

Renata Barbosa Vicente

Cristina Lopomo Defendi

Ivanda Maria Martins Silva

Paloma Pereira Borba Pedrosa

Mônica Maria Soares Santos

(Organizadoras)

Linguagem e formação docente por múltiplos olhares



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Maria José de Sena

REITORA

Maria do Socorro de Lima Oliveira

VICE-REITORA

Danielli Matias de Macedo Dantas

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PREG

Rinaldo Aparecido Mota

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG

Renata Valéria Regis de Sousa Gomes

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO, CULTURA E CIDADANIA – PROEXC

Tália de Azevedo Souto Santos

PRÓ-REITORA DE GESTÃO ESTUDANTIL E INCLUSÃO – PROGESTI

Renata Andrade de Lima e Souza

PRÓ-REITORA DE GESTÃO DE PESSOAS – PROGEPE

Rodrigo Gayger Amaro

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO – PROAD

Joana dos Santos Silva

PRÓ-REITORA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO ESTRATÉGICA – PROPLAN



UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA

Elidiane Suane Dias de Melo Amaro

DIREÇÃO GERAL E ACADÊMICA

Paula Basto Levay Lage

COORDENAÇÃO GERAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

José Temístocles Ferreira Júnior

COORDENAÇÃO GERAL UAB

Felipe de Brito Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO



Gabriel Santana

Josué Santiago

Rebeka Vivyan

PROJETO GRÁFICO E DESIGN

Carlos Alberto Ferreira

Fábio Antônio Menezes

Jader Matias de Oliveira

PRODUÇÃO GRÁFICA

Felipe de Brito Lima

COORDENAÇÃO

CORPO EDITORIAL – IV SINTEL

LINGUAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

Anna Karolina Miranda Oliveira (PG-USP)

Charles Borges Casemiro (IFSP)

Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)

Ivanda Maria Martins Silva (PROGEL/UFRPE)

Jorge Rodrigues de Souza Junior (IFSP)

José Temístocles Ferreira Júnior (PROGEL/UFRPE)

Maria João Marçalo (Universidade de Évora)

Paloma Pereira Borba Pedrosa (UFRPE)

Paulino Soma Adriano (ISCED)

Renata Barbosa Vicente (PROGEL/UFRPE)

Valéria Severina Gomes (UFRPE)

Vicentina Maria Ramires Borba (PROGEL/UFRPE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia

S612I Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem – SINTEL
 (4 : 2023 : Recife, PE).
 Linguagem e formação docente por múltiplos olhares: anais [do] 4.
 Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem (SINTEL), 19 a
 20 de outubro de 2023, Recife, PE / [organização]: Renata Barbosa
 Vicente... [et]. . – Recife : EDUFRPE, 2025.
 92. : il.

Inclui referências.

ISBN DIGITAL: 978-65-86466-34-8

1. Linguagem 2. Linguística 3. Formação docente I. Vicente,
Renata Barbosa, org. II. Título

CDD 400

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n
Dois Irmãos – CEP: 52171-900
Recife/PE

Renata Barbosa Vicente
Cristina Lopomo Defendi
Ivanda Maria Martins Silva
Paloma Pereira Borba Pedrosa
Mônica Maria Soares Santos
(Organizadoras)

ANAIS DO IV SINTEL

LINGUAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE POR MÚLTIPLOS OLHARES

1ª edição

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife,
2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

<i>Ivanda Maria Martins Silva</i>	
<i>Paloma Pereira Borba Pedrosa</i>	6

CAPÍTULO 1

O ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL NA SALA DE AULA

<i>ElanniaCristhina Idelfonso Lins</i>	
<i>Marcela Moura Torres Paim</i>	9

CAPÍTULO 2

O PROGRAMA DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO DE IDIOMAS (PEPRI) COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)

<i>Suzana Ferreira Paulino</i>	
<i>Viviane Alves</i>	20

CAPÍTULO 3

OS ESCRITOS DE FERNANDO PESSOA: interseção entre a arte e o testemunho de uma personalidade em conflito

<i>Francinalva Leite Rocha</i>	30
--------------------------------------	----

CAPÍTULO 4

RENOVAÇÃO E INOVAÇÃO DOS ALUNOS: dicionário de gírias (girionário)

<i>Gabriel Marcelo Teixeira dos Santos</i>	
<i>Joyce Gomes da Silva</i>	
<i>Cristina Lopomo Defendi</i>	
<i>Maria Aparecida Gazotti-Vallim</i>	42

CAPÍTULO 5

**TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E
INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: uma análise teórica**

Mônica Maria Soares Santos

Hélder Sameiro Santos Duarte..... 52

CAPÍTULO 6

**A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO NA
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO PEPRI DA UFRPE**

Suzana Ferreira Paulino 65

CAPÍTULO 7

**A MONITORIA ACADÊMICA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
reflexões sobre a formação docente**

Valeria Cristina Oliveira Gomes da Silva Filho

Tatiana Simões e Luna..... 76

CAPÍTULO 8

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM NÍVEL
BÁSICO (A1) NO PROGRAMA DE ENSINO PRESENCIAL
E REMOTO DE IDIOMAS (PEPRI) DA UFRPE**

Viviane Ferraz Alves

Suzana Ferreira Paulino 85

APRESENTAÇÃO

O Simpósio de Estudos Interdisciplinares da Linguagem – SINTEL nasceu em 2020, em meio à pandemia de COVID, como uma ação resultante de um esforço conjunto de professores e pesquisadores de diferentes regiões do país para exaltar a produção científica – atacada e posta em xeque, à época, por grupos sociais e políticos específicos – e fortalecer o diálogo e a difusão de pesquisas no campo de estudos da Linguagem e de áreas afins. Desde então, vem se destacando como espaço de compartilhamentos de pesquisas, leituras e experiências, tendo em vista a oferta e realização de diversos Simpósios Temáticos interdisciplinares.

Esta obra apresenta os trabalhos apresentados durante o *Simpósio Temático- Linguagem e formação de professores - perspectiva interdisciplinar*, realizado na quarta edição do SINTEL, cujo objetivo principal foi discutir as múltiplas relações entre linguagem, letramentos, ensino e formação docente, considerando desafios e perspectivas na formação inicial e continuada de educadores(as). A partir de reflexões dialógicas e polifônicas, com foco em abordagens interdisciplinares, cumpriu a proposta de fazer emergir pesquisas, experiências e práticas produtivas nos campos da linguagem e da formação de professores(as).

O/A leitor(a) encontrará, nesta edição, uma diversidade de propostas de trabalho, relacionadas a diversos eixos temáticos, as quais estão materializadas nos artigos que compõem a obra e que revelam a preocupação de seus/suas autores(as) em lançar luz e discutir aspectos pertinentes não apenas à pesquisa linguística e literária, mas que também contribuam para o enriquecimento da formação continuada docente e, conseqüentemente, para o fortalecimento das estratégias didáticas e metodológicas adotadas em sala de aula.

Os trabalhos oferecem importante contribuição ao oferecer aos leitores uma discussão consistente acerca da relação entre a fundamentação teórica e o percurso metodológico das pesquisas realizadas, bem como sugestões pertinentes que podem ser percebidas nas práticas pedagógicas reveladas através dos relatos de experiências docentes em diferentes níveis de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. A riqueza e singularidade das práticas provenientes de diferentes regiões do país podem ser comprovadas em artigos como: O Altas Linguístico do Brasil na sala de aula; O programa de ensino presencial e remoto de idiomas (PEPRI) como espaço de formação inicial docente na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Os escritos de Fernando Pessoa: interseção entre a arte e o testemunho de uma personalidade em conflito; Renovação e inovação dos alunos: dicionário de gírias (gironário); Tecnologias educacionais e interdisciplinaridade na formação de professores: uma análise teórica; A importância do processo de orientação na formação inicial docente no PEPRI/ UFRPE; A monitoria acadêmica no estágio supervisionado obrigatório em Língua Portuguesa no ensino fundamental: reflexões sobre a formação docente.

Em síntese, a obra é composta por trabalhos que discutem a formação docente em conexões com experiências nos campos de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista a necessidade de repensar processos formativos de educadores(as) em contextos acadêmicos, escolares e não escolares. Além disso, são evidenciadas reflexões teórico-metodológicas sobre linguagem, diversidade linguística, ensino presencial, ensino remoto, tecnologias digitais, campo artístico-literário, formação inicial e continuada, questões que revelam, além da realidade de salas de aula de todo o país, indícios das mudanças pelas quais passamos, como sociedade pós-pandêmica, e as soluções e caminhos que ajudam a revelar o espírito do nosso tempo.

Convidamos o leitor e a leitora para a imersão nesta obra, a fim de descortinar as múltiplas trilhas temáticas, com vistas a ampliar o debate e as reflexões sobre linguagem e formação docente.

Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva

Profa. Dra. Paloma Pereira Borba Pedrosa

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

CAPÍTULO 1

O ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL NA SALA DE AULA

LINS, Elannia Cristhina Idelfonso¹

PAIM, Marcela Moura Torres²

INTRODUÇÃO

Em virtude do entendimento da língua portuguesa no Brasil ser um instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de várias normas de uso, mais evidente, no nível léxico-semântico, os registros referentes à rede de pontos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil — constituída por 1.100 falantes naturais de 250 de municípios, do Oiapoque (ponto 001) ao Chuí (ponto 250), percorrendo por todas as regiões brasileiras — evidenciará a realidade linguística de cada região, o entendimento do caráter multidialetal do Brasil e sua importância para sala de aula no intuito de atender as necessidades em três campos: de forma a desconstruir a visão dos estudantes acerca da língua materna em que a consideram difícil e complicada. Assim como uma tentativa de combater o preconceito linguístico ainda muito presente no ambiente escolar e, por fim, atender aos objetivos dispostos nos documentos que norteiam a educação de qualidade.

Nesse sentido, a BNCC expõe que o estudante precisa:

-
- 1 Professora de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco. elannialins@gmail.com
 - 2 Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural de Pernambuco. marcela.paim@ufrpe.br

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2018, p. 83).

Essa depreciação da maneira do outro falar é chamada de preconceito linguístico, muitas vezes, fundamentado na crença de que só existe uma forma de língua portuguesa e que ela seria ensinada nas escolas, estando presente nas gramáticas e dicionários.

Dessa forma, é fundamental trazer para sala de aula o ensino-aprendizado da realidade da língua portuguesa, de forma heterogênea, variável e mutável, representada de forma humanizada no Atlas Linguístico do Brasil, que exhibe a fotografia da língua natural, num dado momento e numa área geográfica particular, dando subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal brasileiro e uma necessidade para o melhor entendimento da Língua Portuguesa.

A proposta deste anteprojeto do Mestrado é desenvolver um caderno de práticas pedagógicas com as variedades linguísticas a partir do Atlas Linguístico do Brasil em que se inicia a partir de reflexões de ordem teórica sobre concepções de língua; em seguida, há propostas de análises das cartas linguísticas lexicais e como poderiam ser abordadas em sala de aula, respeitando a diversidade linguística.

1 VARIAÇÃO E ENSINO: reflexões teóricas

A língua é variável e manifesta-se de maneira diversa. Conforme Paim (2019, p. 29), “Tudo é diverso no universo. Inclusive, os usos da língua.” Sendo assim, é inadequado conceituar a língua portuguesa como homogênea e unitária, pois isso não corresponde à realidade, uma vez que ela é formada por variedades linguísticas, como todo sistema linguístico.

Essas variedades podem ser reconhecidas na história dos grupos de falantes, dos fatos transcorridos no tempo (variação histórica) e da sua dispersão pelo espaço (variação regional). Conforme Cardoso (2010), a língua é um instrumento social de comunicação e reflete a diversidade e a variabilidade dos usos do povo que a fala. Seguindo esse mesmo raciocínio, as variações linguísticas são explicadas através das diferenças históricas, sociais e culturais presentes em cada região do Brasil. Nessas comunidades, também, é possível reconhecer uma estratificação da fala a partir das variáveis de sexo, faixa etária, escolaridade e posição geográfica.

Nesse nível linguístico, pesquisadores do Brasil inteiro, em um esforço conjunto, mapearam os diversos falares e sotaques de nosso povo. Desse estudo, nasceu o ALiB, sigla para o Atlas Linguístico do Brasil. No Atlas, podemos encontrar diversos registros da oralidade, marcas prosódicas dos falares de cada estado brasileiro e também aspectos fonéticos, relacionados com os diferentes sotaques, além dos aspectos fonológicos, morfossintáticos e lexicais da língua natural. Somente um país tão culturalmente rico como o Brasil poderia fornecer subsídios para uma pesquisa linguística que reuniu e analisou diversos elementos linguísticos presentes na oralidade e na escrita de seu povo.

Criado por diversos estudiosos da língua portuguesa, o Atlas Linguístico do Brasil tem como objetivo registrar os diversos falares encontrados no território nacional. A contribuição dessa obra para o conhecimento da realidade linguística do português do Brasil, é bastante

significativa, pois proporciona, aos professores educadores, nos estudos linguísticos, um considerável volume de dados que permite aprofundar o conhecimento da realidade linguística do português brasileiro, refletindo sobre as variantes de que se reveste a nossa língua, além de otimizar e motivar propostas pedagógicas em sala de aula.

O Atlas possui uma função social inestimável: modifica antigos preconceitos sobre sotaques e, sobretudo, ajuda a esclarecer a ideia inadequada aos juízos de valores que denunciam noções equivocadas dos falares “correto”, “incorreto”, “horroroso” e “lindo” e discriminações sociais com base na realidade da língua. Geralmente, isso ocorre pelo desconhecimento de determinadas palavras, no entanto, uma expressão regional como “dordoio”, por exemplo, pode ser considerada uma palavra “errada”, uma vez que é algo desconhecido para a sociedade afora.

Os diferentes elementos linguísticos indicam a presença de variantes que estão envolvidas por variáveis linguísticas e extralinguísticas, a saber: variação espacial ou diatópica (geográfica), variação diacrônica (histórica), variação diassexual (sexual), diageracional (idade), variação diastrática (escolaridade). Esses fatores podem regular os fenômenos linguísticos, atuando no sentido de motivar ou restringir a frequência de uso de determinada variante.

Com base nos estudos linguísticos, a Dialetoлогия caracteriza-se como um ramo da Linguística que tem por objetivo identificar, descrever e situar os usos da língua segundo a sua distribuição geográfica (diatópica). Uma das maneiras de se pesquisar a língua na perspectiva dialetológica é através dos atlas linguísticos, que se definem como conjuntos de mapas, ou cartas linguísticas, nos quais se encontram registradas as variações fonéticas, léxico-semânticas e morfossintáticas, presentes em cada uma das regiões, sub-regiões e localidades, onde essa diversidade de usos acontece, como expõem Paim et al (2018, p. 220).

De fato, no momento atual, a Dialetoлогия proporciona a reflexão sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, enfatizando a

variação. Acredita-se que o uso dos dados disponibilizados no Atlas linguístico do Brasil, como expõem Paim e Almeida (2019, p. 220), contribua para a diminuição dos estigmas e preconceitos linguísticos por meio da compreensão de língua como um instrumento complexo, rico e diversificado de comunicação, de expressão e, sobretudo, de socialização.

O Projeto ALiB contempla os diversos níveis e campos lexicais da língua portuguesa, por meio da aplicação de questionários linguísticos que permeiam diferentes perspectivas de investigação, a saber:

Quadro 1: Possibilidades de análises com o *corpus* do Projeto ALiB

ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL			
Níveis linguísticos	Níveis extra-linguísticos	Campos lexicais	Questionários/ Cartas
<ul style="list-style-type: none"> - Fonético – fonológico - Lexical-semântico - Morfossintático - Pragmático-discursivo - Metalinguístico - Prosódico 	<ul style="list-style-type: none"> - o espaço geográfico (variação espacial ou diatópica) - o espaço temporal (variação diacrônica) - o sexo (variação diasssexual) - a idade (variação diageracional) - a escolaridade (variação diastrática) 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Acidentes geográficos 2. Fenômenos atmosféricos 3. Astros e tempo 4. Atividades agropastoris 5. Fauna 6. Corpo humano 7. Ciclos da vida 8. Convívio e comportamento social 9. Religião e crenças 10. Jogos e diversões infantis 11. Habitação 12. Alimentação e cozinha 13. Vestuário e acessórios 14. Vida urbana 	<ul style="list-style-type: none"> - O Questionário Fonético-Fonológico (QFF) - Questionário Semântico-Lexical (QSL) - Questionário Morfossintático (QMS) Cartas lexicais - Fonéticas - Lexicais - Morfossintáticas

Fonte: Elaborado pela autora

Como é possível visualizar, o atlas linguístico exibe a fotografia da língua portuguesa, num dado momento e numa área geográfica particular. No exemplo a seguir, é possível verificar o registro das cartas, com as cinco variantes regionais do território brasileiro.

Figura 1: Carta lexical L 14 do Atlas Linguístico do Brasil



Figura 1: Carta Lexical – “Pernilongo” – ALiB. Fonte: CARDOSO et al. (2014).

As Cartas do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), publicado em 2014, de autoria de Suzana Alice Marcelino Cardoso e demais pesquisadores, podem ser utilizadas para exemplificar a variação linguística no Brasil. Nesta carta da figura 1, temos a referência à variação lexical da palavra “pernilongo” em todas as cinco regiões do território nacional. A denominação para o inseto “pernilongo” é diversa em nosso país.

Ele, dependendo da região ou mesmo da cultura, é chamado de “pernilongo”, “mosquito”, “muriçoca”, “carapanã” ou “praga” entre outros.

A ocorrência de cada variante é exposta pelas cores, indicando a incidência em cada capital e logo a seguir vem a pergunta do inquiridor ao colaborador. Na parte superior do Atlas, ficam o número da carta linguística e a indicação se é fonética (F), morfossintática (M) ou lexical (L), neste caso apresentado, é carta lexical de número 14 (L14) e temos também o título do Atlas e a variante em análise.

Como podemos observar, numa carta linguística, encontramos, praticamente, todos os dados necessários para o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística que está relacionada às questões históricas, geográficas, sociais, regionais e culturais no país. Neste sentido, a proposta é exatamente discutir o fenômeno da variação linguística, as variedades em sala de aula, através das cartas lexicais do Atlas Linguístico do Brasil, com propostas de atividades interativas e de uso social, explorando habilidades e conhecimentos linguísticos favoráveis à compreensão global da organização, estrutura de cartas linguísticas, dos campos semânticos, dos níveis linguísticos e extralinguísticos que compõem o universo da diversidade linguística no ALiB.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O foco principal do estudo em pauta é de caráter aplicativo, colaborativo e interdisciplinar, visando a construção e a validação de propostas pedagógicas para o ensino da variação da língua portuguesa por meio da construção de um material didático, visando, principalmente, ao despertar de uma consciência para o respeito à fala do outro através de atividades que coloquem em cena uma amostra da riqueza da língua portuguesa do Brasil.

A proposta pedagógica será desenvolvida com base nas cartas lexicais publicadas no Atlas Linguístico do Brasil, explorando as variações

históricas, sociais e culturais presentes em cada região do Brasil e os diversos falares encontrados no território nacional a partir de etapas, como ilustra o quadro 2:

Quadro 2: As etapas para formação dos cadernos de práticas pedagógicas.

	O ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL NA SALA DE AULA
Etapa 01	Proposta de ensino: o processo de variação no uso da língua.
Etapa 02	Língua e poder: nos caminhos das cartas linguísticas.
Etapa 03	As unidades fraseológicas como parte integrante do imaginário de uma comunidade linguística: nas trilhas da fraseologia.
Etapa 04	Gastronomismos e zoônimos linguísticos: um olhar sobre Fraseologia e cultura.
Etapa 05	Dançando conforme a competência dialógica musical: no ritmo das cartas fonético-fonológicas.
Etapa 06	Diário de registro do Atlas Linguístico Escolar: estereótipos, clichês, slogans
Etapa 07	O Aplicativo do Atlas Linguístico do Brasil na Sala de Aula: “botando a mão na massa”


Fonte: Elaborado pela autora

A título de exemplo, apresentam-se, a seguir, uma das propostas inseridas na etapa 02 para a montagem do Caderno de Práticas Pedagógicas com uma das Cartas publicadas no Atlas Linguístico do Brasil no intuito de instigar o interesse pela riqueza que o universo da variação linguística propicia à língua. Sendo o suporte as cartas, acreditamos que este formato de ficha despertará, nos educandos, o interesse pelo conteúdo, estimulando a participação deles durante a aula.

Caderno 1: Práticas Didático-pedagógicas com as cartas do ALiB

CADERNO 01
 SEGUINDO AS INSTRUÇÕES PASSO A PASSO...


Etapa 02: Língua e poder: nos caminhos das cartas linguísticas



Fruta que se descasca com a mão, de cheiro forte
Contexto INQ

Nome do Atlas

Contexto Inquiridor



ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL - ALiB

CARTA L05

Nº da carta

O País
Contexto Colaborador
Sintagma/área semântica

Localidades

Denominações registradas nas capitais

Nível Linguístico:	Léxico-semântico	Níveis Extralinguísticos:	Geográfico	Campo semântico:	At. Agropastoris
			Temporal		
			Gênero	Tipo de carta:	Lexical
			Idade		
			Escolaridade		
Contexto	Como se chamam as frutas menores que a laranja e se descasca com a mão e geralmente deixa cheiro forte?				
Porcentagem	Norte: tangerina	Nordeste: tangerina	Sul: outros	Sudeste: mexerica	Centro-oeste: poncã
Análise das Cartas Linguísticas	Maior incidência:		Variante: tangerina		
			Capital: Rio de Janeiro; Macapá, Boa Vista		
	Menor incidência:		Variante: Maricota		
	Nosso Estado PE:		Capital: Cuiabá		
			Variante mais falada: mexerica		
			Variante menos falada: tangerina		
	Por que ocorre estas variedades?		Possível Resposta: Porque a língua é heterogênea, muda, conforme o lugar, a geração, a escolaridade, a história		
	Relação das variedades extralinguísticas:		A variante recebe influência, conforme os quatro níveis extralinguísticos: histórico, geracional, gênero e escolaridade:		
A Compreensão do Educando acerca da variação linguística no ALiB					
O ser humano tem maior capacidade de percepção e aprendizado através de elementos visuais e não textuais. Por ser auto explicativo, as cartas linguísticas trazem a noção de que a imagem vale mais que mil palavras.					

Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa, dessa maneira, seguirá os métodos adotados pelo Projeto ALiB, como explicita Cardoso (2010), que se fundamenta nos princípios da Dialetologia Pluridimensional e da Geolinguística contemporânea, priorizando a variação espacial, mas, ao mesmo tempo, atentando para as implicações de natureza social que não se podem, no estudo da língua, deixar de considerar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da premissa maior de que todo homem é igual não só perante a lei, mas também a sua capacidade linguística, o presente estudo traz grandes contribuições para diminuição dos estigmas e preconceitos linguísticos por meio da compreensão da língua, como um instrumento complexo, rico e diversificado de comunicação, de expressão e, sobretudo, de socialização. Sendo assim, desejamos que o atlas linguístico do Brasil na sala de aula:

- inspire o indivíduo a refletir sobre sua própria linguagem, tendo compreensão de que sabe falar sua língua materna, mas que precisa conhecer mais sobre ela, que existe uma diversidade de outras formas de expressar-se nessa língua e que esse saber pode desenvolver por toda a vida;

- conduza as práticas pedagógicas do educador/professor no ambiente escolar, trazendo o desenvolvimento da expressividade nas atividades e compreensão da língua como fenômeno dinâmico e funcional;

- desperte, no educador/professor de língua portuguesa, o interesse de encantar os educandos pelos itinerários e trilhas do Atlas Linguístico do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB).

Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/ SEB, 2018.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva. **Geolinguística:** tradição e modernidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva et al. **Atlas linguístico do Brasil:** introdução: volume 1. Londrina: EDUEL, 2014.

PAIM, Marcela Moura Torres. **Tudo é diverso no universo.** Salvador: Quarteto, 2019.

PAIM, Marcela Moura Torres; ALMEIDA, Laura Camila Bráz.

Dialetologia e Ensino: contribuições do atlas linguístico do Brasil.

Revista Primeira Escrita, Aquidauana, n. 6, p. 169-177, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/8417/7057>. Acesso em: 09 jun. 2023.

PAIM, Marcela Moura Torres; SFAR, Inès; MEJRI, Salah. **Nas trilhas da Fraseologia a partir de dados orais de natureza geolinguística.** Salvador: Quarteto, 2018.

CAPÍTULO 2

O PROGRAMA DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO DE IDIOMAS (PEPRI) COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE)

PAULINO, Suzana Ferreira³

ALVES, Viviane⁴

INTRODUÇÃO

A formação inicial à docência constitui-se em um relevante momento para o processo de formação de professores críticos, autônomos e reflexivos. A presente pesquisa buscou responder à seguinte questão de pesquisa: Qual é o papel do PEPRI da UFRPE na formação inicial docente? O objetivo geral foi investigar o PEPRI como lócus de formação inicial docente na Licenciatura em Letras da UFRPE. Já, os objetivos específicos foram: pesquisar as práticas pedagógicas do PEPRI na formação inicial docente; apresentar os resultados de uma experiência de docentes em processo de formação inicial como professores de língua inglesa no Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

3 Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).suzana.paulino@ufrpe.br

4 Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). vivianeferraz2001@gmail.com

1 PROGRAMA DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO DE IDIOMAS – PEPRI – COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

O Núcleo de Internacionalização do Instituto Ipê, em parceria com o NID, NILLE-UAST e UAEADTec oferece o Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI), cujo objetivo é oferecer à comunidade acadêmica da UFRPE a oportunidade de iniciar ou de aprimorar os estudos de línguas estrangeiras, proporcionando o fortalecimento do processo de internacionalização da universidade, considerando a formação em línguas estrangeiras como etapa fundamental desse processo.

O referido programa oferta cursos de idiomas com certificação para estudantes de graduação ou pós-graduação regularmente matriculados na UFRPE (Sede, UACSA, UAST, UABJ ou UAEADTec) ou UFape⁵; estudantes regularmente matriculados no Ensino Médio ou no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do CODAI; servidores técnico-administrativos; professores efetivos ou temporários; trabalhadores de empresas terceirizadas, prestando serviço à UFRPE.

Tardif (2000, p. 219) afirma que

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores [...] os quais estruturam a sua personalidade e as relações com os outros [...] os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

5 Estudantes de pós-graduação da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFape).

Assim, a construção da carreira docente é tecida mediante as suas experiências pré-profissionais que se mesclam ao próprio exercício de ser professor no dia a dia da sua profissão. As experiências pré-profissionais e profissionais docentes, os saberes aprendidos, mobilizados, construídos e reconstruídos pelos profissionais são caracterizados por serem plurais, heterogêneos e complexos.

Freire (1996) compreende que há um *continuum* entre o ato pedagógico e o ato político, uma vez que não há docência sem decisão diária. Assim, a prática pedagógica pode ser compreendida como uma prática política de base crítico-reflexiva nos espaços de ensino-aprendizagem.

Para tanto, espaços de práticas docentes devem ser ofertados pelas universidades, podendo ser considerados

[...] um lugar promissor de formação inicial ou da continuada; um terreno fértil para a formação do professor reflexivo e crítico; um contexto de aprendizagens sobre os quefazeres da nossa profissão; um contexto a mais para os cursos de licenciatura nas universidades formarem futuros profissionais mais conscientes de seus fazeres; um contexto a mais para os professores aprenderem a ensinar a partir e dentro de seu contexto de prática (SARMENTO e KIRSCH, 2015, p. 57).

Esses espaços devem ser institucionalizados para que haja sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização e o desenvolvimento dos saberes de experiência (CANDAU, 2011). Portanto, é necessária uma reflexão crítica sobre a prática como forma de conduzir os processos formativos de professores (FREIRE, 2016), através de um movimento dialético, na compreensão de todas as dimensões do ser humano professor com identidade profissional em formação e da reflexão sobre o fazer com vistas à melhoria do ensino.

[...] o desenvolvimento da identidade profissional constitui um elemento decisivo na formação de professores no sentido de proporcionar a tomada de consciência e a reflexão sobre o modo como os alunos se veem enquanto professores e o tipo de professores que aspiram vir a ser, bem como sobre a natureza e lugar da profissão docente tendo em conta o contexto político, social, cultural, geográfico e econômico em que ela se inscreve (FLORES, 2015, p. 144).

Nessa mesma perspectiva, Crandal e Miller (2014), o desenvolvimento profissional ao longo de um período de tempo permite construir e reconstruir suas visões de aprendizagem, desde que sejam apoiados.

Diante desse contexto de formação docente, compreendem-se os professores como sujeitos, colaboradores, que aprendem a partir da pesquisa, das situações concretas, da reflexão crítica sobre a prática. Assim, é possibilitado ao docente aprender na prática de maneira significativa, produzir conhecimentos, entre outros.

METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa foi exploratória e qualitativa, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos de Freire (1996), Leffa (2008), Sarmiento e Kirsch (2015), Vygotsky (2000), entre outros. A coleta de dados ocorreu em 2023.1, via questionário Google Forms e a amostra foi formada por professores de inglês do PEPRI, estudantes dos últimos períodos do curso presencial de Letras da UFRPE-Sede, atuantes no PEPRI por, em média, um ano; turma de língua inglesa de nível A1; Modalidade de ensino remoto.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com vistas a alcançar os objetivos da pesquisa, perguntamos aos respondentes:

O que você entende por formação inicial docente?

Obtivemos do respondente 1 (doravante R1) que “é a prática de sala de aula antes da conclusão do curso que nos ajuda a entender a importância do planejamento, do acompanhamento e avaliação das etapas do processo de ensinar uma língua”.

Enquanto isso, o respondente 2 (doravante R2) respondeu que “são as oportunidades de desenvolver os conhecimentos técnicos e pedagógicos com diferentes formas de materiais e as novas tecnologias na prática, atuando como professora antes de eu me formar”.

Foi possível perceber que o R1 focou na prática de sala de aula, ou seja, no exercício real da profissão. Por sua vez, o R2 se referiu às oportunidades para o desenvolvimento de conhecimentos técnico-pedagógicos.

Vale ressaltar que, segundo Freire (1996), a educação é, essencialmente, um ato político e que contribuimos para um mundo mais igualitário e justo quando investimos na formação de pessoas que compreendem como a sua atuação na sociedade é relevante.

Como a UFRPE oferece oportunidades de formação inicial docente?

R1 respondeu que é “no estágio supervisionado e no PEPRI”. Enquanto isso, R2 afirmou ser “com os núcleos de idioma e programas como o PIBID e PRP”. Percebe-se que o primeiro respondente deixou de considerar outras possibilidades como o PIBIC, enquanto o segundo deixou de citar o estágio supervisionado.

Assim, parece plausível considerar que é necessária uma abordagem mais enfática das coordenações de curso acerca de todas as possibilidades de prática inicial docente na UFRPE, pois todas as oportunidades de espaços formativos iniciais pode ser considerados produtivos para o professor refletir e desenvolver criticidade nos cursos de licenciatura para “aprender a ensinar a partir e dentro de seu contexto de prática” (SARMENTO e KIRSCH, 2015, p. 57).

A discussão sobre o desenvolvimento profissional do professor é relevante principalmente por consolidar um espaço político de atuação docente.

Você compreende o PEPRI como espaço de formação inicial docente? Explique.

R1 afirmou que “Sim” e explicou que “no programa temos oportunidade de ofertar algumas turmas de idiomas, organizamos os dias, horários, materiais de aula, planos de ensino, etc. É uma excelente forma de inserir o aluno na prática docente”.

Igualmente, R2 respondeu que “Sim” e complementou afirmando que “Nós já podemos dar aulas mesmo quando ainda estamos cursando Letras, contribuindo para termos uma oportunidade prática acompanhada por uma professora com experiência na área que nos ajuda a desenvolver as aulas e pensar sobre a nossa própria formação como professora”.

Observamos que eles compreendem o PEPRI como espaço de discussões quanto às ações e tomadas de decisões coletivas da gestão de sala de aula, antecipação de desafios e limitações e sugestões de possíveis soluções, legitimando a participação de todos no processo de planejamento.

Os professores ministrantes do PEPRI têm diferentes necessidades e lacunas em diferentes contextos de prática profissional, mas isso é desconsiderado em formações continuadas (CANDAU, 2011). Por

isso, é essencial oferecer, estabelecer, ampliar e fortalecer espaços de prática pedagógica docente para que os licenciandos possam ter contato direto e qualificado com os diferentes contextos e desafios que se apresentam no cotidiano da prática docente no processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito às questões de organização, planejamento e avaliação das aulas, aproximando dialogicamente o professor em formação inicial da realidade da sala de aula.

Assim, docentes em formação desenvolvem autonomia, relacionando teoria e prática, dialogicamente (FREIRE, 1996) e sentem mais segurança para desenvolver a sua prática, pois planejam, discutem e selecionam teorias e metodologias de ensino-aprendizagem de língua inglesa, escolhem recursos e acompanham o desempenho discente, refletindo sobre a prática docente (LIBÂNEO, 1994).

Que práticas pedagógicas você identifica na sua atuação como professor(a) em formação no PEPRI?

Em R1, encontramos “Sempre que possível tento utilizar elementos culturais e sociais nas aulas, não só para inserir o assunto proposto, mas também que fazemos alguma determinada reflexão, por exemplo, uma reflexão sobre certas diferenças culturais. Tentando enxergar o aluno como um todo, analisando no espaço em que estão inseridos, etc”.

Já, em R2, a resposta foi a apresentação de uma lista de ações como “planejamento, seleção, adaptação e organização dos conteúdos, orientação, reflexão da prática, avaliação, perfil da turma, reflexão crítica, autoavaliação, incentivo à internacionalização pela mobilidade acadêmica”.

O reconhecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas pode contribuir para a construção da identidade docente, fator decisivo para a reflexão sobre sua autopercepção como professor como são e

como querem ser, considerando-se os aspectos político-econômicos, socioculturais, entre outros (FLORES, 2015).

Assim, com base nos respondentes, podemos afirmar que o PEPRI é visto como um espaço no qual os professores em formação podem tomar essa consciência da sua própria prática e construir a sua identidade docente.

Como o PEPRI contribui para o seu desenvolvimento acadêmico-profissional?

“Me ajudando a ter experiência de ensinar inglês na universidade, fazendo leituras teóricas, cursos de curta duração de didática do ensino de línguas, participação em eventos acadêmico-científicos e publicação de artigos científicos. Eu tive a sensação de protagonismo na sala virtual e na minha formação acadêmica” foi a resposta de R1.

Enquanto isso, “Contribui para elaborar atividades contextualizadas com temas de universidade, avaliação de aprendizagem, colaboratividade, compartilhamento de jogos, *slides*, *flashcards*, *handouts*, e procedimentos pedagógicos de acompanhamento de aprendizado de inglês” foi exposto por R2.

Faz parte das orientações aos docentes do PEPRI o incentivo à melhoria dos planos e da qualidade das aulas; envolvimento dos docentes em formação inicial na criação e na organização de propostas coletivas para os planejamentos dos cursos e a elaboração de projetos pedagógicos; e fomento à estruturação da pesquisa científica para o desenvolvimento de autonomia, relação teoria-prática, reflexão, criticidade e identidade docente.

Considera-se que acontece um desenvolvimento profissional melhor quando há oportunidades de aprendizagem ao longo de um período de tempo, os professores são desafiados em relação às suas visões de aprendizagem e existe apoio administrativo, entre outros

(CRANDALL e MILLER, 2014). Para eles, a aprendizagem profissional é mais efetiva se articulada à prática docente.

Assim, observaram-se a relevância e a potencialidade do PEPRI como um locus capaz de oferecer experiências práticas de docência para os professores em formação do curso de Letras da UFRPE em um programa de ensino de línguas, estabelecendo-se como espaço formativo, com vistas a prepará-los para a realidade do processo crítico-reflexivo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em sala de aula. Também, como espaço de integração professores-alunos-instituição para intervir na sociedade, e esta neles, possibilitando uma educação com potencial transformador da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa foi investigar o PEPRI como locus de formação inicial docente na Licenciatura em Letras da UFRPE. Conclui-se que o PEPRI se constitui em um programa essencial para os estudantes de Letras da UFRPE que desejam iniciar as práticas docentes de língua inglesa, enquanto ainda estão em formação. Como professores, eles ficam responsáveis desde o início por sua turma, desenvolvendo autonomia, reflexão e criticidade. É deles o protagonismo de planejar aulas, atividades e avaliar estudantes, além de desenvolver o seu perfil docente, entre outras ações inerentes à prática docente.

Além disso, nas orientações do PEPRI, os professores em formação são incentivados à pesquisa, à extensão, à participação em eventos científicos, publicação em periódicos, entre outros, contribuindo para o aprimoramento da sua prática e à sua formação continuada, desenvolvendo, assim, um professor-pesquisador, construindo um professor autônomo, crítico e reflexivo, em relação à sua própria prática.

Dessa forma, conclui-se que o PEPRI é um espaço coletivo de valorização das experiências, nos âmbitos histórico, social, formativo em

contexto pré-profissional, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino de língua inglesa e a formação inicial docente.

Portanto, a UFRPE tem cumprido o seu papel de fornecer oportunidades de vivências de práticas pedagógicas aos estudantes de cursos de licenciatura em Letras, com vistas a possibilitar experiências relacionadas à realidade educativo-profissional de ensino em sala de aula.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: **Magistério: construção cotidiana**. CANDAU, Vera Maria (org.). 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FLORES, M. A. **Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades**. Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015.

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

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Orgs.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 188-211.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L., S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

CAPÍTULO 3

OS ESCRITOS DE FERNANDO PESSOA: interseção entre a arte e o testemunho de uma personalidade em conflito

ROCHA, Francinalva Leite⁶

INTRODUÇÃO

Fernando Antônio Nogueira Pessoa nasceu em 13 de junho de 1888, em Lisboa, onde também faleceu, em 30 de novembro de 1935, aos 47 anos. Junto com ele nasce um mito, ou ainda, nasce uma história real que abriga, ao mesmo tempo, uma arte engenhosa e um eu-poético dividido. Para alguns, essa divisão do eu é apenas recurso artístico e, portanto, fictício; para outros, entretanto, representa o próprio estado da alma pessoana. A ficção de Pessoa recebe o nome de heterônimos, ele é aquele que dá vida a Alberto Caeiro, Álvaro de Campos, Ricardo Reis e outros heterônimos, sendo esses citados, os seus principais.

Conforme definição de Massaud Moisés (2006), Fernando Pessoa é “[...] o maior poeta português depois de Camões, tanto pela altura de suas instituições, como pela complexa mundividência que desenvolveu.” Estudar a obra de Pessoa é estar diante de uma fonte inesgotável de possibilidades; isso por que ele não é único, ele diversifica-se em heterônimos, aos quais ele atribui uma forma particular de vida, uma existência supostamente diferente da sua. Se, através das poesias dos seus heterônimos, tentarmos atribuir características intrínsecas a ele, iremos de encontro a afirmação do próprio Fernando Pessoa:

6 Universidade Federal Rural de Pernambuco. Franrocha17@hotmail.com.br

Assim, têm estes poemas de Caeiro, os de Ricardo Reis e os de Álvaro de Campos, que ser considerados. Não há que buscar em quaisquer deles ideias ou sentimentos meus, pois muitos deles exprimem ideias que não aceito, sentimentos que nunca tive. Há simplesmente que os ler como estão, que é aliás como se deve ler. (GAMA,1999, p.43.)

Percebe-se, então, o quão é complexo analisar sua obra estabelecendo um paralelo entre as ideias de Pessoa e as de seus heterônimos. Entretanto, não devemos nos esquecer de que *“O poeta é um fingidor”* e que ele *“Finge tão completamente/Que chega a fingir que é dor/A dor que deveras sente”*, essa primeira estrofe do poema *“Autopsicografia”*, de Fernando Pessoa, nos sugere que o poeta mente, pois pode fingir não existir aquilo que é real, assim como pode dar verdade àquilo que não existe. Assim, esse trabalho fará uma análise da poética de Fernando Pessoa, a partir de uma discussão que engloba aspectos da vida do autor bem como das suas diferentes personalidades *“exteriores”*.

1 PESSOA E SUAS MÚLTIPLAS FACES

A professora Ermelinda Ferreira, em seu artigo *“Fernando Pessoa e o Distúrbio de Personalidades Múltiplas”*, nos apresenta informações relevantes sobre o *“caso Pessoa”* e sua vida. Fernando Pessoa apaixonou-se por Ophelia, e desejou libertar-se das garras dominadoras de Álvaro de Campos – que interferiu no seu romance desde o princípio – para viver uma vida feliz. Assim, em 1932, três anos antes da sua morte, Pessoa também desejou ter um emprego público e por isso candidatou-se a uma vaga como conservador-bibliotecário, em Cascais, no entanto, com a negação desse seu último sonho, que devolveria a sua *“vida normal”*, Pessoa sentiu-se ainda mais frustrado em seus intentos.

Apesar de todas as qualificações elencadas no seu requerimento, foi reprovado pelo júri, perdeu a esperança de reconstruir sua vida “comum” – aquela prometida a Ophelia pelo Íbis, pseudônimo de infância que escolheu para representar o homem apaixonado que assinava raras e “ridículas” cartas de amor –, e não sobreviveu a esta decepção mais do que três anos. A ironia do destino, em seu caso, não seria professada por Deus, mas pelos homens seus compatriotas, que deram fim ao seu velho e provavelmente último sonho [...] (FERREIRA, 2012, p.63)

Fernando Pessoa era atormentado por personalidades invasoras (heterônimos), que influenciavam direta e indiretamente na sua vida e obra. Quando Pessoa pleiteia uma vaga como conservador-bibliotecário do Museu-Biblioteca Conde de Castro Guimarães, em Cascais, ele objetiva “organizar sua vida de pensamento”, casar-se com Ophelia e viver livre das garras do mais dominador de todos os heterônimos, Álvaro de Campos. Todavia, com a negação dessa sua aspiração tão íntima e intensa, ele sente um grande abalo. Ermelinda cita o estudo de Teresa Rita Lopes, e afirma que: “Neste estudo, ela comenta que a opção de Pessoa pelo direito à ‘via menor da normalidade’ dependia desesperadamente, àquela altura de sua vida, de sua aceitação para o emprego como bibliotecário:”,

[...] Tivesse o júri devidamente apreciado a candidatura de Pessoa ao lugar de conservador-bibliotecário e Pessoa teria provavelmente casado com Ophelia, e é possível que tivessem sido muito felizes, e é até provável não que tivessem tido muitos meninos, mas que Pessoa tivesse vivido mais anos e escrito mais livros...” (1995: 13). (LOPES 1995, apud FERREIRA 2012).

“Pessoa não tinha tido dinheiro para se casar”, é o que comenta Teresa Lopes nesse estudo. Também, somente organizando sua vida de pensamento e de trabalho é que ele poderia casar-se. O desejo de Pessoa de ir para Cascais, conseguir um emprego como bibliotecário e organizar sua vida matrimonial com Ophelia era, talvez, sua única forma de vencer as reincidentes investidas controladoras de Álvaro de Campos. Segundo Ermelinda, em suas cartas à Ophelia, Pessoa confessa “suas íntimas ambições burguesas, ‘fúteis, cotidianas e tributáveis’”,⁷ ou seja, conseguir um emprego, casar-se e organizar sua vida de pensamento e de trabalho. Recorrendo às palavras de Ermelinda: “Ambições que apontavam para um desejo salutar de reintegração de sua personalidade fraturada, o que parecia vir sendo laboriosamente posto em prática pelo homem comum, num tremendo e solitário esforço pessoal de auto-hipnose.” p.64.

Conforme destaca a professora Ermelinda Ferreira, o grande poeta português apresentava sintomas do Transtorno Bipolar. Pessoa chegou a escrever a dois psiquiatras franceses relatando seu problema, em uma das quais afirmou ser um “histero-neurastênico”, o poeta afirmava manter sob controle o elemento histérico, mas solicitava ajuda para a abulia de que padecia. A obra pessoana é o resultado de uma luta entre o homem (Pessoa) e suas criações artísticas (heterônimos). Dentre esses heterônimos, aquele que mais o perturba e que se interpõe no seu romance – resultando o triângulo amoroso Íbis-Ophelia-heteronímia – é Álvaro de Campos. O engenheiro assombrava o namoro entre o Íbis e Ophelia, pois se passava por Pessoa na assinatura das cartas trocadas entre o casal, entretanto, o tom zombeteiro com que escrevia os textos era inconfundível. Fernando Pessoa, ele próprio, vivenciou uma luta durante seu namoro com Ophelia, pois Campos assumia o controle

7 Expressão utilizada por Campos no poema *Lisbon revisited*, no qual ele desfaz acerca do casamento.

dos seus textos com reincidência e Pessoa sentia dificuldades para libertar-se dele.

A segunda etapa do namoro com Ophelia viria a testemunhar um verdadeiro jogo de Titãs, com depoimentos cada vez mais assustadores do heterônimo, e uma franca mudança no tom da correspondência, que passa da infantilidade da primeira fase, quando o inofensivo Íbis fala carinhosamente à Bebê, para as claras sugestões de perversão, quando o virulento Campos fala agressivamente à “Vespa”, à “Fera”: à Ariadne que, por amor ao Íbis, vislumbra com impressionante clareza a disputa que se trava em seu espírito, rejeitando – verbalmente – a personalidade invasora, e acenando a Pessoa – às vezes angustiadamente – com uma luz no fim do túnel. (FERREIRA, 2012, p.65).

Percebe-se como a interferência de Álvaro de Campos no romance entre Pessoa e Ophelia é forte e insistente, uma vez que por mais que o próprio Pessoa lute contra essa “personalidade invasora” e que Ophelia lute contra o engenheiro astuto e malévolo, Campos sempre vence. Pessoa chega a terminar o namoro com sua amada e, como justificativa, alega obediência a mestres que impedem que esse relacionamento tenha êxito.

O namoro com Ophelia teve duas fases: a primeira, de 01 de março a 19 de novembro de 1920 e a segunda, de 11 de setembro de 1929 a 11 de janeiro de 1930. Na carta que põe fim à primeira fase do namoro, de 19/11/1920, Pessoa diz: “O meu destino pertence a outra Lei, de cuja existência a Ophelinha nem sabe, e está subordinado cada vez mais à obediência a Mestres que não consentem nem perdoam. Não é necessário que compreenda isto. Basta que me conserve com carinho na sua lembrança, como eu, inalteravelmente, a conservarei

na minha". Nesta carta, também se recusa a devolver as cartas de Ophelia: "Eu preferia não lhe devolver nada, e conservar as suas cartinhas como memória viva de um passado morto, como todos os passados: como alguma coisa de comovedor *numa vida, como a minha, em que o progresso nos anos é par do progresso na infelicidade e na desilusão.*" (FERREIRA, 2012, p.65)

É notório como o grande escritor português padece de um sofrimento intenso, resultado das invasões incisivas e constantes de outras personalidades, pois, não pode viver sua vida como idealiza, isto é, casar-se e constituir uma família ao lado da mulher que deseja, pois Álvaro de Campos está obstinado em destruir seus planos. É clara a angústia sentida por Pessoa, esta fica explícita quando ele se refere à sua vida, afirmando que "*o progresso nos anos é par do progresso na infelicidade e na desilusão.*"

1.1 Pessoa e o eu em conflito

Fernando Pessoa, desde criança, já possuía sensibilidade para lidar com o seu eu. Eduardo Lourenço, filósofo, professor e crítico português, afirma em seu ensaio sobre Pessoa que "Em nenhum lugar, na obra de Pessoa, o eu se nos apresenta de uma forma una. Com seis anos ele se via já como um outro." (2015, p.76). A grandiosidade que é conferida a obra pessoana não é indevida, pois ele não apenas criou "vidas" alheias à sua, mas ele viveu e sentiu cada particularidade dessas "almas exteriores" à sua; e, mais que isso, criou ficção artística para cada um desses seres.

Olhando para o histórico familiar de Pessoa, notamos que ele pouco conviveu com o pai, pois ficou órfão ainda na primeira infância. Também, após o novo matrimônio de sua mãe, teve que se mudar para a África do Sul, dado que seu padraсто havia sido nomeado cônsul de Portugal em Durban. Talvez, o afastamento da terra natal, a ausência

do pai e o novo relacionamento da mãe tenham contribuído para a sua sensibilidade poética. Eduardo Lourenço fala que “podemos inscrever facilmente o ‘caso Pessoa’ na epopeia do ‘eu dividido’ [...]”. Segundo ele “Podemos mesmo desvendar o elo genealógico que une essa particular divisão do eu (ausência do Pai, afastamento afetivo da Mãe) à sua aventura heteronímica. Mas seria um erro imaginar poder reduzir a isto o ‘mistério-Pessoa’” (Lourenço, 2015, p.77-78). De fato, não podemos reduzir o prodígio artístico desse homem a uma simples situação, é evidente que sua excentricidade poética não resultava apenas dela. Todavia, de certo modo, os acontecimentos na vida de Pessoa podem ter despertado emoções novas e sentimentos diversos em uma alma como a dele, sensível e suscetível às coisas à sua volta. Reiteramos, entretanto, que tais situações por si somente não podem explicar o “fenômeno Pessoa”.

Eduardo Lourenço (2015) fala a respeito do “eu como ficção” para Pessoa e afirma que “Ninguém antes de Pessoa havia conferido à ideia do eu como ficção um estatuto tão paradigmático e tão espetacular.” P.74. Ele comenta que não se pode confundir a aventura criadora de Fernando Pessoa com a de um Jorge Luís Borges, por exemplo. Para Lourenço, a ficção de Borges é uma “ficção contente de si mesma” ele afirma que o “eu como ficção” “não é para Pessoa um achado literário”, e acrescenta:

O “eu como ficção” é para Pessoa, a realidade e o lugar de uma *busca* – uma das mais radicais do século XX – e, sobretudo, o signo de um *sofrimento*. Pessoa não foi um literato, ou uma máquina de fazer literatura, mesmo que genial. Foi um modesto empregado de escritório, sonhador, megalômano, do início do século XX, em Lisboa, com o coração, a inteligência e a alma dilacerados pelo sentimento da sua própria *inexistência*, experimentando, num mundo esvaziado de sentido, estranhas estratégias para se convencer de que possuía

todas as vidas que os sonhadores que viviam nele podiam inventar. (Lourenço, 2015. P.74)

Ao analisar a ficção de Fernando Pessoa e um pouco da sua biografia notamos esse sofrimento, e constatamos que ele foi mais infeliz do que feliz. Ele próprio afirma em carta à Ophelia que à medida que os anos se multiplicam, cresce também sua infelicidade e desilusão. É notório o quanto seu espírito sofria, e esse sofrimento pode estar relacionado à desintegração do seu próprio eu e às invasões sucessivas e abusivas dos heterônimos, que não o permitia ter uma existência própria e o fazia viver em conflito com o seu “próprio eu”.

2 ÁLVARO DE CAMPOS: reflexos do conflito pessoal

Álvaro de campos, heterônimo de Fernando Pessoa, é aquele que interfere constantemente na vida de Pessoa, também, o que tem espírito agitado e que vive em constante revolta com o mundo à sua volta. Pessoa sofria com as invasões de outros heterônimos que o fazia viver em conflito constante com o seu “eu”; dentre os heterônimos, Álvaro de Campos é o que mais afronta Pessoa, é aquele que mais interfere na vida amorosa entre Pessoa e Ophelia. A respeito de Campos, Ermelinda Ferreira (2012) ressalta que “É preciso lembrar ainda que, de todos os heterônimos, o mais claramente perturbado é Álvaro de Campos, aquele cuja obra evidencia com flagrante propriedade os sintomas da ‘histero-neurastenia’”. A hipótese acerca do DPM⁸ que acometia Pessoa, levantada pela professora Ermelinda, pode explicar as

8 Distúrbio de Personalidade Múltipla. Conforme aponta a professora Ermelinda, esse distúrbio é um assunto dos mais velhos e também mais novos na psiquiatria, “No fim do século XIX, tornou-se um dos primeiros processos mentais patológicos a ser estudado cientificamente, e a pesquisa influenciou profundamente as origens da psiquiatria moderna.” (FERREIRA, 2012, P.67)

mudanças bruscas por que passavam Pessoa e que influenciavam no seu namoro com Ophelia, isso porque Álvaro de Campos assumia o controle das correspondências trocadas entre Fernando e Ophelia. Campos é agressivo nos seus textos, impulsivo e pessimista, características que analisaremos na próxima seção.

2.1 **Analisando o sofrimento de Fernando Pessoa através dos escritos de Álvaro de Campos:** leitura comparativa entre os poemas *Aniversário* e *Lisbon revisited*

Os poemas "*Aniversário*" e "*Lisbon revisited*" serão analisados comparativamente a fim de investigar marcas do conflito pessoano, tais como ceticismo, angústia, nostalgia. Segue abaixo, a primeira estrofe do poema *Aniversário*, de Álvaro de Campos, publicado em 1929.

No tempo em que festejavam o dia dos meus anos,
Eu era feliz e ninguém estava morto.
Na casa antiga, até eu fazer anos era uma tradição de há séculos,
E a alegria de todos, e a minha, estava certa com uma religião qualquer.

(Campos, E1, V 1-4)

Nessa primeira estrofe do poema, percebe-se que o autor relembra a sua infância e o tempo em que a sua família se reunia para comemorar seu aniversário, mas infelizmente, depois de algumas mortes, isso tornava-se impossível: "*Eu era feliz e ninguém estava morto*". O tom melancólico e nostálgico que percorre todo o poema, leva-nos a crer que o Álvaro de Campos que sente é o mesmo que escreve, e este é Fernando Pessoa. Tal conjectura pode ser sustentada pela simples informação verídica: Campos não ficou órfão, nem foi obrigado a viver longe da sua pátria – ainda na infância – todos esses acontecimentos fizeram parte da vida de Pessoa – ele mesmo – o que evidencia que os sentimentos que ele coloca nas poesias dos seus heterônimos podem – seja muito ou pouco – representar o estado interior do seu eu.

Nas estrofes seguintes, o autor realiza uma comparação entre o que ele foi e o que é hoje, lastima-se pela perda de todos e confessa ter chorado muito. Na estrofe final, o autor chega ao ápice do seu sofrimento; quando ele diz: *"Hoje já não faço anos./Duro./Somam-se-me dias"*, percebe-se que a existência é um fardo para ele. *Álvaro de Campos é o mesmo que escreve "Lisbon Revisited"*. Veremos que ambos poemas partilham semelhanças no que se refere ao desassossego do eu, à nostalgia e negatividade perante à vida.

Não: não quero nada.

Já disse que não quero nada (E.1. V.1-2)

Não me venham com conclusões!

A única conclusão é morrer! (E.2.V.1-2)

[...]

Deixe-me em paz! Não tardo, que eu nunca tardo...

E enquanto tarda o abismo e o silêncio quero estar sozinho! (E.11. V.1-2)

Percebemos um Álvaro de Campos perturbado, negativista, assim como no poema *"Aniversário"*. Ambos se aproximam no ponto em que se encontram sozinhos, desiludidos, e quando remetem à infância como um tempo bom, digno de saudades. Neste poema, ele caracteriza a infância como um tempo de verdade, e também compara Lisboa de outrora a de hoje; há uma retomada ao passado e a dualidade se dá entre passado e presente, entre o que foi e o que é. No entanto, nesse último poema, ele prefere a solidão e encerra pedindo para ficar sozinho. Em *"Aniversário"*, ele fica sozinho por fatalidade e sente-se triste; em *"Lisbon Revisited"*, ele anseia pela solidão. São dois poemas diferentes, mas que guardam em si a mesma característica comum de quem os escreve: um Álvaro de Campos negativista e desiludido.

Conforme Massaud Moisés (2006): *"Álvaro de Campos representa-se com 'Lisbon Revisited', no qual se estampa algumas de suas características básicas: heterônimo moderno, na linha de Walt Whitman, irritadiço, agressivo [...]". Álvaro de Campos idealiza em seu*

poema *Aniversário* a sua infância e é tomado por um desejo avassalador de tê-la de volta, já em "*Lisbon Revisited*", segundo Moisés (2006), ele se mostra agressivo, mas abranda frente ao céu azul, o mesmo da sua infância, e o recorda como um tempo de "verdade vazia e perfeita". Nesse ponto, o Campos desse poema aproxima-se ao de "*Aniversário*".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, realizamos algumas especulações a respeito da vida e obra de Fernando Pessoa, constatamos que seus escritos testemunham para além de um grande gênio literário, pois revelam faces e sentimentos de um mesmo sujeito, distribuído em vários "eus". Por meio da análise dos poemas de Campos, notamos que há um sofrimento no poeta, e talvez tal padecimento possa ser assimilado àquele que acometia Fernando Pessoa (Ele mesmo), isso porque há um sentimentalismo excessivo, o qual é manifesto através do tom pesadamente nostálgico, pessimista e triste. Tanto em *Aniversário* quanto em *Lisbon revisited* existem sofrimentos em excesso que extrapolam a ideia de arte com finalidade em si mesma, e sugerem que esses sentimentos podem ser próprios de quem os escreve, isto é, de Fernando Pessoa.

Concluimos que a vida de Pessoa representou uma batalha entre sua personalidade e a de seus heterônimos, em especial, Álvaro de Campos. A luta entre Pessoa e Campos continuou até o fim "com Fernando Pessoa afogando-o deliberadamente, e a si, no consumo do álcool [...] o que viria, afinal, a pôr um misericordioso limite em tão avassalador sofrimento, do qual talvez seja, também, um testemunho confessional a sua imensa e poderosa obra literária." (Ferreira, 2012. p. 69). De fato, a morte de Fernando Pessoa encerrou uma angústia que o atormentou por toda sua vida. Portanto, mediante o que foi exposto, pudemos constatar que a vida e obra de Fernando Pessoa significou, também, um duelo entre o lado artista e o sensível de um mesmo

homem, que viveu em seu âmago o drama entre ser todos em um só, ser tudo e nada; sua obra parece testemunhar o sofrimento interior que tanto inquietou o eu pessoano.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Ermelinda Maria Araújo. **Fernando Pessoa e o Distúrbio de Personalidades Múltiplas**. Intersemiose. Revista Digital. vol. 01, n. 01, p. 58-76. Jan/Jul 2012. Disponível em: <http://www.neliufpe.com.br/wp-content/uploads/2012/06/04.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

GAMA, Rinaldo. **O drama da linguagem**. In: Dossiê Fernando Pessoa- CULT Revista Brasileira de literatura. São Paulo: Lemos Editorial e gráficos Ltda. N° 18, ano II, 1999.

LOURENÇO, Eduardo. **Pessoa ou o eu como ficção**. Metamorfoses. Rio de Janeiro. Vol.13.n1.P.73/78.2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/metamorfoses/article/view/5075/16924>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

MOISÉS; Massaud. **A literatura portuguesa através dos textos**; São Paulo, Cultrix, 2006.

PESSOA, Fernando. **Aniversário**. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/258/aniversario>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

PESSOA, Fernando. **Lisbon Revisited**. Disponível em: https://www.passeiweb.com/lisbon_revisited_1923_poema/. Acesso em 30 de maio de 2023.

SARAIVA; António José, **História da literatura Portuguesa**, Portugal, Porto editora, 17° ed. 2010.

CAPÍTULO 4

RENOVAÇÃO E INOVAÇÃO DOS ALUNOS: dicionário de gírias (girionário)

SANTOS, Gabriel Marcelo Teixeira dos⁹

SILVA, Joyce Gomes da¹⁰

DEFENDI, Cristina Lopomo¹¹

GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida¹²

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a experiência de graduandos do curso de Licenciatura em Letras - Português - do *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*, junto ao *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Núcleo de Iniciação à Docência (NID)* do câmpus São Paulo, no acompanhamento de um projeto intitulado “Girionário” em uma escola estadual no regime PEI, regida pela Diretoria de Ensino da região Centro Oeste da cidade de São Paulo. O trabalho foi realizado durante as observações de aulas de uma turma de Ensino Médio (terceiro ano), com a qual estava sendo trabalhado o Itinerário Formativo *Cultura em Movimento*, componente curricular 1 - *Oralidade e Produção Escrita: As representações do eu*.

A premissa do PEI é que o aluno passe mais tempo na escola, possa dedicar-se a áreas voltadas à carreira, contar com tutoria de um professor, ter auxílio em seu projeto de vida, entre outros. A escola

9 IFSP, campus São Paulo. gabrielmarcelot@gmail.com

10 IFSP, campus São Paulo. joyce.gomes@aluno.ifsp.edu.br

11 IFSP, campus São Paulo. crislopomo@ifsp.edu.br

12 IFSP, campus São Paulo. cgazotti@ifsp.edu.br

campo funciona em dois turnos e a turma acompanhada tem aulas e atividades das 14h15min às 21h15min.

O PEI integrado ao currículo do Novo Ensino Médio possui, para além da matriz curricular comum, o Programa Itinerários Formativos, cuja implementação está respaldada pela portaria MEC nº 733, de 17 de setembro de 2021. Os itinerários formativos são cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino. Os itinerários atendem à premissa do novo ensino médio, que tem como principal pauta possibilitar que o estudante possa escolher o que estudar, conforme seu interesse, nas unidades curriculares.

Os Itinerários Formativos são orientados pelo Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA), em que estão descritas as habilidades e competências pensadas para cada itinerário. O material tem propostas de atividades, *links* externos e outros informativos, com o objetivo principal de nortear o trabalho do docente com os alunos, alinhando-o com as expectativas previstas em cada itinerário.

Para o embasamento teórico foi utilizado o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA) da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo que aborda as competências, habilidades e objetos do conhecimento previstos nas ementas e tem como foco o desenvolvimento de competências gerais, habilidades dos eixos estruturantes (SEDUC, *s.d.*).

1 METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Nossas observações e participações nas aulas foram realizadas durante o primeiro semestre de 2023 como parte das tarefas do PIBID. Os dados foram coletados por meio de entrevistas não estruturadas, observações em sala de aula e análise de documentos relacionados ao *Programa Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio*. As aulas observadas tiveram como foco o trabalho com o Itinerário Formativo *Cultura em Movimento*, componente 1 - Oralidade e produção de escrita: as representações do eu”, por meio do qual foram desenvolvidas habilidades motoras (corte, colagem), artísticas (pintura), bem como de pesquisa e escrita, dentre outras atividades, desde seu planejamento até a culminância.

A turma focal na qual este trabalho foi desenvolvido foi o terceiro ano do ensino médio e as observações de aulas foram realizadas semanalmente.

Para a preparação dos alunos, houve inicialmente a observação desse tipo de material pelos discentes – contando por sua idade, alguns não haviam tido contato com este material ainda–, e depois a definição de quais seriam os termos. Houve apresentações durante o processo, abordando o projeto do “Girionário”, que visou à criação de um dicionário de gírias.

A coleta de dados foi realizada durante as visitas, a partir da coleta de informações do ambiente escolar com os professores e alunos, realização de perguntas e observação dos comportamentos para reunir materiais para anotações. Durante o semestre foram feitos relatórios mensais, também entregues às coordenadoras do PIBID de forma a auxiliar a elaboração deste relato.

Além disso, a leitura de materiais como o MAPPA (Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento), competências do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) disponibilizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira) e outros materiais complementares auxiliaram na formação dos futuros docentes.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre o ensino como um todo, foi possível observar, em comparação com o “antigo Ensino Médio”, um maior enfoque em atividades específicas e a sugestão de criação de projetos que mobilizem maior participação dos alunos, assim como a disposição disso centrada em competências e habilidades, o que antes não era tão explícito. O material de apoio atual possui detalhamento de quantidade de aulas e exatamente o que deve ser mobilizado em sala; exigência de materiais tecnológicos para suporte (evidenciados pela presença de códigos QR e *links*); e organização das atividades sempre em introdução, desenvolvimento e sistematização.

Para seu desenvolvimento, o projeto do “Gíronário” passou por várias etapas. Inicialmente, os alunos se reuniram em grupos, discutindo gírias conhecidas em seus cotidianos. Isso foi muito interessante, pois as escolhas se relacionaram a experiências muito subjetivas, algumas palavras eram consideradas gírias por alguns grupos de alunos, enquanto outros não concordavam. As diferentes origens dos alunos contribuíram para essas divergências enriquecedoras, que permitiram discussões acaloradas entre eles. Nesse processo, os adolescentes puderam articular e defender seus pontos de vista.

As discussões em aula circundaram os campos da lexicografia, semântica e morfologia para o desenvolvimento do trabalho. Durante essas discussões, as palavras eram registradas, incluindo suas diferentes formas de registro escrito. As possíveis grafias iam ao encontro da linguagem comum das redes sociais; reprodução de sons, exageros e abreviações participaram desse processo. Após esse levantamento, os

alunos digitaram todos os verbetes em uma planilha numerada para sistematizar as etapas.

Neste ponto, o professor aproveitou a aula para introduzir o uso de dicionários físicos. Os alunos foram à sala de leitura e tiveram acesso aos dicionários. Já na sala de aula, os alunos se dividiram em grupos e utilizaram Aulete (2011) e Houaiss (2004), com cada equipe responsável por dois ou três verbetes. Os dicionários foram utilizados para buscar sinônimos e encontrar suas origens e, em seguida, toda a turma se juntava para uma revisão e avaliação coletiva, de forma que todos os participantes concordaram com os significados postos.

Neste momento os estudantes puderam observar, também, os duplos significados de alguns verbetes, ou seja, significados diferentes quando usados como gírias e na linguagem padrão. Isso permitiu que eles explorassem os vários significados das próprias gírias e compreendessem a estrutura, linguagem e organização dos dicionários. Como exemplo, tem-se a construção a seguir:

Cê louco/ slk / slc: (exp.) [Redução ou abreviação de “Você é louco”.] 1. A depender do contexto, pode expressar indignação, surpresa, insatisfação, satisfação. “Slk cara, por que você fez isso?”; “Bom demais, slk” (São Paulo, 2023, p.7).

Como visto, os alunos organizaram o verbo primeiramente colocando o termo com as possibilidades de grafia. Depois, a classificação morfológica, seguida dos possíveis significados. Em alguns verbetes, os alunos utilizaram a origem externa da palavra a fim de deixar mais claro o significado, como o exemplo a seguir:

Raul: [origem: art. 171 do Código Penal] 1. Estelionatário. “Você tá Raúl, hein?!” M.q. 171 (São Paulo, 2023, p.12).

Nesses exemplos, podemos observar aplicações dos verbetes em frases que servem para evidenciar e tornar ainda mais claro o uso dos termos.

Depois, os alunos trabalharam juntos na elaboração da capa do dicionário. Alguns alunos, com habilidades manuais e aptidão para desenhos e pintura, assumiram a responsabilidade de criar a capa, que reflete elementos das periferias, como o grafite e a pixação, bem como cenários das comunidades paulistas. Eles usaram esse espaço para fazer uma crítica às desigualdades sociais, representando prédios de luxo ao fundo das casas simples das comunidades. (Anexo 1)

Uma das partes práticas mais criativas e interessantes foram as aulas invertidas dadas por algumas alunas que têm contato com a cultura urbana e de grafiteagem, explicando sobre ela e ensinando a turma a fazer *tags*, a assinatura dos pixadores e grafiteiros. Em seguida, ajudaram cada um a criar a sua própria *tag*, de acordo com suas características. As *tags* funcionam como assinaturas dos grafites, geralmente usam apelidos carregados de alguma característica física ou psicológica que identifique o artista.

Após terem terminado essa parte, os alunos passaram a pensar no dia da culminância – dia de apresentação final dos projetos, momento esperado durante todo o semestre. O objetivo primeiro foi fazer uma cidade fictícia com papelão e pixá-la com spray, representando a cultura periférica. Com o andamento do projeto e as tentativas sendo realizadas, mudaram para um muro de mesmo material com as *tags* da turma. Os participantes do PIBID participaram ativamente, em conjunto com os alunos e o professor supervisor, no desenvolvimento das atividades. Como exemplos dessa participação, destacamos que os pibidianos puderam ajudar na familiarização com os dicionários, auxiliando os alunos na busca dos significados e na correção de possíveis equívocos e esquecimentos em relação às diversas aplicações de cada gíria. Também orientamos com revisões ortográficas, definições das palavras e com a padronização.

Os resultados obtidos têm o potencial de fornecer parâmetros importantes para o aprimoramento de nossa prática docente futura, ao pensar nos planejamentos de aulas e nas inúmeras formas de desenvolver as habilidades que devem ser evocadas em nossos alunos, alinhando-se às diretrizes do Ensino Médio e contribuindo para a melhoria da educação no Brasil.

Além disso, notamos que a integração no meio escolar, com contato direto com os alunos e com as atividades propostas, contribuiu para o desenvolvimento dos futuros docentes na formação do Novo Ensino Médio, mais especificamente em uma escola que participa do Programa de Ensino Integral (PEI)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as observações feitas durante o semestre e com aquilo que foi disposto, é possível compreender que o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID) é de grande importância para que os futuros professores possam ter contato com escolas e com os alunos reais.

Conhecer a realidade escolar é de extrema importância antes de, de fato, partir para a prática docente, afinal, há sugestões bastante relevantes a serem levadas em consideração, como a originalidade de cada projeto a ser criado, a mobilização de conhecimentos diversos e a consideração das individualidades dos alunos e das turmas para as aulas.

Os Itinerários Formativos previstos na grade do novo Ensino Médio expostos no MAPPA são uma inovação que exige dos profissionais constante e abrupta renovação, considerando as especificidades dessas aulas. É importante ressaltar que parte dos Itinerários exige conhecimentos muito específicos dos profissionais e nem sempre os docentes estão completamente preparados.

Com relação aos alunos, conseguimos observar um grande avanço nos conhecimentos que envolviam a expressão e uso das linguagens. Eles aprenderam a utilizar o dicionário e precisaram revisar as classes gramaticais, trabalharam sua argumentação (convencer os outros sobre as gírias e sua importância para figurar no girionário), além de desenvolver diversas habilidades além da escrita.

O projeto foi interessante uma vez que pôde relacionar a educação formal e elementos do cotidiano dos discentes. Em outras palavras, apesar de o projeto lidar com elementos linguístico-discursivos que os alunos já conhecem, contribuiu para a educação formal. Isso ocorreu na medida em que os alunos aprenderam como um dicionário se organiza, os verbetes são descritos e apresentados.

A avaliação da observação realizada e da participação da turma e dos graduandos do PIBID no projeto do dicionário foi positiva. O projeto foi capaz de proporcionar um avanço nos conhecimentos dos futuros docentes e dos alunos.

Para os futuros professores de língua portuguesa, o “Girionário” pode evidenciar que a educação não é um campo óbvio, mas sim um espaço em que o conhecimento se constrói em meio a diversos ambientes, demandando a imprescindível participação do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se ingênuo o educador que acredita na cristalização do saber e se satisfaz com atividades escolares cristalizadas, desprovidas de contexto, tornando-se alheio à complexidade inerente à produção humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete**: dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. Organizador Paulo Geiger.

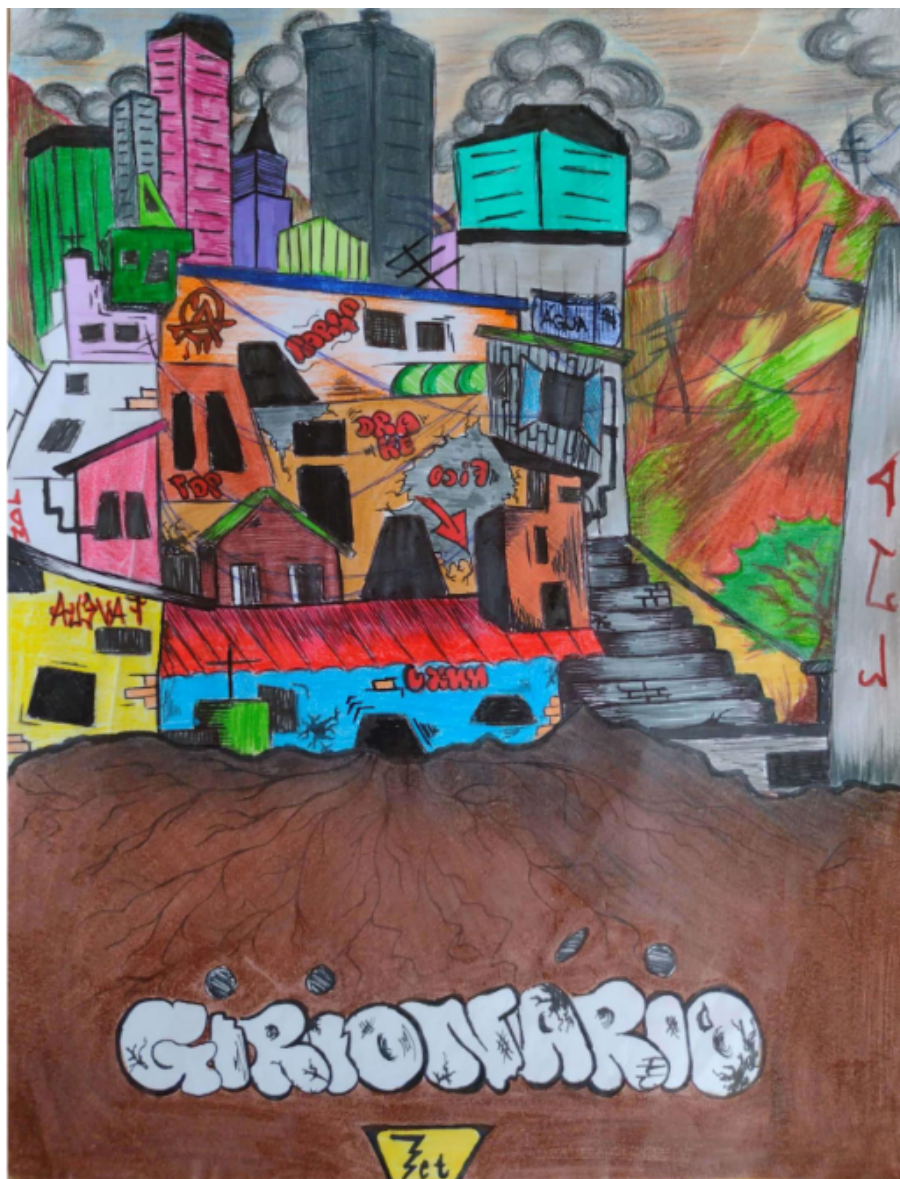
HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SÃO PAULO. Escola Estadual Rui Bloem. **Girionário organizado pela 3a. série B do ensino médio**. São Paulo: E.E. RUI BLOEM, 2023.mimeo.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação: **Cultura em movimento**. São Paulo: SEDUC/SP, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao planejamento e práticas de aprofundamento** (MAPPA). São Paulo: EFAPE, 2023.

ANEXO 1



CAPÍTULO 5

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma análise teórica

SOARES SANTOS, Mônica Maria¹³
SANTOS DUARTE, Hélder Sameiro¹⁴

INTRODUÇÃO

A formação de professores desempenha um papel fundamental na qualidade da educação, influenciando diretamente a experiência de aprendizado dos estudantes. Estudos anteriores têm destacado a importância de abordagens inovadoras e ferramentas educacionais modernas para aprimorar a capacitação dos educadores, tornando-se uma parte crucial do cenário educacional contemporâneo.

Neste contexto, este estudo se propõe a explorar o potencial das tecnologias educacionais como instrumentos facilitadores na formação de professores, com um enfoque especial na promoção da interdisciplinaridade. Para isso, examinaremos a literatura acadêmica atual, relacionada ao uso de tecnologias educacionais na formação de professores, visando a entender como essas tecnologias têm sido utilizadas e como têm impactado a formação.

Além disso, identificaremos abordagens teóricas e conceituais que embasam a integração de tecnologias educacionais de forma interdisciplinar. Ao destacar as teorias subjacentes a essa integração, este

13 Universidade de Santiago - US. moniclingua@hotmail.com

14 Universidade de Santiago – US. helderduarte007@gmail.com

estudo visa a fornecer *insights* valiosos para educadores e pesquisadores interessados nesse campo em constante evolução.

No decorrer deste estudo, também apresentaremos diretrizes teóricas para a incorporação eficaz das tecnologias educacionais na formação de professores, destacando como essas ferramentas podem apoiar e enriquecer abordagens interdisciplinares. Baseando-nos em uma revisão da literatura acadêmica, nosso objetivo é fornecer uma compilação de diretrizes teóricas sólidas que possam servir como base para futuras pesquisas e práticas educacionais. Isso capacitará os educadores a preparar os alunos para um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

Por fim, enfocaremos as implicações práticas dessas abordagens, reconhecendo que a formação de professores é um pilar essencial para o desenvolvimento educacional de qualidade. Acreditamos que a análise teórica aqui apresentada contribuirá para o aprimoramento contínuo do processo de formação de professores, permitindo que os educadores se tornem agentes de mudança preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

1 REVISÃO DA LITERATURA: abordagens teóricas e conceituais

A formação de professores desempenha um papel crucial na qualidade da educação, influenciando diretamente a experiência de aprendizado dos alunos. No contexto educacional contemporâneo, as tecnologias educacionais modernas emergem como elementos-chave na transformação dessa formação de professores. Essas tecnologias abrangem uma diversificada gama de recursos, como plataformas de aprendizado online, aplicativos móveis, simulações interativas e realidade virtual. Elas têm o poder de tornar a formação de professores mais dinâmica e acessível, adaptando-se às necessidades individuais e

aos horários dos futuros educadores, além de enriquecer o conteúdo da formação por meio de uma variedade rica de recursos multimídia e informações atualizadas em tempo real.

No entanto, a integração bem-sucedida das tecnologias educacionais na formação de professores também traz consigo desafios. O rápido avanço tecnológico exige que os educadores estejam constantemente atualizando suas habilidades para acompanhar as mudanças. É crucial garantir que todos os professores tenham acesso igualitário a essas tecnologias, evitando disparidades e assegurando que todos possam colher seus benefícios.

Neste contexto, é oportuno citar Sancho (2006, p.17), que observou como “as pessoas que vivem em lugares influenciados pelo desenvolvimento tecnológico não têm dificuldade para ver como a expansão e a generalização da TIC transformaram numerosos aspectos da vida.” Nas últimas duas décadas, o mundo do trabalho, da produção científica, da cultura e do lazer passou por grandes mudanças. Praticamente todas as ocupações se transformaram, algumas desapareceram, enquanto outras tantas surgiram que, até então, eram completamente desconhecidas. Essa observação destaca como as tecnologias da informação e comunicação impactaram diversos setores da sociedade, incluindo a educação, reforçando a importância de considerar essas transformações na formação de professores.

1.1 Tecnologias da educação

A ascensão das tecnologias da educação representa uma das transformações mais significativas no cenário educacional contemporâneo. O modo como o ensino e a aprendizagem são concebidos e praticados foi reconfigurado pela incorporação de novas ferramentas e metodologias digitais.

Pelletier Y et al (2021, p.14-15) *apud* Rocha (2023) destacam a trajetória das inovações tecnológicas e suas implicações para a

pedagogia contemporânea em seu relatório e sinaliza para uma mudança de paradigma onde tecnologias, como a Inteligência Artificial (IA), emergem como agentes de transformação, permitindo a criação de ambientes de aprendizado mais adaptativos e personalizados. Tal perspectiva é corroborada por Russell e Norvig (2010), que vão além e conceituam a IA como sistemas que agem de maneira otimizada, centralizando a aprendizagem no aluno e não mais no conteúdo.

No entanto, a integração dessas inovações não se dá sem desafios. Pelletier Y et al (2021, p.14-15) *apud* Rocha (2023) enfatizam que a eficaz adoção de tais tecnologias depende crucialmente da formação adequada dos educadores. É imperativo que eles estejam preparados não só tecnicamente, mas também eticamente, para empregar essas ferramentas no contexto educacional. Além disso, Cardoso et al. (2018, p. 779-780) destacam as abordagens inovadoras que utilizam a Realidade Virtual (RV) para criar experiências de aprendizado significativas. Estas abordagens permitem transportar o usuário para uma realidade alternativa, potencializando a imersão e a interatividade. A RV não só ilustra conceitos abstratos, mas também desencadeia a experimentação e a criatividade, fatores essenciais para uma aprendizagem significativa no século XXI.

Assim sendo, Reis (2010), define Tecnologia de Educação como:

Tecnologia na Educação” abrange a informática, mas não se restringe a ela. Inclui também o uso da televisão, vídeo, rádio e até mesmo cinema na promoção da educação. Entende-se tecnologia como sendo o resultado da fusão entre ciência e técnica. O conceito de tecnologia educacional pode ser enunciado como o conjunto de procedimentos (técnicas) que visam facilitar os processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios (instrumentais, simbólicos ou organizadores) e suas consequentes transformações culturais. (REIS, 2010.p. 5)

Em síntese, a literatura demonstra um consenso sobre o papel crucial das tecnologias da educação na remodelação da paisagem educacional contemporânea. A incorporação destas ferramentas, quando feita de maneira consciente e informada, tem o potencial de revolucionar a experiência educativa, tornando-a mais rica, engajadora e centrada no aluno.

A interdisciplinaridade assume um papel central na formação de professores, capacitando-os para enfrentar os desafios contemporâneos da educação de forma abrangente e inovadora. Neste capítulo, aprofundaremos nossa compreensão desse conceito fundamental e exploraremos sua interação com as tecnologias educacionais modernas, que podem ser habilmente incorporadas para enriquecer a preparação dos educadores.

De acordo com o autor e pesquisador Fazenda (1995, p. 13), “a partir disso podemos definir a interdisciplinaridade como uma nova teoria, um novo paradigma emergente do conhecimento.” Fazenda (1995) enfatiza que “é impossível a construção de uma única e absoluta e geral teoria de interdisciplinaridade, mas é necessária a busca ou desvelamento do percurso teórico pessoal de cada pesquisador.” Essa perspectiva ressalta a natureza dinâmica e individualizada da interdisciplinaridade, destacando a importância de que cada educador trilhe seu próprio caminho teórico na busca pela integração das disciplinas.

A interligação entre interdisciplinaridade e tecnologias educacionais modernas representa um terreno fértil para a inovação educacional. Essas tecnologias proporcionam uma ampla gama de recursos interativos, colaborativos e personalizáveis, que podem ser adaptados de maneira eficaz para promover a integração de disciplinas. Além disso, oferecem acesso a uma rica variedade de conteúdos e informações atualizadas, enriquecendo a experiência de aprendizado dos futuros educadores.

Contudo, é imperativo reconhecer que a incorporação das tecnologias educacionais na interdisciplinaridade não está isenta de desafios. A evolução tecnológica acelerada demanda que educadores estejam constantemente atualizados em relação às novas ferramentas e abordagens. Paralelamente, questões éticas, como privacidade e segurança, devem ser cuidadosamente consideradas ao incorporar essas tecnologias na formação de professores.

1.2 Interdisciplinaridade na educação

A interdisciplinaridade surge como uma resposta ao desafio da fragmentação do conhecimento no sistema educacional tradicional. Essa abordagem visa superar as barreiras entre as disciplinas, incentivando uma compreensão mais holística e integrada dos temas abordados.

A interdisciplinaridade consiste, pois, na formação de professores e é um elemento vital para a preparação de educadores capazes de oferecer uma educação de alta qualidade em um mundo interconectado. A fusão entre a interdisciplinaridade e as tecnologias educacionais modernas expande consideravelmente o escopo dessas abordagens, fornecendo recursos valiosos para educadores e alunos.

Japiassú (1976) foi um pioneiro em destacar as implicações do surgimento acelerado de novas disciplinas no campo educacional. Para ele, a interdisciplinaridade não é apenas uma opção, mas uma necessidade imposta por essa proliferação. Muitas disciplinas, apesar de distintas, são interdependentes e, em muitos casos, têm o mesmo objeto de estudo, diferindo apenas em sua abordagem. Assim, a necessidade de construir “pontes”, entre elas, torna-se imperativa.

Em consonância com Japiassú (1976), Fazenda (1994) elabora o perfil do professor com uma atitude interdisciplinar. Este educador não se limita ao domínio de sua disciplina específica. Ele nutre uma paixão intrínseca pelo conhecimento e pesquisa, além de exibir um comprometimento diferenciado com seus alunos. Mais do que isso,

ele busca constantemente novas técnicas e procedimentos de ensino, considerando que a interdisciplinaridade, mais do que uma metodologia, é uma postura diante do conhecimento e da prática educativa.

De acordo com Kaveski (2005, p. 128), a interdisciplinaridade

[...] é entendida na educação como uma função instrumental, que consiste em utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno por meio de diferentes perspectivas, em uma abordagem relacional. (KAVESKI, 2005, p. 128)

Além disso, a incorporação de tecnologias na formação suscita questões éticas, como privacidade, segurança e uso responsável, que requerem consideração cuidadosa. No entanto, as tecnologias não operam em isolamento; elas interagem com uma variedade de disciplinas e abordagens educacionais.

Um exemplo concreto disso é a formação do professor alfabetizador. O estudo de Soares Santos e Farias (2023) destaca a importância da formação adequada desse profissional. Eles enfatizam que um professor alfabetizador precisa de uma formação sólida em Linguística, para proporcionar uma educação de qualidade durante o processo de alfabetização.

Portanto, a interdisciplinaridade desempenha um papel relevante na formação de professores, conectando áreas como linguística, pedagogia e tecnologias educacionais. A integração dessas disciplinas e abordagens contribui para uma compreensão mais ampla e eficaz da educação contemporânea.

1.3 Formação de professores

A formação de professores é um tema de indiscutível relevância, visto que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à capacitação e preparação desses profissionais. Em um mundo em constante evolução, caracterizado pelo avanço tecnológico e pela crescente complexidade dos desafios sociais, é imperativo que a formação docente esteja alinhada com as demandas contemporâneas.

Shiroma e Evangelista (2003) argumentam que a formação docente deve ser considerada uma resposta às demandas emergentes do século XXI. O perfil do educador moderno vai além de ser apenas um transmissor de informações; é essencial que ele atue como um facilitador do processo de aprendizagem, capacitado para se adaptar às diversas necessidades e contextos dos alunos.

Essa perspectiva está em consonância com a visão apresentada por Fazenda (1994), que concebe o professor como alguém dotado de uma atitude interdisciplinar. Essa postura requer um comprometimento profundo com a aprendizagem, uma paixão pelo conhecimento e a disposição para explorar constantemente novas técnicas e metodologias pedagógicas.

Além disso, a introdução e integração de tecnologias educacionais também desempenham um papel fundamental na formação docente. Pelletier et al. (2021) destacam a necessidade de uma formação ética e responsável ao incorporar tecnologias emergentes na sala de aula. Esses autores ressaltam que o uso de tecnologias, como a Inteligência Artificial, requer dos professores uma compreensão não apenas técnica, mas também pedagógica e ética.

A literatura sugere, portanto, uma formação docente que esteja em sintonia com as transformações contemporâneas, enfatizando a interdisciplinaridade e a integração eficaz das tecnologias educacionais.

2 DIRETRIZES PARA A INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O avanço tecnológico e a crescente interconexão do mundo moderno têm exigido novas habilidades e competências dos educadores. Em um contexto onde a tecnologia e a interdisciplinaridade convergem, é fundamental que a formação de professores esteja alinhada a essas demandas.

2.1 A interconexão entre tecnologia e interdisciplinaridade

A tecnologia, por si só, não garante uma educação de qualidade. No entanto, quando aliada à interdisciplinaridade, torna-se uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem. A prática interdisciplinar potencializa o uso das tecnologias, pois permite que diferentes áreas do conhecimento se conectem e criem um ambiente de aprendizado mais rico e dinâmico.

2.2 Diretrizes para incorporação das tecnologias

Nossos achados destacam a importância de considerar as tecnologias educacionais como instrumentos facilitadores na formação de professores. Essas ferramentas podem enriquecer a qualidade da formação, especialmente em um cenário em que os alunos estão imersos na era digital desde cedo. Relacionando nossos resultados à introdução, observamos como as tecnologias educacionais podem ajudar a preencher a lacuna identificada na literatura em relação à integração da interdisciplinaridade na formação de professores. Eles oferecem oportunidades únicas para promover abordagens pedagógicas inovadoras.

i. Formação Continuada: Garantir que os professores recebam treinamento contínuo sobre as novas ferramentas e métodos pedagógicos associados à tecnologia.

ii. Flexibilidade Curricular: O currículo deve ser adaptável para incorporar novas tecnologias e práticas interdisciplinares, assegurando que os alunos estejam engajados e motivados.

iii. Ambientes de Aprendizado Inovadores: Além das ferramentas digitais, é essencial que as instituições proporcionem ambientes que favoreçam a criatividade, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento.

iv. Avaliação e Feedback: O processo de avaliação deve levar em consideração as competências digitais e interdisciplinares adquiridas pelos alunos, e o feedback deve ser constante para guiar a prática pedagógica.

v. Participação Ativa: Encorajar os professores a se tornarem co criadores de conteúdo e a utilizar tecnologias para personalizar a aprendizagem, atendendo às necessidades individuais dos alunos.

A formação de professores no contexto atual exige uma visão ampla e integrada das possibilidades que a tecnologia e a interdisciplinaridade oferecem. As diretrizes apresentadas neste capítulo visam orientar instituições e educadores na jornada de transformação da educação, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às demandas do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possui relevância, pois, o uso da tecnologia educacional e a interdisciplinaridade na formação de professores permite sair do ensino tradicional e mostrar ao aluno um conhecimento globalizante, rompendo a insularidade e as limitações socioculturais. É uma chave para conhecer, reconhecer, aprender e reaprender e mudar

a realidade que vive, tornando um sujeito ativo, autônomo, crítico e reflexivo, enfim, autor da sua própria aprendizagem. Também permitirá adquirir capacidades como inovação, criatividade e imaginação, estar apto a ter um pensamento ativo, capaz de ajustar-se constantemente, a sua forma de avaliar, rever conceitos e preconceitos, enfim resolver problemas.

A inserção de tecnologias educacionais no processo de formação de professores é uma temática emergente e de relevância indiscutível. O presente artigo buscou explorar os desafios, oportunidades e diretrizes associados a essa incorporação, considerando também a perspectiva da interdisciplinaridade.

Ao longo do artigo, evidenciamos que, para uma efetiva integração das tecnologias no contexto educacional, é imperativo que a formação docente aborde tanto aspectos técnicos quanto pedagógicos. Mais do que simplesmente conhecer ferramentas, o professor do século XXI deve ser capaz de integrá-las de maneira crítica e criativa em suas práticas didáticas, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem ricos e significativos.

A interdisciplinaridade, por sua vez, surge como um elemento catalisador nesse processo. Ao estimular uma visão holística e integrada dos conteúdos, facilita a inserção das tecnologias de modo contextualizado e relevante, potencializando os benefícios educacionais.

Entretanto, as discussões apresentadas também apontam para a necessidade de investimentos contínuos em pesquisa e desenvolvimento na área. As diretrizes sugeridas são um primeiro passo, mas a dinâmica e constante evolução tecnológica exige uma formação docente que esteja em permanente atualização e reflexão.

Por fim, este trabalho visa a contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre o papel das tecnologias e da interdisciplinaridade na formação docente. Entendemos que a discussão aqui proposta é apenas o início de um longo caminho a ser percorrido e encorajamos a

comunidade acadêmica a continuar investigando e propondo soluções inovadoras para os desafios identificados.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Alexandre; KIRNER, Cláudio; FRANGO, Ismar; TORI, Romero. **O Desafio de Projetar Recursos Educacionais com uso de Realidade Virtual e Aumentada**. In: WORKSHOP DE DESAFIOS DA COMPUTAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO (DESAFIE!), 6., 2017, São Paulo. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5753/desafie.2017.3109>.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou Ideologia. São Paulo: Loyola, 1994.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAVESKI, F. C. G. **Concepções acerca da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: um estudo de caso**. In: II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Vitória/Vila Velha, 2005.

PELLETIER, Kathe et al. 2021 **EDUCAUSE Horizon**. Teaching and Learning Edition. en. 2021. Disponível em: < <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>>. Acesso em: 12 jan. 2023.» <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>

REIS, Júnias Belmont Alves dos. **O conceito de Tecnologia e Tecnologia Educacional para alunos do ensino médio e superior**. UCDB. 2010.

ROCHA, Lúcio Agostinho. Práticas Pedagógicas no Ensino Superior com Internet das Coisas: Metodologias, Ferramentas e Perspectivas Futuras. Texto Livre, Belo Horizonte: 2023. Acesso em: 27 out. 2023.»
<https://www.scielo.br/j/tl/a/9x9nxpz8J4cq7nHbLqzHVyS/?lang=pt>

RUSSELL, Stuart J.; NORVIG, Peter. **Artificial intelligence: a modern approach**. 3rd ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2010. (Prentice Hall series in artificial intelligence). ISBN 9780136042594.

SANCHO, J. M.; Hernandez, F. et al. (Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, MÔNICA MARIA SOARES; FARIAS, CLOTILDES. **Avaliação de Políticas Públicas para a Alfabetização**: Formação do professor alfabetizador e a provinha Brasil. In: SANTOS, M.M.S.; DEFENDI, C.L. ; VICENTE, R.B.. (Org.). PRÁTICA E FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA. 1ed.São Paulo: Estige Editorial, 2023, v. 3, p. 20-37.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. **A mística da profissionalização docente**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.

CAPÍTULO 6

A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO PEPRI DA UFRPE

PAULINO, Suzana Ferreira¹⁵

INTRODUÇÃO

A Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

O processo de formação inicial à docência constitui-se em um importante instrumento pedagógico desenvolvido ao longo dos cursos de licenciatura. Ele está relacionado ao tripé ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para melhorar o nível de formação inicial docente através de planejamento, acompanhamento e orientação didático-pedagógica, oferecendo compartilhamento de saberes, escuta, análise e (re)direcionamentos para a prática docente.

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), uma das oportunidades de formação inicial nos Cursos de Licenciatura em Letras é o Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI). A questão de pesquisa foi: Qual é o papel da orientação no PEPRI da UFRPE na formação inicial docente? Traçamos como objetivo geral analisar a importância da orientação na formação inicial de docentes no âmbito do PEPRI da UFRPE.

15 Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). suzana.paulino@ufrpe.br

Definimos os seguintes objetivos específicos: compreender a percepção dos docentes em formação sobre a orientação na prática pedagógica; relacionar as orientações às práticas pedagógicas do docente em formação; fomentar o papel reflexivo do processo de orientação na formação inicial docente.

Realizou-se uma pesquisa exploratória e qualitativa baseada nos pressupostos teórico-metodológicos de Freire (1996), Libâneo (1994), Lopes (1991), Veiga (2004), Tardif (2016), entre outros.

1 ORIENTAÇÕES E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO PEPRI

Os cursos de idiomas do PEPRI são ofertados pelo Núcleo de Internacionalização do Instituto Ipê (NINTER), em parceria com o Núcleo de Idiomas (NID), NILLE-UAST e a Unidade de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec). De forma geral, o objetivo é oferecer aos membros da comunidade acadêmica da UFRPE [estudantes de graduação e pós-graduação, do ensino médio ou técnico (CODAI), servidores técnico-administrativos, professores, trabalhadores de empresas terceirizadas ou estudantes de pós-graduação (UFAPE)] estudos de línguas estrangeiras para o fortalecimento do processo de internacionalização da instituição, considerando a formação em línguas estrangeiras como etapa fundamental desse processo.

Na UFRPE, em 2023, o PEPRI tem uma coordenação, em parceria com professores orientadores das unidades acadêmicas envolvidas no programa.

Sendo a orientação uma parte importante do processo de formação professores e dos saberes docentes, para Tardif (2002) o saber docente é formado por diferentes saberes específicos que formam o ser professor. Esses saberes derivam de processos formativos e de aprendizagem, tendo como componentes as interconexões e

características próprias do saber da profissão, das disciplinas, curricular e da experiência.

Em consonância com essa visão, Candau (2011) ressalta

A importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (CANDAU, 2011, p. 59).

Assim, a experiência pedagógica é essencial à constituição identitária docente. Freire (1996) compreende que há um continuum entre o ato pedagógico e o ato político, uma vez que não há docência sem decisão diária. Assim, a prática pedagógica pode ser compreendida como uma prática política de base crítico-reflexiva nos espaços de ensino-aprendizagem.

Compreendemos que o ato pedagógico-político se estabelece em espaços formativos de práticas pedagógicas.

Partir do reconhecimento da escola como locus de formação continuada tem várias implicações[...]. Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados (CANDAU, 2011, p. 58).

Nessa perspectiva de formação docente, compreendem-se os professores como sujeitos, colaboradores, que aprendem a partir da pesquisa, das situações concretas, da reflexão crítica sobre a prática. Assim, é possibilitado ao docente aprender na prática de maneira significativa, produzir conhecimentos, entre outros.

A orientação na formação inicial à docência constitui-se em um relevante momento para o processo de formação de professores críticos, autônomos e reflexivos. É um processo contínuo de reflexão, previsão e decisão acerca da organização do trabalho pedagógico com a finalidade de orientar a prática docente, visando aproximar o discente, dialeticamente, do que é concreto, ou seja, da realidade, buscando transformá-lo.

Uma educação integradora, onde professores e alunos produzam conhecimentos a partir da participação da escola na sociedade e vice-versa, estará formando efetivamente um educando com possibilidades de contribuir concretamente para a transformação da sociedade (LOPES, 1991, p. 50).

Dessa forma, é necessária uma reflexão crítica sobre a prática como forma de conduzir os processos formativos de professores (FREIRE, 2016), através de um movimento dialético, na compreensão de todas as dimensões do ser humano professor e da reflexão sobre o fazer para a melhoria do ensino.

2 METODOLOGIA

Pesquisa exploratória e qualitativa que teve como base os pressupostos teórico-metodológicos de Freire (1996), Candau (2011), Libâneo (1994), Lopes (1991), Veiga (2004) e Tardif (2016), cujo objetivo foi investigar a importância da orientação na formação inicial docente no PEPRI da UFRPE.

A coleta de dados ocorreu via questionário Google Forms com uma amostra analítica representativa composta por dois professores em formação dos últimos períodos do curso presencial de Letras da UFRPE-Sede com tempo médio de atuação no PEPRI de 1,5 ano.

Temporalmente, o período da pesquisa compreendeu o primeiro semestre de 2023 em que os respondentes atuaram como docentes nas turmas dos cursos de inglês do PEPRI, nível A1, na modalidade de ensino remoto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando questionados acerca da **importância do orientador e quais práticas pedagógicas identificavam no processo de orientações no PEPRI**, R1 expressou que “O orientador auxilia no planejamento, reflexão da prática, redirecionamento de rotas, elaboração e adaptação de materiais didáticos, avaliação discente e autoavaliação”.

Por sua vez, R2 respondeu que reconhece “o orientador como um guia para o professor, principalmente nessas questões pedagógicas e metodológicas de planejamento, como é uma prática inicial, muitas vezes o professor precisa de ajuda para identificar essas questões em sua própria prática docente”.

Nesse contexto, importa “criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica” (CANDAU, 2011, p. 58).

Tendo em vista a citação do planejamento como uma prática pedagógica presente nas orientações, ressaltamos que ele se refere a tomadas de decisões contínuas, inerentes à prática pedagógica, estabelecendo intenções/ações organizadas visando a atingir um objetivo (VASCONCELLOS, 1995).

Planejar exige uma visão abrangente do universo educacional considerando as relações com a realidade social, política, cultural, econômica e escolar, além das tendências pedagógicas, as finalidades da educação, o currículo escolar, o projeto político-pedagógico e, sobretudo, a organização didática da aula (LOPES, 1991; VEIGA, 2004).

Dessa forma, os encontros com o professor orientador podem contribuir para o desenvolvimento dessa visão.

Vale destacar que um dos respondentes afirmou não saber o que eram práticas pedagógicas, mas observamos que ele apenas não sabia nomear aquelas práticas que ele já desenvolvia ao ministrar aulas em suas turmas. Por isso, é necessário o reforço dos orientadores sobre a relação teoria-prática e o que cada ação pedagógica representa.

Sobre a **Importância dos encontros de orientações com o professor orientador**, R1 afirma que “são essenciais para auxiliar na qualidade da minha formação como professora de inglês. É importante poder contar com a experiência de uma professora com anos de sala de aula e que pode me preparar para os desafios que poderei enfrentar e me ajudar a resolvê-los de maneira adequada”. R2 explica que “além de alinhar as informações do curso, creio que é importante a orientação em determinado “problema” que o professor esteja tendo ou até mesmo ajuda em algo que o orientador pontue para ser refletido e melhorado sobre a prática docente nos cursos de idiomas”.

Confirmando o trabalho crítico, coletivo, democrático, interdisciplinar e dialógico como princípio pedagógico e construto social (FREIRE, 1996), podendo ser desenvolvido nas orientações, observamos que os respondentes percebem esses aspectos ao expressarem, por exemplo, da importância dos encontros para a melhorar a prática e a qualidade da formação docente, de poder contar com a experiência para ajudar a superar desafios e problemas.

Acerca das **contribuições das orientações no PEPRI para o desenvolvimento acadêmico-profissional**, R1 respondeu: “fornecendo conhecimentos práticos sobre a relação teoria-prática, a importância do planejamento e da avaliação, sugestões de leituras, indicações de cursos de curta duração, incentivo à participação em eventos acadêmico-científicos e estímulo à publicação científica. Eu pude entender a minha grande responsabilidade de ensinar uma língua a uma pessoa e que eu queria realmente ser uma professora de

inglês. Além disso, impactam na elaboração de materiais didáticos e avaliação através de dicas, compartilhamento de materiais e propostas de dinâmicas, projetos e de atividades avaliativas”.

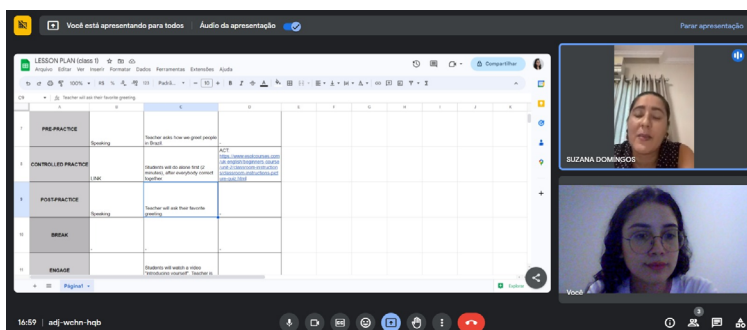
Enquanto isso, R2 afirmou “nos dando a autonomia de ficarmos responsáveis por nossas próprias turmas; as orientações sempre nos fazem ter ideias e reflexões sobre nossas próprias práticas em classe, etc”.

Percebemos que os respondentes conseguem perceber as contribuições das orientações e se alinham com o que propõe Freire (1996) quando versa sobre os princípios pedagógicos, destacando a contextualização, flexibilidade, objetividade, colaboração e exequibilidade. Ainda, protagonismo, autonomia, humanização e identidade docente.

Também, um respondente registra o aprimoramento da sua prática como professor-pesquisador. Assim, é relevante que haja essa “reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos” (FREIRE, 1996).

A imagem 1 retrata um dos encontros on-line de orientação docente para planejamento de conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos a serem desenvolvidos e aplicados em um curso de língua inglesa.

Imagem 1: Orientação individual com professora ministrante em formação.



Fonte: Autora da pesquisa (2023).

O trabalho em equipe, colaborativo, focado no compromisso social, favorece reflexões e compartilhamentos de experiências sobre a prática de sala de aula, promovendo uma docência compartilhada, pode ser visto como uma comunidade de prática (NÓVOA, 2009). Assim, o compartilhamento docente colabora com a formação de professores e com a internacionalização pela troca de conteúdos culturais e interação entre linguagens (AYUB; ZANIOL, 2019).

Destacamos que nos encontros entre orientador e professor do PEPRI percebe-se que as necessidades, as lacunas, os problemas, as inquietações e os desejos dos professores não são os mesmos, considerando-se as diversas fases do exercício profissional e muitas formações continuadas não dão relevância a isso (CANDAU, 2011).

Sobre a relação teoria-prática e o papel do professor formador,

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. [...] O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. [...] Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia (FREIRE, 1996, p. 25).

Assim, teoria e prática se convergem no processo dialógico de formação e de ensino-aprendizagem. Dessa forma, para Tardif (2014), dos diferentes saberes que compõem a docência, há destaque para os saberes da experiência. Docentes iniciantes e orientadores com vasta experiência na docência de línguas planejam atividades e aulas, selecionam recursos, resolvem demandas burocráticas, discutem e acompanham o desempenho dos estudantes, discutindo teorias de ensino-aprendizagem de língua inglesa e refletindo sobre a prática

docente (LIBÂNEO, 1994; LOPES, 1991), auxiliando os professores em formação a se sentirem seguros ao lidar com a realidade da sala de aula, apoiando-os no desenvolvimento de sua autonomia docente (FREIRE, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo geral analisar a importância da orientação na formação inicial de docentes no âmbito do Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI) da UFRPE.

O PEPRI constitui-se em um programa essencial para quem deseja iniciar nas práticas docentes de língua inglesa. O professor ministrante, docente em formação, fica responsável desde o começo por sua turma, desenvolvendo autonomia, reflexão e criticidade. planejar a sua aula e atividades para sua turma e seu perfil como professor, também por contato, notas e entre outras coisas importantes na prática docente.

Além disso, nas orientações do PEPRI, os professores em formação são incentivados à pesquisa, à extensão, à participação em eventos científicos, publicação em periódicos, entre outros, contribuindo para o aprimoramento da sua prática e à sua formação continuada, desenvolvendo, assim, um professor-pesquisador, construindo um professor autônomo, crítico e reflexivo, em relação à sua própria prática.

Portanto, compreende-se a relevância do processo de orientação de professores de línguas em formação inicial do PEPRI-UFRPE, desempenhando um papel fundamental ao ampliar a perspectiva da prática pedagógica, colocando o licenciando em contato direto com os desafios e a realidade do exercício docente, em relação ao planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas e do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, confirmamos a importância das orientações à formação inicial de professores que estão iniciando suas práticas docentes no Programa de Ensino Presencial e Remoto da UFRPE,

oferecendo possibilidades de compartilhamento de saberes, escuta, análise e (re)direcionamentos à prática docente, sendo vistas como espaços coletivos de valorização das experiências, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

- AYUB, G. A. et al. Obstáculos e estratégias na prática docente no Programa Idiomas sem Fronteiras. **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 342-352, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/46044>. Acesso em: 11 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, 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, 2015.
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: **Magistério: construção cotidiana**. CANDAU, Vera Maria (org.). 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KEN, Hyland. **English for academic purposes: an advanced resource book**. Taylor and France. 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, Antonia Osima. **O Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Repensando a didática. São Paulo: Cortez, 1991. p. 41-52.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. **Second Language Teacher Education**. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 267-298.

CAPÍTULO 7

A MONITORIA ACADÊMICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: reflexões sobre a formação docente

*SILVA FILHA, Valeria Cristina Oliveira Gomes da¹⁶
LUNA, Tatiana Simões e¹⁷*

INTRODUÇÃO

A monitoria acadêmica proporciona o contato com iniciação à docência no ensino superior. O processo de ensino-aprendizagem da prática educativa na universidade permite a integração e a partilha de conhecimentos entre os estudantes e os monitores a partir da orientação do docente e do efetivo acompanhamento e auxílio dos alunos na disciplina. O objetivo deste estudo é analisar os benefícios da monitoria na formação docente inicial do estudante-monitor.

A reflexão acerca das contribuições da monitoria acadêmica na formação inicial em Letras possibilita a discussão de como a UFRPE tem apoiado os licenciandos para o exercício da prática pedagógica no ensino superior, pois a universidade tem o papel de formar futuros professores reflexivos e comprometidos com a educação de qualidade.

Sendo assim, a participação de estudantes na monitoria acadêmica oferecida pela instituição de ensino superior, neste caso de forma voluntária, auxilia na formação inicial permitindo o

16 Universidade Federal Rural de Pernambuco. valeriaoliveiragomes@gmail.com

17 Universidade Federal Rural de Pernambuco. tatiana.luna@ufrpe.br

desenvolvimento da construção da identidade como futuro docente, o que representa uma importante oportunidade de troca de saberes com professores experientes e a imersão na realidade profissional universitária. As atividades realizadas durante o período da monitoria permitiram o acompanhamento de perto do cotidiano, desafios, inquietações e superações da professora e orientadora na realidade da docência universitária.

1 METODOLOGIA

A monitoria acadêmica analisada realizou-se na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no turno noturno da turma do 7º período de Licenciatura em Letras Português e Espanhol composta por 32 estudantes, na disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório em Língua Portuguesa Ensino Fundamental, em parceria com a professora e orientadora Tatiana Simões e Luna. O período de imersão ocorreu entre 29 de maio de 2023 a 22 de setembro de 2023, no total de 204 horas de carga horária cumprida. As aulas foram realizadas presencialmente, mas, em alguns casos específicos, como intercorrências climáticas e greve de transporte público, as aulas foram ministradas online pela plataforma *Google Meet* ou foram disponibilizados vídeos de aulas gravadas pela professora Tatiana Luna no *Youtube*.

O estudo estrutura-se na abordagem qualitativa da pesquisa-ação. Segundo Thiollent, a pesquisa-ação é definida como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

O intuito da pesquisa é refletir a formação docente inicial a partir da experiência nas atividades propostas na monitoria acadêmica. A coleta de dados foi obtida por meio do aprofundamento de leituras pertinentes à formação do professor, a produção de esquemas gráficos com os tópicos abordados nas aulas e compartilhados com os estudantes e a avaliação das regências nas escolas campos de estágio.

Analizamos o perfil dos alunos para auxiliar na formação de duplas ou trios com o intuito de propiciar ao máximo o trabalho em equipe nas atividades do estágio. Os questionamentos e as sugestões do alunado tiveram papéis de destaque nas discussões realizadas em sala de aula e no ambiente virtual do grupo de Whatsapp, o que contribui para a organização das atividades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para proporcionar o embasamento com teorias e saberes necessários ao domínio das práticas pedagógicas necessárias à vivência dos monitores tanto no ambiente do ensino superior como nas escolas, a professora e orientadora da monitoria, Tatiana Simões, indicou a leitura, análise e discussão dos livros “Aula de Português: encontro & interação”, de Irandé Antunes e “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire. As obras evidenciam as temáticas da formação docente e os desafios e inquietações vivenciados pelo professor de língua portuguesa.

A perspectiva de ensino sociointeracionista defendida por Antunes (2003) aponta a importância de uma prática pedagógica que enfatiza o uso social da linguagem, e um ensino que não engesse a língua apenas no aprendizado de classificações e regras gramaticais. O docente em formação precisa firmar uma parceria pedagógica com seus educandos direcionada ao despertar da curiosidade epistemológica,

que é o motor do aprendizado, e impulsiona a pesquisa. Dentro dessa concepção, para Paulo Freire:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 2021, p. 33).

A monitoria proporciona aos licenciandos a imersão no cotidiano docente necessária para desenvolver identidade profissional, pois as teorias aprendidas nas aulas são vivenciadas e relacionadas aos acontecimentos da rotina profissional como professor universitário. Conforme Pimenta e Lima (2012, p. 29), a experiência da prática docente possibilita o contato crucial do futuro professor com “os aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias”

A análise dos saberes e das práticas da professora e orientadora possibilita a reflexão sobre a relevância do planejamento das aulas no cotidiano acadêmico. A observação do currículo oculto permitiu conhecer os aspectos sutis e implícitos da dinâmica da sala de aula que impactam diretamente no aprendizado e motivação dos alunos. De acordo com Silva (2003, p. 78), o currículo oculto abarca “os aspectos do ambiente escolar, que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. A atuação da professora foi pautada na compreensão, diálogo e flexibilidade, tanto a monitoria como os estudantes tiveram um contato privilegiado com a docente que sempre foi solícita na resolução de conflitos e dúvidas. Além disso, a professora incentivou a participação de

alunos em congressos e seminários, incentivando os futuros professores no caminho da pesquisa acadêmica.

Tendo em vista esse cenário conceitual, ao proporcionar a imersão na realidade da docência universitária, a monitoria acadêmica desempenha um papel crucial na formação do futuro professor de Língua Portuguesa.

3. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

As atividades realizadas durante a monitoria consistiram no acompanhamento do cotidiano da professora na regências de aulas; a participação em encontros formativos; o auxílio aos alunos presencialmente e virtualmente por meio de grupo de Whatsapp; a análise de atividades realizadas pelos licenciandos e feedback para orientação na reescrita; as visitas aos estudantes nas escolas campos de estágio para observação das regências; o acompanhamento das aulas simuladas dos alunos na universidade; a organização de informações pertinentes à disciplina em planilhas e formulários, a produção de esquemas gráficos com os tópicos abordados nas aulas e compartilhados com os estudantes; bem como o momento de partilha da experiência no estágio supervisionado obrigatório realizado no período acadêmico anterior.

Os encontros formativos da monitoria foram realizados de forma presencial, algumas vezes de maneira remota por meio do Google Meet ou vídeos gravados e disponibilizados na plataforma do Youtube. As reuniões abordaram os esclarecimentos sobre a documentação e o cronograma de realização das atividades do estágio, a discussão dos livros indicados pela professora e a partilha de sugestões e contribuições dos monitores sobre as aulas. Para uma melhor organização dos afazeres da monitoria, estruturamos as informações em questionários e planilhas. Esquemas gráficos com os tópicos abordados nas aulas

foram compartilhados com os estudantes para que pudessem ter o acesso aos resumos dos conteúdos fornecidos pela monitoria.

A participação presencial do monitor nas aulas foi relevante para os alunos sentirem que estavam acompanhados e poderiam esclarecer suas dúvidas e ter orientações de forma simples e objetiva. Em todo o processo da monitoria, os alunos foram colocados como seres autônomos no processo de aprendizagem, tanto a professora quanto a monitoria estavam responsáveis por mediar o desenvolvimento do conhecimento a partir dos saberes prévios dos alunos. Os questionamentos e as sugestões dos discentes tiveram papéis de destaque nas discussões realizadas em sala de aula e no ambiente virtual do grupo de Whatsapp.

A professora separou algumas atividades dos estudantes para serem analisadas e avaliadas pela monitoria no intuito de fortalecer a prática docente do monitor na realização de avaliação de textos produzidos pelos discentes. O monitor avaliava as atividades de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos e fornecia o *feedback* aos alunos para auxiliá-los nos pontos a serem corrigidos e aprimorados na reescrita.

O acompanhamento e avaliação dos estudantes nas escolas campos de estágio permitiu ao monitor a oportunidade de representar a professoras nas escolas assumindo a responsabilidade de observar e avaliar a conduta dos estudantes nas regências. Aspectos como o domínio do conteúdo, clareza na exposição, adequação das atividades e do material didático utilizado, interação com os discentes e adequação ao plano de aula. Alguns estudantes optaram pela realização de aula simulada na universidade, pois fizeram a equiparação de atividades do estágio ou por conta de algum imprevisto que impossibilitou a observação na escola. O desempenho dos alunos foi excelente, a criatividade na elaboração de sequências didáticas e projetos didáticos demonstrou o comprometimento com as atividades do estágio supervisionado obrigatório.

O monitor teve uma aula disponível para compartilhar a experiência e os resultados do trabalho realizado no semestre anterior, quando era estudante da disciplina. O momento de partilha foi bastante significativo para dirimir dúvidas e amenizar a insegurança dos alunos quanto ao domínio da regência. Na aula, foi apresentada a trajetória para a construção e execução do projeto temático intitulado “A representação da mulher na mídia” realizado na Escola Estadual São Miguel localizada no Alto do Mandu, Recife – PE.

Dentre os objetivos atingidos, podemos destacar o impacto positivo na promoção da aprendizagem dos alunos na postura e no domínio de aula; a colaboração com a professora na avaliação do desempenho dos estudantes durante o estágio, fornecendo um feedback construtivo e o estímulo no desenvolvimento das habilidades de comunicação e trabalho em equipe na turma, apesar de conflitos e separações de grupos que foram inevitáveis.

Os estudantes demonstraram um excelente desempenho na disciplina com trabalhos de ótima qualidade, mostrando interesse e comprometimento em realizar uma regência de excelência. Entretanto, notamos a falta de comprometimento de alguns alunos nos seguintes aspectos: baixa frequência às aulas presenciais, pouca adesão à realização das atividades propostas, abandono da disciplina sem avisar os motivos e perda de prazos para submeter a documentação. Todas as informações sobre prazos, preenchimento de documentação, elaboração de planos de aulas e os procedimentos para executar a regência foram repassados aos estudantes em tempo hábil, mas muitos não se atentaram aos informes publicados no grupo de Whatsapp da disciplina nem aos avisos fornecidos em sala de aula. O contexto do alunado diverso, principalmente pela turma ser composta de muitos estudantes desprivilegiados, dificultou o entrosamento de uma parcela dos alunos nas atividades.

Entretanto, apesar das dificuldades enfrentadas, a monitoria foi realizada com sucesso e muita paciência. Os estudantes perguntavam a

todo momento por questões que estavam explícitas detalhadamente no grupo de Whatsapp, foi necessário um trabalho de escuta atenta dos problemas de cada aluno para buscar as soluções e medidas emergenciais a serem tomadas para a conclusão do estágio supervisionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência na monitoria acadêmica aprimora a formação inicial docente ao possibilitar a proximidade com a docente-orientadora proporcionando conhecer de perto a realidade docente na universidade. A observação das práticas pedagógicas da professora representa um significativo aprendizado sobre a postura docente e o enfrentamento de obstáculos durante o percurso da disciplina. Percebe-se que a monitoria fomenta o amadurecimento como futuro docente e o desenvolvimento de estratégias para a administração de conflitos dentro de sala de aula.

Constatamos uma avaliação positiva recebida por muitos estudantes, que agradeceram a empatia e o apoio da monitoria em proporcionar um ambiente de aprendizado colaborativo, o que demonstrou que o trabalho foi realizado com qualidade. A professora e orientadora desempenhou uma preciosa orientação à monitoria, sempre disposta a esclarecer as dúvidas e mostrar possibilidades para auxiliar os alunos da melhor forma possível.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortex, 1986.

CAPÍTULO 8

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM NÍVEL BÁSICO (A1) NO PROGRAMA DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO DE IDIOMAS (PEPRI) DA UFRPE

ALVES, Viviane Ferraz¹⁸

PAULINO, Suzana Ferreira¹⁹

INTRODUÇÃO

O indivíduo, devido a sua natureza social, não conhece o seu total desenvolvimento de uma forma isolada, o mesmo precisa de interações com o outro indivíduo. Isso se dá da mesma forma na aprendizagem de uma língua estrangeira. O aluno aprende interagindo com o outro. Neste trabalho, pontuamos algumas experiências e interações vividas em uma turma de língua inglesa (A1).

O objetivo geral desta pesquisa foi apresentar os resultados da experiência em uma turma de iniciantes (nível A1), na qual as pesquisadoras atuaram como docente e orientadora no Programa de Ensino Presencial e Remoto (PEPRI), realizado no primeiro semestre de 2023 na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Também apontamos a importância da língua inglesa para a comunidade acadêmica da UFRPE e refletimos sobre a prática inicial docente no programa do PEPRI.

18 Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). vivianeferraz2001@gmail.com

19 Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). suzana.paulino@ufrpe.br

Essa é uma pesquisa exploratória e quali-quantitativa. A amostra usada foram os 21 estudantes da turma, que também é o nosso campo de pesquisa, intitulada *Estratégias de Interação em Língua Inglesa em Nível Básico (A1)* do PEPRI em 2023.1. Pesquisa muito relevante na questão de explicar e incentivar os programas de iniciação à docência na UFRPE.

O programa do PEPRI tem como coordenador o Prof. Dr. Julio Nova e é uma parceria entre os núcleos de idiomas (NID e NILLE/UAST), Departamento de Letras, Núcleo de Internacionalização-NINTER e Unidade Acadêmica de Educação à Distância e Tecnologia-UAEADTec.

1 RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA EM NÍVEL BÁSICO (A1) PEPRI-UFRPE

O curso de inglês em nível A1 do PEPRI é intitulado *Estratégias de Interação em Língua Inglesa em Nível Básico (A1)*. Em sua ementa entendemos que no curso teremos o *estudo de noções elementares da língua inglesa, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas básicas, com enfoque em temas habituais e cotidianos*.

Formado por estudantes de Graduação, estudantes de Pós-Graduação, docentes, servidores técnico-administrativos e trabalhadores de empresas terceirizadas prestando serviço à UFRPE, o público-alvo é heterogêneo, mas predominantemente formado por estudantes de graduação e pós-graduação.

Ainda, trata-se de um curso intensivo ministrado remotamente. A turma analisada teve aulas entre o período do dia 05 de junho de 2023 a 26 de julho de 2023 (8 semanas), totalizando 32h de carga horária. Todas as aulas foram síncronas, realizadas pela plataforma do “Google Meet”, nas segundas e quartas-feiras, das 8h às 10h, ou seja, com 4 horas/aulas semanais.

Apesar de ser on-line, os estudantes não mostraram ter dificuldades para usar as plataformas de interação utilizadas, a saber, AVA Extensão e Google Meet. É importante pontuar que estamos no período pós-pandemia de Covid-19, então grande parte dos estudantes tiveram um período de aula *on-line*, consequentemente alguns já estavam habituados com esse modelo de ensino e suas ferramentas.

Já as nossas tarefas de casa (*homeworks*) foram realizadas e corrigidas pelo AVA Extensão - Moodle (doravante *moodle*) da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia - UAEADTec da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Apesar de ser uma plataforma nova para os estudantes, nenhum estudante mostrou ter dificuldades nas realizações das atividades, pois o moodle tem uma interface bem intuitiva e simples de usar. Estruturalmente, o espaço apresenta os links de navegação, contendo os tópicos das aulas, o fórum de notícias, textos, atividades, entre outros.

Quanto às seções de nota e feedback, é um espaço importante de interação entre professor e aluno, apresentando a data de envio de cada atividade. O fato de o professor poder corrigir a atividade com uma “guia de avaliação” deixa a correção mais prática e explicativa para o estudante.

Os assuntos abordados no curso foram sobre informações pessoais (nome, idade, telefone, email, entre outras), saudações e despedidas, família, ocupações, características físicas e de personalidade, rotina, horas, hobbies, likes e dislikes, comidas e bebidas, descrição de lugares, países e nacionalidades, roupas e acessórios.

Em relação à parte gramatical estudamos o passado simples, advérbios de frequência, artigos definidos e indefinidos, preposições de lugar, presente contínuo e o passado simples. Após todas as aulas, era liberado o material usado em classe para fins de estudo dos estudantes. É interessante pontuar que fizemos uma atividade chamada “intercâmbio de classes”, uma prática conjunta com uma outra turma de A1 do PEPRI.

Para a realização, os alunos foram separados em grupos de quatro por sala (as *rooms* do *Google Meet*) e os deixamos livres para se conhecerem e praticarem como trocar informações pessoais em inglês. A mesma se mostrou muito rica, visto que os alunos ficaram mais motivados e orgulhosos por conseguirem se comunicar em inglês com pessoas desconhecidas.

O método avaliativo usado com a turma foi a avaliação formativa contínua (diagnóstica - com um formulário para fins de conhecimento da turma; final - levando em consideração as aulas, apresentações e atividades feitas).

Foram elaboradas duas apresentações de meio e fim de curso (midterm presentation e final presentation), nas quais visamos trabalhar as quatro habilidades comunicativas do estudante: oralidade, competência escrita, leitora e compreensão auditiva (RICHARDS e NUNAN, 2000), sempre as relacionando com o nível e os assuntos aprendidos nas aulas. Por fim, também disponibilizamos um pequeno formulário para avaliação do curso e autoavaliação dos participantes.

A avaliação diagnóstica foi feita pelo site do *Google Forms*. O formulário foi composto por duas perguntas pessoais e o restante da gramática da língua inglesa. As perguntas pessoais foram se o aluno já tinha feito algum curso de inglês antes e se tinha contato diário com a língua inglesa. 12 alunos dos 21 que responderam disseram nunca ter feito nenhum curso de inglês, apenas 9 já tiveram essa experiência. Já em relação ao contato diário com a língua, 14 disseram ter pouco contato com a língua, 5 muito contato e 2 nenhum contato.

Na questão da gramática, a maioria dos alunos acertou as perguntas de múltipla escolha, em todas foi uma média de 10 a 15 acertos. Por fim, tivemos uma parte aberta (e não obrigatória) que era para o aluno escrever sobre a rotina dele nas quartas-feiras, 18 alunos tentaram escrever em inglês, 2 deixaram em branco e apenas 1 escreveu em português. Toda essa avaliação foi de grande importância, pois após análise dos resultados, foram planejadas atividades e recursos

didáticos que servissem melhor para aquela determinada turma e suas particularidades.

2 RESULTADOS

Os resultados se mostraram excelentes, apresentando 80% de permanência, com 100% de aprovação dos concluintes, e apenas 20% de evasão. Foi notório o quanto os alunos desenvolveram e demonstraram excelente desempenho na língua alvo quando comparamos as apresentações de meio e final de curso, na qual os alunos mostraram estar mais familiarizados e confiantes com a língua inglesa. Mostrou-se essencial às nossas interações na plataforma para a consolidação do vocabulário e da gramática estudada, mais especificamente as interações nas nossas práticas livres no final das aulas.

Todo o processo foi constantemente acompanhado pela orientadora Suzana Paulino através de reuniões quinzenais ou por demanda, na modalidade on-line, nas quais a docente e a orientadora planejavam atividades e aulas, resolviam demandas burocráticas, discutiam e acompanhavam o desempenho dos estudantes, discutiam teorias de ensino-aprendizagem de língua inglesa e refletiam sobre a prática docente (LIBÂNEO, 1994; LOPES, 1991).

Em sua maioria, quando estão começando, os professores se sentem inseguros e não sabem lidar com muitas coisas que acontecem no cotidiano da sala de aula, necessitando de apoio para o desenvolvimento de sua autonomia docente (FREIRE, 1996). Então, vendo o PEPRI como um espaço que podemos vivenciar e trabalhar nesses aspectos docentes, mostra-se o quão essenciais programas como esse são para os futuros professores.

Acrescentamos que é importante salientar que a professora foi orientada desde o começo até o final do curso por uma professora orientadora, o que é de grande importância, pois podemos nos guiar

por essa orientação com alguém com muita experiência no ensino-aprendizagem de línguas, tratar de diversos assuntos, como dificuldade que temos no decorrer das aulas, planejamento de aula, melhor forma de abordar algum assunto, reflexões sobre as práticas docentes, entre outros.

Por fim, notamos os concluintes motivados e preparados para continuar seus estudos na língua inglesa, cada um visando diferentes propósitos com a língua, como por exemplo, alguns planejavam fazer a pós-graduação, mestrado, doutorado, pesquisas acadêmicas (a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC), viajar para o exterior ou ter melhores oportunidades de empregos, etc. O que é extremamente satisfatório quando elaboramos aulas e recursos que ajudem os alunos a continuarem nos estudos e que também estudem de uma forma mais autônoma.

Conclui-se que é de suma importância, tanto para a comunidade acadêmica que terá a capacitação e certificação em uma língua estrangeira, quanto para os futuros docentes que têm uma oportunidade de formação inicial, podendo praticar a docência no PEPRI oferecido pela UFRPE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo apresentar os resultados da experiência em uma turma de iniciantes (nível A1), na qual as pesquisadoras atuaram como docente e orientadora no Programa de Ensino Presencial e Remoto (PEPRI), realizado no primeiro semestre de 2023 na UFRPE.

O PEPRI é um programa muito rico para quem deseja iniciar nas práticas docentes. O aluno/professor fica responsável desde o começo por sua turma, pode escolher os dias e horários que ofertará as aulas, pode planejar a sua aula e atividades da forma que achar melhor para

sua turma e seu perfil como professor, também por contato, notas e entre outras coisas importantes na prática docente.

É de extrema importância que haja essa “reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos.” (FREIRE, 1996). Mais abaixo temos a *Imagem 4*, na qual temos uma captura de tela da nossa primeira aula, na qual o Prof. Julio Vilanova (também coordenador do curso) e a Prof^a. Suzana Paulino (minha orientadora) dão boas-vindas aos estudantes, se apresentam e explicam sobre o curso, sempre dando o apoio necessário.

No programa, todos os estudantes são incentivados a buscar por sua formação continuada, construindo assim um professor autônomo, em constante reflexão da sua própria prática. Além disso, há o incentivo à pesquisa, desenvolvendo, assim, um professor-pesquisador. Então, podemos concluir o quanto o programa do PEPRI é importante no meio acadêmico da UFRPE, não só para os professores que estão iniciando suas práticas docentes, quanto para os alunos e trabalhadores que estão iniciando (ou dando continuidade) nos seus estudos em outro idioma.

REFERÊNCIAS

- EASTWOOD, John. **Oxford Practice Grammar with answers**. Oxford University Press. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KEN, Hyland. **English for academic purposes: an advanced resource book**. Taylor and France. 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, Antonia Osima. **O Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Repensando a didática. São Paulo: Cortez, 1991. p. 41-52.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. **Second Language Teacher Education**. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner**. Londres, Longman, 1990.
- VYGOTSKY, L., S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2000.



Este livro foi diagramado no setor de Produção de Conteúdo e
Material Didático da UAEADTEC/UFRPE em 2025.



UFRPE

