



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANTONIO MARCOS DA COSTA LIMA

**A ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA:
O PAPEL INTEGRADOR DO ESTÁGIO NO CURSO DE LETRAS**

Londrina
2016

ANTONIO MARCOS DA COSTA LIMA

**A ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA:**

O PAPEL INTEGRADOR DO ESTÁGIO NO CURSO DE LETRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Andréia da Cunha Malheiros Santana.

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Lima, Antonio Marcos da Costa.

A articulação da formação inicial e continuada: o papel integrador do estágio no curso de Letras / Antonio Marcos da Costa Lima. - Londrina, 2016.

94 f.: il.

Orientador: Andréia da Cunha Malheiros Santana.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2016.

Inclui bibliografia.

Estágio supervisionado - Tese. 2. Formação inicial e continuada - Tese. 3. Produção textual nos meios digitais - Tese. I. Santana, Andréia da Cunha Malheiros. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação

ANTONIO MARCOS DA COSTA LIMA

**A ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA:
O PAPEL INTEGRADOR DO ESTÁGIO NO CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Andréia da Cunha Malheiros
Santana
Universidade Estadual de Londrina- UEL

Prof^ª Dr^ª Suely Leite
Universidade Estadual de Londrina- UEL

Prof^ª Dr^ª Elvira Lopes do Nascimento
Universidade Estadual de Londrina- UEL

Londrina 16 de dezembro de 2016.

LIMA, Antonio Marcos da Costa. **A articulação da formação inicial e continuada: o papel integrador do estágio no curso de Letras**, 2016, 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma proposta de estágio, realizada numa escola do interior do Estado de São Paulo. A principal característica desta proposta foi a articulação entre a Universidade e a escola de realização do estágio, o que contribui tanto para a formação inicial (pensando nos estagiários) como à formação continuada (professores em exercício). A elaboração da proposta foi feita pelos estagiários em parceria com o professor regente, por isso a Sequência Didática passou a ser discutida e planejada nas reuniões pedagógicas da escola semanalmente (ATPC). O referencial teórico desta pesquisa foi construído a partir da leitura de autores como Bakhtin (2003); Barreiro e Gebran (2006); Chartier (1999); Demo (1994, 2008); Dolz, Noverazz e Schneuwly (2004); Geraldi (1997); Nascimento (2014); Nascimento e Rojo (2016); Nóvoa (1992); Santana (2010); Saviani (2007); Solé (1998) e Vargas (2011, 2015). Segundo Thiollent (1997), a pesquisa realizada considerando dois motivos: a) a percepção e constatação, enquanto professor na prática em sala de aula, da distância entre a Universidade e a educação básica e b) o baixo número de estagiários que buscavam fazer estágios de regência na escola analisada, pode ser classificada como uma pesquisa ação e utilizou como instrumento de intervenção duas sequências didáticas; focadas nas produções textuais do gênero discursivo do narrar de 38 alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo e nas trocas de experiências entre os estagiários, os alunos da sala e o professor regente. Como conclusão desta pesquisa, foi possível afirmar que as sequências didáticas, são instrumentos capazes de articular a formação inicial e continuada e, que os resultados serviram não só à indicação de acertos e desvios para futuros professores que venham a trabalhar com essa ferramenta pedagógica; bem como, uma visão de como está a relação entre a mediação da teoria e da prática em sala de aula, verificando, assim, como o estágio pode servir como ponto articulador entre a formação inicial e continuada.

Palavras chave: Ensino. Formação de professores. Estágio. Produção textual.

LIMA, Antonio Marcos da Costa. **The articulation of initial and continuing education: the stage of the integrative role in the course of Letters**, 2016, 94 p. Dissertation (Master of Arts) State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

His research aims to present an internship proposal, held at a school in the state of São Paulo. The main feature of this proposal was link between the university and the school where the internship happened, which contributes to both initial training (thinking over the internship) as the continuing education (in-service teachers). The preparation of the proposal was made by the trainees in partnership with the regent teacher, so Didactic Sequence began to be discussed and planned in the pedagogical meetings at the school weekly (ATPC). Reading authors such as Bakhtin (2003); Barreiro and Gebran (2006); Chartier (1999); Demo (1994, 2008); Dolz, Noverazz and Schneuwly (2004); Geraldi (1997); Nascimento (2014); Nascimento and Rojo (2016); Novoa (1992); Santana (2010); Saviani (2007); Solé (1998) and Vargas (2011, 2015), among others, was essential for this construction. The research is justified considering two reasons: a) perception and observation as a teacher in the classroom practice, from the distance between the university and basic education and b) the low number of trainees who sought to conducting internship in the analyzed school. The search performed can be classified as an action search. He used as an instrument of pedagogical intervention and reflection two didactic sequences, focused on the production of the discursive genre of the narrative of the 38 students of the 6th elementary school year of a public school in the state of São Paulo, and the exchanges of experiences of the trainees, and the regent teacher during the research period. Therefore, the results will serve not only as an indication of correctness and deviations for future teachers who come to work with this pedagogical tool, but also can help in the vision of how is the relationship between the mediation of theory and practice in the classroom, thus verifying how the initial formation (stage) can serve as an articulating point between initial and continuing formation.

Keywords: Education. Teacher training. Internship. Text production.

À minha família pela paciência
e a colaboração nesse período.

AGRADECIMENTOS

A todos os amigos do curso do Mestrado que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Às pessoas que estiveram comigo nos momentos mais difíceis da minha vida e me ajudaram a avançar no objetivo de concluir este trabalho.

À minha estimada e prestativa professora Andréia da Cunha Malheiros Santana.

À minha esposa, Leda, minha filha, Maria Júlia e minha mãe Corina, as três mulheres da minha vida.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPCs	Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivas
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional da Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MD	Modelo Didático
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PELT	Projeto de Ensino de Línguas de Tarumã
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS	Programa Nacional de Mestrado em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SEMEC	Secretaria Municipal da Educação e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMARIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTEXTO, REFLEXÃO E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	16
1.1 O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	16
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO	19
CAPÍTULO 2 - A ARTICULAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO ÀS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	25
2.1 A FORMAÇÃO INICIAL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	27
2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES	29
2.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO AÇÃO INTEGRADORA: O CURSO DE LETRAS.....	33
2.4 PEDAGOGIA DE PROJETOS: PROPOSTA DE DIÁLOGO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	35
2.5 O ESTÁGIO COMO PONTO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS.....	39
2.6 O MODELO DIDÁTICO COMO BASE PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	41
2.7 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	46
CAPÍTULO 3 - O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOS LEITORES DIANTE DOS SUPORTES IMPRESSO E DIGITAL	48
3.1 O LIVRO E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	50
3.2 AS <i>FANFICTIONS</i> E O SEU POTENCIAL COMO INSTRUMENTO A SER DESENVOLVIDO NO ESTÁGIO.....	53
3.3 O PAPEL DO PROFESSOR ENQUANTO FORMADOR DE LEITORES	55
CAPÍTULO 4 - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	60
4.1 SEQUÊNCIAS 01 (SD1).....	61
4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02 - (SD2).....	73
4.3 REFLEXÕES SOBRE AS SEQUÊNCIAS APLICADAS	77

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	84
ANEXOS	88
ANEXO A - Capa do Álbum da Banda Titãs Contendo a Música “Marvin” de 1984.	89
ANEXO B- Termo de Consentimento da Escola	90
ANEXO C - IDESP da Escola no Ano de 2015.	91
ANEXO D - Caderno do Professor Como Recurso Norteador Curricular	92
ANEXO E - Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (Menor).....	93

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge, por um lado, da inquietação e do retrospecto de caráter pessoal (enquanto professor da rede pública), fatos esses, que ajudaram nesta temática. Há anos, na rede pública de ensino, como professor de língua portuguesa e incentivador da articulação para a socialização do conhecimento acadêmico por meio da formação continuada, percebi que a lacuna entre as necessidades relativas ao estágio na escola e à produção científica das Universidades aumentava, pois o número¹ de universitários (estagiários), em sala de aula (na escola analisada) diminuía consideravelmente.

Por outro lado, e dialogando com isso, influência, também, na escolha da temática, os resultados apontados por alguns projetos implantados² na escola nos quais se destacaram as dificuldades na articulação do estágio supervisionado com a prática pedagógica da educação básica. Diante disso, resolvemos investigar uma proposta que pudesse ajudar a minimizar esse problema na escola.

Nesse contexto, com a hipótese de que se a escola proporciona momentos de trocas pedagógicas entre professores regentes e estagiários, o estágio seria um momento articulador entre a teoria e a prática, entre a Universidade e a escola e entre a formação inicial e a continuada. A partir desta hipótese, elaboramos algumas reflexões que nortearam esse trabalho. Desta maneira, entre elas está a visão da Universidade, como esfera de produção científica e, ao mesmo tempo, promotora da socialização do conhecimento. Fatos esses que articulados com o poder público (nesse caso a escola estadual) poderiam transportar para as salas de aulas a produção acadêmica de vanguarda, efetivando, assim, quiçá um dos grandes compromissos acadêmicos, isto é, a melhoria da educação básica a partir da articulação destes níveis de ensino.

Em concordância com isso, Demo (1994) apresenta que o poder público³, também tem sua participação no processo de ensino/aprendizagem, pois, entre outras formas, é por meio dele que a comunidade pode ter acesso a essa produção.

¹ Conforme consta no livro de registro da escola, no ano de 2001, houve 15 universitários do Curso de Letras que fizeram estágios de regência e observação na escola. Esse número diminuiu, gradativamente, e, em 2015, chegou a 04 universitários, dos quais apenas dois fizeram estágio de regência.

² PELT- Projeto de Ensino de Línguas Estrangeiras de Tarumã - trabalha com o ensino gratuito de línguas estrangeiras aplicadas, pelos estagiários, para a comunidade. Ele é uma parceria do município de Tarumã com o curso de Letras da Universidade Estadual Paulista- UNESP, campus de Assis, SP, implantado em 2001. Cursinho Pré- vestibular (SUPERACÇÃO) também desenvolvido na mesma estrutura, sendo implantado em 2004.

³ Órgãos governamentais constituídos de políticas públicas educacionais.

De acordo com Azevedo (1997), a reunião desses fatores, a saber: a vontade da Universidade, a ação do poder público e a disposição da comunidade promove a tríade necessária para a execução de um projeto de política pública⁴. Surge uma indagação: como promover a construção de ações que possam beneficiar a comunidade e ajudar no desenvolvimento do estágio supervisionado e, conseqüentemente, na formação continuada? Na tentativa de buscar respostas para isso é que esta pesquisa se constitui como uma ferramenta investigativa, apesar dos entraves existentes na Universidade⁵ e na escola.

Escolhemos e definimos como *corpus* desta pesquisa a produção textual de narrativas dos alunos, considerando dois aspectos: o cotidiano escolar; enquanto professor de Língua Portuguesa com uma vivência de 10 (dez) anos na rede pública estadual de São Paulo e o indicador externo intitulado de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁶.

Tabela 1 - Índices e metas de aprendizagem 8º e 9º ano do ensino fundamental.

	ÍNDICE ALÇANÇADO	META	FALTOU
	2013	2013	PARA ATINGIR A META
Escala	10	10	
Escola - A	4,1	5,4	32%
Escola - B	4	4,6	15%
Escola - C	4,7	4,8	2%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013).

Ao avaliar a tabela acima percebemos que a escola indicada para a análise (Escola - A) foi a que apresentou o pior rendimento das metas educacionais estabelecidas, ficando assim bem distante das demais escolas da cidade. Agregamos a esse fato, também, a situação de se tornar menos complexo compartilhar e construir conhecimentos com os alunos, estagiários e o corpo docente, pois o pesquisador (professor da sala) trabalha nesta unidade. Desta forma, a pesquisa pretende apresentar uma ferramenta pedagógica não só para atingir melhores indicadores futuros, mas, sobretudo, para mostrar uma possibilidade de

⁴ Projeto de política pública é um modelo com o qual se pode, por questões burocráticas, fazer intervenções pedagógicas nas escolas com a autorização da escola e do órgão que a representa junto ao estado: a Diretoria de Ensino.

⁵ A Universidade brasileira que, derivada de uma estrutura europeia, busca, em alguns casos, nas produções acadêmicas, olhares mais densos de teorias e com menor impacto na prática cotidiana (KULLOK, 2000).

⁶ A escolha dessa escola se deu pelo mau desempenho em Língua Portuguesa observado nos indicadores do IDEB- Índice do Desenvolvimento da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013) e, sobretudo, pela vivência em sala de aula.

compreensão coletiva das necessidades educacionais da relação articulada entre a prática em sala e aula e o estágio supervisionado.

Além disso, essa investigação ganha saliência ao se observar que os alunos que saem da rede pública municipal e ingressam no 6º (sexto) Ano do Ensino Fundamental perdem, de certa forma, o interesse pela escrita, por uma série de fatores, entre eles, o entrave, em alguns casos, da relação interpessoal com diversos professores e a mudança de ambiente de convivência, (VILLARDI, 1997). Neste caso, essa necessidade tornou-se explícita quando averiguamos os indicadores de rendimento que os alunos, inseridos nessa realidade, possuíam em avaliações⁷ externas semestrais, promovidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A principal característica desta proposta foi a articulação entre a Universidade e a escola de realização do estágio, o que contribui tanto para a formação inicial (pensando nos estagiários) como à formação continuada (professores em exercício). Nessa mesma linha, possuiu como objetivos específicos: (i) propor uma intervenção para a solução dos entraves encontrados nos textos, utilizando o modelo didático, produzido por estagiários do curso de Letras e pelo professor da sala, como ferramenta para a transposição didática para as SDs; (ii) mostrar elementos que possam articular o estágio de observação e regência às demandas da educação básica e (iii) socializar os resultados com a comunidade escolar e o corpo docente da escola por meio de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivos- ATPCs⁸.

Diante disso, buscamos, nesta pesquisa, atender alguns objetivos apresentados pelo Mestrado Profissional⁹ (ProfLetras): i) o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, ampliando à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; ii) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet; iii) a busca dos meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em

⁷ A Avaliação de Aprendizagem em Processo tem como objetivo diagnosticar o nível de aprendizado dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino. Sua estrutura é formada por questões dissertativas e de múltipla escolha de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. O exame é aplicado em fevereiro e agosto, para alunos a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental (6º e 9º) e todas as séries do Ensino Médio.

⁸ As Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), ou HTPC, como era chamada a sigla até abril de 2012, (HTPC- Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo). Nesse interin, se dá o espaço de formação continuada dos educadores, de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno.

⁹ “O Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, em médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2016).

suportes digitais e não digitais. Olhamos, também, nesse contexto, para a capacitação do professor de Língua Portuguesa com o intuito de melhorar a educação básica na prática em sala de aula, tendo no estágio um elemento articulador da formação inicial e continuada. Essa intervenção que é o foco do Mestrado Profissional, talvez, o diferencie do Mestrado Acadêmico, motivo pelo qual não foi feita uma reflexão teórica densa nos temas abordados (BRASIL, 2015).

Esta pesquisa articulou a leitura de diferentes teóricos tais como, Azevedo (1997); Bakhtin (2003); Barreiro e Gebran (2006); Bobbio (2000); Chartier (1999); Demo (1994, 2008); Dolz, Noverazz e Schneuwly (2004); Geraldi (1997); Gil (2002); Gnerre (1998); Hernandez (1998); Kleiman (2005); Kullo (2000); Nascimento (2014); Nascimento e Rojo (2016); Nóvoa (1992); Santana (2010); Saviani (2007); Schön (2000); Solé (1998); Thiollent (1997); Vargas (2011, 2015) e Villardi (1997).

Nesse contexto, teve como metodologia a pesquisa ação¹⁰ (THIOLLENT, 1997) na qual o pesquisador tem papel colaborativo e participativo. Possuiu como objetivo geral apresentar uma proposta de estágio que articule a formação inicial e continuada e; utilizou para isso uma intervenção pedagógica, por meio de duas sequências didáticas, considerando dificuldades na produção de textos do gênero discursivo do narrar conto de 38 alunos¹¹ do 6º (sexto) ano do ensino fundamental de uma escola¹² pública que foram os sujeitos da pesquisa, assim como, os dois estagiários e o professor da sala.

Malgrado seja crível salientar que no campo da pesquisa haja diversas alternativas, ao seguirmos o entendimento de Gil (2002) e de Thiollent (1997) sobre a pesquisa qualitativa, como uma forma flexível (arriscada, mas necessária) de organização dos indicadores pesquisados, não excluimos, totalmente, observações e contribuições de outras formas de pesquisa. Desta forma, por acreditar que esse método contribui com o desenvolvimento da sociedade foi utilizada, como já apresentada, a pesquisa-ação como delineamento metodológico para esse trabalho com uma intervenção pedagógica, por meio de oficinas compostas por sequência didáticas¹³ elaboradas pelos estagiários e previamente discutidas com o professor regente da sala. De acordo com Thiollent (1997), a pesquisa foi constituída

¹⁰ A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

¹¹ A pesquisa como envolve seres humanos foi submetida ao Conselho de Ética da UEL e recebeu o parecer favorável número 1.450.193.

¹² Escola Estadual Maria Magdalena de Oliveira “Dona Cota”, situada a rua da Hortências, 164, centro, Tatumã, SP. Possui Ensino Regular Fundamental e Médio e também Educação de Jovens e Adultos.

¹³ As sequências didáticas utilizadas foram frutos de uma discussão que levou em consideração o conceito de modelos didáticos (NASCIMENTO; ROJO, 2016).

por: a) as releituras da literatura existente (fundamentação teórica), b) a coleta e avaliação de dados¹⁴ e c) a intervenção e a socialização dos resultados obtidos para a comunidade escolar. Sendo assim para a execução desta pesquisa, houve a necessidade de envolver alguns alunos do curso de Letras e, nesse caso, foram escolhidos 02 (dois) alunos¹⁵ do 4º ano que procuraram a escola com o objetivo de realizar o estágio de observação e regência.

Inicialmente coube ao professor regente junto com os estagiários realizar uma atividade diagnóstica para determinar as dificuldades dos alunos. Tal atividade foi analisada nas atividades de trabalho coletivas- ATPCs e integrou a carga horária dos estagiários destinada a observação. Nessa ação, buscamos identificar como esse aluno do 6º ano do Ensino Fundamental trabalhava e dominava os elementos necessários, referentes ao gênero textual discursivo conto, para atingirmos os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1998). Ao visualizarmos as supostas dificuldades, pensamos em um caminho para solução destes entraves e optamos por elaborar uma sequência didática composta de uma produção escrita que amenizasse os principais desvios apresentados no diagnóstico da produção textual inicial (a ausência de personagens e de espaço no gênero discursivo conto). Em seguida, levamos tal ideia para a aprovação de todo o corpo docente e da coordenação da escola.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê do Conselho de ética em pesquisa com seres humanos e obteve a seu parecer favorável numero 1.450.193, desta forma, tanto os estagiários como os estudantes (e seus responsáveis legais) preencheram o Termo de Consentimento Anexo E. A pesquisa apresenta os resultados deste estágio que ao aplicar tal SDs baseadas no modelo didático, possibilitou a articulação da formação inicial com a continuada, uma vez que muitos professores não conheciam tal instrumento e puderam acompanhar tanto a produção do modelo como a sua aplicação o que atende os objetivos do programa de Mestrado Profissional. Diante disso, esta dissertação está dividida em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, *Políticas Públicas*: trazemos um olhar sobre as políticas públicas e, principalmente, no que se refere ao estágio, à importância da formação continuada dos professores. Indicamos como a evolução das leis para a educação no Brasil, em especial a LDB/9496, influenciou a educação, e, conseqüentemente, a formação continuada e o papel do estágio enquanto ação de formação inicial.

¹⁴ A coleta e a avaliação dos dados foram feitas pelos estagiários e pelo professor da sala, utilizando como instrumento a aplicação de três questionários durante a pesquisa que foi sistematizada em gráficos.

¹⁵ A escolha desses alunos se deu em dois momentos: a) a critério do interesse dos alunos; após apresentada a ideia central, b) observado o olhar do docente responsável pela parceria da Universidade vinculado ao Departamento da Educação.

No segundo capítulo, *A articulação do estágio supervisionado de regência e observação integrada às demandas da educação básica*, nosso foco da pesquisa, apresentamos algumas posições sobre o estágio enquanto formação inicial e formação continuada. Discutimos também, o conceito de projetos e fazemos uma reflexão sobre a origem e a aplicabilidade desse modelo de ensino usado como referência para a implantação de ações interventivas educacionais no Estado de São Paulo, junto às escolas de Ensino Médio e Fundamental. Nesse contexto trazemos um estudo de caso que representou essa metodologia.

No terceiro capítulo, *O papel do professor na formação dos leitores diante dos suportes impresso e digital*, a fim de promover a articulação entre a formação inicial e continuada e o papel atribuído ao professor na formação do leitor articulamos algumas posições sobre a leitura, o livro e o suporte digital. Dedicamos desta forma, esse capítulo a formação do leitor. Ele está interligado com os capítulos anteriores, entre outras coisas, por ser uma das novas realidades que envolvem a prática docente, enquanto política pública, e, também, por conter nesse *ciberespaço* elementos que necessitam de formação participativa do trabalho docente no século XXI (Lévy, 1999). Em concordância com isso, promovemos uma reflexão de como conviver com esses dois suportes (CHARTIER, 1999), os benefícios da produção de textos narrativos digitais de uma narrativa ficcional a *fanfiction* e o papel articulador do docente nesse processo (VARGAS, 2011, 2015).

No quarto capítulo, *A intervenção pedagógica*, apresentamos duas sequências didáticas elaboradas pelos estagiários e o professor regente da sala e refletimos, por meio da avaliação dos dados da sala de aula, como se deu o resultado dessa ação articulada dos estagiários e do professor, apresentando possíveis soluções para o problema investigado. Por fim, nas considerações finais, avaliamos os dados coletados e refletimos como a articulação do estágio supervisionado funcionou como ponto articulador da formação inicial e continuada durante a construção do MD e a execução das sequências didáticas.

Esta dissertação pretende apresentar como essas ações articuladas entre as políticas públicas na educação, através da relação do estágio supervisionado e da formação continuada do professor, podem ajudar não só a socialização do conhecimento (a formação inicial até a continuada), como também no desenvolvimento pedagógico em sala de aula. Em linhas gerais, não temos a pretensão de esgotar os estudos sobre essa questão tão importante, mas sinalizamos para uma possibilidade do auxílio na educação básica e, ao mesmo tempo, na contribuição para a formação inicial e continuada.

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTEXTO, REFLEXÃO E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

1.1 O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas educacionais no Brasil exercem um canal de ação do Estado nas demandas sociais e, conseqüentemente, na formação dos professores. Desta forma, muitas vezes, é nessa esfera de atuação que se define o início e o futuro da carreira do magistério. Nesse capítulo, com esse olhar nas capacitações formativas estabelecidas e aplicadas no Estado de São Paulo resolvemos fazer uma reflexão da importância de algumas políticas públicas enquanto plataforma da formação inicial e continuada.

Diante disso, o conceito de políticas públicas está, no mínimo, relacionado a dois elementos essenciais. De um lado, a definição do que é política clássica e moderna. De outro, o que pode ser considerado como público ou ação pública (Estado). Será que as políticas públicas foram desenvolvidas ao longo da história em prol da sociedade ou será que elas foram argumentos da estabilização de um regime político e, conseqüentemente, de uma classe dominante? Desta forma, por possuir um universo amplo de estudo, haja vista a sua dimensão econômica, histórica, política e social, que emana e perpassa na formação da sociedade, tal assunto torna-se emblemático.

Segundo Bobbio (2000, p. 954), o conceito de “política clássica derivado do adjetivo de *polis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano [...]” se perde, e na modernidade, transforma-se em “ciências do Estado”. O Estado se torna uma entidade que atua, proíbe, ordena e legisla com influência de um determinado grupo e, assim, abre espaço para uma vertente denominada política social. A regulamentação sobre o estágio nos cursos de formação é, desta forma, responsabilidade do Estado e está articulado à concepção de educação que este defende.

Nessa relação com o poder é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social para o Estado capitalista, no nosso caso, o Estado assume uma visão neoliberal¹⁶, o que interfere diretamente nas ações cotidianas dos professores e direciona a sua visão de educação como uma política pública que não estabelece como prioridade a formação docente.

¹⁶ O neoliberalismo defende a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização

Dentro deste contexto, o que se pode observar é uma ação mais com o cunho político do que social e educacional, fazendo das políticas públicas bases de campanhas eleitorais. Em linhas gerais, o Estado pode ser visto como uma extensão dos desejos distintos da sociedade:

Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital [...]. Por outro lado, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos compromettimentos com as forças sociais (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 8).

O conceito de políticas públicas, desta forma, após a Constituição de 1988, sofreu algumas mudanças. Houve a legalização de alguns princípios “fundamentais” para a execução das políticas públicas no Brasil, proporcionando, ao menos no discurso, um avanço para a aplicação democrática dos recursos públicos, bem como a universalização do ensino e o direito ao acesso à educação, porém a formação continuada docente permaneceu com uma defasagem. O conceito utilizado teve, ainda, que por referencial, uma abordagem que salientava a concepção de Estado como uma expressão político-institucional que considerava algumas ideologias políticas (DEMO, 2008).

Revisitando autores como Bobbio (2000) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) e articulando algumas leituras, adotou-se neste trabalho, o conceito de política pública desenvolvido por Whitaker e Fiamenge (2001):

A política pública, nome mais utilizado na América Latina representa aquilo que o governo opta a fazer ou não fazer, frente a uma situação. A política pública é a forma de concretizar a ação do Estado, significando, portanto, em investimento de recursos humanos. A política pública, ao mesmo tempo, que se constitui numa decisão, supõe certa ideologia da mudança social, esteja ela explícita ou não na sua formulação.

Em síntese, as políticas públicas foram entendidas como instrumentos mediadores que, por meio de projetos, especificamente, na área da educação, poderiam auxiliar a sociedade (FREITAS; PAPA, 2003). É com esse foco que se pretendeu apresentar, neste trabalho, uma situação pedagógica que possa contribuir com os professores tanto na formação inicial como continuada.

Aliás, as políticas públicas estabeleceram no que tange a sua estrutura, e, ainda, estabelecem um elemento social de fundamental importância no processo de construção de um sistema capitalista: a velada incerteza de que o Estado está fazendo seu papel. Isso fica caracterizado por um conjunto de manobras das classes políticas dominantes que deixa, muitas vezes, em segundo plano, por questões políticas e estratégicas, a formação dos

professores. Isso, atrelado aos demais aspectos econômicos, conduz o conceito de “ação pública” ao senso comum, no qual a grande maioria das atividades, por serem conduzidas por esse grupo dominante, não está centrada na população, mas sim na obtenção e manutenção do poder e no uso indeterminado dos mecanismos neoliberais de perpetuação no poder.

Na área educacional, todavia, as políticas públicas se caracterizam como política social pela relação que estabelecem com o Estado e desta forma, suas verdadeiras intenções (implícitas) enquanto “uma política social” em um Estado burguês, se materializa e se contextualizam “do ponto de vista do Estado como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais”. (DEMO, 2008, p. 14). Essa política, partindo do ponto de vista do executor, não considera, muitas vezes, a real necessidade dos usuários nas suas ações locais, produzindo poucas alterações no sistema social. O Estado, diante disso, estabelece as diretrizes dos programas e projetos e a coletividade acaba sendo usurpada do seu direito de decisão. Mais uma vez, a política social torna-se uma ferramenta implícita (disfarçada) para excluir as pessoas do universo educacional.

Demo (2008), também, considerando a amplitude de tal assunto, sistematiza a política social em três vertentes: a) políticas assistenciais, b) políticas socioeconômicas, c) políticas participativas; - cada uma delas, segundo o autor, se completa, respeitando as limitações e características próprias. Mas, nesse contexto, um fato chama à atenção: a importância de que esta seja emancipadora, fato, aliás, que diferencia a política social da política econômica ou da política financeira.

De outro lado, ao se falar em política social aparece à relação imediata com conceito do Estado de “bem-estar” (*Welfare State*) denominado como um movimento que é uma transformação do próprio Estado, a partir de suas estruturas, funções e legitimidade. Ele é uma resposta à demanda por serviços de segurança socioeconômica, situação que no Brasil, infelizmente, por mais que sejam buscados elementos convincentes, não se aplica efetivamente.

Nesse ideário social ou de políticas sociais se afirma a Constituição Federal do Brasil de 1988 ao garantir muitos direitos sociais aos brasileiros. Segundo Azevedo (2003), o Estado ganha legitimidade por meio de um processo, agora estabelecido como democrático, mas que este esconde na sua caracterização, os interesses de uma camada social dominante:

“Neste processo, o Estado liberal burguês passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade: a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamando como meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado em forma de democracia”. (AZEVEDO, 2003, p. 1).

Enfim, a Constituição dá uma base para a legalidade das ações do poder público e sistematiza as políticas públicas para educação no Brasil, mas ao fazer isso, exclui um grande número de brasileiros que se encontram à margem desse processo.

No próximo subcapítulo iremos refletir como as políticas educacionais ao se tornarem leis ajudaram na formação inicial e continuada dos professores, tendo como grande vertente a relação da LDB 9394/1996 e a atual situação desse processo no Estado de São Paulo.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO

Na área da educação, ao longo dos anos, foram executadas diversas ações pelo poder público relativo à educação básica, algumas com o foco na legalidade (normalização dos direitos), outras nas questões pedagógicas (criação de parâmetros educacionais). No entanto, pouco se tem feito para a formação continuada dos professores com o foco no resultado prático em sala de aula e menos ainda para a sua formação inicial e continuada. Segundo Demo (2008), esse fato de deu pela ausência do diálogo entre o governo e os educadores.

Nesse contexto, o conceito (formação continuada) pode estar ligado com a história do país, pois essa ação articula-se com diversos aspectos sociais, culturais e econômicos. O Estado, em inúmeras vezes, até define qual o formato não só na elaboração, como também na execução das ações educacionais, mas tem dificuldades na aplicação de tais ferramentas.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) afirma que no Brasil houve, devido ao seu histórico de formação enquanto regime democrático, três possíveis fases em relação ao conceito de políticas públicas para a Educação. São elas: a) fase inicial - 1500 até 1759; b) segunda fase - a partir de 1934, (Constituição Federal Brasileira) até 1988 e, c) terceira fase - promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, perpassando pela homologação da LDB em 1996 até a atualidade. Nesse contexto, articulando as leituras feitas nesta pesquisa, percebemos que as ações da educação marcada pelos jesuítas, que perduram até 1759, deixaram algumas fontes de informações para as gerações futuras.

Apesar do período de 1759 até 1930 possuir inúmeros fatos sociais que marcaram o Brasil, a Proclamação da República (1889), com a separação da Igreja-Estado se tornou o grande marco de ato democrático do país com a possibilidade de acesso à educação por uma camada social que não detinha essa perspectiva.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), antes de 1930 não havia no Brasil uma estrutura que permitisse a organização de um sistema vigente de ensino. A autora destaca a

ação de Francisco Campos, titular do MEC, que efetivou alguns “decretos”¹⁷ norteadores da “educação no Brasil” como fato importante desse período.

Como assinala Palma Filho (2005, p. 35-36) “as linhas mestras das políticas educacionais estão formuladas em várias fontes legais”. Ao citar a Constituição Federal de 1934, ele faz uma abordagem da influência exercida pelo Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, apresentando as diretrizes da educação. Seguindo essa reflexão, considerando os aspectos políticos e sociais, mostra uma ordem significativa na composição e nas relações de um contexto social:

A primeira delas é dada pela Constituição Federal, que, desde 1934, e, em grande parte, influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, dedica um capítulo para tratar da questão educacional, onde são afirmados os princípios gerais que devem ser levados em conta na organização do sistema educacional. A seguir vem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a primeira delas promulgada em dezembro de 1962, depois de intensos debates entre defensores da escola pública e setores ligados à defesa da escola particular. (PALMA FILHO, 2005, p. 35).

Em 1961, tem-se a Lei 4.024¹⁸ que estabelece uma nova visão sobre a educação e auxilia fatores educacionais como critérios para formação docente, implementando e consolidando o ensino técnico. Traz algumas características importantes, entre elas, dá mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no Ministério da Educação MEC (art. 10), regulamenta a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação (art. 8 e 9), garante o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação (art. 92). Além dessas mudanças trouxe, também, com uma demora de treze anos, questões fundamentais: o dinheiro público não exclusivo às instituições de ensino públicas (art. 93 e 95), formação do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginásial ou colegial (art. 52 e 53), formação do professor para o ensino médio nos cursos de nível superior (art. 59) e o ano letivo de 180 dias (art. 72).

Saviani (2007) destaca que esse olhar tem como foco a elite burguesa. Do outro lado, a população com pouco acesso a uma formação intelectual, recebe as ações educacionais desenvolvidas focadas na formação de mão de obra que era solicitada pelas empresas internacionais. Cursos técnicos, de qualificação profissional, dominam as escolas públicas brasileiras.

¹⁷Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação e Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário. (SHIROMA, MORAES; EVANGELITA, 2004, p. 18).

¹⁸ Ver a Lei na íntegra em: Brasil (1961).

Com essa introdução na formatação dos aspectos legais das políticas educacionais, surge no contexto do Brasil, após o Golpe Militar, de 1964, a Lei 5.962 de 1971, demonstrando e refletindo uma nova estrutura do Estado. Paralelo à implantação do Regime Militar o cenário trouxe uma série de acontecimentos no mundo que provocam no Brasil ações que desembocam no processo de democratização política. Entre eles: a ação da juventude engajada em ações de cunho social; a quebra de barreiras ideológicas e o surgimento de um Estado de direito pautado em prol da comunidade.

Azevedo (1997) apresenta uma visão interessante sobre tal aspecto, uma vez que foca o capitalismo como um pensamento que não perde espaço, mas sim que se fortalece nesse período: “[...] ao contrário, encontrou espaço propício para se revigorar na crise econômica de 70, quando assumiu a versão que tem sido denominada de neoliberal”. (AZEVEDO, 1997, p. 10). Isto sinaliza para um entendimento no qual as políticas públicas para a educação passam a ser compreendidas como a busca pelo fortalecimento de uma classe dominante e de um pensamento político (capitalismo). Em linhas gerais, como ocorre nas grandes mudanças, um fato pode ter sido determinante para o surgimento dessa nova ideologia do ato educacional, ou seja, as dificuldades encontradas pelo capitalismo (crise do petróleo de 1970) possibilitam a implantação das políticas neoliberais que vislumbram amenizar a ação do Estado em relação à necessidade da comunidade.

Essa política neoliberal, globalizada, trouxe inserida na sua estrutura um aspecto negativo: a dependência financeira, pois ao atender os desejos de organismos internacionais como: o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco de Desenvolvimento Interamericano (BIRD), em alguns casos, o Estado fez ações que comprometeram o orçamento público do Brasil. Todas as fases foram importantes para a composição dos elementos, mas a que merece maior destaque, talvez, seja a terceira, pelas ações em prol da relação enquanto política pública.

Há, nesse caso, a formação de uma visão reduzida da função das políticas para a educação, pois elas (políticas) deveriam, junto à sociedade, formar estratégias que beneficiassem a população. Desta forma, há uma frequente preocupação no Estado de São Paulo sobre a reflexão entre a relação das políticas públicas e a Educação sem ação concreta na formação inicial e continuada.

Como as políticas públicas foram entendidas nesse trabalho como políticas sociais, tal modelo de visão econômica faz uma grande diferença nas ações do Estado em relação à construção de uma proposta educacional. Dessa forma, há o surgimento da terceira fase que

tem seu embrião inserido na Constituição Federal de 1988 (com os direitos sociais e com ações administrativas).

Essa situação faz com que Azevedo apresente a seguinte reflexão:

“[...] como ponto de partida, deve-se ter presente que o neoliberalismo questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política, Estado com o aprofundamento da intervenção estatal, menos Estado e mais mercado” [...] (AZEVEDO, 1997, p. 11).

Tendo como referenciais dois modelos educacionais e políticos, a saber, o da Inglaterra e o dos Estados Unidos da América, a política educacional brasileira tem na sua nova conjectura (pós 1988), uma tendência ao Estado Neoliberal, pensado e executado com políticas paliativas se pautando na retórica de “objetivos estratégicos” na educação, o que provoca lacunas no Brasil.

Segundo Marrach (1996, p. 46-48) seriam esses os objetivos:

- a) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
- b) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
- c) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Isso traz uma série de discussões e ações que agradam, entre outros, aos financiadores dos programas educacionais no Brasil: aos bancos internacionais e aos fundos de investimentos. São eles que, de certa forma, determinam os indicadores na área da educação, fatores fundamentais na concessão de subsídios ao país. O Estado volta a ser um formulador da política educacional, mas agora com um olhar globalizado sem uma interferência direta, afirmada nos discursos neoliberais. Esse fato no Brasil, não é novo, pois há na história, uma preocupação com o aspecto legal da formulação das políticas públicas educacionais.

Revisitando esses momentos, verificamos que as alterações são executadas sempre com base numa ação legal dentro de um “Estado Democrático de Direito”. As leis validam a ação desse Estado. As políticas educacionais pautadas em indicadores estatísticos, não consideram as reais necessidades da população, tais como, sua origem cultural e suas relações sociais, prevalecendo à máxima da “Educação Para Todos”, estabelecida na Declaração de

Jomtien¹⁹, referência para vários países. Isso, de certa forma, produz uma antagônica relação entre as políticas educacionais no Brasil e o resultado em prol da sociedade.

Diante disso, inicialmente, é importante frisar, também, que as políticas públicas para a educação (apesar da visão neoliberal) avançam mesmo que lentamente, no Brasil, após a Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9394/1996. Isso se deu, talvez, porque tal lei obrigou, entre outros aspectos, a Federação a fazer o repasse de 18% da sua arrecadação e os Estados e Municípios não menos que 25% para a Educação. Com essa medida, houve um aumento considerável no Brasil e, especificamente, no Estado de São Paulo, de projetos e políticas para a educação.

Nesse sentido, guardada a amplitude do assunto, voltaremos o nosso olhar para as políticas implantadas no Estado de São Paulo, uma vez que a intervenção pedagógica dessa pesquisa se deu numa escola do interior de São Paulo. No Estado de São Paulo, ainda que apareçam alguns projetos governamentais voltados para o Ensino Fundamental e Médio, tais como: Projeto Menor Aprendiz, Projeto Agente Jovem e Projeto Guri, infelizmente, para os docentes da rede pública, constata-se, segundo dados do Fundo do Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB ²⁰), que há uma lacuna quando o foco se transfere para a formação continuada dos docentes.

Saviani (2007) aponta que essa ação promove um desinteresse por parte do professor nesses cursos de formação. Todavia, ao observarmos as políticas públicas para a educação em São Paulo, constatamos que houve, com ressalvas, algumas atitudes que minimizam essa ação, entre elas, estão os Programas: Teia do Saber²¹ e Rede do Saber²², mas que são casos atípicos, pois, não fazem parte das prioridades políticas do Estado e foram formações pontuais e sem continuidade.

Portanto, as políticas públicas para a educação no Brasil passam por diversos momentos históricos e políticos. Nesse caso, uma reflexão se fortalece: no Brasil há uma tendência a se utilizar as políticas públicas como ações de fundo eleitoral, mesmo que haja, em alguns casos isolados projetos bons e bem intencionados eles não têm continuidade, pois a

¹⁹ Versa sobre a Declaração mundial sobre educação para todos; plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

²⁰ c.f FUNDEB - O financiamento da Educação Pública no Estado de São Paulo.

²¹ Acompanhando a tendência de oferecimento de programas de formação continuada de professores por diversas redes do sistema público, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo lançou, em 2003, o Programa de Formação Continuada Teia do Saber, que compreende um conjunto de ações destinadas à formação continuada dos professores da rede pública estadual; abrangendo os níveis Fundamental e Médio, em todas as áreas de conhecimento. Este modelo de formação está suspenso desde 2012 no Estado de São Paulo.

²² A REDE DO SABER é uma rede gestora de formação continuada para agentes educacionais que utiliza vários ambientes e abrange todas as 89 Diretorias de Educação do Estado de São Paulo.

cada momento pré-eleitoral surgem novas iniciativas para induzir à população a escolha de seus representantes.

Enfim, as políticas educacionais têm dificuldades em equacionar a relação entre a oferta e a demanda na escola pública, produzindo entraves no sistema educacional. Não auxiliam a formação do docente e não valorizam os conhecimentos prévios locais, criando, em gabinetes, materiais pedagógicos e normatizações curriculares sem efeito prático na sala de aula e na vida das pessoas ou com efeitos danosos.

No próximo capítulo, tentaremos apresentar qual a relação da articulação do estágio supervisionado com a demanda da educação básica.

CAPÍTULO 2 - A ARTICULAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO ÀS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A necessidade de unir o estágio supervisionado às demandas da educação básica surgiu de uma experiência com a implantação de um curso pré-vestibular na cidade da pesquisa. Esse curso (pré- vestibular) teve a duração de 10 (dez) anos e foi desenvolvido e aplicado por estagiários da Universidade Estadual Paulista (UNESP) com a supervisão do seu respectivo Departamento de Educação. Atendeu, anualmente, aproximadamente 40 (quarenta) jovens da cidade e teve como dispositivo didático as apostilas, elaboradas pela Universidade e entregues aos participantes (jovens da cidade), gratuitamente, durante o período do projeto. Ao final desses dez anos, verificamos pelos indicadores de ingresso nas universidades que o resultado foi positivo. Nesse capítulo, apresentamos um breve olhar sobre essa experiência, pois esse projeto não é o foco da pesquisa.

Nesse contexto, ficou evidente, após análise de alguns relatórios, que o fato dos estagiários participarem do estágio supervisionado possibilitou um ganho social, pedagógico e cultural. Desta forma, o estágio ministrado por meio de um curso pré-vestibular apresentou um bom resultado e quando observado os dados de aprendizagem que se encontram disponíveis na Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SEMEC) ²³, visualizamos a mudança oferecida pela metodologia aplicada, indicando a ação positiva da metodologia por projetos.

Nessa articulação, entre o estágio e a demanda da escola pública, nesse caso, do curso pré-vestibular, refletimos que além dos ganhos na formação inicial desses jovens universitários, a comunidade também recebeu de volta, em forma de conhecimento, os investimentos tributáveis que forneceu ao Estado. A resolução 02/2015 ajudou na normatização dessa ação ao sistematizar a ação do estágio:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: a) 400 (quatrocentas) horas de prática

²³ Essa Secretaria pertence ao município de Tarumã, SP, onde foi realizada a pesquisa.

como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; **b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado**, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; (BRASIL, 2015, p. 30, grifo nosso).

Nesse sentido, agregado a outros fatores econômicos e financeiros vemos alguns cursos de licenciatura se transformar nas últimas opções dos jovens que buscam uma carreira profissional. Se de um lado, há poucos que lutam para praticar um ensino de qualidade, por outro lado, sempre encontramos pessoas dispostas ao bem coletivo e preocupadas com uma educação plena de qualidade, por isso defendemos os cursos de licenciaturas e acreditamos na articulação do estágio como uma forma de auxiliar a sociedade na construção do conhecimento.

Em alguns casos, a formação continuada, por muito tempo foi executada por meio de alguns cursos que visavam à progressão da carreira no que se refere ao aumento de salário; nos quais, a preocupação central não estava na promoção intelectual do professor, mas sim nos indicadores para os organismos financeiros internacionais, o que produziu cursos sem eficácia pedagógica e, sobretudo, mantenedores de obstáculos no desejo na busca de conhecimento na esfera docente.

Já na década de 1980, alguns teóricos apresentavam um comportamento de preocupação em relação à formação do professor. Geraldi (1997) indica que o procedimento de responsabilidade do professor em relação ao conhecimento, no novo momento histórico (séc. XX), necessitava de uma evolução na formação e na relação com a linguagem, fatos esses sistematizados pela a legislação brasileira para a educação.

Se na etapa anterior era de responsabilidade do professor articular os eixos epistemológicos e das necessidades didático-pedagógicas, no mundo tecnologizado muda-se qualitativamente a identidade e o trabalho do professor. Sua competência já não define por saber um saber produzido por outros. (GERALDI, 1997, p. 93).

Em linhas gerais, ciente da ampla discussão que o tema propõe, indicamos como uma alternativa para minimizar os resultados negativos, uma ação articulada que esteja próxima de ambas as realidades e que possa agregar o valor do estágio junto à demanda da educação básica, fazendo dele, um ponto articulador e de reflexão dos conhecimentos desenvolvidos nas Universidades.

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio seria, não só na tentativa de promover uma prática pedagógica que resulte no aprendizado mútuo, bem como na socialização do conhecimento acadêmico à comunidade, uma das melhores formas da transposição da teoria para prática. Os alunos, (professor em formação), ao conhecerem o universo de trabalho do docente, buscariam novas experiências, e encontrar-se-iam com elementos importantes para sua formação: ações administrativas, pedagógicas e situações reais de interação com outros seres humanos.

Antes, porém, de evoluirmos na reflexão entre estágio e formação do professor, é importante, delimitarmos, teoricamente, como entendemos o estágio, ou seja, sob qual ótica será visto e apreciado:

“[...] pode se construir no *lócus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20).

Nesse sentido, salientamos que o aprendizado que ocorre no desenvolvimento dessa interação entre a teoria e a prática, fornece ao estagiário o aprendizado que terá enquanto docente, em uma nova realidade social, econômica e cultural. A resolução CNE 02/2015 comenta:

Considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Importante apreender tais processos e, sobretudo, situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do estágio supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos, a caracterização dos mesmos como parte obrigatória da formação tal como delineado no Parecer CNE/CP nº 28/2001 e reforçado no Parecer CNE/CES nº 15/2005. (BRASIL, 2015, p. 31)

Um passo importante, nesse diálogo, considerando, essa integração, pode ser a criação de projetos de letramentos, que venham minimizar a resistência que há, em algumas unidades escolares, em relação aos universitários e as suas necessidades de cumprir os estágios supervisionados de regência. Esse, quiçá, seja o grande obstáculo nessa parceria; o que provoca males para ambos os lados do processo de ensino aprendizagem, ou seja, para a Universidade e as escolas.

O estágio não representa uma lacuna para o conhecimento, mas deve ser visto como um ponto articulador entre a Universidade e a demanda básica da educação, pois é nesse momento, também, que o professor, em sala de aula, pode trocar informações sobre as novas correntes pedagógicas que estão na vanguarda.

Em concordância com isso, o formando que participa como estagiário não pode ser visto como uma tábua rasa incapaz de anexar suas experiências de vida ao cotidiano em sala de aula e sim como um parceiro, alguém que possa ajudar no cotidiano escolar.

Após um estudo sobre a estrutura curricular do curso de Letras²⁴ nos anos de 2013 a 2016 percebemos que não há uma ação articulatória que facilite o estágio, pois com disciplinas fragmentadas não há a possibilidade de sistematizar a prática pedagógica com a teoria. A prática de ensino nessa Universidade, desta forma, não representa o local de formação desse estagiário com suas tensões e obstáculos, nem sinaliza como ele deva agir em situações similares.

Segundo Schön (2000) há uma série de situações nas quais a teoria não consegue atender a realidade prática em sala de aula, pois dependendo das vivências (histórias de vidas) individuais fluirão comportamentos distintos diante de uma mesma situação. É necessário salientar, desta forma, que o estágio sofre com a demasiada valorização do conhecimento pedagógico em relação à realidade escolar.

Sugerimos que se torne necessário à criação de projetos de estágio que possam aproximar a Universidade, a escola e a comunidade, pois, essa ação, pode ser uma forma de devolução à sociedade do investimento público feito nas academias. Isso pode, também, diminuir a suposta resistência que exista na academia em relação à socialização do conhecimento científico.

Visualizamos, portanto, que o primeiro ato de formação inicial para a prática docente está no estágio, período no qual o formando, em convívio com a real prática em sala de aula, percebe a importância de seu papel e observa a forma de se trabalhar os aspectos pedagógicos na prática em sala de aula. No entanto, isso só ocorrerá se os formadores (alguns professores das Universidades) ampliarem suas visões sobre o estágio e mudarem seus conceitos sobre a importância de um compromisso coletivo (de todas as disciplinas) na formação desse novo professor (agente de letramento).

²⁴ UNESP- Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação continuada dos professores teve poucos avanços ao longo dos anos no Estado de São Paulo, apesar de algumas políticas públicas tentarem auxiliar no seu desenvolvimento. Neste trabalho, ela será entendida como uma ferramenta que possa fazer um diálogo entre a Universidade, o Estado e os alunos, caracterizando assim, uma troca de experiências, na qual todos os atores envolvidos possam ter um ganho pedagógico. A resolução CNE 02/2015 apresenta que,

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 14).

Diante disso, temos o profissional da educação em pleno desenvolvimento e com a necessidade de aperfeiçoamento constante, principalmente nessa nova realidade digital. Essa prática, no Estado de São Paulo, muitas vezes, naufraga nas ações da burocracia e os professores ficam em cursinhos que não auxiliam na prática pedagógica.

Para Santana (2010, p. 20), a formação continuada não pode ser ‘sinônimo’ de ações sincrônicas:

[...] falar de formação continuada para professores ou gestores não pode ser sinônimo de se pensar em “cursinhos”, é necessário repensar as políticas de formação continuada dos educadores, seus projetos, seus objetivos, seus conteúdos, suas ações/modalidades e as avaliações do processo e dos resultados.

Nesse sentido a relação entre demanda e proposta de formação nem sempre atende a realidade da prática em sala de aula, pois alguns cursos ofertados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não preenchem as necessidades pedagógicas dos professores. Esse fato conduz o olhar da formação continuada como uma política pública que deve, em primeiro momento, respeitar os desejos e as necessidades presentes na base educacional local, considerando as variações diatópicas²⁵ e diastráticas²⁶.

²⁵ São variações linguísticas que ocorrem de acordo com o local onde vivem os falantes, sofrendo sua influência. Este tipo de variação ocorre porque diferentes regiões têm diferentes culturas, com diferentes hábitos, modos e tradições. (NORMA CULTA, 2007-2017).

Chegamos à reflexão de que isso não ocorre, porque na maioria das vezes, os cursos de formação continuada propostos para os professores partem de uma realidade distante e hegemônica desse contexto, pois estes são concebidos longe da realidade prática do ato de educar, o que provoca desvios entre o que é proposto e a real demanda da escola. Adotando essa postura criou-se uma estrutura prejudicial não só na aplicação e no desenvolvimento pedagógico, como também na aceitação e no comprometimento por parte dos professores. Temos como uma das consequências negativas a baixa aceitação por parte dos docentes aos cursos de formação oferecidos pelo órgão estadual.

Geraldi (1997, p. 224) observa a formação do professor, por meio de cursinhos, como algo ineficaz:

Não estou dizendo que cursos de atualização são em si um mal. O mal está no fato de que eles não são parte de uma política pública mais ampla de formação no trabalho (alias política de recursos humanos que até empresas privadas se orgulham em manter e a mantém para melhora a eficiência do trabalho e a quantidade de seus lucros). Cada curso é uma ilha no processo de desqualificação que as condições de trabalho do professor vão produzindo.

Diante dessa realidade e após conviver, por dez anos de magistério, com práticas formativas presentes na vida escolar dos professores, constatamos três pontos que merecem destaque: as demandas da formação continuada, a realidade escolar e o currículo não dialogam entre si e prejudicam o processo de ensino-aprendizagem.

Isso, não deriva de uma má conduta do professor, tampouco está refém a uma gestão escolar autocrática, mas sim, quiçá, esteja vinculada ao modelo de formação continuada, adotado pelo Estado que ao priorizar metas burocráticas, padronizou, erroneamente, as necessidades de formação de cunho regional. Houve equívocos na criação de um currículo oficial comum para todo o Estado, pois a dimensão territorial se equipara à de um continente e há multiformas de cultura.

Nóvoa (1992) aponta que quando esse foco na burocratização ocorre, o professor torna-se um transmissor de informações ou um mero reproduzidor de ações estabelecidas por programas padronizados, tendo que, às vezes, ficar dependente de especialistas para resolver questões do seu cotidiano. Desta forma, fica o docente sujeito ao rebaixamento na cadeia epistemológica, sendo um executor nesse processo.

²⁶ São variações linguísticas que ocorrem em acordo com os hábitos e cultura de diferentes grupos sociais. Este tipo de variação ocorre porque diferentes grupos sociais possuem diferentes conhecimentos, modos de atuação e sistemas de comunicação. (NORMA CULTA, 2007-2017).

Temos situações distintas se observamos dois contextos e Estados diferentes do Brasil: i) em São Paulo há uma deficiência nessa formação continuada dos professores sendo o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) uma boa possibilidade de integração para atender essa necessidade entre a demanda, a realidade e o currículo, ii) já no Estado do Paraná percebemos que há, além dessa ação, a existência do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)²⁷ que funciona com boa aceitação enquanto política pública de formação, partindo de uma realidade local.

Nesse sentido, uma possível saída para esse entrave talvez fosse inverter o paradigma de formação dos professores, subdividindo as ações: a) utilizar como base a realidade de cada comunidade escolar; b) priorizar nas formações o uso do espaço local, da escola; c) estabelecer uma formação que tenha uma interface com outros entes educacionais e, sobretudo, d) criar mecanismo para que o professor se torne uma agente de letramento.

Santana (2010, p. 176) sinaliza que “os projetos de formação centrados nos problemas decorrentes das situações de trabalho são os que mais resultados deram”. É necessária, em concordância com isso, uma atenção especial aos professores e aos seus saberes locais; pois, são eles que convivem com a realidade da comunidade escolar e conseguem identificar e propor, pelas convivências, quais os possíveis atalhos existentes no processo de formação desses jovens, tornando a demanda, a realidade e o currículo, elementos capazes de reduzir a baixa aceitação dos cursos de formação continuada por parte dos docentes.

Paralelo a isso, uma ação que não observe essa esfera estará fadada ao fracasso, pois não será uma formação, mas sim uma gestação indesejada de informações sem nexo e sem aplicabilidade. Enfim, se isso não for condição para que o professor, agente de letramento e sujeito organizador de intervenções para a melhoria do cotidiano escolar, seja ouvido, infelizmente, teremos uma formação tecnicista²⁸ e com pouco ou nenhum valor pedagógico. Essa formação (tecnicista) talvez afaste os professores dos cursos de formação continuada, prejudicando, em alguns casos, a sua atualização teórica e, conseqüentemente, as oportunidades de conhecimentos ofertados aos alunos em sala de aula.

²⁷ O PDE é uma política pública de Estado do Paraná regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teóricas-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

²⁸ Essa formação tem como foco a produção de indivíduos competentes para o mercado e trabalho lhe transmitindo informações precisas, objetivas e de certa forma rápidas. A reflexão e o interacionismo, praticamente, não têm espaço (BOBBIO, 2000).

Segundo Demo (2008), tal situação pode levar a formação de um professor com a premissa de transmissor de dados e não como a de um agente de interação social, cultural e pedagógica.

Em concordância com isso, essa formação continuada talvez não deva só fugir ao estereótipo de considerar-se uma ação acabada na escola (onde seu núcleo independeria de outros segmentos sociais), como também precisa buscar o diálogo da importante relação entre a prática docente local e os modelos teóricos atuais da Universidade para a formatação de cursos mais participativos. Essa formação docente para se tornar efetiva deve procurar:

[...] Conciliar a preparação científica (conteúdos) com a formação profissional própria da prática docente (pedagógica), desde a formação inicial; unir a Universidade ao ensino básico, que é a sede de trabalho do profissional lá formado; articular a formação inicial com o desenvolvimento da vida profissional do professor/ gestor; relacionar de maneira positiva e dinâmica a preparação teórica e a preparação prática do professor/gestor. (ESTRELA; RODRIGUES, 2003 apud SANTANA, 2010, p. 23).

Em linhas gerais, Santana (2010) adverte que a formação deve estar intrinsecamente ligada no mínimo a duas esferas, a saber, a academia (inicial), e a escola (intermediária). Por um lado, a ação formativa poderá auxiliar a teoria, fazendo, por meio de uma integração, a socialização do conhecimento produzido. Por outro lado, fornecerá elementos práticos para a construção e reelaboração de novas ações. Todavia, o fato é que essa formação articulada trará mais benefícios ao processo de ensino aprendizagem.

Santana (2010) observa, também, a interface existente entre a formação continuada e a avaliação de necessidades²⁹ e argumenta que essa ação pode ser um caminho para resolver os entraves existentes atualmente. Diante disso, ao se trabalhar com a realidade de cada grupo e com algumas reflexões importantes para o contexto local, inabilitar-se-á o parâmetro de cursos de formação (tecnicistas) que ainda hoje, século XXI, perduram nas políticas públicas de formação docente no Estado de São Paulo. Isso poderá trazer uma visão de respeito à prática e ao conhecimento local do professor e de sua realidade.

Em concordância com isso, ao realizar tal ação respeitar-se-á uma determinada comunidade, trazendo os assuntos relevantes para a criação de algo que faz sentido prático e que seja necessário no seu cotidiano. Observamos que a situação acima se assemelha com a ação de ensinar espanhol padrão às comunidades ágrafas do Equador que, embora tenha sua

²⁹ Segundo Esteves e Rodrigues (1993 apud SANTANA, 2010), a palavra é “polissêmica” e por isso depende de uma série de fatores, no entanto, segundo Santana (2010), aqui será compreendida “como aquilo que se torna indispensável para a formação continuada do professor”.

importância para a classe dominante, não seja prioritária para os nativos (GNERRE, 1998). Nesse diapasão, as políticas públicas talvez devessem criar alternativas para que os conhecimentos locais pudessem ajudar na composição dos cursos de formação do professor.

Em síntese, a formação do professor pode esbarrar em vários obstáculos citados, mas é preciso que o Estado, através de políticas públicas de qualidade, possa intervir e investir em uma formação ampla (tecnológica e humanizadora). Uma ação que conduza e possibilite, aos docentes, condições de conviver com essa nova realidade do século XXI e, ao mesmo tempo, que lhe forneçam condições de trabalho mais dignas e seguras no seu dia a dia, a articulação entre a universidade (através do estágio) e da escola pode ser um caminho para esta formação continuada.

2.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO AÇÃO INTEGRADORA: O CURSO DE LETRAS

A dinâmica de estágio supervisionado e as ações legais do Estado têm, atualmente, levado algumas Universidades a alterarem suas grades curriculares e, conseqüentemente, seus cursos. Tal fato fica explícito nos cursos de licenciaturas de faculdades particulares não presenciais que optam por uma grade curricular na qual o estágio se torna o maior desafio para os estudantes.

Poderíamos visualizar como motivador esse procedimento, no entanto, percebemos, principalmente, na Universidade pesquisada, que com a inclusão de novas atividades acadêmicas nos estágios (projetos lúdicos, pesquisas, congressos, atividades cênicas, etc.) ele (o estágio supervisionado), elemento importante no processo de formação, foca em segundo plano, a real necessidade dos universitários, ou seja, a prática escolar.

De acordo com Santana (2010) e preocupados com a formação inicial e, continuada, apresentamos como observação, o curso de Letras de uma Universidade pública³⁰, por participar de suas ações como, parceria na instalação de projetos. Sendo assim, ao conviver com as necessidades dos estagiários que estudavam no quarto ano dessa Universidade, no desenvolvimento do projeto educacional³¹ já citado, percebemos que havia uma grande lacuna na formação inicial, relativa ao fazer docente/pedagógico realizado durante o estágio.

Ao final, observamos que os estagiários, após assistirem aulas, não recebiam uma *opinião (realimentação)* sobre o que haviam percebido nesta fase da formação, por isso a

³⁰ UNESP - Universidade Estadual Paulista- Campus de Assis, Estado de São Paulo.

³¹ SUPERAÇÃO: Curso Pré- Vestibular desenvolvido na cidade da pesquisa e fruto da parceria entre a UNESP e escola analisada.

importância de outro olhar para a articulação entre o estágio, a rede pública de ensino e a Universidade. Segundo relatos de alguns deles, esses trabalhos eram entregues ao final do último semestre do quarto ano sem tempo para o debate, nem com o professor regente (que não tem acesso ao relatório) nem com o professor supervisor do estágio.

Ao longo dos anos, alguns cursos de graduação em Letras passaram por diversas modificações em suas grades curriculares. No curso de Letras analisado aconteceu o mesmo e, essas mudanças continuam ocorrendo, basicamente, por dois motivos: por um lado, devido à inserção das novas gerações nas Universidades (com ações oriundas das tecnologias midiáticas, tais como, o amplo acesso aos hipertextos: resenhas, resumos, *e-books*, entre outros) que influenciam o conceito de ensino e aprendizagem, assim como o novo formato de leitura e de escrita (digital); por outro lado, a implantação, por meio de políticas públicas, de diversos modelos de estágios supervisionados com outras prioridades, promovem ações que não atendem a realidade do processo formativo docente, criando desvios na aplicação das 400 horas de atividades práticas e o estágio. Em observação a quantidade de disciplinas e horas de ação pedagógica; verificamos que o curso analisado tem o menor número de horas/aulas para a formação docente, comparado a outros *campi*³², conforme consta nas diretrizes para os cursos de graduação em Letras da UNESP.

Nesse contexto, mas na direção contrária, outro aspecto importante a ser mencionado é o fato do projeto político pedagógico do curso de graduação em Letras em vigor e em atendimento da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior; cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada) focar, com maior atenção, o estágio supervisionado.

Segundo Kato (1990) há outra necessidade latente do aluno do curso de Letras; a de ter acesso às nuances da linguagem (leitura e escrita) que fazem da prática, em sala de aula, um ofício de muita importância, pois, segundo ela, essa lacuna produz efeitos pejorativos no processo de ensino e aprendizagem. Sabidamente, isso seria um dos papéis da instituição responsável pela formação inicial, tida como formadora das necessidades básicas do novo profissional ingressante no mercado de trabalho, mas, nem sempre acontece.

Em concordância com a autora e, pela prática já vivenciada fazemos a reflexão de que a preocupação com a fundamentação teórica tenha um papel ímpar nessa formação; mas também defendemos que o acesso às questões práticas, tais como, a conduta em situações de

³² Essa relação leva em consideração os campi de Araraquara e São José do Rio Preto.

conflitos, a preparação de uma sequência didática e a abertura para novas formas de leitura e escrita devam constituir a formação desse estagiário e futuro professor.

Em síntese, com a nova legislação citada, haverá um espaço para a discussão desse problema. Com essa nova perspectiva em relação ao estágio, enquanto elemento formativo, quiçá, promova-se um avanço nesse processo de aproximação e do diálogo entre a Universidade e a escola, potencializando a prática pedagógica e a troca de conhecimentos por meio de projetos. No entanto, se a ação não for efetiva, com o foco na questão docente, ter-se-á apenas uma ampliação do tempo de convivência, sem resultados positivos e concretos.

2.4 PEDAGOGIA DE PROJETOS: PROPOSTA DE DIÁLOGO ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E

CONTINUADA

Na formação inicial e continuada existem algumas ações que foram ao decorrer dos anos, aplicadas como ferramentas para a prática pedagógica. No Estado de São Paulo, um dos instrumentos para a aplicação de ações interventivas, em sala de aula, se deu por meio de projetos, por isso a necessidade de uma reflexão sobre essa metodologia.

Diante desse cenário, a origem da pedagogia de projetos possui algumas vozes, inclusive, a que iremos seguir que acentuam que o seu início se dá no século XX com John Dewey (Escola Ativa). Ao observar a educação como processo de vida e não mais como a preparação para a vida futura esta linha metodológica defende que a escola trabalhe para a vida presente, atual. Há vários teóricos que versam sobre esse modelo de ensino, porém escolhemos para essa pesquisa apresentar o conceito de Fernando Hernandez (1998), pois é o autor mais citado no Currículo Oficial de São Paulo.

Segundo Hernandez (1998), os princípios pragmáticos emprestam aos métodos ativos essa concepção, estabelecendo e dando origem ao método de projetos que traz na sua estrutura diversas ações, sempre, pautadas na diretriz de agir, discutir e questionar as possibilidades já existentes. Nesse sentido, o conhecimento tem por base seu início nas experiências vividas pelos sujeitos ativos desse processo, ou seja, os alunos. Os projetos são concebidos como proposta de intervenção pedagógica, ou seja, um novo sentido para o ato de aprender. São trabalhadas com ações reais e diversificadas tendo como objetivo construir no aluno a construção da autonomia bem como o compromisso de produzir resultados que satisfaçam as necessidades coletivas.

Algumas características surgem nesse trabalho com os projetos, entre elas, está a autenticidade e a complexidade anexa à resolução de problemas o que provoca a mudança no

que se refere ao tratamento dado ao conteúdo. O conteúdo tornou-se meio para ampliar as ações nessa relação crítica e dinâmica com o objeto estudado.

Hernandez (1998), afirma que se respeitar o conhecimento prévio e cultural dos alunos, o ensino ganha aspectos mais diversos e concretos respeitando e incentivando a formação cognitiva de um processo interacional.

Esses elementos podem promover um desejo de modificar a realidade na qual se vive e provocar a alteração do universo pedagógico já existente. Ao observar essa concepção no campo educativo, percebemos que a pedagogia de projetos tem de certa forma, instantes decisivos: a) a definição do problema, b) o planejamento do trabalho, c) a realização, ou seja, a coleta, a organização e o registro de informação e d) a comunicação/avaliação desse procedimento.

Essa ideia está inserida em inúmeros trabalhos entre eles, o de Fernando Hernandez (1998), que defende a prerrogativa de se pensar esses projetos como uma “pedagogia” e não como um método, relacionando a necessidade de ampliar o universo pragmático dos educadores. Assim, ela, surgiria do desejo de querer saber e de uma situação complexa que levaria a uma reflexão, a uma ação e a uma avaliação em benefício da comunidade. Hernandez (1998), com suas contribuições, salienta essa necessidade e lembra que além de garantir uma educação de qualidade, esse processo, também, apresenta outro olhar que busca a superação e o desafio sempre.

Para Hernandez (1998), a pedagogia de projetos, parte do princípio da construção de um novo universo de aprendizagem no qual os docentes se comprometem com a necessidade de uma mudança “[...] é ele quem deve mudar sua visão profissional sobre o que seja globalizar” (HERNANDEZ, 1998, p. 11). Isso pode levar a um novo modelo de ensino, transformando a informação em saber compartilhado. Com esse propósito, se estabelece o projeto estudado.

A Pedagogia de Projetos, como já referida, ganha maior expressão na virada do XIX e XX, no movimento educacional denominado “Escola Nova” ou da Renovação Pedagógica (HERNANDEZ, 1998) a partir do seguinte contexto: as mudanças sociais causadas pelo processo de industrialização, a urbanização, as duas grandes guerras, a influência da ciência, da biologia e da psicologia no início do século.

Se por um lado, isso permite avaliar a intensidade com que os acontecimentos sociais permeiam e influenciam as ações de educadores na América do Norte e na Europa que, talvez, mobilizados por ações revolucionárias, criticam as formas tradicionais de ensino, por outro lado, gera o desafio de utilizar tais princípios no cotidiano da escola.

Nesse ambiente, surge a discussão de um novo modelo de ensino, cujo objetivo seja a aplicação de um grupo de experiências pedagógicas alternativas, tais como, a utilização do método científico na escola, a mudança do conceito de aprendizagem (distinto do tradicional) como forma de melhorar o ensino. Além delas, há, também, a nova formatação do espaço da sala de aula, a inserção nos sistemas educacionais destas novas práticas e a ação do educador em relação ao seu tempo de trabalho.

Observada a postura desses fundadores, essa ação, também, problematiza o papel do educador, do educando e da organização do trabalho pedagógico, estabelecendo um comprometimento maior com a reorganização da Escola.

Tal procedimento é necessário uma vez que:

“Qualquer experiência educativa é singular, ainda que nem por isso possamos dizer que seja única. Essa afirmação, colocada na boca daqueles que assumem a realidade de forma preestabelecida, reduz a possibilidade de comunicação de uma experiência a uma piada sem valor científico”. (HERNANDEZ, 1998, p. 17)

Considerando a experiência educativa como algo que possui, guardadas as devidas proporções, sua singularidade, o autor menciona ainda que cada “contexto de aprendizagem está marcado por um conjunto de fatos e circunstâncias que conformam sua singularidade” (HERNANDEZ, 1998, p. 17).

Assim, um projeto (uma oficina textual), com sua individualidade, traz contido no seu plano de trabalho pedagógico ações que são próprias do seu contexto. A ideia de se ensinar, por meio de projetos, ganha destaque e facilita a interação entre discentes, docentes e corpo administrativo. A introdução dessa metodologia, como já apresentado, nasce da necessidade de uma mudança de um grupo ou de ações de uma determinada instituição, como afirma Hernandez (1998), e isso leva a uma nova preocupação com a forma de ensinar, estabelecendo o currículo com um formato diferente.

Compreendemos currículo como um campo de conhecimentos no qual confluem decisões políticas, pesquisas, propostas dos especialistas e realizações dos docentes, mas que pode sofrer alterações de acordo com a realidade do contexto de aprendizagem, ou seja, torna-se dinâmico: uma ferramenta para a socialização do conhecimento (HERNANDEZ, 1998).

Nesse contexto, a pedagogia dos projetos se torna uma possibilidade real para a realização dos estágios nas unidades de ensino. Isso fica evidente ao confrontarmos as necessidades da demanda escolar com a estrutura de gestão das escolas que, muitas vezes, para informar (burocraticamente) os órgãos superiores, necessitam de uma organização com início, meio e fim, estabelecida, nesse caso, pelos projetos.

Segundo Hernandez (1998) a pedagogia de projetos possui etapas que definem sua caracterização enquanto proposta de aprendizagem, dividindo-as em: a) problematização executada junto com o professor regente da sala (estágio inicial no qual os estagiários expressam suas ideias e conhecimentos sobre um determinado assunto); b) desenvolvimento: momento que eles (estagiário) criam estratégias para encontrar respostas às hipóteses levantadas no primeiro momento e c) síntese: as ideias iniciais são superadas e outras mais complexas são construídas. Isso promove uma nova forma de organizar os pensamentos dos jovens e também serve de base, ou seja, conhecimento prévio, para outras situações complexas de aprendizagem.

Todavia, a pedagogia por projetos tem algumas variáveis em relação ao seu desenvolvimento, pois acarreta uma mudança no comportamento da estrutura escolar como um todo. Isso acontece devido à alteração de comportamento dos docentes e, muitas vezes, da própria estrutura administrativa, que se fecha em relação a essa nova forma ou ato de aprender. Tudo isso prejudica de alguma maneira o desenvolvimento da pedagogia de projetos na prática. Entretanto, os resultados alcançados por meio dessa ação podem superar os desafios diagnosticados, facilitando a inserção social dos jovens e produzindo com essa metodologia um grande avanço na aprendizagem dos envolvidos no processo.

É precisamente, nesse contexto, que a pedagogia de projetos se articula ao projeto analisado nesse capítulo e também nos próximos que virão, ou seja, a utilização de uma intervenção pedagógica. O desejo de trabalhar as atividades do cotidiano, respeitando o conhecimento prévio dos educandos, por meio de projetos, interliga o conceito a atividade do dia a dia da ação pedagógica.

Em linhas gerais, a ação da pedagogia de projetos fornece uma forma interessante de enfrentar os problemas do cotidiano, pois apresenta uma cultura para a busca do aprendizado participativo no qual professor e aluno são colaboradores de um processo macro de aprendizagem, ela pode contribuir tanto para a formação inicial dos estagiários, como para a formação continuada dos professores regentes. Sendo assim, a realização do estágio nas escolas públicas de São Paulo acontece por meio de projetos por isso a importância de compreender a implantação deste projeto como experiência prática de formação.

2.5 O ESTÁGIO COMO PONTO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS

Após a reflexão feita no subcapítulo anterior, visualiza-se, nesse momento, à explanação deste projeto para uma análise. Atendendo de um lado, o desejo do Estado e por outro, o da sociedade, ele contém a relação de benefícios que justifica não só a sua implantação; mas também a sua ação benéfica em relação à comunidade, pois se concretiza, por meio de recursos públicos, oriundos da União, do Estado e do município como um ponto articulador do estágio na formação inicial e continuada.

Nesse contexto, a aplicação de uma sistematização para a sua implantação, passa por alguns momentos importantes, quais sejam: a necessidade da comunidade, a viabilidade da sua execução, os recursos para compor os custos e a ação dos agentes políticos. Essa ação faz parte de uma estrutura de projeto de política pública, considerando, em cada um dos seus itens uma subdivisão orçamentária, política e social.

Diante disso, tivemos uma experiência bem sucedida, um cursinho pré-vestibular que retrata a articulação da formação inicial (estagiários) com a realidade da prática em sala de aula. O Curso Pré-vestibular “Superação” reflete uma parceria educacional bem sucedida, de mais de uma década, entre a Prefeitura Municipal de Tarumã (PMT, SP) através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e a Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis (SP). Através dos convênios firmados ao longo desse período estudantes dos cursos de graduação (Letras, História, Psicologia, Ciências Biológicas e Engenharia Biotecnológica) vem contribuindo para preparar os interessados da comunidade do Município de Tarumã para adentrar na vida universitária.

Esta experiência com o projeto “Superação” serviu de base para a implementação do projeto de articulação do estágio (formação inicial) com a formação continuada (professores de Língua Portuguesa da escola). O desenvolvimento das ações desse projeto na escola provocou uma demanda de interesse muito grande na sociedade e, a partir do ano 2003, se transformou num projeto mais amplo e se deslocou da escola para que pudesse atender uma maior parcela da cidade. Nesse momento, ao sair da escola e ser executado num prédio específico, cedido pela prefeitura, tivemos a impressão de que a convivência entre a Universidade e a Escola, especificamente, entre os estagiários e os professores estava muito delicada. Após, durante 10(dez) anos, à frente desse projeto, como coordenador, concluímos que essa impressão se transformou em fato concreto e que algo deveria ser feito.

Diante disso, com essa experiência, fizemos a reflexão da articulação do estágio com a formação continuada, como algo que pudesse modificar a prática pedagógica em sala de aula na pesquisa apresentada. Inicialmente, através de uma conversa entre o professor regente (e também pesquisador), os estagiários e o professor coordenador; chegamos à conclusão de que deveríamos unir duas metodologias diferentes: a pedagogia de projetos e a Sequência Didática; desta forma, talvez, pudéssemos atender a expectativa da escola, dos alunos e da Universidade, promovendo uma ampliação no processo de ensino aprendizagem.

No primeiro momento, após, receber os dois estagiários que buscavam fazer seu estágio, organizamos uma reunião com a gestão da escola na qual o pesquisador (professor da sala) e os estagiários debateram como se daria o processo de identificação da necessidade dos alunos da escola e como seria a apresentação da proposta.

Após efetuar um levantamento por meio de um diagnóstico composto por produções de narrativas curtas junto ao 6º Ano do ensino fundamental; notamos a necessidade de uma ação para minimizar os problemas de escritas e leitura.

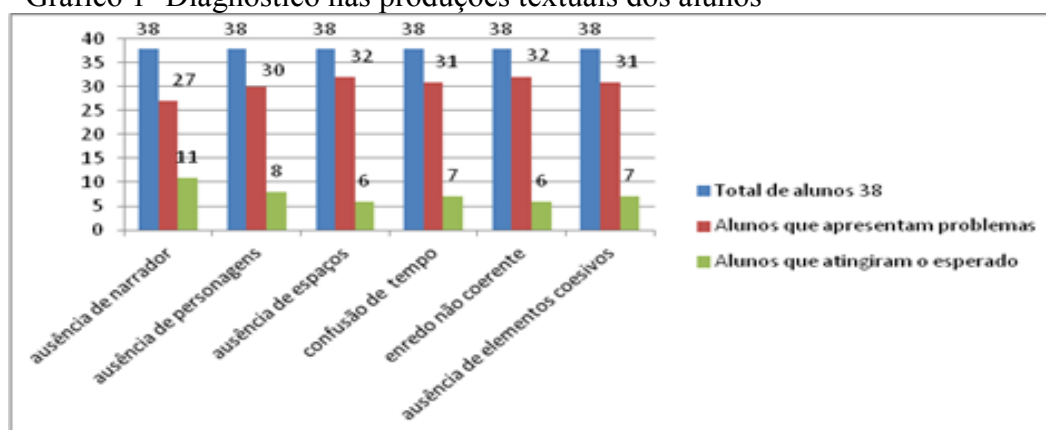
Avaliamos e retornamos com a sugestão, decidida em conjunto, de trabalharmos com o conto, por ser este, um gênero discursivo marcado por uma extensão reduzida, poucas personagens, concentração espaço-temporal e, também, por estar inserido no currículo oficial do Estado de São Paulo para a série pesquisada.

Diante disso, dividimos uma proposta de sequência didática nos respectivos momentos: a) releitura da literatura existente (fundamentação teórica); b) a coleta de dados (textos dos alunos); c) aplicação de uma oficina textual e d) avaliação, sistematização e a socialização dos resultados obtidos para comunidade escolar.

Nesse contexto, com a necessidade de envolver alguns alunos do Curso de Letras recebemos, por meio do Departamento de Educação, 02 (dois) alunos³³ do 4º Ano que deveriam desenvolver seus estágios de regência e observação. A escolha da sequência de didática de Dolz, Noverazz e Schneuwly (2004) se deve ao fato dela estar presente nas políticas públicas de São Paulo há alguns anos.

No segundo momento, junto à coordenação pedagógica, numa reunião para a discussão do projeto, a escola afirmou que tinha um questionário, solicitado pela Diretoria de Ensino para trabalhos internos, e que poderia nos fornecer para a análise de dados.

³³ A escolha desses alunos foi efetuada em dois momentos: a) a critério do interesse dos alunos; após apresentada a ideia central, b) observado o olhar do docente responsável pela parceria da Universidade vinculado ao Departamento da Educação e pela procura feita na escola.

Gráfico 1- Diagnóstico nas produções textuais dos alunos ³⁴

Fonte: Dados extraídos do Questionário aplicado pela Coordenação Pedagógica da Escola (2015).

Com essa informação, montamos um modelo didático, considerando as etapas³⁵: a situação de comunicação; o conteúdo temático; a organização (plano textual), a textualização (unidades linguísticas); os meios paralinguísticos e a paginação de texto para a transposição didática. Desenvolvemos desta forma, essa ação em dois momentos distintos: nas aulas de língua portuguesa e, aos sábados (em uma oficina de produção textual no Programa Escola da Família) com a duração 10 encontros (uma hora e quarenta minutos cada encontro). Vislumbramos com essa ação, minimizar alguns entraves na produção textual. Ao realizar tal sequência, não percebemos a importância da SD como instrumento que possibilitasse a integração da formação inicial e continuada.

2.6 O MODELO DIDÁTICO COMO BASE PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O Modelo Didático, idealizado pelo grupo de Genebra, tem como proposta apresentar, dentro do interacionismo sociodiscursivo, um instrumento para mediar à prática pedagógica com o gênero textual. Nascimento e Rojo (2016) o definem como uma síntese prática que guia as ações do trabalho docente, bem como apresentam o que pode ser “ensinado” por meio da construção de uma SD.

Nesse contexto, as sequências didáticas foram aplicadas em dois momentos. Cabe ressaltar, que o primeiro foi executado nos meses de abril a novembro de 2015³⁶ e, o segundo

³⁴ A coleta de dados foi feita pela escola com 38 questionários de múltiplas escolhas e com as produções de textos do gênero discursivo conto pelos alunos. Esse material foi sistematizado pelo Coordenador Pedagógico da Escola e socializado para o projeto numa reunião com os estagiários e o professor da sala.

³⁵ Ver Nascimento (2014, p. 51-79).

³⁶ No início do curso de Mestrado Profissional do professor regente da sala de aula.

já no final do nos meses de agosto a outubro de 2016³⁷ com os mesmos os alunos (do 6º ano no ano de 2015 e do 7º ano de 2016); levando em consideração o currículo oficial do Estado de São Paulo e o gênero discursivo apresentado no início dessa pesquisa. Na elaboração das aulas percebemos que a troca de experiências entre os estagiários em o professor da sala foi muito positiva.

Diante disso, o suporte teórico que fundamentou a construção das sequências se dividiu também dois momentos: a SD1 (sem usar o modelo didático com base para a transposição didática); com o olhar de Dolz, Noverazz e Schneuwly, (2004) e a SD2(observando o modelo didático como condição necessária para a construção) com o olhar da Engenharia Didática defendida por (NASCIMENTO; ROJO, 2016).

Nesse contexto, optamos pelo olhar defendido por Nascimento e Rojo (2016) por o considerarmos mais amplo do que o modelo de SD de Dolz, Noverazz e Schneuwly (2004) e o utilizamos como um parâmetro para a implantação de uma articulação entre o estágio e a prática docente. Defendemos desta forma, pesquisador (professor regente da sala) e estagiários uma intervenção pedagógica, por meio de uma (SD) que pudesse atender às demandas da educação básica.

Chegamos a esse raciocínio, além de outros fatores, pelo fato de, ao seu final, haver uma interação com os resultados produzidos, bem como ter, no segundo momento, uma sensibilização para entrar no gênero proposto. Fatos esses que o modelo da sequência de Dolz não apresentou.

Bakhtin (2003, p. 294) propõe uma reflexão na qual toda a atividade humana estaria interligada com algumas ações sócia histórica:

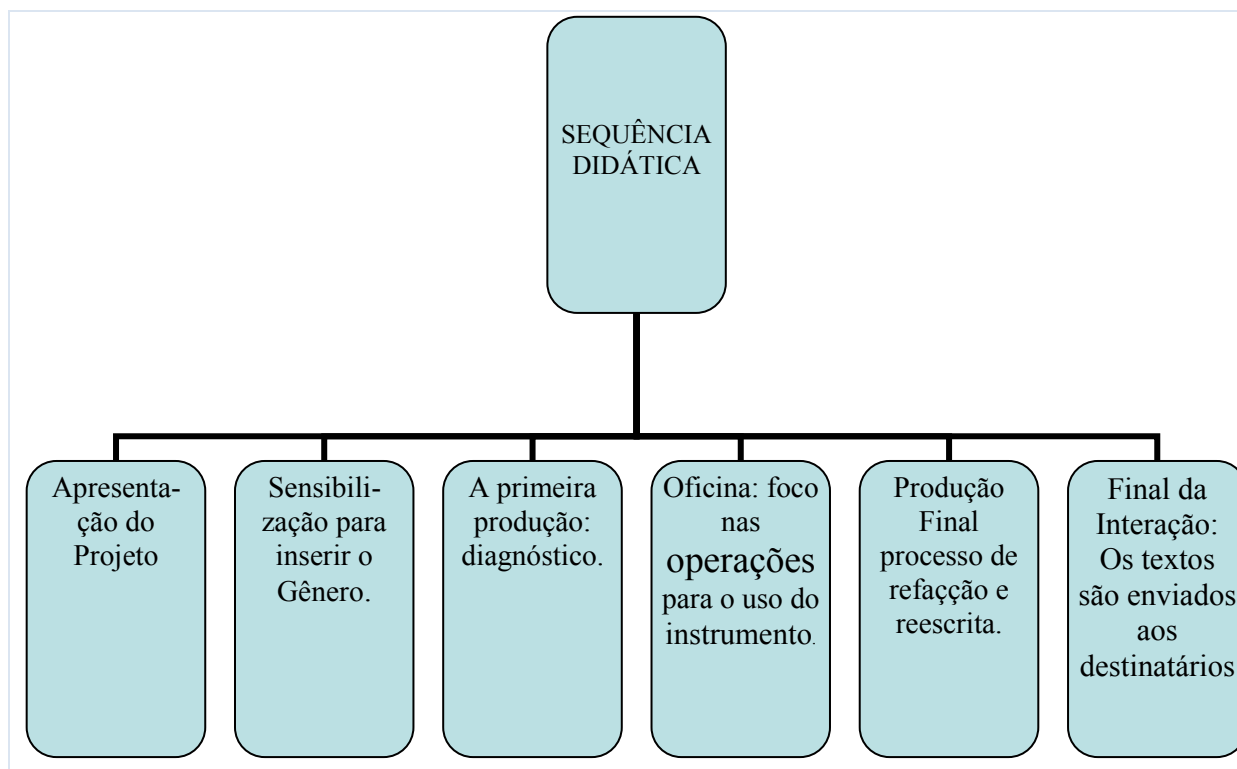
Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas [...] Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc.

Bakhtin (2003) indica, também, que um importante traço do enunciado se dá no seu direcionamento: “Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o direcionamento a alguém, o seu endereçamento [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 301). Com essa fundamentação,

³⁷ Fase final do curso de Mestrado Profissional momento no qual o professor regente da sala já havia passado por todas as disciplinas da formação acadêmica.

refletimos sobre as reais necessidades da prática em sala de aula e observamos que o esboço do (MD) apresentado por Nascimento e Rojo (2016) atende, entre outras, as necessidades no que se refere ao direcionamento da produção final.

Figura 1- Esboço da Sequência Didática



Fonte: Nascimento e Rojo, 2016 com base em: (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 160).

Diante disso, (pesquisador e estagiários), após analisarmos e discutirmos os dados coletados; pensamos na possibilidade de trabalharmos com o discurso do narrar no conto policial nas *fanfictions*, enquanto elemento híbrido de uma narrativa ficcional interativa (BARDINI, 2014). Chegamos a essa definição, pois os alunos da escola além de terem acesso ao laboratório de informática apresentaram um grande interesse pelas ferramentas digitais nessa “cultura da convergência” Jenkins (2009). Em concordância com isso, o autor aponta para uma possível relação participativa e, sócio-histórica; na qual poder haver a possibilidade de “fãs de um popular seriado de televisão podem capturar amostras de diálogos no vídeo, resumir episódios, discutir sobre roteiros, criar *FANFICTION* (ficção de fã), gravar suas próprias trilhas sonoras, fazer seus próprios filmes – e distribuir tudo isso ao mundo inteiro pela internet”. (JENKINS, 2009, p. 41)

Diante das necessidades desse contexto, Murray (2003) aponta que narrativa, nesse ambiente digital, oferece ao usuário a possibilidade de experimentar algumas categorias

estéticas, as quais fazem com que o sujeito obtenha maior interação com a história. A autora apresenta como agência a capacidade do autor (fã) realizar ações significativas na narrativa e ver os resultados dessas decisões e escolhas que serviriam de estímulo para o desenvolvimento de novas narrativas. Reflete, também, que tal ação pode dar ao usuário a liberdade de seguir uma jornada própria, com o poder de alterar o que quiser: as formas, os conteúdos e demais elementos nos meios digitais das *fanfictions*.

Na SD sugerida, essa relação da convergência e da construção criativa pode se tornar mais ativa, posto que na tensão das ações feitas (elaboração das *fanfictions*) teremos a retroalimentação discursiva, uma vez que na produção coletiva das histórias, haverá momentos de troca experiência em esferas distintas do conhecimento. Com essa perspectiva, percebemos que o modelo didático torna explícito o que deve ser ensinado, fornecendo elementos para o trabalho docente em sala de aula. Diante disso, nós, o professor/pesquisador e os estagiários, fizemos, uma busca de informações sobre o conto policial para preparar ao SD2. Nessa ação, refletimos sobre o conceito dicionarizado do conto policial, o seu contexto sócio histórico, o crime e sua evolução diacronicamente e o corpus (contexto de produção e a sua arquitetura interna³⁸).

Os PCN preveem o gênero “conto literário para a prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 1998, p. 54-55). Apesar de não especificarem, como gênero previsto, o conto policial, reconhecem que a leitura de textos pertencentes a este gênero textual exige do aluno uma postura diferenciada:

Ler um conto policial é uma tarefa que pode apresentar graus de dificuldade diversos. Pode ser mais ou menos complexa tanto com relação ao tema abordado quanto no que se refere às estratégias de criação de suspense utilizadas pelo escritor e, ainda, em relação à estruturação sintática e escolhas lexicais. Alguns fatores tornam a exposição sobre determinado assunto uma atividade mais ou menos complexa para o sujeito: a familiaridade com o gênero, a maior ou menor intimidade com a plateia, as exigências de seleção lexical projetadas pelo tema (BRASIL, 1998, p. 38).

Nascimento e Rojo (2016) apontam que a construção do modelo didático (MD), nesse caso, o gênero discursivo do narrar no conto policial, possui elementos que auxiliam na formação de uma SD que auxiliará o aluno em sala de aula de forma mais plena e regular. Neste sentido, é importante antes de apresentarmos a SDs esclarecer como se dá um modelo didático.

³⁸ Composta por três níveis principais: a) a infraestrutura textual, constituída pelo plano global, pelos tipos de discursos e sequências textuais; b) os mecanismos de textualização e c) os mecanismos enunciativos (NASCIMENTO; ROJO, 2016).

Quadro 1 - Esquema Geral de Construção de um Modelo Didático

Contexto físico de produção	<ul style="list-style-type: none"> a) Momento da produção b) Local de produção c) Leitor/receptor d) Objetivos da interação e) Qual o suporte do texto?
Contexto sociossubjetivo de produção	<ul style="list-style-type: none"> a) Em que papel social se encontra o emissor? b) A quem se dirige o produtor? Qual será seu papel social? c) Em que instituição social se produz e circula tal gênero? d) Com que atividade social se relaciona o gênero em questão?
O plano geral/plano textual global	<ul style="list-style-type: none"> a) Como costuma ser organizado o conjunto do conteúdo temático? b) Que <i>tipo de discurso</i>³⁹ predomina no gênero que pretende ensinar? c) Quais <i>sequências textuais</i> costumam predominar? d) Quais são os aspectos visuais do texto? e) Como o texto se estrutura: lista, prosa, versos/estrofes? f) O texto apresenta fotos, imagens, gráficos, infográficos, tabelas, colunas? g) Há título, subtítulos? h) Como as palavras estão grafadas? Qual o formato da letra? Qual o tamanho? São coloridas? f) Em se tratando de textos orais, há pausas, silêncios, a manutenção ou alteração no tom e timbre de voz? Há prolongamentos silábicos? Há repetições?
Mecanismos de textualização	<ul style="list-style-type: none"> a) Como se dá a coesão nominal do gênero que pretende ensinar? Há retomadas anafóricas pronominais, muitas elipses? Há utilização de expressões nominais definidas? b) Qual o tempo e o modo verbais predominantes para o estabelecimento da coesão verbal? Qual a relação do tempo/modo e o gênero? c) Aparecem organizadores textuais (elementos de conexão) no gênero a ser levado para sala de aula?⁴⁰ Qual tipo de organizador é mais frequente? Espacial? Temporal? Lógico-argumentativo?
Mecanismos enunciativos	<ul style="list-style-type: none"> a) No gênero a ser didatizado por meio de uma sequência didática, que tipo de vozes aparece/deve aparecer: voz do estudante? Voz do autor? Vozes sociais? b) Qual tipo de modalização aparece com mais frequência?

Fonte: Nascimento e Rojo (2016).

Em linhas gerais, concordamos com as autoras, que na aplicação da transposição didática nem todas as ações citadas acima podem ser executadas, pois tudo dependerá do contexto no qual o gênero discursivo estiver inserido.

³⁹ Para maiores informações sobre a discussão sobre tipos de discurso e tipos de sequências, ler Bronckart (2003), mais especificamente os capítulos 5 e 6.

⁴⁰ Para atividades de organizadores textuais, ver as sequências didáticas produzidas em Nascimento (2014).

2.7 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), esse instrumento de ensino é visto como: “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito [...]”, no qual seu principal objetivo, segundo os autores, é o de permitir ao o aluno ter um domínio de um gênero textual, permitindo-lhe, desta forma, elementos que possam facilitar sua postura de usar a língua em uma determinada situação de comunicação.

Diante disso, a SD indica uma estrutura básica que compreende: a apresentação da situação; a primeira produção; os módulos e a produção final. Todavia, além dessa estrutura básica, a SD deve observar algumas características do gênero escolhido para a elaboração desse material (deve ser norteado por um MD). Essas características podem trazer informações como as análises dos contextos de produção, histórico e de circulação, o plano textual global do texto (abordando questões referentes à estrutura), aos mecanismos internos e aos mecanismos enunciativos do gênero em questão.

A elaboração de uma SD apesar de depender da construção de um MD não o recebe pronto, pois o professor tem que cria-lo. Para chegar a essa ação, o profissional (professor/estagiário) precisa refletir não só sobre as dimensões ensináveis, mas também e, sobretudo, no que se refere à complexidade utilizada para apresentar os elementos pertencentes ao gênero que norteia as atividades daquela SD, levando em consideração aspectos contextuais: a série e a idade dos alunos que esse instrumento de ensino será desenvolvido.

As sequências didáticas definidas, assim, como um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, foram de grande importância para o processo de ensino. Organizadas em acordo com os objetivos que o professor quer oportunizar aos seus alunos, envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. Nessa ótica, a produção de um texto como produto social se torna muito importante, pois nas diversas etapas de construção da sequência podemos mediar às situações de aprendizagem.

Essas etapas podem ser divididas, conseqüentemente, em: a apresentação da proposta (a partir do conhecimento prévio dos alunos); o contato inicial com o gênero textual em estudo; a produção do texto inicial; a ampliação do repertório sobre o gênero em estudo, por meio de leituras e análise de textos do gênero; a organização e a sistematização do conhecimento sobre o gênero (estudo detalhado de sua situação de produção e circulação); estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele

utilizada; a produção coletiva; a produção individual e a revisão e reescrita. Isso nos leva a uma interação social e, conseqüentemente, a um produto final, que possui um valor social.

Nesse sentido, a escola se torna um ambiente propício para se desenvolver diversos gêneros, entre eles, destacam-se os secundários que se diferenciam dos gêneros primários:

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexo)- não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisa científicas de toda a espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado predominantemente escrito. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Com esse conceito, temos no gênero discursivo do narrar conto uma interação social e cultural que ganha mais intensidade com a proposta de trabalharmos em conjunto com outras esferas de produção, sendo a escola o local de convivência social dos jovens que participaram da pesquisa. O fato de estarmos (alunos da sala, estagiários e professor regente) envolvidos na mesma esfera de produção (a escola) criou uma motivação maior para a produção dos textos e essa produção, no seu desenvolvimento diário, ampliou o acesso das zonas de desenvolvimento proximal, pois na tensão de algumas tarefas, houve uma superação importante das dificuldades.

Outro fato importante reside na relação da SD com a construção do conhecimento provocada pela busca frequente para se romper paradigmas. Nessa ação, o ensino pôde privilegiar a representação icônica (observação direta e através de gravuras, filmes,), as atividades de manipulação de objetos e materiais e, sobretudo na fase final, o progressivo recurso ao modo de representação simbólico. Esse ensino espiral provocou a melhoria e a motivação na situação de aprendizagem na qual o professor se tornou um mediador.

Diante disso, condicionar como pré-requisito a construção de um MD para a construção/aplicação de uma SD, possibilitou ao processo de ensino aprendizagem, um ganho significativo; pois, esse modelo serviu para didatizar o conhecimento e os aspectos mais representativos ao o ensino do gênero, permitindo utilizar recortes, em acordo com o contexto, para a construção de diversas atividades para um mesmo público alvo.

Em linhas gerais, alguns autores apontam, e com elas concordamos, que “a modalização didática é um dos pontos cruciais no processo de transposição didática” (NASCIMENTO; ROJO, 2016. p. 215). Desta forma, uma SD que possui um MD bem elaborado tende a minimizar os entraves na sua aplicação, fornecendo uma oportunidade de reflexão aos alunos. Diante, disso faremos, no próximo capítulo, um olhar da importância do professor na formação de leitores em face de um novo gênero contemporâneo: as *fanfictions*.

CAPÍTULO 3 - O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOS LEITORES DIANTE DOS SUPORTES IMPRESSO E DIGITAL

Este capítulo discutirá sobre o papel atribuído ao professor na formação do leitor, por isso articulamos as posições sobre a leitura, o livro, o suporte digital e as *fanfictions* (enquanto gênero discursivo) considerando os estudos de Bakhtin (2003); Canclini (2008); Chartier (1999); Kleiman (2000, 2005, 2006); Lajolo (2002); Lévy (1999); Oliveira, Tinoco e Santos (2014); Solé (1998) e Vargas (2011, 2015). O objetivo deste capítulo será refletir sobre a intensidade da tendência da leitura em tela e a construção de narrativas articuladas como ferramentas da formação inicial e a formação continuada; atendendo um dos objetivos do Mestrado Profissional, que é indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais por isso não pretende esgotar a questão da leitura e produção de textos em formato digital.

É possível perceber que o ensino da leitura e, conseqüentemente, da escrita flutua, em parte, entre o desejo embrionário da renovação (digital) e a necessidade social e econômica da preservação da tradição (impressa). Não é excessivo dizer, nesse contexto, que apesar do grande salto de qualidade com a implementação, em 1996, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e dos Parâmetros Nacionais Curriculares, (PCNs), em 1998, ainda há muros altos a serem transpostos; pois, a escrita e a leitura⁴¹ ficcional ficam, em alguns casos, nas escolas, como ações periféricas ou fragmentadas, dificultando o acesso ao direito⁴² da literatura (CÂNDIDO, 1995). Não pretendemos esgotar, nesta reflexão, qual seria o modelo ideal para ensinar essa "cultura da convergência", mas visualizamos que essa relação digital/impresso, implícita na sociedade, não pode ficar fora de uma reflexão no que se refere a formação inicial e continuada.

A leitura sempre foi objeto de curiosidades, indagações e preservação de classes sociais, por diversos fatores, entre eles, a formação e o prazer, sempre estiveram associadas ao livro (*códex*). Compreendendo a leitura, como algo amplo, observamos que na arte e na pintura isso também ocorreu, mas com menor intensidade. O livro, em sua construção diacrônica, traz indícios de processos culturais, sociais, não cartesianos, pois não só ajuda na elaboração de um universo cultural macro, como também, indica, pelos motivos já

⁴¹ Leitura como olhar tradicional, ou seja, de mera decodificação de textos sem contextos específicos.

⁴² Conceito abordado e defendido por Antonio Cândido (1995).

apresentados, quais as leituras e escritas poderiam ser aceitas por uma sociedade dominante, mantendo a grande maioria das pessoas, sem acesso, a margem de uma cultura dominante.

Lajolo (2002) faz uma excelente reflexão sobre o conturbado processo da apresentação de um texto "literário" ao aluno iniciante que teme a acidez que o mestre (professor), detentor do saber apresenta: "[...] guardião do templo: lá dentro, o texto literário; cá fora, os alunos; na porta, ele, mestre, sem saber se entra ou se sai, ou se melhor mesmo é que a multidão se disperse [...]" (LAJOLO, 2002, p. 12).

Nesse sentido, a leitura atravessa os tempos com funções determinantes e aquelas consideradas como deleite, após, algum tempo, tornam-se ferramentas a serviço de um propósito social e econômico. É crível salientar que há textos que sobrevivem e levam a literatura a romper fronteiras, tais como, a tecnológica. Entre eles, por exemplo, podem estar as *fanfictions*. A leitura e a humanidade sempre evoluem e para isso consideram elementos históricos, nesse caso, estamos falando da literária, mas tal referência também serviria para as leituras que não apareceram nesse contexto, tais como, as informativas, as científicas, etc.

Canclini (2008) indica, assertivamente, a dura realidade nos tempos atuais. Ao apresentar a triste constatação, por meio de indicadores relativos à leitura impressa, deixa claro que o futuro da comunidade "leitora" terá como elemento fundamental as ações feitas nas telas.

Lévy (1999), também, segue essa linha de raciocínio, sinalizando não só para essa nova cultura: a cibercultura⁴³, como também para um novo ambiente de convívio social: o ciberespaço⁴⁴ no qual os conhecimentos se encontram e formam um processo circular de troca de experiências. O autor ao discorrer sobre o processo no qual o conceito "digital" se aplica na sociedade nos conduz a uma avaliação dos processos de formação continuada existente no Estado e indica, desta forma, a necessidade da atualização do ofício docente. Para ele, "a palavra digital pode ser entendida em ao menos três sentidos: o primeiro, técnico, ligado a informática, o segundo corrente e um terceiro filosófico" (LEVY,⁴⁵1999, p. 47), e isso indica um novo segmento da escrita e da leitura.

Ao apresentar essas três possíveis visões, ele nos convida para uma reflexão longe das questões técnicas, ou seja, chama a nossa atenção para a relação filosófica entre o cotidiano e os novos instrumentos digitais. Na cibercultura, essa leitura, feita na tela, ou seja, nos objetos digitais, levará a formação de outros leitores. Cabe, portanto, ao agente de

⁴³ É "um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o aumento do ciberespaço." (LÉVY, 1999, p. 17).

⁴⁴ Novo meio de comunicação que surge com interconexão mundial de computadores. (LÉVY, 1999).

⁴⁵ O autor ainda menciona a existência de outros significados para esse termo.

letramento⁴⁶ (o professor) cuidar da essência, isto é, do texto e auxiliar aos jovens nessa nova revolução da leitura - a digital.

Após considerar que os jovens, devido ao amplo acesso digital acabaram tendo contatos com outros caminhos da leitura e da escrita, entre eles, as *fanfictions* e, que a leitura e a escrita podem ser práticas de letramento; chegamos à conclusão que houve, seja por meio da ficção, dos jornais, das revistas, dos materiais didáticos ou das reflexões científicas, a formação de uma nova comunidade leitora e escritora. Essa comunidade saiu do universo interativo e ingressou numa ação participativa no qual o indivíduo interfere diretamente na produção dos textos. Salientamos que nessa dissertação entendemos prática de letramento como “conjuntos de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Nesse contexto, o papel do professor na formação dos leitores diante da suposta transição do suporte do texto impresso para o digital ganha uma enorme importância e, faremos, a seguir, uma breve reflexão, sobre uma narrativa ficcional: denominado "*fanfictions*" e essa relação, pois com a hipótese de haver uma resistência em se usar as novas formas de escrita e leitura em sala de aula. No próximo item, faremos uma reflexão sobre a relação histórica do livro e do seu suporte impresso até o digital.

3.1 O LIVRO E A RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO LEITOR

Este item tem como objetivo averiguar como está ocorrendo à transposição do suporte impresso para o digital⁴⁷ e se isso influencia o ato de ler e produzir textos, bem como qual a reação dos estagiários e do professor da sala (no caso pesquisador) frente a esse modelo de ensino. Levamos em conta para escolher esse foco, a atual situação digital na qual a sociedade dos jovens está inserida. Para refletir sobre a situação atual da leitura apresentamos um olhar sobre a história do livro e algumas fases evolutivas. Isso talvez nos ajude a compreender a necessidade dessa articulação dos conhecimentos produzidos na Universidade com a prática em sala de aula.

⁴⁶Um professor - agente de letramento, segundo Kleiman (2006, p. 82-83) é "um mobilizador dos sistemas de conhecimentos pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros de uma comunidade".

⁴⁷ Há a nomenclatura "virtual", optamos, no entanto, pelo termo "digital" para preservar a noção de enunciado cujo potencial dialógico se revela na passagem de uma dimensão a outra.

Diante disso, o livro sempre teve um papel fundamental na formação da sociedade (CHARTIER, 1999) e, por consequência, do professor. É com ele ou pela ausência dele que o poder "legalmente constituído" se estabelece nas culturas ocidentais. Há, nesse sentido, alguns momentos importantes que merecem destaque: a transmissão do conhecimento; a ascensão e a queda dos governos totalitários; a padronização do cânone religioso; as barreiras sociais, étnicas; a invenção da imprensa⁴⁸ e a comunicação digital.

Nesse contexto, há a necessidade da observação da evolução desse suporte. Temos como um marco desse processo na antiguidade, respectivamente, as tabuletas de argila; as escritas nas pedras; o papiro e o pergaminho. No entanto, na Idade Média (século XV), o livro (como entendemos hoje, séc. XXI) sofre uma grande alteração, devido ao poder incitado pela religião e, sobretudo, pela invenção da imprensa por Gutenberg. Com essa ação, ele passa a atingir um maior número de pessoas (CHARTIER, 1999).

Chartier (1999) aponta, porém, que é a partir do século XVIII (com o surgimento do Iluminismo na Alemanha), apesar de certo "controle", que ocorre a liberdade no ato de ler o que fomenta o aparecimento de uma leitura mais dinâmica. Nesse novo espaço, agora permitido socialmente, a leitura convive com um movimento mais livre o que modifica o comportamento do leitor: "ler andando, na cama; comportamentos mais livres em contraposição aos leitores que liam em gabinetes em séculos anteriores" (CHARTIER, 1999, p. 78).

Nessa perspectiva, no século XIX e XX, houve uma representação da leitura pela fotografia e pelo cinema (suportes diferentes), isto é, uma ação embrionária para o surgimento das novas formas digitais. A propagação desses suportes, apesar das limitações, deixou os leitores surpreendidos, pois trouxe possibilidades de leituras menos controladas nas quais os indivíduos comuns se tornaram representados. Diante disso, a pintura e a arte em geral, nesses séculos, se distanciaram do livro por motivos estéticos (ruptura do tradicional, na maioria das vezes) o que causou uma mudança no comportamento leitor.

Em seguida, dialogando com as novas tendências estéticas, os cubistas introduziram a ideia de livro em outra esfera, não mais como um demarcador social, mas, sobretudo, como um "jogo de formas e as relações entre as palavras e o mundo" (CHARTIER, 1999, p. 85). Isso indicava que a forma e as palavras sofreriam uma mutação. Tudo isso se torna importante para essa dissertação, pois para a articulação das ações da formação inicial com a continuada consideramos e respeitamos o saber docente de um processo histórico pessoal e cultural que,

⁴⁸ Johannes Gutenberg inventor da imprensa móvel, século XV na Alemanha, sendo a Bíblia Sagrada o primeiro livro a ser impresso.

muitas vezes, dificulta o rompimento com o passado em direção ao futuro por parte dos professores.

Guardada a devida importância das ações anteriores, é no século XX, que eclode a segunda e, talvez, a maior, revolução existente na história do livro e de seu suporte: a tecnológica. A convivência do texto impresso com o texto eletrônico (digital⁴⁹) muda a relação dos alunos com a escola, a leitura e a escrita. Os jovens ficaram mais dispersos em sala de aula e o acesso à informação se tornou mais rápido. Isso provocou na escola uma mudança de paradigma e, muitas vezes, a estrutura escolar não se encontrava preparada para essa convivência.

De acordo com Chartier (1999), o suporte digital permite usos, manuseios e intervenções do leitor mais numerosas e mais livres. Surge na modernidade, uma inversão de valores, se de um lado, tínhamos o livro, desde o rolo (*códex*) até o impresso, no qual o leitor poderia intervir, apesar de ficar clara nas margens essa ação, - lugar periférico à autoridade; de outro lado, no texto digital, vemos um leitor que não ficará e nem será constrangido a intervir no texto. Ele pode “interferir na essência, no coração, no centro” (CHARTIER, 1999, p. 91). Esse fator pode ter levado os jovens, desejosos de mudar o ambiente em que vivem a uma aproximação das *fanfictions*.

Clanclini (2008) sinaliza, ao observar a "tecnosocialidade", para uma comunicação digital que vai além de sua capacidade operacional enquanto ferramenta de uso. Aponta para a possibilidade da criação de um novo contexto, de uma nova condição ambiental que auxiliará no desenvolvimento do ser humano, alterando concepções de mundo, de valores, de tempo, de espaço e de eventos culturais.

Formata-se, gostos únicos, interesses protagonistas e "constroem-se grupos de iguais através da sociabilidade na rede, esses contatos são cada vez mais seletivos e autônomos" (CANCLINI, 2008, p. 53). O hipertexto deixa de ser uma ferramenta necessária exclusivamente para o trabalho e adquire novas propriedades, entre elas, a criação de novos universos ficcionais: o ciberespaço; repletos de leitores e autores. Ajuda como ponte não só na produção de narrativas literárias, como também na articulação do conhecimento dos jovens (estagiários) com a prática em sala de aula do professor regente (nesse caso o pesquisador).

Visualiza-se, porém, o fato de que nas comunidades virtuais e nas feiras culturais, enquanto alguns desses teóricos da literatura discutem a importância e qualidade desse novo suporte, os jovens tratam alguns desses autores nacionais e internacionais, com idolatria. O

⁴⁹ Ver em Lévy (1999, p. 18).

texto, enquanto narrativa ficcional sobrevive e conquista novos ídolos a cada dia. Dessa maioria, uma boa parte, composta por jovens, entre 13 a 16 anos, buscam um veículo para expressar suas vontades e visões de mundo e, apresentam, por meio desse texto digital e híbrido um discurso permeado de elementos sociointeracionista nas diversas esferas do conhecimento (BAKHTIN, 2003).

Delimitamos como elementos dessa reflexão: a escola apresentada, a '*fanfiction*' os anos de 2015/2016 e o papel do professor nesta formação de leitores. Esse olhar justificou-se, considerando alguns aspectos: a já mencionada prática pedagógica, enquanto professor de Língua Portuguesa; o aumento nos acessos e usos feitos pelos jovens dos recursos digitais e a participação dessa juventude na construção desse novo modelo de produção narrativa, denominada *fanfiction*.

A escolha da *fanfiction* se deu por se tratar de uma ação em que os jovens, dessa faixa etária gostavam e também tinham acesso, o que ficou evidente ao averiguarmos por meio de questionário escrito na sala de aula, o interesse sobre o tema e o número de jovens que já manuseava esse novo gênero nas mídias digitais. Ao aplicar uma atividade na sala de informática percebemos que a grande maioria (80%) dos alunos, quando orientados para escolher um conto escolheram como gênero a *fanfictions*.

Isso nos levou a considerar que no suporte digital a efetivação do ato de escrever por meio de novos gêneros, entre eles, as *fanfictions* se tornaram algo recorrente. Além disso, a cultura na tela abre ramais infinitos de pesquisas que não são encontrados em outros suportes dos livros Jenkins (2009). No próximo subcapítulo, versaremos sobre a *fanfiction* e o seu contexto de produção e suas variantes, pois foi por meio dela que se deu a articulação do estágio supervisionado com a formação continuada.

3.2 AS *FANFICTIONS* E O SEU POTENCIAL COMO INSTRUMENTO A SER DESENVOLVIDO NO ESTÁGIO

Há no mundo, uma tendência da leitura na tela pela socialização dos veículos de comunicação de massa e das mídias digitais (CHARTIER, 1999). Na escola, isso não é diferente. Os jovens estão, a todo instante, descobrindo e (re) inventando novas formas de interação. Nesse contexto, o *ciberespaço* ganha amplitude, principalmente, entre esses novos escritores, que criam novas formas de (re) escrita narrativa (LEVY, 1999).

Vargas (2015) traz uma apresentação desse tema fornecendo informações importantes sobre essa nova modalidade de prática de letramento e suas relações no mundo

contemporâneo. Para Vargas (2011), a *Fanfiction* é uma narrativa ficcional escrita e divulgada por fãs em plataformas pertencentes ao ciberespaço e “[...] pode ser grafada de diferentes formas: *fan fiction*, *fanfic*, ou simplesmente *fic*, é uma narrativa ficcional produzida por um fã que faz uso dos cenários, dos personagens e da trama desenvolvidos na narrativa original”. (VARGAS, 2011, p. 16). Segundo a autora, a *fanfiction*, parte da apropriação de personagens e enredos provenientes de veículos de massa: filmes, séries, histórias em quadrinhos e jogos sem que haja a intenção de ferir os direitos autorais e sem a obtenção de lucro. Sua produção inicial teve como incentivador o desejo dos fãs em ampliar o contato com as obras.

Nesse sentido, para melhor compreendermos essa relação sobre a origem desse termo e as suas relações com esse novo modo de escrever textos narrativos refletimos sobre como essa ação iniciou.

As *fanfictions* têm sua origem nos Estados Unidos da América, em 1967, com o seriado *Star Trek* (Jornada nas estrelas) e a produção de *fanzines* (fan/magazine, ou seja, fã e revista), distribuídas ou vendidas nos *fandom*⁵⁰. Sua produção amplia-se com o advento da internet nos anos 90. Nessa mesma linha, no Brasil, tal ação ganha expressão após o ano 2000, com o lançamento do livro, *Harry Potter e a pedra filosofal*, da autora inglesa J. K. Rowling, conseqüentemente, é nesse período que, surgem à maioria dos sites vinculados a essa modalidade no nosso país (VARGAS, 2015).

Desse modo, o leitor e escritor de *fanfiction*, ao ler ou interagir na tela, por meio dos games e de recursos (aplicativos) não cria bloqueios perante o universo digital. Atesta sim, dessa forma, a afirmação de que o texto impresso pode conviver com o texto eletrônico (CHARTIER, 1999).

A partir desse momento, em que o fã (autor) se apropria do texto original para criar as *fanfictions*, ele desenvolve uma vasta estratégia de autonomia diante da produção textual. Escolhe vocábulos, cria ambientes, atribui características aos personagens e formata, por fim, enredos, ou seja, amplia a prática de construir narrativas. Nesse universo, cada história tem uma estrutura: nome próprio, autor (*pennname*⁵¹), língua, quantidade de comentários (*reviews*) e capítulos, gêneros e faixa etária (*rating*: padrão americano; seguido pelos brasileiros). As *fanfictions* possuem muitos termos em língua inglesa, porém há *fanfictions* escritas em mais

⁵⁰ O vocábulo *fandom*, também de origem inglesa, é formado pelas palavras *fan e kingdom*, ou seja, fã e reino, e designa a comunidade de fãs envolvida em atividades, como a escrita de textos, que girem em torno de um determinado filme, seriado de TV, jogo ou livro.

⁵¹ Termo em inglês usado para designar o nome do autor de *fanfiction* e para identificar como ele é conhecido dentro do website.

de 30 (trinta) línguas (VARGAS, 2011). Nesse sentido, há outros termos⁵² que não foram mencionados por não terem vínculos de forma direta com essa reflexão.

Para Vargas (2011), há alguns sites importantes nos quais está hospedada essa nova modalidade de narrativas. No Brasil, os mais conhecidos são: Floreios e Borrões⁵³ (o mais antigo), *Nyah! Fanfiction*⁵⁴ e FFSol (*fanfictions* com personagens japoneses), mas há outros, surgindo a cada instante, com novas estruturas e seguidores jovens que se deleitam com a participação nesses *fandons*. No entanto, quiçá, por desconhecimento, exista uma grande resistência na prática pedagógica em sala de aula quando o assunto são essas novas práticas de letramentos. Elas seriam, ao nosso olhar, alternativas para alguns problemas inerentes ao ato de educar.

Em linhas gerais, as *fanfictions* possuem, na sua estrutura, o dialogismo bakhtiniano⁵⁵, pois os fãs ou os fanfiqueiros, ao escreverem as suas versões do texto original, refutam, retomam, confirmam, transformam e apresentam outras possibilidades aos enunciados originais, usando, no processo intertextual, diversos elementos discursivos.

Esses procedimentos, bem articulados com as práticas pedagógicas, levam à construção de narrativas híbridas desta forma, as *fanfictions* podem ser boas ferramentas pedagógicas no ensino da produção textual ficcional em sala de aula. No entanto, autonomia dos fanfiqueiros (autores de *fanfiction*) não dispensa o papel importante do professor, pois tais narrativas como quaisquer outras, devem se enquadrar nos gêneros discursivos.

No próximo subtítulo, versaremos sobre o importante papel do professor nessa nova realidade educacional como colaborador dessa articulação do estágio supervisionado com a formação continuada na formação de leitores modernos.

3.3 O PAPEL DO PROFESSOR ENQUANTO FORMADOR DE LEITORES

Ser professor nos dias atuais não pode ser considerado algo fácil. Inúmeros problemas assolam o magistério, entre eles, a desvalorização financeira, a extensa carga de trabalho e a precariedade de recursos que algumas escolas possuem. Porém falta um grande

⁵² Ver em: Fanfiction (2016)

⁵³ Ver em: Floreios e Borrões (2016).

⁵⁴ Ve em: Fanfiction Nyah (2016).

⁵⁵ Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso são concebidos como “tipos relativamente estáveis” de enunciado, marcados por sua composição, conteúdo temático e estilo. A composição diz respeito à estruturação e ao aspecto formal do gênero. O conteúdo temático diz respeito às escolhas e propósitos comunicativos do autor em relação ao assunto abordado. O estilo, por sua vez, refere-se a um modo de apresentação do conteúdo (formal, informal) traduzido no plano composicional do gênero por meio da seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (BAKHTIN, 2003).

avanço para atingirmos um nível de conhecimento e de aprendizado aceitável para conviver com o aluno do século XXI. Entre esses avanços está a relação do docente com ato da leitura.

Não basta aos professores dizer aos alunos que a leitura pode ser interessante e que trará coisas boas.

Portanto, motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: "Fantástico! Vamos Ler ! ", mas em que elas mesmas o digam - ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação. (SOLÉ, 1998, p. 92)

Fazemos essas considerações para deixar claro que não temos a intenção de avaliar o professor em relação à aquisição das novas tecnologias de informações. Refletimos como o seu papel de formador de leitores pode ser imprescindível para o prazer da leitura e da escrita e, por fim, sinalizamos, também, para a correlação, desse novo modelo de ensino que estamos vivendo e a formação inicial e continuada; para mostrar a urgência dessa busca por novos parâmetros de ensino.

Nesse contexto, uma parcela dos professores, formados por um ensino da prescrição tem dificuldades para oferecer novas possibilidades de leitura. Fomos formados para transmitir conhecimento e não para construir o conhecimento. Desta forma, nossos valores estão centrados em outra base o que não impede de usarmos novos instrumentos, mas dificulta em primeiro momento, a quebra de paradigmas. Essa ação guarda uma complexidade que precisa ser repensada, pois não iremos mexer com valores individuais, mas, sobretudo com posturas de séculos de aprendizado (GERALDI, 1997).

Diante desse contexto, refletiremos um pouco sobre o papel do professor, enquanto agente de letramento, diante dessa transposição do texto impresso para o digital, considerando, obviamente, os detalhes acima apresentados e, sobretudo, respeitando o ofício docente. Nesse sentido, ao situarmos nossa sociedade, nossos jovens, nossas escolas, no século XXI; notamos que a melhor definição para o aprendizado está na diversidade e na fragmentação. Considerar esses elementos sociais é relativizar as duas partes da construção de um indivíduo marcado por novos sentimentos e situações. Se isso for fato e se o canal de expressão do 'ser humano' for às palavras, em suas mais variadas formas, e contextos, podemos refletir que estamos vivendo no século da brevidade *versus* a valorização do tempo.

Neste arquétipo de uma tragédia grega (Medeia⁵⁶), longe das aspirações e da busca por um conhecimento concreto, ganha espaço ações que trazem conforto mais rápido, ou seja, um deleite imediato. Podemos citar como exemplo uma mensagem de algum aplicativo de interação que atualmente faz parte do cotidiano de uma boa parcela dos jovens (deixando para o segundo plano o contato direto com o livro).

Em face disso, temos na função do professor a grande motivação para a saída da condição passiva em direção a uma postura incentivadora, promotora de leituras e escritas organizadas de gêneros; acreditamos que essas práticas sociais facilitem o desenvolvimento da aprendizagem, pois estão presentes na vida dos alunos e não podemos ignorá-las como ferramentas discursivas sociais e interativas, ampliando o crescimento intelectual e o protagonismo juvenil (NASCIMENTO, 2014).

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) destacam os projetos de letramento, como "Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (aprender os aspectos formais apenas) [...]" (KLEIMAN, 2000, p. 238). Sinalizam tal ação como um possível caminho para a saída dessa zona de conforto intelectual e, conseqüentemente, para a ampliação do "exercício da cidadania". Para as autoras:

“A prática escolar está centrada basicamente na sequência de conteúdos curriculares segmentados em disciplinas. Em razão disso, muito professores se sentem inseguros em romper essa tradição e buscar formas alternativas para o seu trabalho pedagógico”. (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 15).

Com o tempo, a estrutura escolar e os saberes foram separados em compartimentos e, por isso, dentro dessa lógica, convivem com a dificuldade de efetuar uma transformação mais produtiva no processo de ensino e aprendizagem. Esses temores se multiplicam e o ensino criativo é ceifado a todo instante por causar instabilidade. O professor, agora, agente de letramento se aprisiona nessa dialética constante entre o que ensinar e o como ensinar para uma geração que não espera um conhecimento compartimentado, mas sim que busca e produz, em tempo real, textos multimodais.

O professor dessa geração do início do século XXI assume um papel inovador no ato de educar por meio da inserção digital o que podemos chamar de pedagogia de multiletramentos⁵⁷. Ele tem que ser um indivíduo que faça uma reflexão constante (sobre o seu papel enquanto formador de leitores); leitor; incentivador (com proposta inovadora, usando os

⁵⁶ Medeia personagem da tragédia grega, que mata os filhos, apresentada na versão de Eurípides (431 A.C).

⁵⁷ Ver Rojo (2012), a respeito.

diversos recursos disponíveis, tal como, a criação de *fanfictions*) e amante da literatura. Além disso, tem que propiciar a implantação de projetos de letramento que potencializem a transposição didática⁵⁸, respeitando e minimizando as diferenças, os preconceitos raciais, étnicos, culturais, por meio de exemplos e do deleite pela leitura do texto ficcional.

Diante disso, situados nessa comunidade digital, os jovens, mesmo que não executem um questionamento explícito sobre as aulas tradicionais apresentadas a eles, ao se "auto letrarem" pela internet, em alguns aspectos, criam alguns desafios à escola ao questionarem a prática pedagógica tradicional. Compreendendo essa nova maneira de se conceber o aprendizado: autônomo, participativo e, sobretudo, independente, tem um aluno que faz dos interesses individuais o "combustível" para a execução das suas ações diárias, mas que precisa de orientação, pois a carga de informação, por ser ampla, possibilita desvios que podem provocar problemas na formação desse aluno. Essa relação dialética ajuda na formação inicial do estagiário que passa a conviver com as angústias e vantagens das situações reais em sala de aula. Por essas razões, a escola não deve desconsiderar essas mudanças de gêneros e de suportes no âmbito da escrita e da leitura.

Se de um lado, surgirão críticas, para essa metodologia. Do outro lado, haverá possibilidades da transformação desses jovens internautas em bons escritores e novos leitores. O uso das *fanfictions* pode ajudar não só no desenvolvimento cognitivo, linguístico, como também, talvez amplie o repertório de leitura o que traz uma melhora a escrita além de outras vantagens (VARGAS, 2015).

Rojo e Moura (2012) sinalizam que esses textos possuem propriedades distintas o que fazem deles uma alternativa plausível para o ensino na escola, pois, sobretudo, são interativos e colaborativos:

[...] Diferentemente das mídias anteriores (impresas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digital) a mídia digital, por sua própria natureza "tradutora" de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*), permite que o usuário (ou leitor/produzidor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, texto/discursos, etc.). (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

Observando esse contexto, refletimos que o papel do professor na formação do leitor, na convivência do texto impresso com o digital, será árduo, mas que por meio de algumas

⁵⁸ Entendida, nesse contexto, como ações que permitem a socialização do conhecimento científico (produzido na Universidade) para a realidade da sala de aula, ou seja, que sirvam como elemento articulador entre a teoria e a prática.

alternativas citadas poderemos chegar, com mais tranquilidade, a um cenário positivo no qual a leitura do texto literário se faça presente na vida dos alunos.

Esse fato forneceu mais integração ao processo de aprendizagem se nós, professores, ao usarmos projetos de multiletramentos (que envolvam procedimentos atuais, tecnológicos, multimodais e multissemióticos) preservamos, na medida do possível, algumas condições: o conhecimento prévio dos alunos e dos professores e as suas diferenças e aspirações, pois, desta forma, estaremos possibilitando um grande avanço no acesso à literatura o que fortalecerá a leitura enquanto ação emancipadora e formativa.

Isso nos leva a considerar que no suporte digital a efetivação do ato de escrever por meio de novos gêneros e o papel do professor se torna algo fundamental, pois a cultura na tela abre ramais infinitos de pesquisas que não são encontrados em outros suportes dos livros. No próximo capítulo, apresentaremos duas sequências didáticas, enquanto intervenções pedagógicas, e as suas relações com a formação inicial e continuada.

CAPÍTULO 4 - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As intervenções pedagógicas se fizeram necessárias nessa pesquisa, pois foi por meio delas que executamos um dos objetivos do Mestrado Profissional: utilizar o conhecimento adquirido na universidade para auxiliar no desenvolvimento da educação básica e na formação continuada dos professores.

Este projeto de intervenção foi composto por aulas em dois momentos: o primeiro, pautado na aplicação de uma SD que considerou a linha teórica de Dolz, Noverazz e Schneuwly (2004) utilizada como parâmetro para as 09 (nove) aulas da sequência 01 e o segundo, composto por 04 (quatro) oficinas, a SD2, que considerou a aplicação do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), defendida por Nascimento e Rojo (2016).

Seguimos como modelo didático norteador para a aplicação das SDs apresentado por Nascimento (2014, p. 51-79) como o foco no plano textual e a sua relação com as situações de comunicação, deixando, para outro momento, outros aspectos.

Figura 2 – Esquema das Etapas do Modelo Didático



Fonte: Nascimento (2014).

Atestamos que a elaboração dessas aulas, apesar de levar em consideração o currículo oficial do Estado de São Paulo, passou pela discussão dos estagiários e do professor regente (pesquisador) com objetivos de formatar atividades práticas em sala de aula que promovessem um ganho pedagógico.

Diante dessa proposta, fizemos (os estagiários e o professor regente da sala) várias discussões e diversos momentos de trocas de experiências. Nesses momentos, no quais a

tônica foi sempre pautada pelo debate de como encontrar uma ferramenta que pudesse trazer o jovem estudante mais próximo da construção do conhecimento, o diálogo sempre prevaleceu.

No início de 2015, como as atividades apresentadas, para o início da pesquisa, acreditávamos que com a implementação de músicas, jogos; fôssemos atender, suficientemente, essa demanda, mas percebemos que faltava algo e, no começo do segundo semestre de 2016 (mês de agosto), após avaliação dos resultados da pesquisa realizada até a presente data, elaboramos e executamos (estagiários e professor regente), com os alunos da sala, algumas oficinas com um gênero discursivo específico: o conto policial.

Nos próximos subtítulos, seguem as aulas organizadas da forma que foram executadas (com algumas lacunas pedagógicas; fruto dessa troca de conhecimento dos estagiários e do professor regente). Sinalizamos a preocupação, no segundo momento, nas oficinas, com os descritores; ação que não apareceu na formatação das aulas da sequência 01.

Diante disso, apresentamos o material pedagógico (aulas/oficinas) elaborado, respeitando e dialogando com o currículo oficial do Estado de São Paulo, de uma forma mais leve com a introdução de elementos da cibercultura e das mídias digitais.

4.1 SEQUÊNCIAS 01 (SD1)

Essa SD foi elaborada no mês de abril e 2015. Nesse momento desconhecendo o conceito de modelo didático como uma possível ação para a construção de ‘uma SD’ fizemos uma sequência didática, nos padrões usados na escola. No entanto, no decorrer das atividades percebemos que as propostas necessitavam de ajustes (que foram feitas na SD2). Nesse contexto, algumas das aulas propostas, elaboradas e executadas pelos estagiários e pelo professor regente, foram analisadas e, ao final, após aplicação da SD, debatidas, pelos mesmos, para verificarem se a postura em sala estava adequada e quais os acertos que poderiam ser feitos.

Temos a seguir a SD1 composta por 09 (nove) aulas (encontros) com a duração de 01h40 minutos. Não houve a intenção de uma avaliação somativa (nota) com os alunos, pois a tônica esteve nas relações interpessoais e nas produções diárias.

Aula 01

Objetivo: Apresentar os alunos da escola para os estagiários e, ao mesmo tempo, conversar sobre o projeto com os alunos.

Duração: 01h40 minutos (02 aulas)

Público Alvo: Alunos do 6º ano do Ensino Fundamental

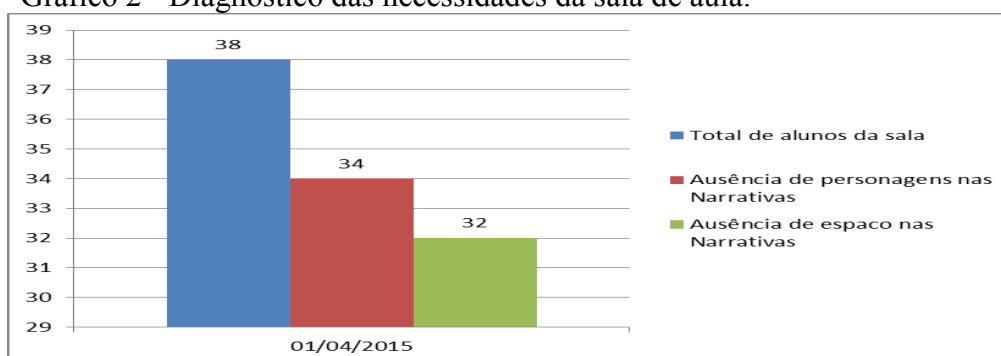
Ação: Apresentação de todos da sala de aula em círculo, dizendo seu nome, idade e uma palavra importante que foi anotada pelo professor e pelos estagiários. Apresentamos o motivo da presença dos estagiários e a proposta do projeto da oficina textual.

Após a apresentação pedimos com as diversas palavras apresentadas (sistemizada no quadro negro), que os alunos escrevessem uma história sobre um tema qualquer, numa folha de papel avulsa, apenas com o número da chamada que constava no diário de classe do professor.

Recursos materiais: 38 canetas, 38 lápis, 50 folhas de papel, 01 caixa para arquivo.

Após a aplicação, foi efetuada uma avaliação pelos estagiários e pelo professor em reunião pedagógica após a aula. Essa ação constatou que as maiores dificuldades encontradas nos textos dos alunos foram: a ausência de personagens e do espaço. Fato esse, apresentado na verificação feita pelo Coordenador da escola em março de 2015.

Gráfico 2 - Diagnóstico das necessidades da sala de aula.



Fonte: Livro de relatório de estágio de observação e regência (2016).

Apresentamos algumas produções que nortearam as nossas ações após aplicarmos a SD1. Esses exemplos levaram em consideração os textos com alguns aspectos que não atenderam as ações aplicadas nas aulas (oficinas).

Exemplos de produções⁵⁹ em sala de aula com dificuldades:

⁵⁹ As cópias digitadas conservam todos os elementos que se encontram no texto.

Exemplo 001/2015

“minha kasa não tem muita coisa. tem dois cães dois gato, gosto de ir ao bosqui joga bola e nada no rio. Minha mãe fica brava direto comigo. Ontem corri bastante fui pegar a bola perto do rio quazi fui atropelado...” (aluno 001/2015)

Exemplo 002/2015

“Meu irmaou sai correndo decha td pta traz. Vc acredita que não lav o pe nem o rosto . ele é fogo .sqn. mãe não gostá da escola fica bigando cm direto...” (aluno 017/2015)

Exemplo 03/2015

“Tudo parece bonito, o cachorro a noite. vejo tudo lindo,gosto da menina do sétimo. Ela não olha pra mim. Amanha é aniversario dela ... vou pegar um botão de rosa do jardim e dar pra ela . ela parece a Keferá. Uma gata.Vou curti as fotos dela no face para ela gostar de mim.” (Aluno 009/2015)

Exemplo 004/2015 (com menor dificuldade)

“Joao e Maria eram casados. Tinha dois filhos a Keferá e a Hermione.Eram bravas. Elas são linda e o cabelo delas hum. top.moravam num castelo num lugar distante. O castelo era preto e cinza . uma graça...” (Aluno 15/2015)

MÓDULO 01: FOCO NARRATIVO

Aula 02

Objetivo: Apresentar o conceito de *fanfictions* e fazer a comparação de textos organizados com base na narrativa; análise de textos dos colegas, fazendo intervenções quanto a sua organização do foco narrativo e os possíveis efeitos de sentido dessa escolha.

Duração: 01 h40 minutos (02 aulas)

Ação: Leituras compartilhadas e reflexão sobre duas narrativas⁶⁰. Discutimos com os alunos as características comuns aos textos. Sendo o primeiro texto (Texto A), *A cigarra e a formiga*⁶¹ e o segundo a história de *Gilberta*.

⁶⁰Escolhemos propositalmente uma fábula (gênero conhecido pelos alunos dessa faixa etária) para ser comparada a outra narrativa, que pode ser entendida como uma crônica. O objetivo foi que o aluno reconhecesse na narrativa a presença de diversos gêneros discursivos.

⁶¹ Fábula que tem como moral a necessidade do trabalho, escolhida por ser um gênero que os alunos tiveram contato no ano anterior.

Discutimos, também, com os alunos a presença de personagens, explicando que são os seres que vivem a história. Fizemos uma discussão também sobre personagens principais e secundárias.

TEXTO A⁶² (A Cigarra e a Formiga)

A cigarra, tendo cantado por todo verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou de verme. Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

-Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juro. A formiga não costumava emprestar eis o seu menor defeito.

-O que você fazia no verão? Disse ela a cigarra.

-Eu cantava; por favor, não fique irritada.

-Você cantava? Então já sei: Agora dance!

TEXTO B (História de Gilberta)

Gilberta adora dançar, sai todas as sextas-feiras para ir ao forró perto de sua casa. No forró aproveita para saber das novidades da semana, pôr o papo em dia. Os dias em que seu amigo Pedro também aparece, ela dança muito mais, pois ele foi um bailarino e tanto – dizem que Pedro dança “melhor” que Gilberta. Com Pedro, Gilberta percebe que inventa movimentos, fica mais leve e mais solta na pista de dança. Um dia, ela levou um xale para forró e os dois criaram uma dança usando o xale. Nos dias em que Pedro não está ela acaba dançando com pessoas que conhece pouco, com as próprias amigas, e não vê tanta graça no que faz.

Atividade 02:

Refletimos com a classe por meio de um debate:

⁶² Os textos “A, B e C” se encontram no Caderno do professor: Língua portuguesa, ensino fundamental, v. 1 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, material que serve de base para a preparação das aulas no 6º ano do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2009).

- Quais foram às semelhanças entre a fábula "A cigarra e a formiga" e a história de *Gilberta*?
- Falamos dos aspectos e características estruturais das narrativas e pedimos que anotassem a definição de foco narrativo: presença de personagens; sequência do enredo; passagem de tempo; marcas espaciais; tipo de foco narrativo:
- Solicitamos que lessem os significados de foco narrativo e personagem, apresentado no registro do caderno, para lembrarem.

Atividade 03: solicitamos aos alunos que analisassem e anotassem suas opiniões sobre o texto

"*A cigarra e a formiga*" de acordo com as indicações a seguir:

- O foco narrativo está em primeira ou terceira pessoa?
- Quais são as personagens que você identificou?
- Quais foram as suas impressões sobre os textos?
- Há marcas de passagem de tempo na história? Quais?
- O que você faria se fosse o personagem a Formiga?

Ao final da aula, fizemos uma “chuva de ideias” sobre o que seria interessante guardar da aula e como poderíamos preservar isso. Um aluno da sala de aula sugeriu para que todos os socializássemos no *facebook* da escola as impressões que tiveram da aula. Essa ação, organizada pelos estagiários, resultou em um *blog* da turma o que deu bons resultados. Desta forma, aplicamos essa ação nas demais aulas das oficinas.

Aula 03

Objetivo: retomar o conceito de personagem e foco narrativo e criar uma estrutura para a produção textual

Duração: 01h40 (02 aulas)

Ação: As aulas foram executadas em dois momentos: na sala de aula e na sala de informática (visualizando o *facebook* da escola).

Atividade 01: criamos um esquema de produção textual numa folha de papel sulfite.

- Pedimos que relembassem um dia de suas vidas no qual aconteceu algum fato inesquecível.
- Refletimos com os alunos sobre os acontecimentos que contaram e em quais intervalos de tempos se passaram? Minutos, horas?
- Discutimos em que espaço a história aconteceu? Casa, rua, um lugar isolado ou outro qualquer?
- Indicamos quantas personagens à história apresentou e pedimos para descrevê-las?

Atividade 02: solicitamos aos alunos uma produção textual com as seguintes etapas:

- Escolha um acontecimento bem importante de sua vida, algo de que você se lembre com detalhes⁶³.
- Escreva uma breve história, a partir do seguinte tema: “Um dia inesquecível” e troque com o amigo que deverá dar um final ao texto. Ao final, pedimos aos alunos que produzissem as primeiras versões dos textos, e que registrassem como “primeira versão” de sua história. Diante disso, na sala de informática pedimos que fizessem um arquivo digital para futuras alterações.

Aula 04

Objetivo: Refletir sobre a diferença entre autor/narrador

Duração: 01h40 (02 aulas)

Ação: Introduzimos a discussão sobre a diferença entre autor e narrador. Após a produção dos textos, apresentamos, em grupo, a síntese dos textos.

⁶³Para facilitar sua produção pedimos para fazerem primeiro um esquema para o texto. No esquema, eles deveriam apontar, de forma geral, as informações que seriam solicitadas. Elas serviram de base para a produção final.

Atividade 01: Ouvimos os depoimentos sobre a produção e perguntamos: Você acha que seu texto representa tudo o que viveu ou sentiu naquele momento?

Atividade 02: definição do autor

Lemos em seguida às definições de autor: pessoa que cria uma obra (pode ser um texto, um livro inteiro, uma fotografia, um desenho etc.) e de narrador: figura inventada que narra uma história.

Logo após pedimos para que os alunos respondessem e anotassem no caderno e pesquisassem na Internet (em casa) algumas diferenças entre autores e narradores:

- Quem foi o autor de sua história? E o narrador?

Nessa aula, previamente ajustado com o responsável pelos finais de semana, informamos que havia a opção de horário do laboratório de informática para ser usado por aqueles que tivessem interesse. Segundo dados da lista de frequência do laboratório houve a presença de 22 dos 38 alunos da sala estiveram visitando por 40 minutos o laboratório nesse final de semana.

MÓDULO 02- CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM

Aula 05

Objetivo: Apresentar e discutir a criação do personagem.

Duração: 01h40 (02 aulas)

Ação: Leitura compartilhada

Atividade 01: Leitura compartilhada de um fragmento do texto Irerê na sala de informática

TEXTO C (Irerê)

O Irerê tem esse nome porque, quando pia, parece que está dizendo i-re-rê. Mas foi chamado também de marreca-piadeira, marreca-do-pará e marreca-viúva, pois ele foi da família dos marrecos. E, como todo marreco, o irerê gosta de nadar, vive em bandos e faz ninho no meio da vegetação aquática.

O engraçado do irerê foi que ele pode ser domesticado, se comportando como um cachorrinho: gosta de festinha na cabeça, anda solto no quintal e vai direitinho atrás do dono. E serve de cão de guarda também – quando chega algum estranho na casa, ele grita: Irerê! Irerê! Irerê!

Atividade 01: Questões sobre o texto.

- a) Quais as características fornecidas pelo texto para descrever o animal e o lugar onde ele vive, ou seja, seu habitat?
- b) Faça uma ilustração do irerê em seu habitat e crie uma definição com suas palavras do personagem.

Antes do terminarmos o debate, um dos alunos, disse que havia construído o personagem e tinha até uma foto. Ao chegarmos perto do computador visualizamos uma imagem com a seguinte legenda criada por ele:

“Meu Irerê é digital, preciso escrever mais, ele já mostra tudo.”

Aula 06

Objetivo: Fazer a relação entre a narrativa em suportes e gêneros diferentes.

Duração: 03h20 (04 aulas)

Ação: Reunimos na sala de recursos Audiovisuais e apresentamos a dinâmica da aula e solicitamos, devido ao tempo, a um professor amigo que cedesse um período da sua aula para o fechamento das atividades relativas ao filme.

Atividade 01: Exibir a Projeção do filme Procurando Nemo (2003) (direção de Andrew Stanton, Estados Unidos, 2003, livre). Fizemos a análise oral da personagem “Marlin” e perguntamos com quem esse personagem tinha semelhanças.

- a) Quais foram os traços das personagens escolhidas no início do filme? Suas falas, expressões, roupas, atitudes?
- b) Houve mudança nesses traços no decorrer do filme? Por quê?
- c) Como as personagens ficaram após as mudanças?
- d) Sugerimos a criação de uma *fanfiction* a partir de um filme.

Observamos que um aluno não parava quieto e que a todo instante jogava papel em outros colegas. Sem o comando do professor regente o estagiário A se levantou e sentou-se ao lado do jovem. Depois desse fato, as atividades transcorreram normalmente. O jovem que até então não havia produzido nada nas aulas anteriores começou a se interessar e foi o que mais produziu contos de narrar em forma de *fanfictions*.

Cito esse exemplo, pois segundo o depoimento⁶⁴ desse estagiário, foi nesse momento, que ele percebeu como a amizade e a relação interpessoal torna-se importantes no processo de ensino aprendizagem percebemos; juntos, que a palavra escrita antes de ser consumada é forjada na teia social e que podemos ter sucesso se observarmos os “gritos” nem sempre visíveis nas esferas do relacionamento humano.

Aula 07

Objetivo: Sistematização do conceito de personagem

Duração: 01h40 (02 aulas)

Ação: Levamos os alunos a selecionar imagens de pessoas em revistas (previamente separadas e disponibilizadas); espalhamos as imagens de revista pela sala e pedimos que escolhessem uma para o exercício.

Atividade 01: Fizemos a reflexão pautada nas seguintes indagações:

- a) Quais as características físicas que você observa?
- b) Quais podem ser seus hábitos?
- c) Qual parece ser sua idade?
- d) Qual pode ser sua profissão?

Atividade 02: Feita a caracterização da personagem, a proposta foi que os alunos desenvolvessem um enredo e criassem uma *fanfiction*. Os alunos puderam usar como referência a seguinte pergunta: Alguém com ‘essas características’ poderia viver que tipo de história?

⁶⁴ Depoimento que está registrado no livro de Estágio da escola analisada sobre o número (002/2016).

Após essas ações fomos para a sala de informática, local comprovado que os alunos adoravam, e sugerimos a produção de um texto narrativo. Nossa surpresa de deu quando verificamos, ao caminhar pela sala, que a maioria já tinha uma *fanfictions* iniciada em temas “adolescente” (namoro, brigas). Diante disso, começamos a perceber que havíamos feito algo errado e tentamos repensar como reverter à situação.

MÓDULO 03: TEMPO E ESPAÇO

Aula 08

Objetivo: Identificar e o tempo e o espaço numa narrativa.

Duração: 01h40 (02 aulas)

Ação: Fizemos a leitura do conto “Meu tio Jules”, de Guy de Maupassant. Após a leitura, pedimos aos alunos que indicassem oralmente marcas de passagem do tempo e mudança de espaço no texto que fizessem relações com os personagens e o cotidiano no qual vivemos.

Nessa aula, organizamos, em parceria com a professora de Artes, o espaço da sala de aula com adereços e decorações que lembrasse o início do século XX. Ao chegar à sala, os alunos encontraram um ambiente diferente. Convidamos um senhor da cidade para fazer um depoimento de sua vida.

Ao final, fizemos um debate sobre qual o significado de tempo e espaço, sendo a narrativa do conto e o depoimento nosso contexto para a exposição.

PRODUÇÃO FINAL

Aula 09

Objetivo: produzir uma narrativa partindo de uma releitura de outro gênero discursivo: a letra de música.

Duração: 03h40 (04 aulas)

Ação: Apresentamos no ‘*Data Show*’, a canção *Marvin*, versão de Nando Reis, na sala de recursos pedagógicos e perguntamos se os alunos a conheciam.

TEXTO E (Música: Marvin)

Quadro 2- Marvin

<p><i>Meu pai não tinha educação Ainda me lembro, era um grande coração Ganhava a vida com muito suor Mas mesmo assim não podia ser pior Pouco dinheiro pra poder pagar Todas as contas e despesas do lar</i></p> <p><i>Mas Deus quis vê-lo no chão com as mãos Levantadas pro céu, implorando perdão Chore!</i></p> <p><i>Meu pai disse: "Boa sorte" Com a mão no meu ombro Em seu leito de morte E disse</i></p> <p><i>"Marvin, agora é só você e não vai adiantar Chorar vai me fazer sofrer"</i></p> <p><i>E três dias depois de morrer Meu pai, eu queria saber Mas não botava nem os pés na escola Mamãe lembrava disso a toda hora E todo dia antes do sol sair Eu trabalhava sem me distrair</i></p> <p><i>Às vezes acho que não vai dar pé Eu queria fugir, mas onde eu estiver Eu sei muito bem o que ele quis dizer Meu pai, eu me lembro Não me deixa esquecer Ele disse</i></p>	<p><i>"Marvin, a vida é pra valer Eu fiz o meu melhor E o seu destino eu sei de cor"</i></p> <p><i>- "E então um dia uma forte chuva veio E acabou com o trabalho de um ano inteiro E aos treze anos de idade eu sentia Todo o peso do mundo em minhas costas Eu queria jogar mas perdi a aposta"</i></p> <p><i>Trabalhava feito um burro nos campos Só via carne se roubasse um frango Meu pai cuidava de toda a família Sem perceber segui a mesma trilha E toda noite minha mãe orava Deus! Era em nome da fome que eu roubava</i></p> <p><i>Dez anos passaram, cresceram meus irmãos E os anjos levaram minha mãe pelas mãos Chorei!</i></p> <p><i>Meu pai disse: "Boa sorte" Com a mão no meu ombro Em seu leito de morte E disse</i></p> <p><i>"Marvin, agora é só você E não vai adiantar Chorar vai me fazer sofrer".</i></p> <p><i>"Marvin, a vida é pra valer Eu fiz o meu melhor E o seu destino eu sei de cor".</i></p>
--	---

Fonte: Dunbar e Johnson (2016).

Atividade 02: Convidamos músicos locais para que tocassem a música (acompanhada por violões). Em seguida, retiramos as dúvidas sobre vocábulos não conhecidos e pedimos para que eles (os alunos) anotassem nos seus cadernos os respectivos significados, pedimos, também, ao final, que produzissem um conto no formato de *fanfictions*, seguindo os passos indicados na oficina dos finais de semana⁶⁵.

⁶⁵ Essa oficina, aos finais de semana, aconteceu na escola, no período da tarde das 14h00 as 16h00, no Programa Escola da Família e trabalhou com a produção de *fanfiction*. Ela foi elaborada pelo professor regente e pelos estagiários, fazendo desta forma, parte da pesquisa.

Atividade 03: Criar uma *fanfiction* com o Personagem Marvin dialogando com outro personagem qualquer. Observando os seguintes elementos:

- a) Uma sequência de acontecimentos (Quais serão os fatos narrados?);
- b) Quais personagens aparecerão em sua história?
- c) Como serão registradas as passagens de tempo?
- d) Quais espaços aparecerão no texto?

Após a aplicação dessa primeira sequência didática (SD1), pelos estagiários e pelo professor, trouxe os cinco elementos da narrativa, divididos em três módulos e a produção final que, guardada as devidas alterações e situações, está sendo utilizado no Estado de São Paulo, percebemos que não atingimos o resultado desejado.

No primeiro módulo (SD1), houve um destaque especial para o foco narrativo. O objetivo proposto foi que, após um primeiro contato com os traços em geral desse gênero, pudessemos fazer a distinção entre "narrador e autor". Esperávamos, com isso, que o aluno fosse capaz de reconhecer se um texto está em primeira ou terceira pessoa, bem como fazer uma análise inicial do efeito que a opção por um ou outro ponto de vista pode causar no texto. Queríamos, também, saber qual o conhecimento prévio que ele detinha sobre tal elemento narrativo.

No segundo módulo, foram destacados os elementos narrativos (personagens e enredo). O objetivo foi que o aluno compreendesse que esses seres são construídos, bem como as histórias que vivem. Esperávamos que, com a realização das atividades propostas, o aluno fosse capaz de criar um pequeno texto narrativo, no qual o enredo fosse coerente com o perfil da personagem criada.

No módulo três, foram apresentados os elementos narrativos tempo e espaço. O objetivo foi promover a compreensão e a socialização desses conceitos como partes importantes para a construção do sentido de uma narrativa. Esperávamos que, ao realizar as atividades, o aluno fosse capaz de ilustrar dois momentos de uma história, apresentando a mudança de ambiente, bem como a passagem de tempo.

Na produção final, sugerimos a relação música/texto, como uma tentativa de aproximação da produção textual com a heterogeneidade presente na vida dos jovens. Buscamos desta forma na escrita elementos linguísticos que pudessem valorizar o que o jovem sentia em relação a algo que eles não conheciam.

Nesse sentido, caso quisesse, o aluno poderia acrescentar informações à letra da música (colocar uma descrição espacial ou de uma personagem, aumentar a quantidade de acontecimentos, entre outras possibilidades). Após a aplicação dessa primeira sequência verificamos que houve pouco avanço nos alunos nas ações estabelecidas o que nos levou a produzir uma segunda sequência (SD2) pautada no modelo didático (MD) sugerido por Nascimento e Rojo (2016).

4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02 - (SD2)

O modelo didático (MD) traz, em sua divisão, a sensibilização da proposta/projeto; etapa que se revelou importante tendo em vista que despertou nos alunos o desejo de embrenharem-se nesta aventura didático-pedagógica. Essa ação foi desenvolvida ao

Após aplicarmos a primeira sequência didática (SD1), desenvolvidas durante a semana, e percebermos que a ação dos finais de semana na oficina de produção das *fanfictions* obteve um excelente resultado, resolvemos elaborar uma segunda sequência (SD2) para averiguarmos se não havia desvio na produção. Buscamos os mesmos estagiários na UNESP (que aceitaram prontamente) e com autorização da escola e dos responsáveis aplicamos a sequência, mais curta, em 07 encontros (divididos em 04 oficinas), para medirmos, com os mesmos alunos, como estava o conhecimento em relação à construção do personagem e do espaço.

A adesão foi total (os mesmos 38 alunos) e a produção de *fanfictions* foi realizada. Usamos como elemento dessa produção o gênero discursivo do narrar o conto, mas com uma delimitação mais específica, ou seja, o conto policial, pois está inserido no currículo oficial do Estado de São Paulo.

Em seguida, preparamos a sala de aula e convidamos para contar sua história, um morador pioneiro⁶⁶ da cidade que narrou os acontecimentos da cidade nos anos de 1940 até a presente data (focando 1940 a 1960). A aula foi interrompida, várias vezes, por perguntas e dúvidas dos jovens que queiram saber de situações do final dos relatos antes do término. Isso nos levou a pensar num gênero discursivo do narrar: o conto policial. Enquanto o senhor fazia

⁶⁶ Essa atividade já havia sido feita na SD1, no entanto, nesse momento, a pessoa que participou com o seu depoimento foi um policial que serviu o exército e que trabalhou na instalação do município com um apoio da segurança da cidade. Em seu relato houve “contos” de fatos que aconteceram na cidade nas décadas de 1940 e 1960, período que ele ficou a frente da segurança do município. A sua escolha se deu pelo fato do gênero trabalhado nessa oficina ser o conto policial, diferente da SD1 no qual o depoimento foi de um morador que abordou fatos históricos e festivos.

sua narrativa, os estagiários anotavam pontos em comum para que trabalhássemos em outros momentos.

Ao final, percebemos que a forma de narrar os elementos de mistério tinha conquistado os jovens. Esse primeiro momento suscitou o interesse dos jovens para que escrevessem novas narrativas que serviram de diagnóstico para esta nossa sequência.

Apresentamos a estrutura das oficinas e lembramos que a produção dos alunos se encontra no relatório na escola.

Oficina 01: Contexto de produção

- Objetivo: Reconhecer o gênero conto policial; Identificar o plano textual global e inferir a cerca do contexto de produção.
- Público alvo: alunos do 7º ano do Ensino Fundamental (os mesmos alunos que estavam no projeto no ano de 2015)
- Duração: 01h50 (01 aula)
- Descritor⁶⁷: D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
- Ação: Levamos os alunos à biblioteca municipal para fazerem as carteirinhas para terem acesso aos livros.

Essa ação foi, previamente, combinada com o bibliotecário, pelos estagiários. Aprendemos, nessa data, muitas ações, entre elas, o contato com atmosfera de circulação de vários gêneros. Fato esse que provocou um processo de letramento visível nos alunos.

Diante disso, os estagiários (com supervisão do professor regente) fizeram uma roda e executaram algumas reflexões com os alunos:

- a) Quem produz um conto? É homem ou mulher? Criança, jovem, adulto ou idoso?
- b) Com que objetivo escreve?
- c) Para quem escreve?
- d) O que é literatura de massa?

⁶⁷ Os descritores apareceram, nesse momento, sugerido por um estagiário que estava estudando o assunto na Universidade na disciplina de Didática. Esse mesmo estagiário que havia participado da SD1, defendeu a ideia que essa nova SD (SD2) deveria conter tal elemento para articular a oficina com o ensino regular.

e) Em que outros suportes o conto policial pode ser encontrado?

Ao retornarmos à escola ouvimos pelo caminho declarações de entusiasmos dos alunos. Isso provocou em nós, estagiários e o professor regente, uma satisfação e o indicativo de que esse caminho poderia ser assertivo.

Ressaltamos, também, que o convívio com esses alunos, após a SD1, ajudou nessa primeira ação da SD2.

Oficina 02: Planejamento textual

- Objetivo: caracterizar o plano textual global
- Duração: 01h40 (01 aula)
- Descritor: D1 Localizar informações explícitas em um texto.
- Ação: Organizamos a sala de aula em 04 grupos. Colocamos num varal literário (diversos contos policiais dentro da sala de aula), digitados, e solicitamos que cada equipe escolhessem alguns.

Em seguida, após a leitura e debates entre eles, pedimos que escolhesse um conto para representar o grupo. Levantamos várias questões registrando as respostas na lousa:

- a) São textos curtos ou longos?
- b) Onde aparece o nome do autor: no começo? No final? Ou não aparece?
- c) Possui parágrafos? Possui diálogos? Como são marcados: aspas, dois pontos e travessão?
- d) Quem é o personagem central?
- e) Possui tradutor?

Nessa aula, todos se envolveram e até os alunos que não gostavam muito de leitura retiraram seus contos e fizeram parte das equipes opinando na escola do conto a ser apresentado. Em seguida, na hora das respostas dos grupos, alguns alunos da sala que não participavam das aulas se manifestaram com propriedade e interação.

Oficina 03: Construção do personagem

- Objetivo: Classificar personagens principais;
- Duração: 03h20 (02 aulas)
- Descritores: D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.); D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- Ação: Projeção do filme “*Sherlock Holmes: Jogo de Sombras*”, lançado em 2011.

A ideia foi conduzir os alunos a verificar os diferentes tipos de suporte (filme/livro). Pedimos aos alunos que observando as oficinas anteriores, estabelecessem oralmente comparação entre o gênero conto policial e o gênero filme:

- a) Qual o suporte?
- b) Qual o contexto de produção?
- c) Qual o discurso predominante?
- d) Qual o foco narrativo?
- e) Quais são as personagens principais e secundárias de cada gênero?
- f) Como a personagem do detetive é apresentada no filme?

Fechamos a aula com a socialização de outros tipos de relação de contos ou livros com filmes. Foi aí que surgiu a relação da *fanfictions* com a pesquisa. Um aluno levantou e propôs que a gente fizesse uma *fanfic* do conto policial como na SD1. Sugerimos o conto Código 2,121 de Edgar Wallace como base, mas os alunos escolheram *Se eu fosse Sherlock Holmes*. Saímos dessa aula com a missão de fazer os contos em dois suportes: um escrito; para exposição, e outro digital; para colocar no blog da escola (votação).

Oficina 04: Produção final

- Objetivo: Verificar como o processo de articulação entre os estagiários e o professor regente produziu resultados em sala de aula.
- Duração: 03h20 (02 aulas);
- Descritor: D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- Ação: Os alunos passaram os meses de agosto a setembro de 2016 fazendo contos policiais, durante a semana, e transformando em *fanfiction* aos finais de semana na sala de informática.

Nesse momento, fizemos uma apresentação dos textos produzidos e pedimos, ao observar que nem todos haviam digitado o conto, que digitassem o seu conto no *blog* da escola para uma votação. Na semana seguinte, fizemos a noite festiva⁶⁸ para toda comunidade escolar com a premiação da *fanfictions*, que recebeu mais votos, ação derivada de um sarau literário organizado pelos estagiários. Ao mesmo tempo, houve a exposição de todos os contos policiais dos alunos no mural da escola o que foi um sucesso, pois todos se sentiram valorizados.

4.3 REFLEXÕES SOBRE AS SEQUÊNCIAS APLICADAS

Ao tentarmos fazer a reflexão sobre as sequências apresentadas, pode ser necessário considerar a posição de Solé (1998), que se difere da de Dolz, Noverazz e Schneuwly (2004), Nascimento e Rojo (2016), e apontar que a opção pela (SD) se construiu levando em consideração, entre outros fatores, a prática de ensino na escola analisada e orientações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Nesse sentido, fazemos um olhar, nesse subcapítulo, sobre as sequências apresentadas com o foco na SD2 e, visualizamos que durante as reflexões, às oficinas já mencionadas, serão revisitadas, pois funcionaram como atividades de articulação entre o estágio e a formação inicial e continuada.

Inicialmente, consideramos a apresentação da primeira oficina da SD2 (visto que com a SD1 já fizemos uma reflexão) verificamos que ao apresentar o projeto a ser

⁶⁸ Essa noite foi organizada em reunião de ATCP com os estagiários e os demais professores da escola.

desenvolvido e, também, alguns procedimentos: visita à Biblioteca Municipal, apresentação artística (ao final do projeto) com o lançamento do livro de contos e também a premiação das melhores *fanfictions* eleitas pelos alunos no site da escola, que os alunos se mostraram empolgados.

Diante disso, logo em seguida, na produção inicial fizemos a leitura do conto, *O Fantasma da Quinta Avenida*⁶⁹, de Jerônimo Monteiro e solicitamos aos alunos que com o conhecimento deles e com a recordação da história contada pelo senhor XX⁷⁰, criassem um conto policial, uma história. Ao final, diante desse material, elaboramos as oficinas para diminuir alguns entraves apresentados (problemas na construção de personagens e dificuldade de reconhecer situações de conflitos). Com essa informação articulamos uma ação, pensadas pelos estagiários e o professor regente da sala, para tentar minimizar esses problemas.

Fato importante foi que a exposição dos trabalhos no mural da escola fez uma grande diferença e levantou o interesse de outras salas em produzir, poemas, contos e frases de reflexão. Além disso, as *fanfictions* criadas pelos alunos serviram de incentivo e de modelo pedagógico para a diretoria de ensino de Assis que solicitou que o professor regente e aos estagiários que fizessem uma oficina de como produzir tal ação para as 41 escolas que compõem a Diretoria de Assis.

Nesse contexto, outros professores começaram a se interessar sobre o assunto e houve uma ATPC na escola pesquisada específica para os estagiários apresentarem como se trabalhar com a *fanfiction* enquanto dispositivo pedagógico mediador. Apresentada a proposta pelos estagiários da formação continuada aos professores nessa ATPC e a forma de avaliação, fizemos a avaliação diagnóstica com o consentimento dos professores dos 40 professores presentes na ATPC.

Diante disso, fomos todos para sala de informática para começarmos a formação. Após a aplicação de algumas perguntas e alguns comandos para acesso a alguns *sites* percebemos que houve uma grande dificuldade na utilização das ferramentas digitais. Constatamos, nesse contexto, que apenas 04 (quatro) professores sabiam o que era uma *fanfiction*. Ao final de duas reuniões pedagógicas, aplicado o mesmo diagnóstico, chegamos a 95 % de compreensão. Com essa proposta pretendemos atender as necessidades da escola, trabalhando com o estágio como ponto articulador entre a Universidade e a educação básica.

⁶⁹ Ver Doyle (2013).

⁷⁰ Indicação em respeito ao direito de individualidade, embora tenhamos o termo de autorização de divulgação do seu nome enquanto participante da pesquisa.

Nesse sentido, saiu, também, dessa sequência, os elementos (dados) para a nossa reflexão no último capítulo, no qual verificaremos se a ação proposta pelo governo do Estado de São Paulo no ensino das competências leitora e escritora atingiram suas metas.

Em linhas gerais, refletiremos, no próximo capítulo, como esse modelo didático (segunda oficina textual) desenvolvido pelo professor e pelos estagiários na prática pedagógica, colaborou como ferramenta de articulação do estágio enquanto formação inicial e continuada do professor.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível com esta pesquisa traçar um olhar sobre a formação inicial articulada com a continuada por meio de estágio supervisionado o que pode trazer benefícios à demanda básica da escola pública. A relação dos estagiários com o professor regente, as trocas de experiências, a convivência com os novos modelos de ensino indicaram que a Universidade pode e deve contribuir na formação continuada dos professores que estão em sala de aula. Muitos desafios foram apresentados durante a pesquisa, entre eles, surgiu até a mudança do formato de sequência didática utilizada inicialmente, o que levou o professor regente e os estagiários a buscarem novos conhecimentos para atender as demandas da sala de aula.

Nesse contexto, o fato do professor regente (pesquisador) estar frequentando um curso de mestrado profissional na área específica de formação auxiliou muito no desenvolvimento de caminhos para amenizar os percalços apresentados durante as oficinas das sequências/modelo didáticos. Os textos trazidos pelo professor regente para a leitura dos jovens estagiários, bem como a relação dos estagiários com as novas ferramentas digitais foram, sem dúvida, a grande ponte nesse processo de aprendizagem mútuo. O resultado dessa ação articulada ficou explícito na forma prática das aulas e nos resultados alcançados pelos alunos no gênero discursivo do narrar conto policial após o convívio desses dezesseis meses.

Esta pesquisa apontou para uma evolução muito positiva dos alunos da série pesquisada em relação à compreensão e na construção dos personagens e do espaço. Na primeira avaliação diagnóstica (2015) havíamos uma demanda de aproximadamente 80 % dos alunos com dificuldades nessa produção. Ao final, depois de aplicadas as sequências (2016), elaboradas conjuntamente pelos estagiários e pelo professor; tivemos o indicador reduzido para 16%, ou seja, apenas (06 alunos) dos 38 alunos da sala, permaneceram com as dificuldades encontradas no início da pesquisa.

Todavia o maior ganho ficou na ampliação dos horizontes pedagógicos do professor da sala que ao trabalhar com as *fanfictions*, enquanto narrativa ficcional desenvolveu competências e habilidades que não possuía, ou seja, houve, na prática, a sua formação continuada em acordo com sua realidade, bem como uma releitura sobre a SD. Esse fato foi provocado pelas experiências dos jovens estagiários que dominavam tal habilidade e, os mesmos presenciaram na prática pedagógica, a aplicação da teoria vivenciada na Universidade, fazendo da articulação da formação inicial uma plataforma prática de aprendizagem.

Durante a pesquisa, tivemos momentos de muita dificuldade nos quais o diálogo entre a postura sistemática do professor e as ações mais ousadas, por parte dos estagiários foi necessário, para manter a ordem e o bom andamento das aulas. O momento mais crítico foi à tarefa de organizar procedimentos na sala de informática, pois os alunos queriam usar o universo digital para outros fins que não estavam na proposta das aulas e houve, por parte dos estagiários, uma rejeição, ou seja, um ato de não compreensão. Tal ação foi contornada a partir do momento que a sala, os estagiários e o professor, fizeram alguns combinados para concluir a pesquisa, após esse acerto não houve mais entraves e as oficinas (SD2) transcorreram normalmente.

Diante disso, a articulação do estágio supervisionado como elemento de formação inicial e continuada deixou um grande acervo de conquistas para a unidade escolar. Ao final da pesquisa, com a socialização dos resultados para os alunos, a comunidade escolar e a Universidade, numa noite festiva⁷¹; tornou-se evidente, pelos indicadores, que o trabalho propiciou momentos importantes de troca de experiências e efetuou a socialização do conhecimento de vanguarda da Universidade para a prática em sala de aula. Isso ocorreu, por um lado, por meio dos estagiários nas ações pedagógicas da formação inicial e por outro lado, pela orientação socializada pelo professor que era aluno do curso de mestrado; ação que foi feita durante a pesquisa.

Nas reflexões executadas durante a pesquisa, pensar numa formação continuada que trabalhe com “cursinhos pontuais” não resolve o problema da formação inicial e causa mazelas no dia a dia da escola. Essa ação provoca um desinteresse por parte dos docentes e serve apenas para o interesse de políticas públicas que buscam, por meio desse tipo de formação, cumprir um papel burocrático sem efeito na prática docente.

A formação inicial e continuada para que possa atender a demanda da escola pública necessita de políticas públicas que fortaleçam a relação entre a Universidade, a escola e a prática em sala de aula. Diante disso, a articulação do estágio, enquanto elemento integrador, da formação inicial e continuada através da pedagogia por projetos apresentou um resultado satisfatório, pois além de promover a integração entre a Universidade (por meio da troca de experiências dos estagiários) e a escola (prática do professor regente) conseguiu minimizar alguns problemas em determinado aspecto na sala de aula.

As poucas dificuldades apresentadas no decorrer da pesquisa tiveram suas soluções discutidas, organizadas e encaminhadas pelos estagiários, professor da sala e gestor da escola

⁷¹ Fizemos a apresentação e a premiação da *fanfiction* que teve mais acesso no site da escola na noite de 24 de outubro de 2016 sendo uma das atividades da noite cultural da escola.

nas reuniões pedagógicas. Nesta troca de experiências houve o amadurecimento das relações interpessoais das partes envolvidas na pesquisa (estagiário/professor regente) e o aprimoramento das ações pedagógicas em prol dos alunos.

Nesse contexto, imaginar uma prática de formação de "fora para dentro" se tornou algo ineficaz durante a pesquisa (SANTANA, 2010). Em concordância com isso, tanto o professor-pesquisador como os estagiários remodelaram a primeira sequência didática, adaptando, no segundo momento, um modelo didático que tinha como sua última etapa a entrega dos trabalhos feitos para um destinatário, no caso, das *fanfictions*, a exposição no site e uma noite festiva para a comunidade escolar.

Foi possível perceber, também, que as novidades trazidas pelos estagiários (reflexões sobre as *fanfictions*) atenderam as necessidades do grupo de alunos da pesquisa. Essa ação gerou duas sequências didáticas que não estavam no currículo oficial do Estado e que foram aplicadas com uma boa aceitação por parte dos alunos. Isto indicou que a troca foi positiva e obteve a mobilização da sala de aula e da unidade escolar.

Nesta pesquisa apresentamos essa proposta de estágio que articulou a formação inicial e continuada e vimos, pelos dados coletados, que o resultado atingiu a meta de facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como, sinalizou, por meio de ações didáticas, a necessidade de articular os conhecimentos dos estagiários e o professor da sala (pesquisador). Sentimos, também, que a amizade, que se estabeleceu entre estagiários, alunos e professor regente durante a pesquisa foi importante para o sucesso das ações e demonstrou que a sala de aula não é um espaço apenas de difusão epistemológica, mas sim de convívio social.

Previsto nos PCN de Língua Portuguesa no Brasil, o estudo do gênero conto policial com base no MD proposto apresenta, como acreditamos ter demonstrado, ações pedagógico-didáticas, ao contribuir para o desenvolvimento de várias competências⁷²: específicas, gerais/transversais e sócio-afetivas. A proposta apresentada corresponde a uma etapa prévia à planificação de trabalho didático sobre o conto policial. Ao demonstrar a utilidade do MD enquanto metodologia de trabalho e enquanto material didático adequado e propiciador de uma efetiva transposição didática, no que diz respeito à formação docente e ao ensino de gêneros textuais.

Este trabalho apresentou, também, a necessidade de uma articulação entre a formação inicial e continuada e, sobretudo, que essa ação, em sala de aula, é possível, por meio do estágio e abriu uma discussão de que para que haja uma formação plena há a

⁷² Para maiores detalhes consultar: Coutinho, Jorge e Tanto (2012).

prerrogativa de considerar a realidade do professor e dos alunos. Diante disso, podemos usar, em alguns casos, os recursos tecnológicos para envolver os agentes que participam diretamente do processo de formação, pois sem políticas públicas que se preocupem com tal esfera de formação teremos insucesso na articulação da formação inicial e continuada.

Após a aplicação dessa pesquisa, ficou na experiência das ações executadas, a indicação de que é possível articular o conhecimento acadêmico com a realidade da sala de aula por meio da troca de experiências, facilitando a formação inicial e colaborando para a formação continuada. Diante disso, ao usarmos o MD como elemento para a transposição didática e a SD como ferramenta para a difusão dos gêneros discursivos, tornou-se evidente a necessidade de se aprimorar tais ações no cotidiano escolar. Esse fato está relacionado, entre outros elementos pedagógicos, à falta do uso dessa ferramenta didática na formação dos professores.

Em concordância com isso, ao socializarmos, com a comunidade escolar nas ATPCs, os resultados da pesquisa, pautados nos descritores e na avaliação de aprendizado em processo da Língua Portuguesa dos alunos da série pesquisada; percebemos pelas considerações dos professores que a ação inovadora (estágio como ponto articulador da formação) unida a uma ferramenta digital (*fanfictions*) transformou as práticas na escola. Se pudéssemos voltar e aplicar novamente a pesquisa, talvez uma ação que mudaríamos fosse à aplicação da SD1 com a necessidade de uma MD específica.

Em linhas gerais concluímos que atingimos os nossos objetivos gerais e específicos apresentados no início da pesquisa; pois criamos, com essa ferramenta pedagógica, uma possibilidade de mediar o processo de aprendizagem com mais harmonia e comprometimento, bem como, apresentamos a perspectiva participativa de uma ação de formação inicial e continuada, que produziu efeitos práticos em sala de aula e na interrelação social.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. et al. *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: Fase, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 2003.
- BARDINI, Vanessa Severino. *Fanfiction: um gênero textual da criação literária para multiletramentos na educação básica*. Londrina: UEL, 2014.
- BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Overcamp, 2006.
- BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*. 5. ed. Brasília: Ed. da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei N° 9.394, de 20 de janeiro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em: 13 set. 2016.
- BRASIL. Constituição. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CÂNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: EDUNESP, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COUTINHO, Maria Antônia; JORGE, Noémia; TANTO, Camile. Para um modelo didático do conto policial. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2012.

Disponível em:

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.101.03/757>>.

Acesso em: 10 dez. 2016.

DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. Campinas: Papirus, 1994.

DEMO, Pedro. *Professor autor*. São Carlos: Compacta, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michellé; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOYLE, Conan. *História de detetive*. 10 ed. São Paulo: Ática, 2013.

DUNBAR, Ronald; JOHNSON, General Norman. *Marvin*. São Paulo: Universal Music, 2016. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/titas/40321/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FANFICTION. Disponível em: <<http://www.fanfiction.net>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

FANFICTION NYAH. Disponível em: <<http://fanfiction.nyah.com.br>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

FLOREIOS E BORRÕES. *Nova: floreios e borrões*. Disponível em:

<<http://www.floreioseborroes.net/>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997.

GIL, Antônio Carlos, *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes. 1998.

HERNANDEZ, Fernando. *A organização do currículo por projetos de trabalho*: Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. *IDEB: resultados e metas*. 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 1 jan. 2016.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Ângela Bustos. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela Bastos; SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN. *Preciso 'ensinar' o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília: MEC, 2005. (Linguagem e Letramento em foco, linguagem nas séries iniciais).

KLEIMAN. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KULLOK, Maísa Gomes Brandão. *Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus?* São Paulo: Annablume, 2000.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARRACH, Sônia Aparecida. Neoliberalismo e educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MURRAY, Janet H. *Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Tradução de Elissa Khouhry Daher e Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo: Itáu Cultural, UNESP, 2003.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2014.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). *Gênero de texto discurso e os desafios da contemporaneidade*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016.

NORMA CULTA. Gramática online da Língua Portuguesa. 2007-2017. *Variações linguísticas*. Disponível em: <<http://www.normaculta.com.br/variacoes-linguisticas/>>. Acesso em: 15 out. 2016.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Política educacional: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. São Paulo: Cetre, 2005.

PROCURANDO Nemo. Direção de Andrew Stanton e Lee Unkrich. São Paulo: Disney, Buena Vista, 2003. (1:41min), son., color.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. *As percepções sobre as necessidades de formação continuada dos gestores e dos professores de língua portuguesa e inglesa: algumas reflexões*. 2010. 201 f. Dissertação (Doutorado em Educação Escolar) -Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. *Língua Portuguesa ensino fundamental: anos finais: 5ª série/6º ano*. São Paulo, 2009. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, Caderno do Professor, v. 1.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, Donald Alan. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP & A, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégia de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

TITÃS. *Discografia*. Disponível em: <<http://www.titas.net/discografia>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL. *Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras*. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/profletras/pages/profletras-nacional/proposta-do-curso.php>>. Acesso em: 14 de out. de 2016.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2015.

VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. *Slash: a fan fiction homoerótica no fandom potteriano brasileiro*. 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2008/1/431730.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina. *Ensino médio: função do estado ou da empresa? Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a11.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

ANEXOS

ANEXO A - Capa do Álbum da Banda Titãs Contendo a Música “Marvin” de 1984.

Figura 3 – Capa Álbum - Banda Titãs



Fonte: Titãs (2016).

A maioria da banda se conheceu no Colégio Equipe na cidade de São Paulo, no final da década de 1970, o grupo recebeu o nome de *Titãs do iê-iê*. Fizeram alguns shows com esse nome a partir de 1981 em casas noturnas. Em 1984, lançaram seu primeiro disco, sendo “Marvin” uma das músicas.

ANEXO B- Termo de Consentimento da Escola

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ARTICULAÇÃO REGIONAL
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO ASSIS
EE. MARIA MAGDALENA DE OLIVEIRA-DONA COTA
Rua das Hortências, nº 164, Centro – Tarumã - SP – CEP 19820-000
Fone: (18) 3329-1277 – Email: e033133a@see.sp.gov.br

Declaração de Concordância

Tarumã, 16 de fevereiro de 2016.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

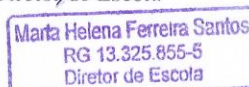
Senhora Coordenadora

Declaramos que nós da Escola Estadual Maria Magdalena de Oliveira “Dona Cota”, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “ **A articulação da formação inicial e continuada: o papel integrador do estágio**” sob a responsabilidade de Antonio Marcos da Costa Lima), nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em dezembro de 2016.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão a sala de aula, os textos produzidos pelos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental do período da tarde e dados do plano de gestão da escola, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

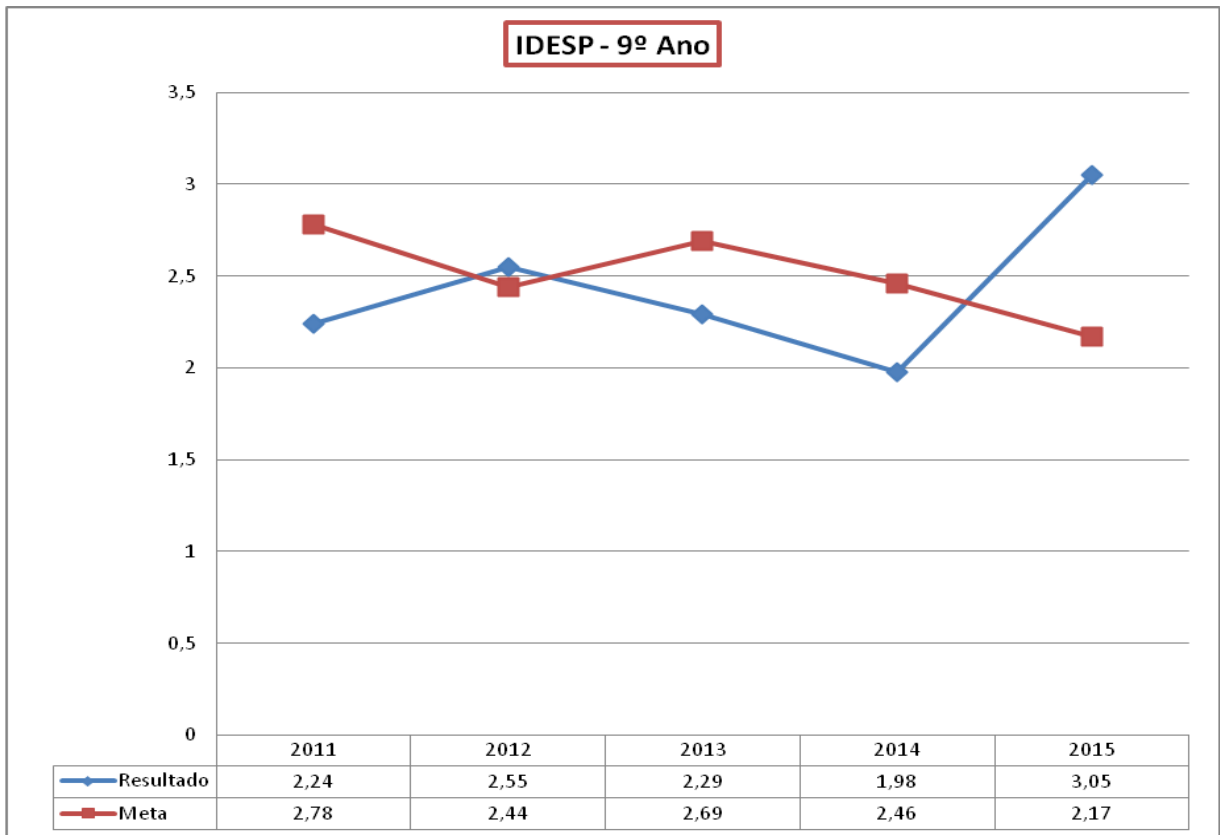
Atenciosamente,

Maria Helena Ferreira Santos
Diretor de Escola



ANEXO C - IDESP da Escola no Ano de 2015.

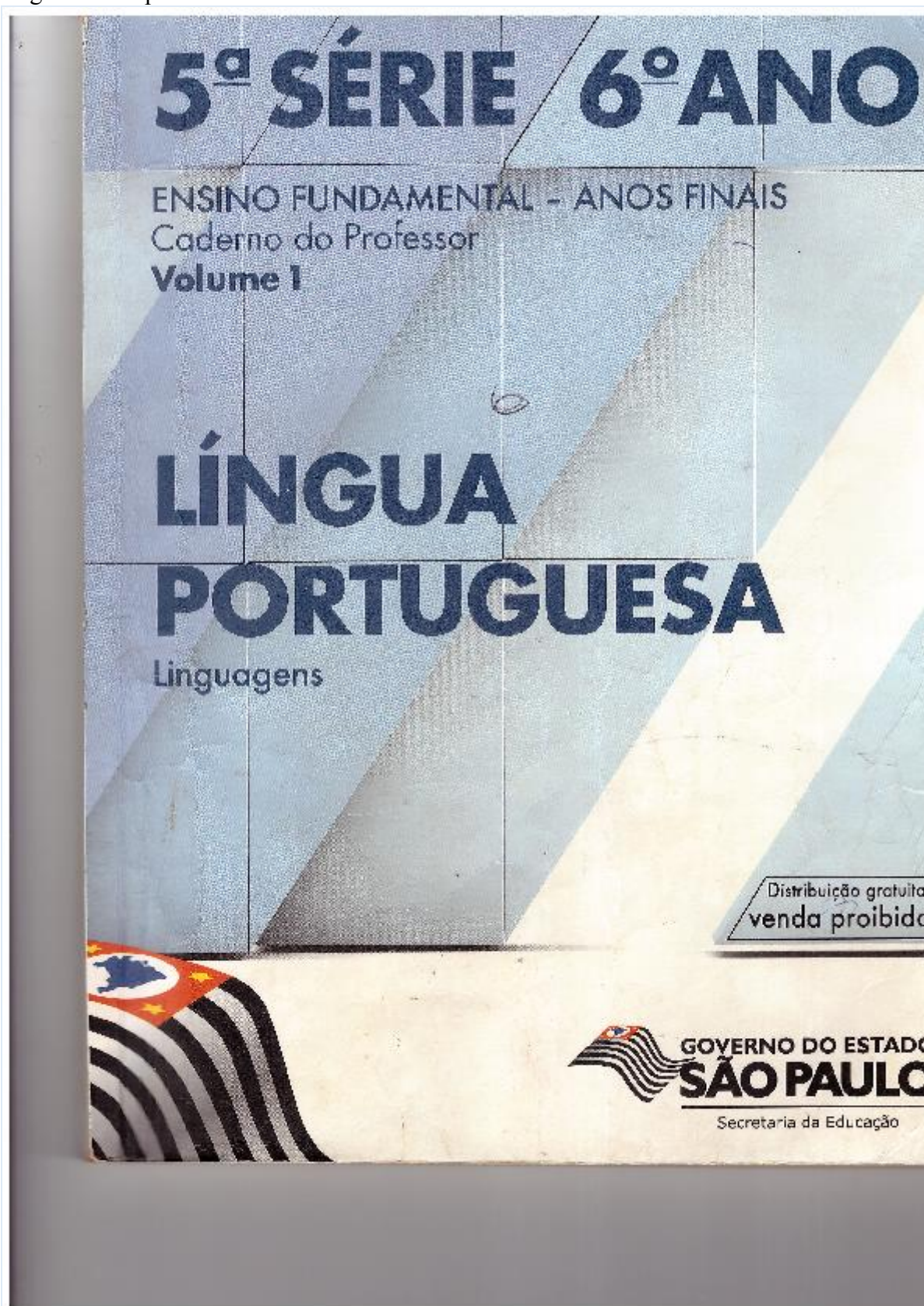
Gráfico 3 - IDESP da Escola- ano 2015.



Fonte: São Paulo (2016).

ANEXO D - Caderno do Professor Como Recurso Norteador Curricular.

Figura 4 – Capa do Caderno do Professor - v. 1.



Fonte: São Paulo (2009).

ANEXO E - Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (Menor).

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“A articulação da Formação Inicial e Continuada: o papel integrador do estágio”

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidar ao (à) seu filho (a) para participar da pesquisa **“A articulação da formação inicial e continuada: o papel integrador do estágio”**, a ser realizada na Escola Estadual Maria Magdalena de Oliveira “Dona Cota” na cidade de Tarumã, São Paulo. O objetivo da pesquisa é identificar supostas dificuldades na produção textual no gênero narrativo dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental e propor uma intervenção pedagógica por meio de uma oficina de produção textual. A participação dele (a) é muito importante e ela se daria da seguinte forma: 1) na participação de questionários; 2) na realização de entrevistas; 3) na produção de textos para análise e 4) na participação das oficinas de produção textual.

Esclarecemos que a participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que as deles (as) informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o (a) senhor (a) e seu filho (a) não pagarão e nem serão remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são: o desenvolvimento das competências da escrita e da leitura dos alunos e aproximação do conhecimento acadêmico a demanda da escola básica por meio do estágio supervisionado.

Quanto aos riscos envolvidos nesta pesquisa é o de violação das informações sigilosas que resguardam o direito à privacidade dos sujeitos participantes. Esse risco será minimizado, através da garantia de anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa e no fato dos dados serem utilizados somente para o desenvolvimento deste estudo, permanecendo sob a guarda e responsabilidade do pesquisador.

Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Antonio Marcos da Costa Lima, Avenida Pau Brasil, 400, Vila das Arvores, CEP: 19820-000, Tarumã, São Paulo, fone (18) 3329-2452 e (18) 99636-4642 email: marcosdegal@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a).

Londrina, 16 de fevereiro de 2016.

Antonio Marcos da Costa Lima

RG: 27.530.794-3

_____ (NOME POR EXTENSO DO **RESPONSÁVEL**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo que meu filho (a), _____ (NOME POR **EXTENSO DO SUJEITO DE PESQUISA**), participe **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do aluno: _____

Data: _____