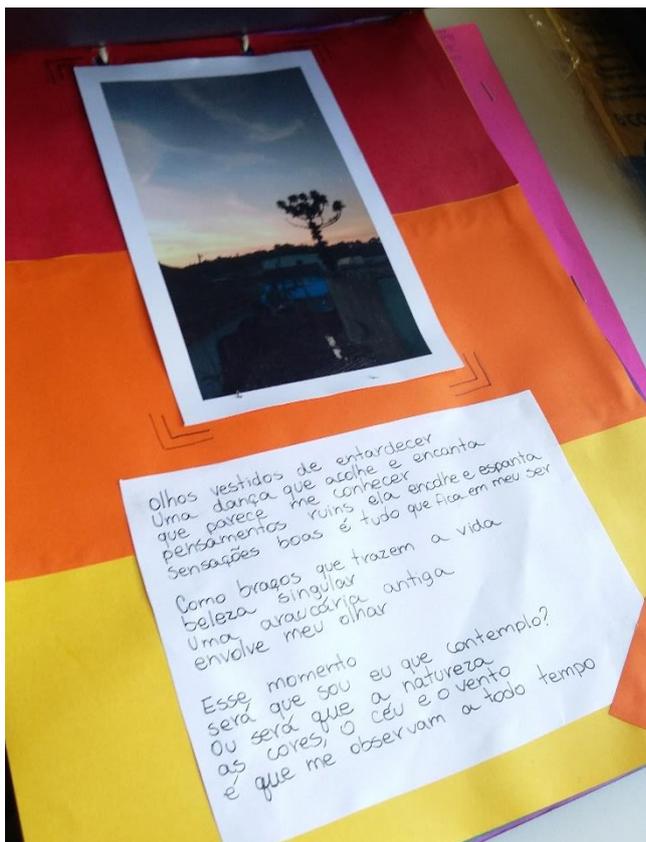
O trabalho colaborativo com o PIBID Artes proporcionou elaborar um objetivo único de produto final, além de também nos proporcionar um planejamento de aulas em conjunto, estudando etapa por etapa os textos e as imagens que utilizaríamos. Semelhantemente ao projeto realizado no Colégio de Aplicação da UFRGS, a cada aula um dos subprojetos realizava uma atividade específica de sua área que colaborasse para um entendimento global, necessário para a produção das fotopoesias. Isto é, não trabalhamos com textos de modo que estes não estivessem a serviço das figuras, gravuras, retratos etc e também não trabalhamos com imagens de modo que estas não estivessem a serviço dos poemas que utilizamos.

Ao final do projeto, perpassamos por algumas obras artísticas e poemas clássicos. Estudamos métricas, através do poema de Camões, supracitado e trabalhamos com máquina

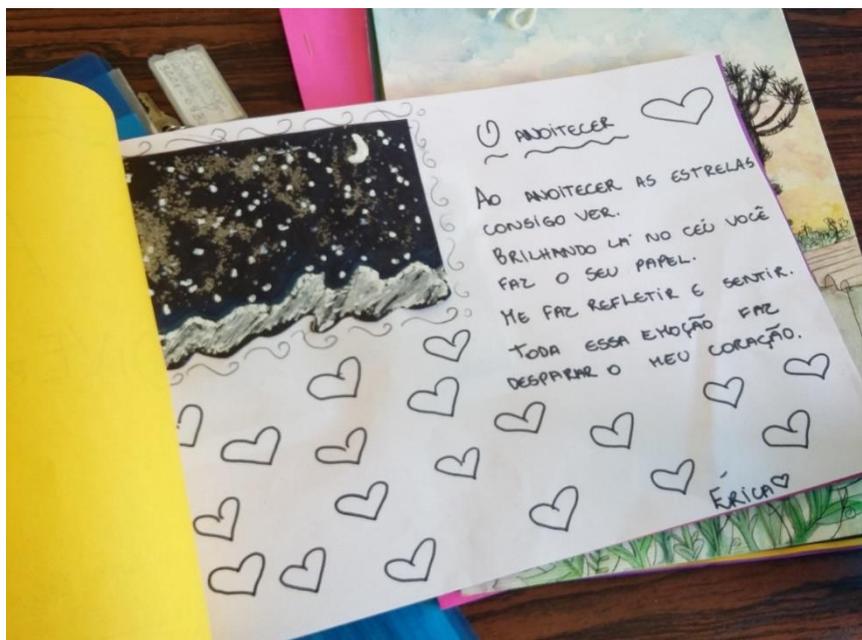
fotográfica ou o uso do celular em horário fora da sala de aula. Juntando todas as informações, os alunos realizaram em conjunto, trocando ideias e sugestões sobre seus poemas e ilustrações. Segue abaixo uma das amostras que escolhemos para este trabalho, uma capa de um dos álbuns de fotopoesia.



*Figura 10 – Capa de um dos álbuns de fotopoesia em sua versão final.  
Produzido por um dos grupos de alunos da turma 82 da escola Candido Portinari.*



**Figura 11** – Página do álbum cuja foto ilustra a capa. A estudante fotografou os fundos de sua casa e descreve como se sente ao estar nele no poema. Página retirada da atividade feita pela aluna G.



**Figura 12** – página de outro dos álbuns com imagem feita a partir materiais escolares. Página retirada da atividade feita pela aluna L.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **Bagagens que estamos construindo para o por vir**

Esta integração entre as duas disciplinas se deu graças ao trabalho com o texto: em Língua Portuguesa trabalhamos, neste caso, dialogando com um texto secular, conversando sobre as diferenças e semelhanças sobre o tema amor de hoje em dia para o que eles pensavam ser do amor de centenas de anos atrás; também, ao trabalhar uma possível interpretação do poema, os alunos se identificaram com o que os sentimentos que o autor ostenta em seu texto. Em artes, trabalhamos o texto visual, não-verbal, e perceberam realmente que uma imagem pode valer mais do que mil palavras – ou pelo menos carregam sentidos diversos, que se manifestam unicamente perante cada leitor.

Nos dois casos, o trabalho se construiu em torno da interação entre os sujeitos que escreveram os textos, os sujeitos que os leram e as sociedades como um todo que os permeavam – verdadeiras trocas de saber –, sem negligenciar as propriedades internas de cada área. Além disso, houve também trocas nossas, entre professor e aluno e alunos e alunos (e também professores e professores, no caso de nós pibidianos e coordenadores).

Nós, os autores desse trabalho, por termos estado inseridos no subprojeto Letras – Língua Portuguesa, podemos dizer que foi fundamental esta experiência para construir a nossa prática em sala de aula, pois a diferença entre atuar nas escolas através do programa de estágios e atuar continuamente com um maior apoio e diálogo entre embasamento teórico e prática é gigantesca.

Aqui vão alguns exemplos:

Todas as semanas os pibidianos – os bolsistas – realizam encontros nos quais discutem sobre assuntos gerais, assuntos administrativos, sobre eventos e apresentações a serem realizadas etc. Também, há trocas de ideias, de leituras, de experiências, situações-problema e soluções encontradas.

De tempos em tempos, há organização de seminários internos, onde cada grupo de bolsistas, divididos entre as escolas, realizam a leitura de alguma obra do embasamento teórico e elaboram uma apresentação. Estes seminários são sempre referentes a algum tema pré-estabelecido: letramento, leitura e escrita, documentos referenciais como os PCN, Referenciais Curriculares, a Base Nacional Comum Curricular, dentre outros textos afins com essa literatura.

Pelo menos duas vezes por ano há o seminário institucional em que se reúnem os bolsistas da universidade inteira, somados a outros bolsistas de diferentes universidades. Nestes seminários é muito comum a participação de professores convidados e experientes notáveis discursarem a respeito de suas práticas, vivências, desafios. Nestes seminários, os bolsistas também têm a oportunidade de divulgarem os resultados de suas práticas, enriquecendo o repertório de ideias através desse compartilhamento.

Há ainda eventos maiores, como, por exemplo, o ENLIC-SUL e o ENALIC, em que há a possibilidade de fazer presença trocando ideias e experiências em apresentações de projetos de sala de aula, além dos eventos internos às diversas universidades, tais como o Salão de Ensino, Semana Acadêmica, Fórum FAPA etc.

A aproximação com a teoria é constante e permeia cem por cento a nossa prática em sala de aula. Nós de Língua Portuguesa, basicamente, devemos dominar e entender alguns eixos referentes ao ensino de língua: sua concepção sócio-interacional; a trabalhar com textos como ponto de partida e de chegada (em seu caráter amplo e multimodal); a propiciar espaços para a reflexão linguística a serviço de textos orais ou escritos; e a pensar e construir práticas interdisciplinares, fazendo esse diálogo através de temas transversais.

Por fim, trazemos também uma de nossas lâminas utilizadas na apresentação deste trabalho. O gráfico em diálogo com funções matemáticas sistematiza o trabalho com o texto e o fazer interdisciplinar.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino e Português: fundamentos, percursos, objetos.** / José Carlos de Azeredo. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

AZEVEDO Fernando de. **Cultura brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1964,

BARTHES, Roland. **O rumor da língua.** Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** São Paulo: Nacional, 1979.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez; UBERTI, Luciane (orgs.) **Iniciação à docência: articulação entre ensino e pesquisa.** São Leopoldo: Oikos, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical** / Luis Percival Leme Britto. – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

COSTELLA, Roselane Zordan [et al] (org). **Iniciação à docência: reflexões interdisciplinares.** – São Leopoldo: Oikos, 2015.

\_\_\_\_\_. **Percursos da prática de sala de aula.** – São Leopoldo: Oikos, 2016.

FELDMAN, Edmundo. In: BARBOSA, Ane Mae. **A imagem no Ensino de arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

GERALDI, João Wanderlei. (org). **O texto na sala de aula.** Cascavel: ASSOESTE, 1985.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** / Paulo Coimbra Guedes. São Paulo: Parábola editorial, 2006.; - (Estratégias de ensino: 4).

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUSA, Jane Mari. **Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português.** In NEVES, Iara Conceição Bitencourt [et al] (orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011. – (Série Educação Continuada).

KEHRWALD, Isabel Petry. **Ler e escrever em artes visuais.** In. NEVES, Iara Conceição Bitencourt [et al] (orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011. – (Série Educação Continuada).

KLEIMAN, Ângela. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola** / Ângela B. Kleiman, Silva E. Moraes. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. – (Coleção ideias sobre a linguagem).

\_\_\_\_\_. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio.** in Português no ensino médio e formação do professor. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (Estratégias de ensino; 2).

MACHADO, Nilson José. **Interdisciplinaridade e contextualização.** Textos Teóricos Metodológicos ENEM 2009. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto.** in Português no ensino médio e formação do professor. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (Estratégias de ensino; 2).

NEVES, Iara Conceição Bitencourt [et al] (orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011. – (Série Educação Continuada)

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SANTOS, Simone Valdete dos. **Apresentação.** In COSTELLA, Roselane Z. [et al] (org). **Iniciação à docência: reflexões interdisciplinares.** – São Leopoldo: Oikos, 2015.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura/** Luciene Juliano Simões; colaboração de Ana Mariza Filipouski, Diana Marchi e Joice Welter Ramos; ilustrações de Eloar Guazelli. – Erechin: Edelbra, 2012.

SOARES, Guilherme Oliveira. **Os impactos do Pibid na formação dos professores.** In COSTELLA, Roselane Z. [et al] (org). **Percursos da prática de sala de aula.** – São Leopoldo: Oikos, 2016.

THEODORO, Ezequiel. **Elementos da pedagogia da leitura.** São Paulo, SP: Wmf Martins Fontes – 1993.

ZILBERMAN, Regina, THEODORO, Ezequiel (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** – São Paulo, SP: Editora Ática, 5ª ed., 2004. – (Série Fundamentos).

## SITES:

CPERS SINDICATO: Disponível em <<http://cpers.com.br/governo-nao-garante-salarios-em-dia-e-educadores-reafirmam-a-greve-continua/>> Acessado em 06/12/2017.

ESCOLA DA PONTE – Portugal: disponível em <<http://www.escoladaponte.pt/descricao.html>>. Acessado em 10/12/2017.

ESCOLA DESEMBARGADOR AMORIM LIMA – SP: disponível em <<https://amorimlima.org.br/>> Acessado em 10/12/2017.

ESCOLA PROJETO ÂNCORA – SP: Disponível em <<https://www.projetoan-cora.org.br/>>. Acessado em 10/12/2017.

ESCOLA WALDORF QUERÊNCIA – RS: disponível em <<http://www.ewq.com.br/>>. Acessado em 10/12/2017.