

O PROCESSO TRANSDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NO PIBID DE LETRAS

TRANSDISCIPLINARY PROCESS IN TEACHER AND STUDENT TRAINING ON PIBID - LANGUAGES

Clara R. Santos¹

Leandro W. Barros²

Matheus Henrique F. Aguiar³

Adriana C. Capuchinho⁴

Resumo: *O presente artigo discute o processo de formação transdisciplinar, seja este na escola ou no meio acadêmico e, assim, trazer reflexões que dizem respeito à evolução do aluno enquanto cidadão. Realizou-se análise das possibilidades do uso de temas transversais no ambiente escolar, tentando gerar discussões a respeito e levantar contribuições para formar alunos críticos. Procurou-se relacionar as práticas do uso de temas transversais com o contexto escolar enquanto alunos de um curso de licenciatura e participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), trazendo para o texto experiências dentro e fora da sala de aula de uma unidade escolar em Porto Nacional (TO). Como aporte teórico observou-se principalmente os documentos norteadores da educação brasileira, como a BNCC e os PCNs, entre outros teóricos que nos auxiliaram, vale destacar Bakhtin (2000), Libâneo (2015), Leffa (2006), Nicolescu (1999) e Rojo (2015). Os resultados obtidos foram satisfatórios, levando em conta que as atividades e exercícios foram realizados com sucesso entre os alunos, trazendo para um pouco mais perto da realidade deles alguns temas importantes, através de atividades não tão convencionais, conforme planejado.*

Palavras-chave: *Transdisciplinaridade. Pibid. Sequências Didáticas. Gêneros do Discurso. Complexidade.*

Abstract: *This article discusses the process of transdisciplinary training, be it at school or in the academic environment and, thus, it brings reflections regarding the development of the student as a citizen. An analysis of the possibilities of using transversal themes in the school environment was carried out, trying to generate discussions about the issue and raising contributions to form critical students. We sought to relate the practices of using cross-cutting themes with the school context as students of an undergraduate teaching course and participants in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID), by bringing to the text our experiences inside and outside a classroom in a school unit in Porto Nacional (TO). As a theoretical contribution, we mainly observed the guiding documents of Brazilian education, such as the BNCC and PCNs and among other theorists also used, it is worth mentioning Bakhtin (2000), Libâneo (2015),*

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) subnúcleo Letras-Linguagens. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4083048464371497>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0504-9877>. E-mail: clarasantos@uft.edu.br

2 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Voluntário do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) subnúcleo Letras-Linguagens. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4385321957330894>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6160-7485>. E-mail: leandrowbarros@gmail.com

3 Acadêmico do curso de Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) subnúcleo Letras-Linguagens. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2871159298993939>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7248-1216>. E-mail: matheushenrique789@gmail.com

4 Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa (DLM/USP), mestre em Antropologia Social (DA/USP). Graduada em Letras Inglês e Português e em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP). Docente do curso de Letras - Língua inglesa na UFT-CPN e do PPG Letras UFT-CPN. Coordenadora do PIBID Letras UFT-CPN 2018-2020. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4424399125926215>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4034-306X>. E-mail: driowlet@uft.edu.br

Leffa (2020), Nicolescu (1999) e Rojo (2015). The results obtained were satisfactory, taking into account that the activities and exercises were successfully carried out among the students, bringing a little closer to their reality some important themes through less conventional activities, as planned.

Keywords: *Transdisciplinarity. Pibid. Didactic Sequences. Speech Genres. Complexity.*

Introdução

A carência de uma presença mais frequente de temas transversais nas escolas parece crescer continuamente, sejam elas quais forem. Mas de início, o que seriam temas transversais? “[...] os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para o seu debate” (BRASIL, 1998, p. 17), partindo dessa citação, neste artigo procuraremos ressaltar os assuntos que circundam esse tema, trazendo uma parcela de nossa experiência pessoal enquanto acadêmicos de um curso de licenciatura e, principalmente, participantes do PIBID para relacionar com a teoria aqui apresentada.

Ética, Trabalho, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual são todos exemplos de temas transversais mostrados nos PCNs (BRASIL, 1998), mas que não dizem respeito necessariamente a alguma disciplina específica. Vale lembrar, porém, que os sistemas de ensino têm autonomia na abordagem, então cabe a eles decidir quais os temas transversais de maior relevância para sua própria sala de aula ou contexto sociocultural.

É necessário introduzir esses temas em práticas de uma maneira que os alunos, tanto quanto quem os está ensinando, entendam sua relevância enquanto assuntos sérios, culturais e que jamais devem ser tratados como menores ou deixados de lado. No decorrer do artigo dissertaremos um pouco mais sobre como foi possível fazer essa aproximação em sala de aula de maneira mais eficaz através de nossas práticas dentro do planejamento realizado ao decorrer dos períodos do PIBID.

Referencial Teórico

Neste momento, definiremos aspectos teóricos empregados em nossa ação nas escolas de acordo com a transdisciplinaridade, complexidade, didática, bem como a relação com documentos reguladores do ensino como a BNCC (2018) e os PCNs (1997).

Para iniciar essa seção, apresentaremos argumentos relacionados à Didática, conceito com o qual boa parte dos professores graduados têm (ou tiveram) algum tipo de contato: já ouviram falar do termo ou sabem o seu significado. Os professores mais antigos que ainda não conseguiram ou não se aposentaram e ainda leciona podem não saber ao certo o que significa, mas a didática certamente está presente em suas aulas. Aqui é necessário pensar na didática como uma parte essencial no processo de formação de professores.

Mas afinal, o que é Didática? A etimologia dessa palavra vem do grego *didaktiké, didátikos*, do verbo “*didasko*” e significa ensinar, expor com clareza, instruir. Quanto às definições deste conceito, elas são inúmeras, porém aqui nos interessa a definição que mais se aproxima às noções dos termos complexidade e transdisciplinaridade.

Moraes (2014) destaca que, ainda no séc. XVII, Comenius entende a Didática como a “arte de ensinar”, enquanto Saturnino de la Torre entende a didática como “uma disciplina pedagógica reflexiva e prática que orienta a ação formativa [...] (a qual), elabora teorias explicativas de ensino, seja a partir de uma reflexão filosófica ou a partir da prática” (TORRE, 2012, p. 29 apud MORAES, 2014, p. 188). Sendo

assim, estimulados também por Libâneo (2012), podemos afirmar que a didática possui duas dimensões que se complementam: uma dimensão teórica e outra prática, encontrando-se como uma ciência descritivo-explicativa interligada às dimensões epistemológicas e psicopedagógicas, ou seja, lógica dos saberes a ensinar e lógica dos modos de aprender, estando a base da organização social do ensino voltada especialmente para o desenvolvimento humano.

Nas argumentações, muito falamos de teoria e prática que se complementam simultaneamente, ao passo que, nas escolas, ainda ouvimos docentes falando (ou reclamando) da formação de professores que apresentam aos licenciandos teorias muito longe da prática e da organização escolar, deixando o recém-formado com pouquíssima prática em sala e sem saber como fazer ou como aplicar o que foi visto e aprendido durante a graduação. Sobre o referido assunto, Libâneo (2012, p. 16) diz:

[...] a formação de professores precisa buscar uma unidade do processo formativo. A meu ver, essa unidade implica em reconhecer que a formação inicial e continuada dos professores precisa estabelecer relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, de modo a romper com a separação entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos.

Notamos, então, que ainda precisamos aperfeiçoar o processo de formação de professores, no entanto, já avançamos consideravelmente no que diz respeito à conexão entre teoria e prática, tendo em vista que, na história da Didática, já foi adotado um conceito que dizia que o professor era o único detentor do saber, e a predominância de conteúdos separados e muito distantes da realidade do aluno, sendo por vezes enciclopédicos e focados apenas em exposição mecânica dos assuntos.

No período da Pedagogia Tradicional, como ficou conhecida, havia separação entre teoria e prática, como discute Veiga (1989, p. 40) que entende a Didática “como um conjunto de regras visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente” e, nesse sentido, separava teoria e prática, “sendo a prática vista como aplicação da teoria, e o ensino como forma de doutrinação” (VEIGA, 1989, p. 40). Alguns docentes ainda utilizam essa teoria, mesmo sem terem conhecimento disso.

Acima pudemos observar um período de separação entre teoria e prática na cabeça e na formação de docentes e, conseqüentemente, discentes. Podemos ouvir também nos bastidores, reclamações como: “a teoria não serve para nada” ou “por que aprender a teoria disso? eu nunca vou usar mesmo”, entre outras coisas que muitos de nós, no auge da nossa imaturidade, já ousamos pensar. No entanto, há algum tempo se discute muito sobre a importância da reflexão crítica quando falamos dessas duas dicotomias. Freire (1996, p. 18) enuncia:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal concreto que quase se confunda com a prática.

Sendo assim, Freire não separa uma coisa da outra, não diminui a teoria para exaltar a prática, e nem vice-versa. Ele nos conta que uma coisa precisa da reflexão crítica da outra, e que podemos sempre melhorar algum conceito de outras sociedades e/ou aprender com ele, nos falando que a formação docente não é temporária, é um processo contínuo, permanente. Refletir sobre isso é preciso sempre, para não nos acomodarmos.

Entrando, enfim, no último assunto a ser discutido aqui será o de como passar de uma Didática tradicional para uma Didática transdisciplinar fomentada pela complexidade. Para isso é preciso que façamos algumas coisas que já foram mencionadas nesta seção, mas, para entrar na teoria podemos dizer que para fazer essa mudança é necessário passar por um fenômeno chamado complexificação do pensamento pedagógico: é preciso desconstruir, ou como Freire (1996) nos ensinou, reconstruir as nossas práticas e rotinas didáticas e pedagógicas. Precisamos deixar de fragmentar o conhecimento, como já foi dito, deixar de fragmentar o ser, refletir criticamente a respeito da nossa didática em sala de aula, do modo como trabalhamos e de como ensinamos a trabalhar, a pensar, refletir.

Para melhor explicitar, citamos Moraes (2014, p. 14):

Uma educação que reconheça a complexidade da condição humana é aquela que trabalha para além dos conteúdos disciplinares desprovidos de conhecimento psicológico, sociopolítico, cultural e espiritual e vai ao encontro do sujeito, já não mais esquecido pela ciência pedagógica ou abandonado em seus questionamentos, curiosidades, motivações e interesses.

Percebe-se, então, aspectos essenciais que não podemos abandonar quando falamos de uma educação adequada. Aqui entra o papel dos temas transversais levantados anteriormente, e que podem ser pensados e refletidos no fluir da leitura desse trabalho.

Uma didática transdisciplinar embebida pela lógica da complexidade requer uso de métodos que trabalhem o ser humano por completo, juntamente com suas relações que os integram ao meio físico, cultural, social, político, e etc, e ainda à pluralidade de linguagens, usadas pelo sujeito para expressar seus questionamentos, curiosidades, vontades, etc. Com o uso de métodos como esse teremos ouvidos e olhares mais sensíveis fundamentados em conhecimentos transversais e multirreferenciais que aparecem ao tratar de temas, projetos e objetos que facilitem a compreensão da complexidade do real.

Há no país dois documentos onde os temas transversais são apresentados e discutidos: na Base Nacional Comum Curricular (BNCC [BRASIL, 2018]) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs [BRASIL, 1997]). No entanto, a discussão sobre transversalidade de temas já é antiga e antecede a apresentação desses documentos, embora não tenha ainda sido de fato desenvolvida consideravelmente.

Em ambos os documentos é reforçado - e minuciosamente observado - o fato da complexidade da transversalidade (que chamaremos também de transdisciplinaridade). Nota-se que é uma forma de se pensar nos problemas, sejam eles sociais ou educacionais. Por muito tempo perpetuou-se uma fragmentação e especialização crescente de ideias, de conhecimento, de pensamento. Contudo, agora tem-se como proposta a união dos saberes seccionados fazendo-os comunicar-se entre si.

Há as teorias da complexidade e da transdisciplinaridade que, apesar de serem conceitos distintos, articulam-se e se tornam um só, servindo para observação da realidade e trazendo justamente a proposta de religação dos saberes, que nos mostra o atraso conceitual da prática educacional que utiliza(va) como proposta pedagógica a separação dos saberes, do conhecimento.

Conceituando os termos complexidade e transdisciplinaridade, aqui recorrentes, entendemos a complexidade basicamente como “um princípio regulador do pensamento e da ação, capaz de articular relações, conexões, interações” (MORAES, 2014, p. 07), sendo que “a complexidade não perde de vista a realidade dos fenômenos, não separa a subjetividade da objetividade e não exclui o espírito humano, o sujeito, a cultura e a sociedade” (MORAES, 2014, p. 07). Como transdisciplinaridade, entendemos que “é aquilo que transcende as disciplinas, que está **entre**, **através** e **além** das disciplinas” (NICOLESCU, 1999, p. 33). Tendo o conceito dos termos, podemos então prosseguir.

De acordo com Leffa (2006), a aprendizagem de uma língua é um fenômeno duplamente complexo, pois há a complexidade interna que envolve questões do próprio campo de conhecimento, e externa, que vem junto com essas questões. Por outro lado, quantas vezes perguntamos algo a um professor e ele respondeu que “isso é em outra matéria”? Ou ainda, quantas vezes o professor chegou em sala de aula mandando guardar os materiais da aula anterior porque “agora é outra coisa”? São essas situações de divisão do conhecimento que têm se perpetuado ao longo dos anos na prática educacional. Essa ideia de que coisas de português apenas o professor de Língua Portuguesa pode trabalhar, é verdade até certo ponto. Entretanto, é preciso que haja diálogo entre todos os campos para melhor resolver uma questão compreendendo-a em sua totalidade.

Sabe-se que nas escolas há divisão por componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, etc.), e que essas disciplinas ou componentes curriculares e os seus respectivos responsáveis em guiá-las, em geral, pouco conversam e/ou trabalham em conjunto a fim de unir, de forma transdisciplinar, aulas/conteúdos a serem aplicados. E não se trata apenas de conversarem entre si, mas de aperfeiçoar as metodologias utilizadas em sala de aula, buscando questionamentos e respostas em outras

áreas do saber juntamente com os alunos para uma educação cidadã integral.

Na BNCC (BRASIL, 2018) são apresentados os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), proposta cujo objetivo é voltado inteiramente para a formação do cidadão. Para essa formação, foram estudados e planejados alguns temas necessários para a construção e desenvolvimento da cidadania e que são acompanhados dos conteúdos da grade escolar. A partir de então, a escola tem o dever de ensinar e formar o aluno para que seja um cidadão ético, livre e que possa contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária exercitando e estimulando o pensamento crítico do aluno, isso através (também) do trabalho com os TCTs.

Nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 24) são apresentados os Temas Transversais com a justificativa de que para uma educação voltada à cidadania carece que sejam apresentadas questões sociais relevantes para a aprendizagem e reflexão dos alunos. Aqui, cabe à escola “desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la” (p. 24).

Os temas transversais nos PCNs recorrem a uma lógica clássica postulada por Nicollescu em termos matemáticos (1999, p. 29), assim descrita:

- 1- O axioma da identidade: $A \text{ é } A$.
- 2- O axioma da não-contradição: $A \text{ não é não-}A$.
- 3- O axioma do terceiro excluído: não há um termo T , que é, ao mesmo tempo, A e não- A .

Assim, a ciência não admitia de forma alguma meio termo. Ou era “sim”, ou era “não”. Não havia um “aproximadamente”, ou quaisquer possibilidade de articulação, até o postulado ser reformulado, e o que era terceiro termo excluído passa a ser incluído, dizendo: “Há um terceiro termo T , que, ao mesmo tempo, é A e não- A ”, aceitando assim outros tipos e níveis de realidade, não existindo Verdade Absoluta, podendo esta sofrer mudanças ao longo do tempo.

Sendo assim, os temas transversais vinculam os conhecimentos dos vários componentes curriculares, quebrando as barreiras entre eles para uma melhor visão do mundo, do problema e das soluções. É a mesma ideia da Alegoria da Caverna proposta pelo filósofo grego Platão (1972), em que é retratada a vida de prisioneiros que vivem em uma caverna desde a infância com suas mãos acorrentadas em uma parede. Não viam nada além das sombras de alguns objetos projetados por uma tocha situada na parte traseira da parede onde estavam acorrentados, objetos estes que outras pessoas carregavam, mas os prisioneiros não conseguiam ver sequer uns aos outros, ou a si mesmos. Vendo as sombras passarem, eles davam nomes a elas. Ouvindo os sons do lado de fora que ecoavam dentro da caverna, eles pensavam serem produzidos por aqueles objetos que “se moviam sozinhos”. Esse era o mundo, a vida, e todo o conhecimento dos prisioneiros: a parede vazia, as sombras distorcidas de objetos (e pessoas) que eles pensavam andar sozinhos, mas que na verdade eram carregados por outros homens, os sons produzidos por quem por ali passava e que ecoavam na caverna. Não conheciam nada além disso, essa era a realidade dos prisioneiros.

Diz ainda a alegoria de Platão que um dos prisioneiros consegue se soltar, andar pela caverna e, enfim, sair e ver o que havia do outro lado da parede, o mundo exterior. Em um primeiro momento, a luz do sol o deixaria cego por alguns instantes, até seus olhos se acostumarem com a luz, após isso ele pode perceber e observar o mundo como ele é de fato, e entender que as sombras e os sons distorcidos que ele julgava serem o real não passavam de cópias imperfeitas de uma mínima fração do real. Assim trabalha a transversalidade das disciplinas: sair de uma única área (a Caverna) para buscar contribuições e respostas a perguntas em outras áreas do conhecimento (mundo exterior).

A proposta então é que deixemos a segregação de lado e usemos os temas transversais em sala de aula para uma formação completa de um cidadão que pensa além do que vê, não como prisioneiros acorrentados que não conseguem sequer olhar e entender a si próprio. Com os temas transversais propostos pelos documentos e já descritos na introdução deste trabalho pode-se sair da zona de conforto, tanto professores quanto alunos, e também usar outras ferramentas de pesquisa além das convencionais para melhorar o ensino-aprendizagem, utilizando de novos recursos e de novos materiais.

Inglês na sala de aula

Afinal, nos dias de hoje, como seria a forma mais eficaz para o ensino de línguas, em especial a língua inglesa? Primeiramente não existe “forma correta” de ensino, cada professor possui uma metodologia, bem como cada aluno tem sua forma de aprender, e, durante essa troca de pensamentos e ideias, constrói-se a aprendizagem.

A língua inglesa ainda luta pelo seu espaço nas escolas, apesar de hoje ser um componente obrigatório, sendo na maioria das vezes colocada em local de menor destaque ou como “aula de recreação”. Isso, de certa forma, também vai desmotivar o professor, se o mesmo sentir que a disciplina que representa tem menor prestígio que qualquer outra, por que teria esforços a mais para uma mudança que não pode realizar sozinho?

Outras problemáticas, como o fator de boa parte dos alunos não se permitir desconstruir a ideia de que “aprender inglês é apenas para sair do Brasil” para observar que a língua está presente no dia-a-dia de todos, até mesmo no menor dos produtos de supermercados e muitos nem se dão conta disso.

O foco de ensino em sala de aula também não é a proficiência no idioma, mas noções básicas, o que não implica necessariamente “saber falar inglês fluente”. O famoso “Verbo To Be” que muitos criticam por ser um conteúdo repetitivo e sempre presente em cada nível escolar nos faz questionar se realmente aprendem esse fundamento ou se apenas passam por ele sem entender seu propósito.

A falta de aporte em material didático é outro fator que complica a tarefa de ensino. Na maioria dos casos há o livro fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), porém, aquele professor não consegue criar uma forma de utilizá-lo junto ao seu planejamento, ou, simplesmente, não está apto ao nível linguístico presente no livro didático.

A verdade também é que muitos preferem permanecer em suas zonas de conforto, acreditando que o quadro e explicação são o suficiente, contudo nos dias de hoje com a existência de tantos estímulos tecnológicos, é impossível prender a atenção de um aluno completamente sem o uso de algum recurso extremamente atraente. Aqueles que tentam se atrever a serem diferentes enfrentam barreiras como a falta desses recursos na escola.

Observamos também que a língua inglesa nem é mencionada em alguns Projetos Político Pedagógicos (PPPs) de escola, como se não houvesse um currículo a ser analisado ou a nortear os professores da disciplina sobre o que é pertinente a ser trabalhado.

Antes de ser um professor de inglês, o profissional primeiramente é um professor, isso implica na necessidade de sempre fazer seus alunos chegarem a reflexões, é refletir acerca de culturas estrangeiras, ajudar a construir senso crítico também, pois o aluno precisa entender de forma geral e específica por que está estudando aquele conteúdo.

Deve-se considerar o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material reduzido a giz e livro didático etc.) podem viabilizar o ensino de quatro habilidades comunicativas. Assim o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Segundo esta citação o principal objetivo do professor de língua inglesa era focar apenas na leitura devido a função (ou falta de função) das línguas estrangeiras no Brasil. Este pensamento está extremamente equivocado, considerando que, no mundo globalizado de hoje, a língua Inglesa está presente em todos os lugares e simplesmente “trabalhar” leitura não trará um desenvolvimento completo da língua, como se faz necessário, tampouco instiga o aluno a buscar aprender mais sobre o idioma.

Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso (BRASIL, 2018).

Pode-se perceber que no documento da BNCC atualizado, há uma grande mudança na forma de se pensar em Língua Inglesa, agora não vista apenas como um desafio, mas compreendendo sua devida importância e sua devida complexidade. Todas as competências têm extrema importância pois estão relacionadas na comunicação, assim como na Língua Portuguesa.

É importante primeiro que o professor compreenda as competências como um todo e não apenas como partes onde se escolhe trabalhar o que é mais viável em sala de aula. O professor deve conciliar o ensino e exercício das quatro habilidades utilizadas para aprender um novo idioma (ler, escrever, ouvir e falar) com os conteúdos e inovar, indo além do livro didático para provocar uma certa curiosidade nos alunos.

Pode-se dizer que os maiores aliados de um professor de línguas são a criatividade e a imaginação, pois ele não pode se prender à negatividade dos fatores que apontam contra ele, como falta de tempo da aula ou a falta de empenho dos alunos em relação ao componente curricular ou disciplina. Os alunos também podem sugerir temas e conteúdos para o professor.

É interessante que haja troca de opiniões quando se trata de aprender uma língua estrangeira, pois podem ser explorados diversos tipos de temas e interesses que podem ajudar a tornar a aula mais interessante, ampla e produtiva, quebrando a ideia fixa de muitos que aprender inglês se resume apenas ao “verbo To Be”.

Pibid em ação instigando a transdisciplinaridade

O Pibid (Programa de Iniciação à Docência), do subnúcleo de Letras da Universidade Federal do Tocantins, do campus de Porto Nacional possibilitou nosso desenvolvimento como professores em sala de aula, usando experiências e aprendizados de docentes orientadores e trabalho coletivo com futuros educadores através de um ambiente de debate, teorias e diálogos que, enriquecem o conhecimento, com a chance de se preparar para o território escolar.

Durante o programa, diversas vezes foram criadas atividades e sequências didáticas (DOLZ; NO-VERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para se trabalhar gêneros discursivos nas oficinas que desenvolvemos com os alunos de forma que contemplem temas inovadores e que faziam parte do cotidiano dos alunos, além de cumprir os objetivos da BNCC (BRASIL, 2018) para a área de linguagens no ensino fundamental.

O planejamento das SDs envolveu reflexão juntamente com a professora responsável pela turma, foi necessária uma análise de como aquele conteúdo poderia ser bem trabalhado de acordo com a realidade da turma e com uma metodologia que não faltasse os fundamentos dos gêneros textuais. O planejamento foi por etapas, para que cada oficina usasse todo o tempo disponível, permitindo que o conteúdo se tornasse indubitável. Durante a aplicação das SDs, ficou explícito que foi uma escolha correta a divisão por partes da elaboração dos gêneros em sala, não apenas pelo tempo que se mostrou mais corrido que o esperado, mas também para que os alunos compreendessem e entregassem uma produção mais coesa. O resultado foi como esperado, os alunos se destacaram de uma forma única contemplando os gêneros trabalhados.

Trabalhar gêneros discursivos é, de certa forma, desenvolver inclusão, devido a sua natureza reflexiva e ampla que trabalha questões da sociedade e discute temas e assuntos através da comunicação. Mas, o que são gêneros discursivos? Segundo Bakhtin (2000), os “gêneros discursivos” são textos orais ou escritos (também visuais e multimodais hoje) criados pela nossa sociedade de acordo com as necessidades de comunicação que surgem. Como já pudemos perceber, a comunicação se dá através de um gênero discursivo que pode ser escrito, oral, visual ou multimodal. Bakhtin ainda explica que os gêneros são divididos por três categorias que os compõem: o conteúdo temático que está dito naquele gênero, o estilo que é formado pelas escolhas linguísticas e a composição que tem foco na estrutura, levando em consideração que os gêneros têm sua consolidação na língua. Contudo, atualmente inclui-se também o

visual (estático ou em movimento) ou ainda uma composição de vários modos semióticos em um texto multimodal.

Durante o trabalho com o PIBID, formou-se de forma espontânea uma ponte entre o conteúdo e o tema que precisava ser trabalhado para as SDs realizadas em ciclos de oficinas, e os fatores recorrentes da vida de cada um daqueles alunos. Como por exemplo, quando foi trabalhado o gênero Memórias Literárias, ao mesmo tempo em que se falava sobre o gênero em si, se conversava sobre a história de sua cidade, sua cultura, fatos e superstições. Isto é a pura forma de transversalidade: os alunos aprendiam buscando respostas em áreas diferentes, na maioria das vezes envolvendo sua própria herança cultural e histórica. Mas além disso, era a forma autoral que cada um apresentava em seus trabalhos envolvendo a sua criatividade. E uma HQ em inglês? Sim, mas uma HQ dentro de sua própria realidade cultural, fazendo referências a sua própria história, envolvendo elementos desde geográficos, até mesmo políticos, como a crítica construtiva sobre o desmatamento e a poluição, além de aspectos da atualidade, como a circulação e utilização dos memes pelos jovens na internet.

Como observa Rojo (2015, p. 17), “[os] gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso”. Ou seja, durante as experiências, os alunos foram incitados através das sequências didáticas a pensar sobre seu conhecimento de um gênero e ampliá-lo pela instrução aberta, além de compreender determinado tema pelo gênero em questão e produzir no gênero e tema propostos. Por exemplo, o gênero notícia foi trabalhado com a temática de criar notícias sobre o local onde vivem, levando o aluno a refletir sobre seu contexto. Isso trabalha os conhecimentos prévios e de mundo dos alunos, ao mesmo tempo que a estrutura e os fundamentos do gênero são ensinados.

Sequências didáticas são ações divididas em passos, interligados para tornar-se de maior compreensão um determinado conteúdo e mais eficiência no aprendizado. Durante as oficinas realizadas no PIBID foram criadas diversas SDs pelos pibidianos junto com o supervisor de cada escola, com o propósito de organizar um conteúdo denso.

Para cada nova sequência o gênero discursivo mudava, com novas propostas e desafios, alguns se mostraram mais fáceis de trabalhar e outros se mostraram mais divertidos e interativos também. Crônica, Histórias em Quadrinhos, Poema e Memórias, todos eles trabalhados durante o decorrer do programa.

Em um primeiro momento, as oficinas se iniciavam questionando os alunos sobre seu conhecimento em relação a determinado gênero e de acordo com o nível de familiaridade dos alunos, podemos diagnosticar alternativas e explicações de acordo com a realidade. Notamos que as oficinas e sequências é de certa forma um reforço a mais em relação ao conteúdo que os alunos presenciaram em sala de aula, e associar a discussão desses gêneros com temas decorrentes do momento atual cria um letramento crítico e aflora a criatividade dos estudantes, fazendo com que praticassem sua criatividade através das produções de gêneros.

Durante o desdobramento desse trabalho, pudemos observar que as escolas em que adentramos possuíam certa flexibilidade em relação ao pluralismo de ideias, ou seja, há sempre uma inclusão em relação a opiniões e sugestões por parte dos alunos e professores, não é algo fechado e sempre pode haver negociações. Isso também ocorreu durante nosso processo de criação de sequência didática, avaliamos o que seria mais inclusivo para os alunos, algo que fizesse parte de sua realidade.

O professor deve sempre ter noção de que um tema de conhecimento geral como “desmatamento” pode ter diversas interpretações pelos alunos e que isso vai gerar diversos tipos de produções diferentes. Por isso há a necessidade de o professor realizar um tipo de “teste” com seus alunos para descobrir se há o preparo prévio para atingir certos níveis de compreensão. O professor deve estar preparado para isto.

Trabalhando o gênero crônica com a temática baseada nas suas próprias histórias regionais, percebemos que os alunos se sentiam confortáveis e se divertiam criando histórias de suas próprias experiências ou casos de sua proximidade. Primeiramente contamos e mostramos diversas crônicas para que os alunos se sentissem inspirados e engatilhados a ter ideias do que escrever, para, em seguida realizarmos a primeira escrita, que funcionaria mais como um esboço do que de ideias, seguindo com a reescrita daque-

la crônica desta vez com mais auxílio dos Pibidianos para então a leitura em voz alta de sua crônica para seus colegas engajando a participação e o sentimento de ser o produtor de um texto.

Em outra ocasião, o tema foi “O lugar onde vivo”, determinado pelo concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa e nos foi requisitado abordá-lo. Isso demonstraria não apenas o quanto os alunos conheciam a localidade onde moram e seus costumes, mas também saber reconhecer quando tais elementos estão presentes no gênero textual em questão. Dentre os vários gêneros possíveis de acordo com o ano escolar, ficamos com o gênero memórias literárias, a serem trabalhadas pelas turmas de 7º ano. Outros grupos de pibidianos ficaram com crônicas e outros com poemas.

Com foco em expor e apresentar fatos acontecidos em forma de produção, as memórias trouxeram mais material à mesa em relação ao assunto destacado. Devido a pauta ser realmente sobre lembranças pessoais, os estudantes das UEs atendidos pela turma do PIBID compartilharam recordações tocantes, divertidas e autobiográficas em ambas as escolas aqui trabalhadas.

Mudando um pouco de gênero e tema, histórias em quadrinhos foram definitivamente o gênero que se destacou mais para os alunos, devido às infinitas possibilidades de criarem de acordo com sua personalidade. Inicialmente o tema proposto seriam as consequências do desmatamento e as queimadas que estavam ocorrendo no período de seca no Tocantins, porém infelizmente a proposta acabou por esfriar durante o desenvolvimento, talvez por falta de mais pesquisa sobre o tema e se ele se relacionava bem com o gênero em questão, porém o professor deve ter noção que precisa haver reflexão na ação (FREIRE, 1996), assim, o planejamento sempre pode mudar e adequações realizadas.

Foi de necessidade a mudança de tema, os alunos não estavam construindo e desenvolvendo o suficiente para fluir o processo criativo, e pela primeira vez seria uma produção em inglês, algo que já os assustou bastante. Desse modo, a troca para o tema livre serviu para que ficassem mais à vontade.

Realizamos a explicação sobre o que o gênero quadrinhos e suas variedades, como ele funciona e sua estética, argumentando e mostrando slides sobre o gênero. Durante a conversação os alunos pareciam estar se divertindo também, devido aos exemplos inusitados e a forma cômica que procuramos interpretar.

Seguimos, entregando um material disponibilizado pela coordenadora, no qual eles teriam de analisar um quadrinho e completar a história dele. Como o inglês ainda não havia sido introduzido, os alunos produziram a continuação da história em língua portuguesa.

A partir da segunda oficina realizamos uma breve recapitulação de tudo que foi visto na oficina anterior para puxar na memória dos alunos, e os mesmos disseram tudo o que havíamos explicado na semana anterior, com essa parte atingida, começamos a introduzir a língua inglesa com palavras e expressões no quadro, e não colocávamos apenas as que nós achávamos, mas as sugestões dos alunos também, queríamos que os estudantes se sentissem incluídos na nossa oficina e percebessem que eles tinham escolhas, ou seja, procuramos desenvolver a autonomia, mesmo que com uma coisa tão básica como dizer palavras.

Começamos então a desenvolver as HQs com os alunos, sendo que, no primeiro momento, eles estavam produzindo em português em forma de esboço. Aconselhamos que fizessem dessa forma para quando tirassem a limpo a ideia estaria desenvolvida por completo.

Enquanto a produção acontecia, os Pibidianos auxiliavam e conversavam com os alunos tanto para conhecê-los melhor quanto para inspirá-los a desenvolver melhor sua criatividade. Porém, o objetivo da segunda oficina foi atingido considerando que todos desenvolveram suas histórias, e o maior aprofundamento viria a partir da terceira e penúltima oficina, onde eles realmente iriam criar suas HQs em Língua Inglesa.

No terceiro encontro retomamos de onde havíamos parado, no caso os alunos iriam refazer o quadrinho que já haviam criado, porém com elementos de língua inglesa, e claro, com bastante cor e elementos criativos. Para isso, utilizamos os materiais que o PIBID nos forneceu (canetas hidrográficas, papel e lápis de cor) para os alunos colorirem e brilhantaram suas HQs.

Refizemos novamente o quadro de palavras em inglês com as palavras da oficina anterior e deixamos os alunos iniciarem suas produções, com o tema livre, existiriam diversas possibilidades com expressões e palavras. E como adaptar certos jargões típicos para a língua inglesa? Bem, o desafio não foi apenas aceito como foi um sucesso. Procuramos explicar e adaptar cada um dos jargões e expressões brasileiras para a língua estrangeira. Como por exemplo “tô numa bad” uma expressão para dizer que se está triste ou para baixo, explicamos que a expressão “I’m blue” (estou me sentindo azul) seria a mais similar, devido à natureza da cor azul lembrar tristeza e melancolia na cultura inglesa.

A finalidade da última oficina foi transferir os quadrinhos para o aplicativo HágáQuê ou para a plataforma Pixton⁵. Assim, auxiliamos cada um dos alunos e, após todos terem transferido suas histórias para o site, os PIBidianos mostraram os trabalhos desenvolvidos para o grupo inteiro.

E realmente funcionou. A produção de HQs foi, de certa forma, um sucesso. Percebemos a empolgação dos alunos de estarem envolvidos com a língua inglesa. Certamente inserimos no quadro, palavras que os mesmos pudessem usar no seu dia-a-dia e que se encaixassem como material para a criação das HQs. Durante o caminho ficou um pouco solto e aquém das expectativas, apenas com tradução simultânea e explicação do uso de tal palavra, porém os mesmos conseguiram realizar suas produções.

Considerações Finais

Neste artigo, tentamos demonstrar a necessidade de se trabalhar temas transversais em sala e como tentamos usá-los através de nossa prática como professores em formação no PIBID e, ainda, os benefícios que esses temas podem trazer para os alunos como cidadãos que devem desenvolver seu senso crítico.

São temas que correspondem a questões presentes na vida cotidiana, isto é, todos eles têm intenção de se integrar nas situações mais comuns e mais complexas possíveis, porém que muitas vezes não são encontrados em sala de aula, tampouco em outros ambientes. Também vale ressaltar o quanto gratificante foi obter resultados positivos ao botar em prática alguns dos conceitos teóricos estudados em sala e planejados nas sequências didáticas, há uma necessidade cada vez maior de inovar no ensino da língua inglesa, e através da transversalidade na abordagem de temas alternativos foi possível atingir o que foi planejado.

Desse modo, relacionando novamente com a BNCC e com tudo que foi demonstrado nesse artigo, utilizar temas transversais não quer dizer necessariamente que o professor precise fugir dos temas já previstos de suas aulas para abordar outros, mas sim explicar a relação entre ambos e a melhor forma de se lidar com tais temas.

Agradecimentos

À CAPES, pelo financiamento das bolsas do PIBID Letras – UFT e pelos insumos fornecidos. Aos professores supervisores nas unidades escolares em que atuamos, Jonnes Maciel Nunes e Gracivânia Gomes Oliveira.

⁵ HágáQuê disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/projeto/hagaque/>. Acesso em 13.ago.2020. Pixton é uma plataforma de criação de HQs digitais. Seu uso é gratuito no modo “diversão”. Disponível em: <https://www.pixton.com/br/>. Acesso em 14.ago.2020.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, Flávia Aparecida dos Santos; FREITAS, Fernando Jorge Correia de. **A didática e sua contribuição no processo de formação do professor**. Disponível em: <https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/3.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/pdf Acesso em: 29.jan.2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/livro082 Acesso em: 29.jan.2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <https://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 29.jan.2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 18.
- LEFFA, Wilson J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. In: **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v6n1/03.pdf>. Acesso em: 29.jan.2020.
- LIBÂNEO, José Carlos. O Campo Teórico-Investigativo e Profissional da Didática e a Formação de Professores. Didática e formação de professores: perspectivas e inovações. Goiânia, CEPED, PUC Goiás, 2012.
- MORAES, M. C. **Didática Transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa**. Revista Inter-Legere, v. 1, n. 16, p. 186-213, 11 abr. 2015.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.
- PLATÃO. Livro VII 514a - 517c. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1972, p. 315 a 319.
- ROJO, Roxane Helena R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. Roxane Rojo, Jacqueline Barbosa. - 1 ed - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100007. Acesso em: 29.jan.2020.
- VEIGA, I. P. A. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas: Papirus, 1989.

Recebido em 30 de novembro de 2020.

Aceito em 11 de dezembro de 2020.