

DESENVOLVIMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E REFLEXÕES DE UMA BOLSISTA ID DO PIBID

REPRESENTAÇÃO DO IMAGINÁRIO PERIFÉRICO ATRAVÉS DE UM INTERGÊNERO

Beatriz Souza de Jesus

(UFBA - Graduanda)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Beatriz Souza de Jesus é Graduanda em Letras Vernáculas e uma língua estrangeira moderna (Inglês) pela Universidade Federal da Bahia. Bolsista de iniciação à docência no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Letras-Língua Portuguesa. E-mail: beatriz_souzaj@outlook.com

RESUMO	ABSTRACT
<p>Desenvolvemos, neste artigo, reflexões da experiência de formação de uma estudante de Letras Vernáculas, no âmbito do subprojeto Letras-LP PIBID, na Universidade Federal da Bahia. O referido artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento da sequência didática em uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, sob a abordagem de procedimentos para o ensino de gêneros proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A isto, propôs-se compreender a representação do imaginário periférico dos estudantes através da produção de um artigo em forma de bula de remédio, partindo do princípio da intergenericidade apresentado por Marcuschi (2002, 2008). O trabalho teve como base os conteúdos diagnosticados através de outra atividade constituída pela matriz referencial do SAEB. No que concerne aos resultados, os alunos mostraram representações críticas e reflexivas sobre suas identidades periféricas, abordando as periferias como espaços de problemas sociais, mas também de pertencimento e acolhimento, além disso, apresentaram melhora no rendimento dos descritores apontados pela atividade diagnóstica. Para a bolsista ID, esse trabalho proporcionou a potencialidade de suas práticas didáticas e o conhecimento e (re)conhecimento do exercício da docência enquanto futura professora de língua materna.</p>	<p>In this article, we develop reflections on the training experience of a student of Vernacular Letters, within the sub-project Letters-PIBID Portuguese Language, at the Federal University of Bahia. This article aims to present the development of the didactic sequence in an eighth grade elementary school class of a public school, under the approach of procedures for the teaching of genres proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). This way, it was proposed to understand the representation of the students' peripheral imaginary through the production of an article in the form of a medicine leaflet, based on the principle of intergenericity presented by Marcuschi (2002, 2008). The didactic sequence was based on the contents diagnosed through another activity constituted by the SAEB referential matrix. Regarding the results, the students demonstrated critical and reflective representations about their peripheral identities, approaching the peripheries as spaces of social problems, but also of belonging and caring, besides, showed improvement in the performance of the descriptors developed by the diagnostic activity. For the scholarship holder, this work provided the potential of her didactic practices and the knowledge and (re) knowledge of teaching as a future native language teacher.</p>

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Sequência Didática; PIBID Letras LP; Intergenericidade; Representação; Formação Docente.	Didatic Sequence; PIBID Letters Portuguese Language; intergenericity; Representation; Teaching Formation.



INTRODUÇÃO

Apresento, nesse artigo, reflexões, a partir da experiência de formação, enquanto estudante de Letras Vernáculas e bolsista de iniciação à Docência (ID), do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal da Bahia. Sobre uma prática de ensino crítico e funcional da língua materna, o trabalho atenta para as possibilidades de participação social e do exercício da cidadania dos estudantes, por meio da produção textual sob perspectivas discursivas e críticas da linguagem, a partir do desenvolvimento de uma Sequência Didática (doravante SD).

O trabalho, ora apresentado, tem sido articulado através de saberes teóricos e conhecimentos oriundos da prática, possibilitados pela aproximação entre a Instituição de Ensino Superior e escolas de educação básica, conforme previsto pelo PIBID. Neste sentido, o subprojeto do qual fazemos parte, Letras LP, estrutura-se sob a organização de subnúcleos, com três escolas parceiras, tendo três professoras que atuam na supervisão dos bolsistas ID em suas respectivas unidades escolares.

O desenvolvimento dos trabalhos da etapa aqui a ser situada, no subnúcleo do qual faço parte, ocorreu em duas turmas de uma escola situada em um bairro considerado periférico. O corpo discente é oriundo, em sua maioria, dos bairros adjacentes, zonas consideradas periféricas, e apresenta situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A atividade, ora proposta no âmbito do subprojeto, visa os alunos como seres críticos e ativos, propiciando o reconhecimento das suas identidades sociais particulares, buscando, desse modo, contribuir e ampliar suas potencialidades e autonomia. O objetivo desta pesquisa é, portanto, apresentar o desenvolvimento de uma sequência didática, por meio da qual buscamos contribuir para o senso crítico e reflexivo dos alunos em relação às identidades sociais da comunidade a qual integram na condição de sujeitos periféricos, compreendendo as representações perpetuadas sobre esse espaço, concomitantemente, reconhecendo-se como sujeitos ativos do discurso de suas realidades. Para tanto, visamos o trabalho a partir da produção de um artigo de opinião em forma de bula de remédio, partindo do princípio da intergenericidade, apresentado por Marcuschi (2002, 2008). A SD apresenta a metodologia e os procedimentos para o ensino de gêneros, tal como sugeridos por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004).

Inicialmente, contextualizaremos o trabalho enquanto atividade integrativa e formativa do subprojeto Letras LP/PIBID/UFBA, e da escola parceira. Na sequência, apresentaremos a atividade diagnóstica realizada com os alunos da turma na qual o trabalho foi desenvolvido, que serviu de base para computar descritores que direcionaram os conteúdos linguísticos que assumimos na proposta de trabalho; por fim,



abordaremos os pressupostos metodológicos e as fases do processo de desenvolvimento da SD, buscando explicitar os resultados gerados pela atividade.

1 O SUBPROJETO LETRAS-LP/PIBID/UFBA E A ESCOLA: ATIVIDADES FORMATIVAS

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - financiado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, regido, até 2020, pelo EDITAL PIBID-UFBA Nº 01/2018 – EDITAL CAPES 07/2018 e, pedagogicamente, amparado pelas diretrizes político educacionais atuais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Plano Nacional de Educação – PNE e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, é uma iniciativa que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, para o aperfeiçoamento e a valorização da formação docente. (MATTOS, 2018).

O programa tem sido uma estratégia bem sucedida no tocante a uma formação de qualidade para futuros professores e professoras, oferecendo aos estudantes universitários em formação inicial uma inserção no contexto da educação básica visando uma formação identitária-docente ampliadora. Neste caso, os bolsistas ID PIBID integram-se à rotina da unidade escolar e da professora, que também é a supervisora do programa, sob uma perspectiva e objetivos diferentes tratando-se do estágio supervisionado e da Residência Pedagógica, estes dois outros programas que fomentam a formação de professores.

O subprojeto PIBID Letras LP, da Universidade Federal da Bahia, visa contribuir para a formação docente crítica, autônoma e (auto)reflexiva, centrando-se no ensino funcional da leitura e produção textual sob a perspectiva das abordagens discursivas e críticas da linguagem, conforme consta no *Manual de orientações gerais para bolsistas ID e supervisão PIBID Letras LP*, (MATTOS, 2018). As atividades que desenvolvemos, na condição de bolsista ID, mais diretamente no espaço escolar, se dão sob o acompanhamento e supervisão de uma professora, servidora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Nos foi possível acompanhar a rotina da professora/supervisora, dos espaços constitutivos da escola, a participação em reuniões internas formativas com a coordenação de área, e práticas de leituras e produções textuais visando tanto as demandas acadêmicas quanto as do espaço escolar, sob a perspectiva e demandas do subprojeto.



A escola, situada em bairro considerado periférico, foi originada de uma fundação criada com o objetivo de atender crianças carentes. Esse espaço educativo passou a ser conveniado com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a partir da assinatura de um convênio, cabe ao Estado se comprometer em fornecer corpo docente, coordenação pedagógica, gestão e funcionários de apoio administrativo, além de se responsabilizar pela alimentação e materiais didáticos, a Organização não governamental concede a cessão do espaço físico. Essa Organização assiste a comunidade desde a tenra idade até o Ensino Médio, com faixa etária a partir dos 03 meses de vida até os 18 anos aproximadamente. O corpo discente é oriundo, em sua maioria, dos bairros adjacentes, zonas consideradas periféricas, apresenta situação de vulnerabilidade socioeconômica. O Projeto Político Pedagógico da escola aponta que a escola e seus educadores são conscientes da realidade vivida no cotidiano dos alunos, e almejam que a educação, além de seu papel formador, contribua para a transformação da situação atual do bairro.

2 DESCRITORES: A ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Previamente ao desenvolvimento da SD foi proposta a realização de uma atividade diagnóstica na escola, identificando as maiores necessidades dos alunos. Essa atividade foi fundamentada em uma matriz referencial proposta para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por dois processos: ANEB/SAEB: Avaliação Nacional da Educação Básica e ANRESC/Prova Brasil: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, que são avaliações para o diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo INEP/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido para o sistema educacional brasileiro. Segundo o INEP (2015), as matrizes de referências estão estruturadas por anos e séries, assim os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina foram subdivididos em partes menores, denominadas "descritores", que indicam um determinado conhecimento que deve ter sido desenvolvido nessa fase de ensino.

É preciso ressaltar que as matrizes da ANEB/SAEB e ANRESC/Prova Brasil não englobam todo o currículo escolar, para isso há uma matriz curricular inserida no Projeto Pedagógico da instituição, que direciona o ensino com base em orientações curriculares da área. A matriz referencial de avaliação oferece um recorte de uma matriz curricular que não direciona ensino, mas que define o que vai ser avaliado em prova diagnóstica. (INEP, 2015).

Essa matriz referencial foi escolhida como base de diagnose da SD porque as avaliações do SAEB indicam que não há motivo para separar a área da Língua Portuguesa em subáreas como leitura, produção de texto e análise linguística, já que os



conhecimentos linguísticos, por serem operacionais, manifestam-se nas atividades de leitura e produção textual.

Assim os estudantes que possuem um bom envolvimento com a produção e com a leitura dispõem de conhecimentos linguísticos suficientes, sendo capazes de perceber os sentidos do texto e os recursos utilizados nele. Assim, de acordo com o documento *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB* (1999), o que diz respeito à prática de leitura, a estimulação da leitura faz com que os estudantes assimilem os conteúdos linguísticos em plenitude, o mesmo acontece na prática de produção de textual, ao retratar gêneros diferenciados o aluno pressupõe níveis de domínio diversos, tanto em referências temáticas quanto nas referências estilísticas do texto. (INEP, 1999).

Além disso, os itens apresentados nos descritores não se manifestam isoladamente da língua em uso, a atividade de leitura e produção de texto deve considerar a complexidade estrutural do texto, ou seja, o SAEB propõe elaborar questões que abarquem a diversidade do domínio linguístico, não se limitando a um nível “ideal” da língua.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresenta 6 Tópicos e 21 Descritores da disciplina, os quais organizamos na tabela abaixo:

Quadro 1 –Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb: Temas e seus Descritores 9º ANO do Ensino Fundamental

I. Procedimentos de Leitura
D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos
D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.



D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Sistema de Avaliação Básica- Ministério da Educação. Tabela elaborada pela autora

Para a atividade diagnóstica da SD, foram considerados somente os descritores indicados ao 9º ANO do Ensino Fundamental, deles selecionamos dez, porque visávamos manter uma relação com o planejamento da professora/supervisora, que pudessem ser desenvolvidos com as turmas de 8º ano na etapa do semestre curricular, e as diretrizes das propostas de trabalhos previstas em nosso subprojeto.

**Quadro 2 –Descritores selecionados.**

Descritores selecionados para o 8º ano.
I. Procedimentos de Leitura- D4, D14
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto – D05
III. Relação entre Textos- D21
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto- D7, D8, D9
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido- D16, D19
VI. Variação Linguística- D13

Fonte: Sistema de Avaliação Básica- Ministério da Educação. Tabela elaborada pela autora.

Visto isso, foram realizadas duas atividades, de natureza objetiva e subjetiva, igualmente nas turmas A e B; contendo, cada uma, dez questões abordando um descritor previamente selecionado, somando um total de 20 questões, duas para cada descritor. Após a realização da atividade diagnóstica, obteve-se uma média dos resultados, identificando assim os descritores mais carentes por turma.



Quadro 3–Descritores Turma A

DESCRIPTOR	ACERTOS
1 - D04	76%
2 - D14	71%
3 - D19	81%
4 - D16	100%
5 - D09	81%
6 - D13	81%
7 - D08	81%
8 - D07	95%
9 - D21	71%
10 - D05	100%
11 - D04	81%
12 - D05	48%
13 - D21	100%
14 - D07	81%
15 - D08	62%
16 - D13	71%
17 - D09	62%
18 - D16	57%
19 - D19	67%
20 - D14	67%

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 –Descritores Turma B

DESCRIPTOR	ACERTOS
1 - D04	87%
2 - D14	61%
3 - D19	65%
4 - D16	91%
5 - D09	65%
6 - D13	74%
7 - D08	87%
8 - D07	78%
9 - D21	43%
10 - D05	87%
11 - D04	61%
12 - D05	26%
13 - D21	96%
14 - D07	96%
15 - D08	87%
16 - D13	61%
17 - D09	83%
18 - D16	52%
19 - D19	83%
20 - D14	57%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os três descritores que mais apresentaram problemas foram selecionados para o desenvolvimento da SD. Como as turmas apresentaram disparidades no resultado, os descritores foram selecionados por turma. Desse modo, trabalhou-se na turma A os descritores, D7 (Identificar a tese de um texto), D8 (Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la), D14 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato), e na turma B, os descritores D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso, propagandas, quadrinhos, foto etc.), D14 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato), D21 (Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema).

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

As atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto Letras LP centraram-se no acompanhamento contínuo da rotina escolar, possibilitando aos Bolsistas – Iniciação a Docência uma identificação ampliada com as potencialidades sociais presentes na escola e as multiplicidades de letramentos dos alunos. Sendo letramento aqui considerado de acordo com a perspectiva de Kleiman, compreendido como “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos



de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p.11).

Souza (2011) se utiliza dessa concepção de letramento adotada por Kleiman ao iniciar uma discussão sobre as singularidades das práticas de letramentos no universo hip hop, abrangendo que ao refletir essa concepção, somos obrigados a considerar os diferentes valores, funções e configurações que os letramentos assumem. Assim, a proposta da SD considera essa abordagem, já que ela nos permite validar os letramentos adquiridos por meios escolarizados, como os adquiridos nas distintas esferas do cotidiano (SOUZA, 2011).

Nesse sentido, busca-se refletir não somente sobre os letramentos presentes no cotidiano desses alunos, mas pensar na comunidade a qual esses sujeitos estão inseridos. Na medida em que a grande maioria dos alunos, com os quais desenvolvemos nosso trabalho, estão inseridos em um ambiente considerado periférico, e o mesmo influencia direta ou indiretamente nos letramentos existentes e (re)existentes nessas comunidades, ponderamos como se faz configuração desse espaço e o modo como ele é transmitido e como é representado por esses estudantes.

Podemos pensar o conceito de representação como “[...] utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas.” (HALL, 2016, p.31). A premissa de Hall define que a representação conecta sentido e linguagem à cultura, ao percorrermos esse conceito podemos considerar que representar é atribuir sentido através da linguagem, isso pressupõe uma construção cultural do discurso, dessa forma o que se observa são diversas representações sobre o imaginário periférico circulando, principalmente nos grandes meios midiáticos, isso interfere nas identidades sociais perpassadas por esses sujeitos. Dessa forma, a SD propôs para os alunos um entendimento das práticas sociais de escrita e leitura, para que eles assumissem o discurso e representassem a sua realidade.

Em articulação à nossa proposta de trabalho sob o desenvolvimento da SD, considerando a representação do imaginário periférico enquanto importante prática para ressignificações identitárias, é necessária, ainda, tecermos uma compreensão sobre gênero textual mais especificamente, sob uma perspectiva da intergenericidade. Nesse contexto, de acordo com o observado nas turmas, percebemos que os alunos têm a necessidade de uma definição de gênero textual. Apesar dos alunos apresentarem uma noção intuitiva e, no geral correta sobre cada gênero, ainda é difícil de terminar os nomes dos gêneros dos textos. Segundo o professor Marcuschi o problema de determinação de gênero é algo extremamente cabível e discutido atualmente, já que no geral estamos usando alguns critérios para defini-los, mas vários desses critérios podem atuar juntos.



Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2002, p. 4).

Marcuschi (2008) diz que a questão central maior não é o problema da nomeação dos gêneros, mas da sua identificação, afinal é muito comum que essas estruturas sejam burladas fazendo uma mescla de formas e funções dos gêneros. No caso da articulação entre gêneros, o professor Marcuschi adota o termo intergenericidade como uma expressão que melhor traduz o fenômeno, e diz que é bem provável que esta seja uma prática bem mais natural do que se imagina entre os falantes de uma língua:

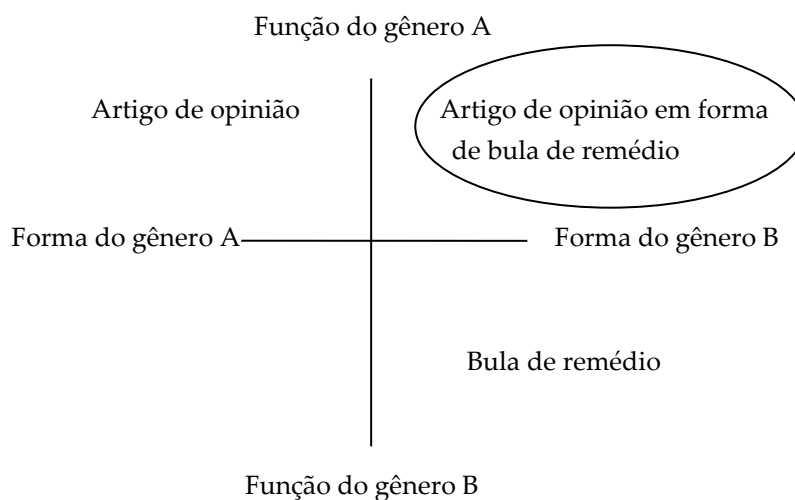
Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: "querida mamãe". Uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto. [...] (MARCUSCHI, 2002, p. 11).

O que Marcuschi aborda no trecho acima é que apesar dos gêneros possuírem uma configuração, suas estruturas não são rígidas, e cotidianamente deixam de ser seguidas de alguma forma, modificando, mesmo que seja em parte, a estrutura desse gênero, nem por isso sua funcionalidade é alterada. O professor diz que é muito comum que aconteça nos textos uma configuração híbrida utilizada em produções textuais do dia a dia para chamar atenção e motivar a leitura, como em textos publicitários, por exemplo, que se utilizam dessa configuração por ela captar uma atenção maior dos leitores. E essa estratégia não deve ser confundida com a heterogeneidade tipológica, não se trata de um gênero com vários tipos textuais, mas sim de mescla de forma e funcionalidade, se trata de um gênero amparado na formatação reconhecidamente pertinente a outro. Nesse sentido, como nos indica Marcuschi (2002, p. 12) "Em princípio, isto não deve trazer dificuldade interpretativa, já que o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros."



Para exemplificar melhor apontamos o quadro do professor Marcuschi, que ilustra o fato de que todo gênero possui uma forma e função própria, então para determinar algum gênero devemos nos atentar a essa configuração. Se um determinado texto A tem a forma de artigo de opinião e função de artigo de opinião, por exemplo, esse texto é um artigo de opinião, porém se a forma for de um gênero A, e a função for de um determinado gênero B, não teremos mais nem o gênero A nem o B, mas sim uma nova configuração de texto, com a forma de um e a função de outro, um intergênero.

Fig.1 Conceito de intergenericidade – Marcuschi (2002, 2008)



Fonte: MARCUSCHI (2008), elaborado pela autora.

Marcuschi aponta que ainda há muitos problemas da questão intergenericidade, devido a não existir muitos trabalhos conclusivos na área, porém desse questionamento pode surgir uma maior reflexão sobre a forma e a organização textual para determinação de um gênero, além das possibilidades de interpretação e compreensão do texto. “De algum modo, parece que essa estratégia tem o poder quase mágico de levar as pessoas a interpretarem muito mais e com muito mais intensidade o que está ali.” (MARCUSCHI, 2008, p. 168).

Partindo dessa premissa do professor Marcuschi e da dificuldade dos alunos em estabelecer uma organização em relação à estrutura do gênero, como que foi observado nas turmas durante o período de acompanhamento das aulas, a SD trabalhou o conceito da intergenericidade, solicitando aos alunos que expressassem suas representações do imaginário periférico com um artigo de opinião em forma bula de remédio.



Para isso, a nossa proposta do trabalho está de acordo com os procedimentos de Dolz; Noverraz e Schneuwly, que abordam a sequência didática como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito [...]” (DOLZ; NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.97), que, segundo os autores, tem a finalidade de fornecer ao aluno um domínio para produção de um gênero. Para os autores a sequência didática pode ter uma estrutura esquemática, composta por uma *apresentação da situação; primeira produção; módulos e a produção final*, conforme assumimos em nosso trabalho.

A *apresentação da situação* aborda o que será desenvolvido com os alunos, aqui se define o gênero que será trabalhado, os conteúdos, para uma compreensão da atividade que estarão inseridos. A próxima etapa da *produção inicial*, na qual será solicitada uma primeira produção do texto, que serve como diagnose do entendimento dos alunos em relação à atividade. Em seguida, *os módulos* irão trabalhar as dificuldades diagnosticadas na primeira produção, tendo como objetivo sanar os problemas em relação à comunicação proposta. Por último é proposto uma *produção final* do gênero, nesse momento os conhecimentos adquiridos ao longo da SD são postos em prática.

4 A ATIVIDADE DESENVOLVIDA COM A TURMA: SD E REPRESENTAÇÕES

A proposta de SD foi desenvolvida consonante ao planejamento de curso da professora/supervisora, que elencou as matrizes culturais como a temática da unidade, selecionando a leitura obrigatória que atravessaria os trabalhos que desenvolveria junto às suas turmas, e as propostas previstas em nosso subprojeto Letras LP. Neste processo, propusemos, então, reflexões acerca da representação do Imaginário Periférico, para isso, estabelecemos a articulação da produção textual com a leitura do livro, *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* (2014), de Carolina Maria de Jesus, obra selecionada pela professora/supervisora para a unidade escolar, e de canções que abordam a representação das periferias brasileiras, mais especificamente, “*Rap da Favela*” de Renato e Naldinho (2015), e “*Favela*” de Exaltasamba e Racionais Mc's. (2003).

Foram propostos quatro encontros com os alunos, seguindo o esquema de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004). No primeiro encontro, *apresentação da situação*, introduzimos a propostada SD, representar o imaginário periférico através de um intergênero, o conceito de representação e intergenericidade, definimos o gênero com a turma, dando ciência a eles da abordagem escolhida para ser trabalhada. No segundo encontro, *produção inicial*, os estudantes ouviram as músicas selecionadas, que abordam tematicamente as periferias, discutindo a representação que aquelas músicas possibilitavam, para, na sequência, eles poderem trazer suas reflexões sobre essas



representações sob as características textuais do gênero bula e artigo de opinião. A primeira produção evidenciou terem os alunos dificuldades com a estrutura do gênero bula, assim como, em situarem suas interpretações sobre as representações de periferias. Dessa forma, para a proposição dos *módulos*, planejamos no primeiro momento definir a estrutura do gênero, mostrando modelos e discutindo suas características e funcionalidades, assim, definimos a natureza tipológica predominante, pela descrição e injunção. Em seguida fizemos, através de um jogo de perguntas e respostas, pudemos contextualizar e sistematizar algumas das representações sobre o imaginário periférico a partir dos textos trabalhados. Nesse jogo, também foram destacados alguns trechos do livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (2014), de Carolina Maria de Jesus.

Na turma do A, os alunos destacaram, nesses trechos, fatos e opiniões sobre as periferias, como aborda o descritor 14, identificaram os argumentos utilizados para defender uma tese, como indica o descritor 8; identificaram nos trechos as teses, abrangendo o descritor 7, além de citar suas próprias considerações sobre imaginário periférico. Na turma B, o princípio da atividade foi o mesmo, porém, dentre os textos destacados, os estudantes abarcaram o descritor 21, que identifica opiniões diferentes sobre o mesmo tema, analisaram imagens e materiais gráficos, como aciona o descritor 5; e, assim como na outra turma, também destacaram fatos e opiniões sobre as periferias, abordando o descritor 14, cabendo, ainda, a exposição de suas representações e ideias sobre a questão.

Ao final, realizamos a *produção final*, na qual os estudantes discorreram, após as maturações dos conhecimentos em relação às estruturas dos gêneros trabalhados e dos conceitos e representações sobre o imaginário periférico, realizando a produção de um intergênero, um artigo de opinião na formatação de bula de remédio. O que se esperou nessa etapa era que os estudantes conseguissem defender suas representações (teses) sobre as periferias adequando a forma, como na referida proposta, tendo um gênero funcional (artigo de opinião) com o formato de outro (bula). É importante pensar a representação através desse intergênero, já que do mesmo surge às possibilidades de ampliação de interpretação e reflexão, assim é pertinente ao trabalhar esse fenômeno a percepção já abordada por Marcuschi (2002) de que alguns gêneros são mais propensos a uma intergenericidade, por conta disso o uso da bula, um gênero que se faz funcional ao pensar o fenômeno discutido.

Nessa produção, foram determinados oito tópicos (perguntas) presentes em bulas de remédios, que serviram de eixo norteador para composição feita pelos alunos, sendo eles: Do que é composto? Como funciona? Quem deve usar? Como devo usar? Quais os malefícios pode me trazer? Quais os benefícios que pode me trazer? O que devo saber antes de interagir com esse ambiente? Quais os riscos que corro ao usar? E essas



perguntas visavam estimular a percepção de funcionalidade dos gêneros entre os estudantes a partir de temáticas que são necessárias para eles, assim como discutirem questões que envolvem suas identidades sociais a partir de perspectivas que originalmente não seriam pensadas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do trabalho com a SD aqui apresentada, pudemos observar alguns resultados no que se refere ao ensino crítico e funcional da língua, consoante às demandas educacionais nas quais desenvolvemos nossa prática. No que diz respeito as produções realizadas pelos alunos, a afirmação de Marcuschi (2008), em relação ao fenômeno da intergenericidade, nesse cenário, revelou-se significativa. A estratégia da mescla de gêneros potencializou a interpretação dos estudantes, resultando em práticas textuais que despertaram um senso crítico e reflexivo sobre a realidade a qual estão inseridos.

Os estudantes, ao descreverem sua realidade, se viram tencionados a pensá-la por um viés que geralmente não é o comum a composição do espaço periférico e do porquê periférico, como ele funciona, para quem é referenciado e quem o faz, seus supostos malefícios e benefícios, dependendo de quem assim o interpreta, e como devemos nos portar em relação a esses aspectos de construção discursiva, contribuiu para que os alunos explorassem ainda mais suas perspectivas sobre o que é a periferia, como é estar nela e fora dela, enquanto representações, possibilitando uma postura mais crítica e cuidadosa sobre essas relações.

Assim, ao explorarem essa representação do/sobre a periferia, os alunos puderam entender que, para além de inegáveis problemas partilháveis, como falta de saneamento básico e de pavimentação, do planejamento das moradias e da violência, entre outros aspectos, era importante também não perder de vista as singularidades existentes, sobretudo em relação à segregação e discriminação. Dessa forma, se observou que, tendo uma melhor compreensão dessas problemáticas e da relevância de não estarem omissos a isto, muitos desses estudantes colocaram o espaço das periferias como local de luta, de consciência e criticidade, que necessita de investimentos e mudanças dos setores responsáveis, mas que também depende das ações que eles, como sujeitos inseridos nessas realidades, podem promover como cidadãos.

O outro importante alcance do trabalho consistiu no fato de os alunos entenderem o papel que um sentimento de pertencimento e acolhimento do espaço em que vivem e transitam tem para mudanças dessas realidades e deles próprios, conforme sinalizaram nas reflexões sobre as características positivas das periferias brasileiras que são, muitas vezes, omitidas pelos grandes meios midiáticos; retratando, principalmente, a



perseverança, humildade e solidariedade dos moradores. E isto colaborou para um entendimento sobre a construção dos preconceitos e sua manutenção na sociedade, principalmente através de estereótipos do tipo “sujeito periférico marginal”, que não pode ficar limitada ao condicionamento de opressores e oprimidos em relação a espaços violentos, mas que são também violentados, sobretudo pela linguagem, reforçando a importância de se colocarem como leitores e escritos críticos dessa realidade.

As considerações que apresentamos aqui evidenciam, pelas representações dos alunos, as muitas dificuldades presentes nessas comunidades periféricas, e suas percepções sobre problemas sociais e estruturais existentes, como também a autonomia e a potencialidade que os mesmos possuem como seres que utilizam esse espaço, reconhecendo-se como agentes transformadores deles, pertencentes a eles, e admiradores desses ambientes apesar dos problemas considerados.

No que diz respeito à composição do gênero trabalhado, a maioria compreendeu a hibridização de maneira significativa, abordando suas opiniões e representações sobre imaginário periférico, em articulação às especificidades estruturais possíveis em bula, o que demonstra um avanço na compreensão de que cada gênero possui uma organização, função e funcionalidade, apesar de sua natureza relativamente estável (BAKHTIN, 2015), o que não implica que precisamos conceber aos gêneros estruturas rígidas, podendo observar os gêneros “[...] como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

6 CONCLUSÃO

Nosso principal objetivo neste artigo foi apresentar nossa reflexão a partir de uma experiência de formação docente no âmbito do PIBID – Letras LP, tendo como referência a construção de uma sequência didática para o ensino dos gêneros, e assim pensar reflexivamente sobre as representações do imaginário periférico.

As discussões acerca das atividades desenvolvidas evidenciaram que as práticas de leitura e produção textual e um ensino crítico e funcional da língua portuguesa possibilitaram aos alunos certa autonomia, para que se identificassem como sujeitos ativos do discurso de sua própria realidade e capazes de exercerem suas representações. Além disso, corroborou para a funcionalidade do ensino da língua materna partindo da leitura e produção de texto, já que os estudantes mostraram resultados positivos em relação aos conteúdos linguísticos que abarcam os descritores da matriz referencial do SAEB, através de práticas de oralidade, leitura e escrita.

Constatamos aqui também, que o desenvolvimento da SD foi um fator determinante para construção do fazer docente, na medida em que, possibilitou à



licencianda a oportunidade de significar e (re)significar a realidade escolar. Durante o desenvolvimento da SD, a bolsista assumiu um papel, no qual, se viu vestida das responsabilidades inerentes dessa profissão, observando de perto os desafios da prática docente na escola pública que, mesmo diante do descaso governamental em relação a sua infraestrutura e demandas básicas, é um espaço de potencialidades transformadoras. Assim é preciso estar preparada para lidar com as singularidades de uma comunidade constituída por diferentes realidades sociais, permitindo, portanto, uma formação docente que busque contribuir com a autonomia desses indivíduos considerando suas complexidades.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Aula de português, encontro & interação, São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992_____. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez.2015.
- BRASIL MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no 9394/1996.
- DOLZ J.; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEULWY, B; DOLZ, J. et al. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade, 15ª Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HALL, S. **Cultura e Representação**. Editorial: PUC-Rio: Apicuri. Rio de Janeiro, Brasil, 2016.
- INEP. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. 2 Ed., rev. amp. Brasília, DF: INEP, 1999.
- INEP. **Matrizes e Escalas**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>> Acesso em: 02 out. 2019.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____ **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade.2002. Disponível em: <<http://twixar.me/3xTT>> Acesso em: 14 Nov. 2019.
- MATTOS, L. N. S. MANUAL DE ORIENTAÇÕES GERAIS PARA BOLSISTAS ID E SUPERVISÃO PIBID LETRAS LP 2018. 2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ybcxgw6k>> Acesso em: 29 set. 2019.
- SOUZA, A. L. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**, São Paulo: Parábola Editorial, 2011.



Título em inglês:

**DEVELOPMENT OF DIDACTIC SEQUENCE AND REFLECTIONS
OF A PIBID SCHOLARSHIP ID: REPRESENTATION OF THE
PERIPHERAL IMAGINARY THROUGH AN INTERGENDER**

INVENTÁRIO