

# Leitura e interpretação: uma ferramenta pedagógica crítica e reflexiva

Reading and interpreting: a critical and reflective pedagogical tool

*Silmara Silveira Lourenço\**  
*Jéssica Assumpção Oliveira\*\**  
*Hylío Lagana Fernandes\*\*\**

## RESUMO

Trabalho desenvolvido durante vigência do Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto Biologia em uma escola pública da região de Votorantim – SP. As atividades desenvolvidas foram feitas com estudantes de ensino fundamental e médio. Buscou-se promover o debate em torno de diversos temas, tendo em vista auxiliar os estudantes em desenvolver habilidade de argumentação a partir da interpretação coletiva de textos. Em cada uma das oficinas foram levados aos estudantes textos que, grande parte das vezes, se tratavam de notícias, reportagens de jornais, artigos, entre outros que estão presentes no cotidiano dos estudantes. Ao final da prática foi possível perceber que estudantes que antes se mostravam receosos em se expor em sala se sentiram mais convidados a participação em aula, os auxiliando na construção do próprio posicionamento perante a interação com o mundo em que se inserem.

**Palavras-chave:** Formação docente, Leitura, Interpretação, PIBID.

## ABSTRACT

This work has been developed during the validity of the Institutional Program of Teaching Initiation's Grant (PIBID) of the Biology Project at a public school in the region of Votorantim – SP, Brazil. The activities were carried out with elementary and middle school students. It was tried to promote the debate around diverse subjects, in order to help the students in developing ability of argumentation from the collective interpretation of texts. At each of the workshops, texts were sent to the students, which were often news stories, newspaper articles, articles, among others that are present in students' daily lives. At the end of the practice, it was possible to perceive that students who were previously afraid to expose themselves in class felt invited to participate, which helped them to construct their own position in the face of interaction with the world they are included in.

**Keywords:** Teacher training, Reading, Interpreting, PIBID.

---

\* Universidade Federal de São Carlos. E-mail: [silmaraslourenco@gmail.com](mailto:silmaraslourenco@gmail.com)

\*\* Universidade Federal de São Carlos. E-mail: [jessicaassumpcao.91@gmail.com](mailto:jessicaassumpcao.91@gmail.com)

\*\*\* Universidade Federal de São Carlos. E-mail: [hylio@ufscar.br](mailto:hylio@ufscar.br)

## Introdução

**E**ste trabalho foi desenvolvido por licenciandas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com estudantes da Escola Estadual Selma Maria Martins, localizada no município de Votorantim – SP. Ao se constatar a realidade escolar, notou-se grande defasagem na leitura e, por consequência, interpretação de estudantes do ensino médio da referida escola. Por conta disso, nós enquanto bolsistas PIBID, subprojeto Biologia, desempenhamos um projeto de oficinas com os estudantes com foco na leitura e interpretação de textos, a fim de auxiliar na construção dessas competências e habilidades.

Dessa forma, construímos um projeto com estudantes de ensino fundamental II e com o ensino médio noturno. Ainda, no que se refere ao ensino médio, também visou-se potencializar os esforços de auxílio ao ingresso ao ensino superior, uma vez que, a escrita e interpretação de textos são extremamente cobrados nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Apesar da principal dificuldade apresentada pelos estudantes ser com a leitura e escrita entendemos que, com isso, a interpretação de texto, seja texto escrito, texto imagem ou outro, tende a ser deficitária. Além disso, entendemos a atividade de interpretação como uma ferramenta de extrema importância na construção da consciência crítica dos sujeitos, sendo de fundamental relevância para o desenvolvimento de sujeitos pensantes a cerca do próprio mundo em que está inserido.

Portanto, as atividades foram realizadas buscando temas que fossem relevantes na realidade local. Os temas propostos foram sendo construídos e selecionados conforme tínhamos contato com os estudantes e destacávamos falas significativas, ou seja, que apresentavam alguma contradição social, buscando, a partir disso, a superação dessas contradições.

Diante disso, as intervenções foram construídas de modo que considerasse os saberes dos próprios estudantes sobre suas respectivas realidades e auxiliasse a promover debates em sala de aula, tendo em vista que

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação (...). Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. (...) nossa educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. (FREIRE, 2011, p.123).

No entanto, é comum observarmos que a educação nas escolas apresenta um papel que está bastante atrelado à reprodução de desigualdades sociais existentes. Isso porque, a escola ainda possui uma visão tradicional de ensino em que busca separar os diferentes sujeitos por meio de conteúdos que podem ser alienados,

alienantes e descontextualizados. Fato esse, que acaba retroalimentando um sistema educacional que visa excluir a necessidade de construção de um conhecimento relevante para formar cidadãos aptos a atuar dentro da sua realidade (SILVA, 2004).

Quando a escola age dessa maneira, ela acaba por compactuar uma ideia de homogeneidade entre as classes sociais. Entretanto, esse sistema educacional não é organizado para atender as necessidades reais da maioria, já que uma das classes – classe dominante – é responsável por ditar seus preceitos fazendo as demais reproduzir um saber e uma visão de mundo eleita como importante e fundamental para a suas vidas (MARTINS, 2012). Sabendo então, que essa desigualdade social é tratada nas escolas como uma forma natural, as pessoas são condicionadas a não lutar contra ela (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2009).

Dentro das salas de aulas, isso pode ser observado quando o professor seleciona um conteúdo que acha necessário para aquela comunidade escolar, sem ao menos conhecer a realidade da mesma e, este artificialmente é relacionado com situações reais, mas que não ultrapassa de uma mera ilustração do mundo metafísico apresentado pelas apostilas. Com isso, os estudantes recebem esse conteúdo de modo passivo, que muitas vezes são desconexos com o seu cotidiano e, o ensino-aprendizagem se dá por meio de processos de memorização através de exercícios de fixação impedindo então, a construção de um conhecimento coletivo rico em concepções, ideias, construções históricas, culturais e sociais diversas para superar as dificuldades vivenciadas dentro da realidade (SILVA, 2004).

Ainda, com esse tipo de

“(...) proposta pedagógica não há espaço para a interlocução, justamente porque sua perspectiva de cidadania é diferenciada e sectária. Cabe ao professor falar aquilo que lhe mandaram e ao aluno ouvir e “deglutir”, sem se manifestar – é a pedagogia da “educação bancária”, na terminologia de Freire” (SILVA, 2004, p. 20).

Entretanto, é sabido que

“Conhecer, na dimensão humana, (...) não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (...) O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (...) Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, [1969] 1992a, p. 27).

Muitos teóricos em educação propõe uma reflexão sobre a importância de abordar a realidade do aluno dentro das salas de aulas. O intuito é inseri-los no contexto em que vivem, na busca de promover uma compreensão do mundo por meio de discussões, criando uma condição para que esses estudantes possam pensar por si

e, refletir sobre as práticas sociais de forma crítica para atuarem dentro do seu cotidiano como cidadãos livres de manipulações (MARTINS, 2012).

Isso é algo bastante relevante de se pensar, pois dentro das salas, quando existe o diálogo entre professor e estudantes, o fazer pedagógico é problematizado para questionar e desmistificar as contradições sociais existentes, caminhando para promover a transformação do indivíduo, tornando-o capaz de conhecer a si e o mundo que o circunda (SILVA, 2004). Para tanto,

“desenvolver a consciência comunitária não é excluir os desejos individuais, mas compreender a busca da felicidade substanciada na interdependência da prática coletiva. Assim compreendido, o processo de construção e o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente acumulado tem um papel fundamental na prática educativa comprometida com a formação ética dos cidadãos. Deixa de ser uma imposição domesticadora, formal, que educa amestrando corpos e mentes a interesses morais individualizados, comprometidos ontologicamente com os valores civilizacionais e colonizadores eurocêntricos, para tornar-se uma criação humana coletiva, que transforma a realidade em busca da autonomia com a superação das necessidades fundamentais de “produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana – critério material universal da ética” (Dussel, [1998] 2000, p. 636, tese 11), promovendo o equilíbrio dinâmico entre a satisfação dos desejos pessoais balizados pela felicidade comunitária. Articular conhecimento e criação é devolver ao cidadão o prazer da consciência humanizadora, a satisfação de ser artífice da práxis comunitária” (SILVA, 2004, p.47).

As práticas docentes estão, em sua maior parte, atrelada à uma prática social em que há um compartilhamento de significados vivenciados para construir uma realidade comum, muitas vezes ligada à um fazer coletivo de um determinado grupo social para justificar e orientar as suas ações (CHAMON, 2014). Esse “conjunto organizado de julgamentos, atitudes e informações elaboradas a respeito de um objeto social” (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p.581) não pode ser transformado pela apropriação de ideias, contudo, as representações sociais são construídas pela incorporação de valores expressos em atitudes (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2014). Sabendo-se disso, a formação docente assume um papel crucial para a construção das representações de um educador, podendo esta assumir um papel emancipador ou ser um reflexo dos preconceitos sociais existentes.

Atualmente, a formação de docentes visa instigar uma proposta crítico-reflexiva para que dentro das salas de aulas, educadores e educandos possam de modo cooperativo construir uma forma de pensar mais autônoma, crítica e, capaz de superar as condições de adversidade que a comunidade está vivenciando (NÓVOA, 1992). Apesar de existir essa proposta de mudança de currículo escolar nota-se uma dicotomia entre o que se faz na prática docente e, o que é mostrado na teoria durante a formação desse educador. A prática ainda é bastante retrógrada e fundamentada no modelo tradicional de ensino (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2014).

Isso pode acontecer porque a falta de vivências escolares durante a formação docente impediu que esse educador criasse projetos próprios e pudesse aplicá-los na

busca de construir a sua própria identidade docente e, conseqüentemente a sua identidade pessoal dentro de um processo interativo e dinâmico.

Sabendo que

“a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (...) é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p.13).

Essa troca de experiências durante a formação então, é fundamental para que o futuro educador construa e internalize suas próprias concepções referentes aos conceitos de uma educação emancipadora, deixando de lado a reprodução daquilo que lhe foi ensinado ao longo da sua trajetória escolar. Desse modo, ele deixa de reproduzir o comodismo dessa prática conteudista em que o conhecimento é tratado como algo pronto, posto e acabado incapaz de ser questionado (SILVA, 2004). Todavia, esse é um desafio a ser enfrentado pelos futuros educadores, já que “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica” (NÓVOA, 1992, p.14).

Quando essa dicotomia entre prática e teoria é rompida, o educador assume que o seu papel está fundamentado com a formação ética dos sujeitos e mais, assume um papel responsável pela formação de sujeitos conscientes quanto ao seu papel dentro da sociedade (CRUZ, 2012). E, ao promover uma prática educativa dialógica, ele está assumindo que os estudantes são sujeitos históricos que carregam consigo bagagens culturais, sociais, étnicas e, ainda que a sua constituição como seres humanos só acontece quando há uma relação interacionista com o outro e com o mundo (MARTINS, 2012).

Portanto, os objetivos das atividades foram proporcionar momentos em que os educandos pudessem expor suas opiniões, debater e discutir em relação a variados assuntos presentes em nossa sociedade a partir da ferramenta de leitura e interpretação, sendo um momento de socialização de ideias e construção de novas coletivamente. Ainda, construir intervenções que se pautassem na realidade dos próprios sujeitos. Com isso, buscou-se auxiliar no processo de formação de capacidade argumentativa, visto que, constrói suas próprias ideias sobre a partir da interação com o outro, tendo como ponto de partida a leitura.

## Metodologia

As atividades desenvolvidas a partir do PIBID foram feitas com estudantes de ensino fundamental (8º anos) e médio (2º e 3º anos). O trabalho buscou promover o debate em torno de diversos temas, tendo em vista auxiliar os estudantes em desenvolver habilidade de argumentação. Em cada uma das oficinas foram levados aos estudantes pequenos textos que na maior parte das vezes se tratavam de notícias,

reportagens de jornais, artigos, entre outros que estão presentes no cotidiano dos estudantes.

Além de textos escritos, também foram levadas charges ou outro tipo de imagem referente a determinado assunto para interpretação. Os temas das oficinas foram sendo cuidadosamente escolhidos e construídos ao longo do próprio processo. Depois de uma primeira leitura dos textos, era feita uma discussão com os estudantes de modo a promover um debate que a sua forma ia depender do tema e texto de cada momento. De maneira geral, eram levados questionamentos sobre os textos para os alunos com o propósito de promover a discussão de maneira dialógica e horizontal.

O trabalho desenvolvido com o ensino médio noturno acontecia durante uma aula semanal da disciplina de Português e a oficina ocorria com os 2º e 3º anos. Tendo em vista que os temas das oficinas eram construídos a partir de falas significativas dos próprios estudantes, algumas das atividades propostas tiveram como tema: Problema de Dengue, Falta d'água no estado de São Paulo, Ingresso na universidade pública, Lei de Cotas raciais, Machismo, Identidade de Gênero e Transexualidade, Orientação Sexual, Violência contra a mulher e Aborto. Em especial, detectou-se com o ensino médio noturno uma grande quantidade de falas contraditórias em questões de gênero e sexualidade, por conta disso, o foco de diversas oficinas foi com temas que envolviam essas temáticas, por isso identificamos enquanto tema gerador.

Para o ensino médio, foram trabalhados textos escritos, sendo, muitas vezes, jornalísticos enquanto reportagens e notícias, sobre determinado tema. Isso, pois, trata-se de um tipo de texto bastante presente no cotidiano dos estudantes. O objetivo era realizar a leitura do texto em conjunto e depois buscar construir de maneira coletiva a interpretação daquele texto. Desse modo, antes de apresentar o tema da aula, era necessário a prática da leitura e da interpretação conjunta, como um medida para fortalecer essas habilidades com os estudantes. Algumas atividades de interpretação eram propostas, primeiramente, em dois ou três estudantes e seguidamente era feita a socialização com o resto da sala e a posterior construção do conteúdo científico sobre o tema.

Após a apresentação da construção interpretativa de determinado texto lido pelos estudantes, as bolsistas apresentavam certos conteúdos, muitas vezes biológicos, que fossem pertinentes para a própria interpretação de determinada notícia. Em muitos casos, era possível detectar, pelos próprios estudantes, a ideologia dominante presente no linguajar jornalístico que, com conhecimento científico, eram passíveis de desconstrução.

O trabalho desenvolvido com o ensino fundamental II também acontecia durante uma aula semanal da disciplina de Português, entretanto, a oficina com os 8º anos ocorria no período vespertino e, a ideia do projeto com essa turma em questão, era utilizar-se de histórias para abordar os problemas encontrados nessas salas de aulas, além de trabalhar interpretação, leitura e produção de texto. A seleção dos temas para cada história foi feita a partir das falas significativas dos estudantes.

As histórias eram contadas utilizando-se de diversos tipos de recursos como: fantoches, materiais recicláveis, marionetes, entre outros. O intuito da utilização desses recursos didáticos buscava por uma participação mais ativa desses estudantes para que pudessem expressar a sua opinião e, construir de forma coletiva interpretações e soluções para os problemas apresentados nas histórias.

Algumas atividades tiveram como histórias as fábulas de Esopo: O Sapo e o Boi e O Leão e o Ratinho para trabalhar questões sobre inveja, respeito, não julgar as pessoas pelas suas diferenças, entre outros aspectos; os contos como: Maria vai com as outras de Sylvia Orthof e a parábola: A Raposa e o Lenhador com o intuito de trabalhar questões de autoconfiança, insegurança e, da ação por impulso.

As histórias eram disponibilizadas na forma de texto impresso para os estudantes e, eram apresentadas em forma teatral pelas bolsistas. Essa forma de abordar as histórias tinha com o intuito despertar o interesse dos estudantes quanto à expressão de sentimentos e opiniões. Posteriormente a apresentação, era realizada uma discussão com a sala. Depois da reflexão dos estudantes, a interpretação do texto era socializada na busca de construir um conhecimento significativo para esta comunidade escolar em questão.

O conhecimento científico era apresentado como um embasamento para as construções das interpretações. Em muitos casos, os estudantes conseguiam detectar as mensagens abordadas nos textos e, desconstruir as contradições sociais existentes do seu contexto.

## Resultados e conclusões

Após a realização das oficinas, com os estudantes do ensino médio, foi possível perceber que educandos que antes se mostravam receosos em se expor em sala se sentiram mais convidados ao exercício da prática participativa. Os estudantes passaram, ao decorrer de diversas oficinas, a demonstrar um maior posicionamento diante daquilo que lhes era exposto, construindo e aprimorando a capacidade argumentativa dos mesmos a partir da troca de experiências com o outro.

Como já exposto da metodologia, as oficinas de leitura realizadas com o ensino médio foram, principalmente, voltadas às questões de gênero e sexualidade, por essa ser uma demanda encontrada no próprio ambiente escolar. Notou-se que os estudantes tendiam a falas preconceituosas quanto a variedade de manifestações sexuais, além de machistas.

Algumas das falas proferidas pelos estudantes que desencadearam nossas atividades foram: *“Eu não tenho preconceito, mas isso aí já é demais, daqui a pouco a gente vai ver homem com homem e mulher com mulher nos corredores e aí já é p...”*; *“Homem bebendo é feio, mulher é duas vezes pior”*; *“Eu não tenho nada contra gays, mas se ficar perto de mim eu tenho vontade de matar”*.

Ocorre que, a área das ciências biológicas é uma das quais possui autorização para abordar a temática de aspectos da sexualidade, uma vez que, se considera a mesma como detentora do saber do corpo humano (DINIS, 2011).

No entanto, muitas das vezes essa abordagem é puramente técnica. Segundo Louro (2000), o discurso biológico é, geralmente, legitimado como verdade absoluta na tradição dualista em que se separa biologia e cultura. Assim, torna a cultura algo secundário e a biologia como algo determinístico, racional, inato e verdadeiro. Entretanto, entendemos aqui a própria biologia como cultura, uma vez que, a mesma foi desenvolvida a partir das interpretações do ser humano, de modo que, ela não foi descoberta, mas sim construída. O ser humano nesse processo, diferente da visão positivista, não é neutro.

Dessa forma, entendemos que nossa atuação como docentes das áreas de ciências e biologia é crucial para a desmistificação da sexualidade na visão tecnicista e dualista, separando cultura e biologia. Compreendemos que a própria biologia é resultado de uma interpretação humana e sendo assim, é preciso considerar, enquanto biólogas, a sexualidade em toda a sua complexidade. Para tal, desenvolvemos a tentativa de transgredir o discurso biológico, ao considerar aspectos culturais e sociais.

É sabido que as noções de gênero e sexualidade são constantemente naturalizadas na sociedade, apesar de serem construções sociais e que possuem como destino a própria cultura (BUTLER, 2003). Quando iniciamos nossas falas sobre questões de orientação sexual, identidade de gênero, e sexo biológico os estudantes se mostraram receosos no início da prática, com receio de se manifestar. Pode-se atribuir a isso, não só o entrave e a dificuldade do tema que as aulas buscavam discutir, mas também a dificuldade de se trabalhar uma aula em perspectiva dialógica, visto que, a escola tradicional não troca ideia, mas sim dita-as, não debate ou discute temas com seus estudantes, trabalham *sobre* ele e não *com* ele. (FREIRE, 2011).

No entanto, foram realizadas diversas atividades que dependiam da participação dos alunos. Tentávamos construir o quadro na lousa com as respostas deles. Por exemplo, em uma oficina questionávamos com eles o que era “orientação sexual” e íamos anotando aleatoriamente a resposta no quadro. Posteriormente, fomos discutindo as palavras anotadas uma a uma com a sala, questionando quem concordava ou não e por que. Assumíamos a todo instante que estávamos ali para aprender com eles e construir conjuntamente o conteúdo.

Em meio a isso, levávamos textos e realizávamos a leitura dos mesmos com os estudantes sobre o conteúdo proposto. Depois da leitura e discussão entre seus pares abríamos para uma discussão maior com a sala toda e nesse momento, muitos estudantes “mudavam” de opinião, alegando questões diferentes do que haviam alegado anteriormente após a leitura e interpretação com os colegas.

Em uma atividade sobre “aborto”, em um primeiro momento, ao se tentar levantar os conhecimentos prévios dos estudantes, um aluno disse: “*Mulher que aborta não é mulher de verdade*”. Após as discussões, leituras e ainda após expormos dados de morte de mulheres por aborto ilegal, de legalização do aborto em outros países e dos índices de pais que abandonam suas parceiras ainda grávidas, resultando em uma contingente de crianças sem o registro paterno, esse mesmo estudante se

mostrou, de certo modo, mais empático, alegando que *“precisava haver educação tanto para o homem quanto para a mulher para que nenhuma mulher precisasse abortar”*. Percebemos que o discurso do estudante se alterou ao longo da prática, de modo que, até certo ponto, houve reflexão e mudança sobre seu posicionamento tendo como base o conhecimento e a informação.

Ainda, no decorrer de diversos debates que foram promovidos com os estudantes, os mesmos passaram a se posicionar perante aquilo que a atividade propunha. Pareceu-nos que os estudantes passaram a se acostumar com aquilo que não estavam acostumados, tendo em vista que, não eram convidados a isso: a falar em sala de aula. Isso, em outros momentos, auxiliava na compreensão de uma realidade para a efetuação de seu próprio posicionamento enquanto sujeito histórico, uma vez que, contribuí para a construção do conhecimento em uma perspectiva dialógica.

Além do mais, nas oficinas realizadas no ensino fundamental II foram várias as experiências vivenciadas. Notamos aspectos referentes à concepção de ensino da escola em que este projeto foi realizado e, além disso, com os resultados obtidos construímos algumas contribuições relevantes para a formação docente. Esses aspectos serão destacados e detalhados a seguir.

Para realizar as atividades propostas, inicialmente, nos deparamos com alguns problemas que dificultou a aplicação desse projeto na escola. Essas dificuldades encontradas se associavam ao fato de os professores efetivos não permitirem a disponibilização de suas salas para que pudéssemos realizar as ações sugeridas. Após muitas tentativas, uma professora da disciplina de português permitiu que colocássemos em prática nosso projeto auxiliando-a em suas aulas.

Na primeira oficina, o intuito da aula era conhecer a comunidade escolar e, para isso realizamos uma atividade solicitando que os alunos relatassem os problemas que observavam ou vivenciavam na escola. Com essa atividade conseguimos abranger 90% das salas, onde estes estudantes relataram os fatos que ocorriam e mais os incomodavam na escola a qual estão inseridos.

Ao analisar essa primeira atividade foi possível observar que os alunos criticavam a falta de educação e respeito existente no espaço escolar, tanto por parte dos próprios alunos entre si, quanto em relação à professores e outros funcionários da escola para com eles.

Os estudantes criticavam ainda esses professores pelo fato de falarem muito não os permitindo participar em suas aulas. Isso nos remete a visão de ensino que permeia, mostrando que a concepção de escola e de ensino apresentada ainda está atrelada à uma relação de opressor e oprimido, em que o professor (opressor) atua como o detentor do saber, fundamentado na educação bancária, já que deposita o seu conhecimento sobre aquele que é determinado por não possuir um conhecimento, no caso o aluno (oprimido). Esse tipo de educação:

“(...) produz a passividade, numa educação para a domesticação a um mundo pronto, já construído. Nesta educação temos uma relação fundamentalmente

narradora, em que o educador aparece como o seu agente, como sujeito da prática, cujo objetivo é pela narração, “depositar” valores e conhecimento na cabeça dos educandos - daí sua denominação bancária. Estes passivamente, recebem os conteúdos, por vezes fragmentados, desconectados da realidade, alienados e alienantes” (DEMARTINI, 2015, p. 76).

Ainda sobre esse primeiro contato, ao observar as escritas sobre as opiniões expressas dos estudantes na forma de texto, pode-se perceber a defasagem do ensino de português nas escolas públicas. A maior parte dos estudantes mal conseguia escrever corretamente, mesmo estando nas últimas séries do ensino fundamental.

Esse fato nos mostra que como futuros educadores devemos assumir um compromisso ainda maior com a escrita desses alunos, já que o nosso projeto é um projeto de leitura, que tem como objetivos auxiliar a oralidade, a escrita, a leitura e, ainda mais, formar cidadãos críticos. Além disso, devemos utilizar de diversas estratégias para romper com o ensino tradicional, visando uma concepção mais participativa, mostrando que a relação professor-aluno pode ser estabelecida em um sentido horizontal e bidirecional, já que tanto o professor quanto o aluno são constituídos de conhecimento. E, que são nessas relações sociais estabelecidas que nos constituímos como seres humanos (ALMEIDA, 2008; COELHO; PISONI, 2012).

O simples fato de discutir coletivamente os conteúdos em salas de aulas, abordando diferentes concepções de mundo, faz com que o processo de ensino aprendizagem resgate o verdadeiro papel e função social da escola na construção de sujeitos críticos e na desmistificação dos preconceitos sociais (SILVA, 2004).

Caso o contrário, a escola pode negar o direito à educação, reproduzindo a sociedade de modo geral e, incluindo todas as desigualdades nela existentes (CHAMON, 2014).

Todas essas falas que expressam esses aspectos aqui citados podem ser observados na tabela abaixo:

TABELA 1: ASPECTOS ABORDADOS PELOS ESTUDANTES

Questões sobre respeito e relação professor-aluno	Erros gramaticais encontrados nas escritas dos estudantes
“(...) E também vejo que existem alguns alunos que tem dificuldade e, eu acho que os professores deviam ajudar de uma forma mais educada. Vi isso em uns professores, acho que eles deveriam buscar ensinar esses alunos, dar um pouco mais de atenção.”	“Eu não gosto da falta de <u>educação</u> dos professores (...)”
“Não gosto da falta de educação dos professores, ficam colocando apelido nos alunos.”	“Meu problema na escola <u>é</u> que o sinal bate antes de abrir a cantina e também quase <u>ninguém conseguiu come</u> por causa do sinal isso <u>deveria</u> ser resolvido <u>pelo os diretores</u> .”
“As inspetoras (...) quando dão bronca ao invés de falar, elas gritam (...)”	“Eu não gosto muito dos professores <u>por que</u> eles são muitos chatos se eles <u>melhorarem</u> as aulas poderiam ser melhores.”
“Um problema que tem na escola é a falta de respeito dos alunos entre si, mas também com os professores.”	

Com as outras oficinas, as atividades programáticas do projeto foram colocadas em prática. Diversos assuntos foram abordados nessas aulas, como já foi citado, com o intuito de contribuir com uma prática docente diferenciada ao que era corriqueiro aos estudantes. A ideia era desmistificar as contradições sociais ali encontradas para formar sujeitos mais humanizados e contribuir com uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, contribuir com a escrita e aprimorar a capacidade argumentativa desses estudantes.

Após essas oficinas, foi possível perceber que a participação dos estudantes foi aumentando ao decorrer das oficinas. Estes conseguiram demonstrar um posicionamento ao que lhes era apresentado e, ainda demonstrar uma capacidade de argumentação incrível durante a troca de experiências com os outros, fato que antes não acontecia nas aulas de português.

Os aspectos sobre o desrespeito entre os alunos citados nas falas apresentadas acima, se transformou em respeito. E, as diferenças foram somadas quando se buscava construir as interpretações das histórias em cada sala de aula, além disso a criatividade dos estudantes se aflorou ao longo do desenvolvimento das atividades. Quanto a escrita dos estudantes, notou-se também uma evolução. A leitura e a abertura para discussões permitiu com que estes pudessem desenvolver a escrita correta e mais rebuscada, já que tudo isso permitiu a ampliação do vocabulário.

Com todos os resultados obtidos e observados, notou-se que a participação ativa dos estudantes nas histórias, no que se refere às discussões, interpretações, reconstruções, colocou-os como personagens dentro de cada situação apresentada. E, sabendo que cada atividade se referia à uma contradição dessa comunidade escolar em questão, embora esta não era percebida pelos estudantes, ao abordar as contradições sociais existentes da comunidade escolar dentro das salas de aulas com essas metodologias diferenciais, os estudantes acabavam sendo confrontados com tal situação mostrada através dessas histórias e, por consequência desenvolviam um raciocínio crítico ao expressarem suas ideias em coletivo, desvelando a realidade vivida. Com isso, conseguiam propor soluções para os problemas encontrados.

Isso nos mostrou o quanto uma metodologia diferenciada pode motivar os alunos a aprender e, que quando a relação entre educador-aluno é estabelecida de modo horizontal, a aprendizagem ocorre de maneira libertadora e não mais de modo mecanizado (ALMEIDA, 2008).

Como futuros professores pode-se dizer que nosso compromisso com os estudantes abrange diversos aspectos que são, em muitas vezes, maior do que aquilo que se imagina. Nosso ensino deve contribuir com uma formação crítica e mais, formar cidadãos aptos a ler, a escrever e a falar de acordo com as normas estabelecidas, para que possam obter sucesso dentro da sociedade.

Para isso, é preciso buscar superar todas as desigualdades que nela existe, abrindo um espaço para que estes possam expor as suas opiniões e, que estas possam ser debatidas. Além disso, selecionar conteúdos relevantes para abordar em sala de

aula será primordial para promover um ensino de qualidade e igualitário a todos os alunos.

Sobre a escola em questão, esta apresentou-se com uma concepção tradicional de ensino, em que o cotidiano dos alunos não faz parte para a seleção dos conteúdos a serem abordados e trabalhados pelos professores. Além disso, o espaço para a participação dos estudantes é mínimo. Estes mantêm uma postura passiva em muitas aulas, não podendo opinar e discutir o conhecimento. Aqui o que se nota é um tipo de ensino que não caminha para que haja uma mudança tanto no âmbito escolar quanto dentro da sala de aula, mas sim, um ensino que está restringindo a transformação social e omitindo o contexto que a comunidade escolar está inserida (CRUZ, 2012).

### Todos nós

“sabemos que, ao longo dos anos, alunos, sociedade, normas, valores morais, conhecimentos, objetivos educacionais e sociais, critérios avaliativos e todos os fatores presentes no processo pedagógico, sofrem modificações e que a significância do processo ensino / aprendizagem está relacionada à contextualização da nossa aula. Porém, negamos a nossa vivência concreta em nome de um conteúdo programático estratificado que, de uma forma ou de outra, deve ser rigorosamente seguido como se fosse juízo de fato” (SILVA, 2004, p. 51).

Isso pode acontecer por comodismo de professores, pelo fato de sua formação não ter contribuído para construir uma identidade profissional condizente com os referenciais teóricos estudados, passando a reproduzir aquilo que lhe foi ensinado durante sua trajetória escolar (NÓVOA, 1992), ou por outros aspectos que envolve:

“a visão e a expectativa que a sociedade e o próprio educador têm quanto à conduta e seu papel social: o professor é aquele que "domina" a matéria, de quem jamais esperamos um erro conceitual, é o responsável por classificar os cidadãos em aptos ou não para a prática social; a infalibilidade docente deve ser preservada a qualquer custo. Para corresponder a essas expectativas nada melhor que, ao longo dos intermináveis anos profissionais, repetir sempre a mesma matéria até não necessitar mais de qualquer fonte de consulta, saber dar resposta à maioria das perguntas dos alunos, preparar as mesmas provas, e assim por diante(...)” (SILVA, 2004, p.50).

Fato que é bastante preocupante, pois a escola que assume esse tipo de ensino, passa a reproduzir os aspectos sociais de desigualdade e preconceito existentes dentro das salas de aulas, atuando em uma formação que nega o processo de transformação social, ou seja, nega a tomada de consciência dos indivíduos.

## Considerações finais

Apesar de não sermos alfabetizadoras, nos propomos a uma atividade de leitura e interpretação dado a dificuldade que encontramos na escola quanto a essas competências. Entendemos que podemos utilizar essa prática nas aulas de ciências e biologia, não só como um modo de auxiliar os estudantes a desenvolverem essas habilidades, mas também como uma ferramenta para uma prática verdadeiramente

dialógica e crítica, pautada nos pressupostos de Paulo Freire, para o conteúdo de nossas disciplinas.

Além disso, há uma importante contribuição da pesquisa com a nossa formação enquanto futuras docentes. Percebemos crescimento profissional e até mesmo pessoal ao longo do período em que participamos do PIBID. Aspectos como segurança em sala de aula, entendimento do funcionamento de uma escola pública e o exercício de ouvir o aluno e compreender o que é relevante a ele são alguns dos quais foram aprimorados. Além da prática da leitura, interpretação, reflexão e das temáticas que foram trabalhadas as oficinas proporcionaram novas interpretações, uma vez que, cada sala e cada estudante são singulares e eles possuem muito a somar e a dizer que pode contribuir para nós mesmos como sujeitos.

Ainda, pudemos visualizar que muito do que foi discutido nas aulas da universidade ao longo da graduação, vivenciávamos na escola e isso é extremamente importante para nossa formação como docente após concluir o curso na universidade, visto que, nos prepara a seguir a profissão de maneira prática. Nas disciplinas pedagógicas que temos na universidade podemos ter apenas embasamento teórico. Julgamos que a prática é bastante diferente e que com ela se aprende e se capacita mais do que apenas cursando disciplinas.

Assim, consideramos o PIBID como fundamental em nossa formação e também, para o aprimoramento dos professores e das escolas participantes no projeto, visto que possibilita novas visões de mundo e de projetos em grupos de modo a buscar a reflexão em que, para aquela escola e aquele contexto, é mais importante e pode ser trabalhada da melhor forma atendendo a demandas estudantes e moradores da comunidade.

A escola é um espaço social e sendo assim, ela (re)produz condutas e normas de comportamento. Considerando que vivemos em uma sociedade machista, homofóbica, racista e heteronormativa, pensamos ser essenciais discussões que trabalhem com a quebra das implicações que essas visões trazem, visto que, elas reforçam preconceito e atua na supremacia de um grupo em detrimento de algum outro, gerando desigualdade e sofrimento humano. Logo, “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor” (FREIRE, 2011, p. 72).

## Referências

ALMEIDA, L. I. M. V. *Teoria freiriana*. 2008. Disponível em: <<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2008/12/19/outros/bad879e8d37e495bf4c18d9720689fb2.pdf>>. Acesso em: 23 Maio 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas*. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHAMON, E. M. Q. O. *Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da educação básica*. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v.18, n. 2, maio/agosto de 2014.

COELHO, L.; PISONI, S. *Vygotsky: sua teoria e a influência na educação*. Revista e-Ped – FACOS/CN EC Osório. Vol. 2 – nº1 – Ago/2012.

CRUZ, G. B. *Teoria e prática no discurso de pedagogia*. Educação e Pesquisa, São Paulo, 38 (1), 149-164, 2012.

DEMARTINI, G. R. *Articulação entre paulo freire e herbertmarcuse para uma educação sexual humanizadora*. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

DINIS, Nilson F. *Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência*. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, Editora UFPR, jan./abr. 2011.

DUSSEL, E. (1998). *Ética da libertação na idade da globalização e exclusão*. Petrópolis, Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. (1969). *Extensão ou comunicação?* (10ª ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992a.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50ª ed., 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, escola e identidade*. **Educação e Realidade**: 25(2): 59-76 jul/dez 2000.

MARTINS, J. C. *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo*. 2012. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p111-122\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf)>. Acesso em: 19 Maio 2017.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. 1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 17 Maio 2017.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. *Função social da educação e da escola*. 2009. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 Maio 2017.

SILVA, A. F. G. da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. 405f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, R. D.; DIAS, A. A.; PIMENTA, S. A. *Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores*. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 549-568, maio/ago. 2014.

**Recebido em 30/05/2017.**

**Aprovado em 03/08/2017.**