



Desafios e perspectivas no ensino de língua portuguesa a partir do olhar dos participantes do PIBID/UFTM

Challenges and perspectives in Portuguese language teaching from the look of the PIBID/UFTM participants

*Daniervelin Renata Marques Pereira**

RESUMO: Que práticas pedagógicas são concebidas como intervenção criativa do grupo composto por professores de educação básica e licenciandos no contexto da interação que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promove? Quais são as contribuições do PIBID ao ensino de leitura e escrita? Essas são algumas questões que surgem a partir de nossa atuação na coordenação do Subprojeto Língua Portuguesa, do PIBID/UFTM, cujas respostas são procuradas nas experiências vivenciadas e nos relatórios mensais dos supervisores e bolsistas de iniciação à docência que integram esse subprojeto. Nos relatos, em geral, encontramos apenas menção às ações desenvolvidas, mas em alguns momentos surgem posicionamentos críticos, dificuldades e soluções encontradas. Esse discurso é carregado de concepções pedagógicas, linguísticas e ideológicas de forma geral. Com o intuito de responder nossas perguntas, relatórios dos meses de março a junho de 2016 são analisados discursivamente e também considerando alguns documentos oficiais brasileiros e estudiosos da linguística aplicada. Alguns resultados encontrados nas análises feitas apontam para a

ABSTRACT: Which pedagogical practices are conceived as a creative intervention of the group composed of teachers of basic education and graduating in the context of the interaction that the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promotes? What are the contributions of PIBID to reading and writing? These are some of the questions that arise from our work in the coordination of the Portuguese Language Subproject, of PIBID/UFTM, whose answers are sought in the experiences and monthly reports of supervisors and scholarship recipients that integrate this subproject. In the reports, in general, we only found mention to the actions developed, but in some moments, there are critical positions, difficulties and solutions. This discourse is loaded with pedagogical, linguistic and ideological conceptions in general. In order to answer our questions, reports from the months of March to June 2016 are analyzed discursively and also considering some Brazilian official documents and scholars of applied linguistics. Some results found in the analyzes made point to the presence of

* Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, coordenadora de área do subprojeto língua portuguesa, do PIBID/UFTM. daniervelin@gmail.com.

presença de recursos audiovisuais como contraponto ao livro didático. Além disso, ressaltam-se trabalhos didáticos com gêneros, como resultado de influências teóricas acessadas na universidade e nas reuniões do subprojeto.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Ensino de língua portuguesa. Formação de professores.

audiovisual resources as a counterpoint to the textbook. In addition, it emphasizes didactic work with genres, as a result of theoretical influences accessed at the university and in the subproject meetings.

KEYWORDS: PIBID. Portuguese language teaching. Teacher training.

1. Introdução

Partimos de alguns questionamentos para a pesquisa feita e aqui apresentada: que práticas pedagógicas são concebidas como intervenção criativa do grupo composto por supervisor (professor de escola básica) e bolsistas de iniciação à docência (licenciandos de Letras) no contexto da interação que o Subprojeto de Língua Portuguesa, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promove? Quais são as contribuições do PIBID ao ensino de leitura e escrita? Que influências teóricas podem ser depreendidas dos relatos desse grupo de bolsistas pibidianos? Para responder a essas questões, fizemos análise de treze trechos de relatórios mensais de supervisores, construídos juntamente com os bolsistas de iniciação à docência – bolsistas ID. Isso quer dizer que nossas respostas serão dadas levando em conta esse contexto de prática de ensino de língua portuguesa. Leva em conta ainda a abordagem que propomos: olhar investigativo sobre o dizer dos pibidianos, do ponto de vista discursivo, buscando influências teóricas e escolhas de atividades, materiais e recursos educacionais no ensino de língua portuguesa.

Apresentamos, a seguir, um rápido relato nosso da organização das atividades no PIBID/UFTM. Em seguida, passamos aos relatos, numerados de um a treze, seguidos de sua análise discursiva. Após essa análise, buscamos entender as contribuições do PIBID, para, finalmente, fecharmos os textos com as considerações finais.

2. PIBID na UFTM

Em linhas gerais, as atividades do PIBID são desenvolvidas na relação entre coordenadores de área (docentes da universidade), supervisores e bolsistas ID, que atuam apoiados por um coordenador institucional e coordenadores de gestão educacional. O programa é financiado pela Capes e tem como meta melhorar a qualidade da educação básica em escolas públicas (Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio) que preferencialmente:

[...] tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades (CAPES, 2013, s/p).

Isso quer dizer que um dos focos desse programa é atingir os alunos da educação básica pelo desenvolvimento e promoção de atividades coletivamente elaboradas por um grupo que tem como objetivo compreender o perfil dos alunos e buscar métodos adequados para as práticas em sala de aula. Paralelamente, outro foco dessa iniciativa é a formação docente, visto que os estágios supervisionados ocorrem em tempo reduzido e, em geral, não são suficientes para a preparação dos licenciandos. Sendo assim, essa parceria com as escolas garante espaço e tempo privilegiados para a práxis docente.

Além da escola, como ambiente pedagógico, outros espaços formativos são agregados, como os ambientes culturais visitados pelos grupos e ambientes científicos dos eventos em que os bolsistas apresentam os projetos desenvolvidos.

No Subprojeto de Língua Portuguesa da UFTM, os grupos são compostos por um supervisor e quatro ou cinco bolsistas ID. Uma das coordenadoras acompanha três grupos e a outra acompanha quatro grupos. A configuração desse subprojeto atualmente é de: dois coordenadores, sete supervisores e 33 bolsistas ID. As reuniões

acontecem semanalmente nas escolas, com preparação e realização de atividades didáticas, e na universidade, com acompanhamento e orientação pelos coordenadores. Periodicamente, os coordenadores visitam as escolas para observar e analisar de perto a realidade, de forma a orientar mais adequadamente, inclusive pensando em oficinas para se discutir determinadas dificuldades encontradas na observação.

No complexo conjunto de atividades desse subprojeto, essencialmente dinâmico, não só pelo número de pessoas envolvidas, mas também pelas constantes atualizações que a relação das ações com os modelos teóricos e as políticas públicas demandam, destacamos a produção trimestral de um jornal, que chamamos “PIBID Informa”, com relatos dos bolsistas e publicação de algumas produções dos alunos das escolas básicas. Criamos também um espaço de divulgação mais diário por uma página no Facebook¹. Um evento anual, o Seminário do PIBID/UFTM, serve para divulgarmos as atividades desenvolvidas, sendo também um importante espaço de reflexão e parcerias entre os subprojetos do programa. Outras iniciativas culturais são periodicamente realizadas nas escolas, no final de cada projeto, como forma de divulgar as produções dos alunos e permitir participação da comunidade escolar. Como exemplo, podemos citar o lançamento do livro “Escavar a memória”, com memórias de alunos do final do ensino fundamental, produzidas ao longo de várias etapas realizadas no ano de 2016 pelos bolsistas na Escola Estadual América, em Uberaba-MG. Os alunos participaram de uma tarde de autógrafos durante um evento na escola e puderam, assim, se inserir em mais essa prática social comum na esfera literária.

O programa é, de fato, muito importante para a UFTM e para as escolas básicas parceiras. Além da bolsa, que é essencial para permitir a dedicação dos

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/pibiduftmlinguaportuguesa/?fref=ts>. Acesso em: mar. 2017.

licenciandos, professores e docentes, o programa atende à necessidade de diálogo entre as várias instâncias mobilizadas, especialmente escola e universidade.

3. Os dizeres dos pibidianos em análise

Os relatos que seguem foram escritos em relatórios mensais por supervisores, com o auxílio dos bolsistas ID envolvidos nas atividades do PIBID/UFTM em três escolas básicas no primeiro semestre de 2016. Um dos relatos é de uma bolsista ID, que enviou seus relatórios individuais. Cabe observar que esses relatórios são instrumentos obrigatórios para controle e acompanhamento das atividades pedagógicas e da frequência dos bolsistas do PIBID, conforme exigências do edital da Capes para institucionalização desse programa na universidade. Passemos ao primeiro desses relatos:

Relato 1

Atividade: Redação dissertativa.

Objetivo: Apresentar o tema redação dissertativa, explicar o que é cobrado em um texto assim, explicação de como é elaborada uma dissertação. Preparação para a redação do ENEM.

Descrição: Passamos na louça (sic) os tópicos que tem uma redação dissertativa. Explicamos separadamente cada um. E no geral explicamos como fazer uma redação dissertativa e tiramos dúvidas sobre o ENEM.

Resultados: Excelentes (CB, supervisora C², março de 2016).

Observa-se no Relato 1 que, para tratar da redação dissertativa, foi adotado como método, considerado tradicional, a abordagem do conteúdo numa perspectiva mais formal e teórica para, em seguida, uma abordagem prática, de “tirar dúvidas”. Não se sabe, pela escrita sucinta do trecho, se foi pedida uma produção escrita dos alunos para prática da redação dissertativa. Os relatos que o seguem no relatório recebido também não respondem essa questão.

² Foram utilizadas abreviações, para manter o sigilo do nome da escola e do nome do autor dos relatos. Os textos foram mantidos exatamente como nos relatórios enviados ao coordenador.

Linhas teóricas mais recentes da Linguística Aplicada têm destacado sequências didáticas para trabalho com gêneros textuais, defendendo a distribuição da discussão teórica e técnica ao longo do trabalho e concluindo sempre com uma produção final do gênero pelos alunos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) propõem que o vocabulário técnico e regras do gênero e de seu uso sejam elaborados ao longo dos módulos em que o gênero textual é trabalhado. Como forma de “capitalizar as aquisições” (ibid, p. 89), eles sugerem a produção de uma lista do que foi adquirido nos módulos ou etapas de estudo do gênero, que “pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor” (ibid., p. 90). Nessa perspectiva, falta à proposta didática dos pibidianos uma construção teórica sobre o gênero, baseada nas observações desenvolvidas ao longo do trabalho, e não que antecesse a experiência de produção textual e mesmo de acesso a um exemplo do gênero.

Sobre essa experiência de redação, Brito (2012) questiona a função da linguagem desenvolvida, a razão da escrita, os motivos para essa produção, que são frequentemente esvaziados no “exercício escolar” (BRITO, 2012, p. 126). Assim, ele explica:

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe (BRITO, 2012, p. 126).

Nesse contexto, segundo o autor, falta o lúdico, a funcionalidade da língua, a subjetividade dos locutores e interlocutores e o seu papel de mediador na relação homem-mundo (ibid., p. 126). Ainda assim, não podemos dizer que os bolsistas do

PIBID falharam na escolha do tema; apenas estão preparando os alunos para um destino muito possível no seu caminho, que é a seleção do vestibular.

Ressalta-se que essa escolha temática, o Enem, é um diálogo com o contexto dos alunos de Ensino Médio e incentivo à continuidade de sua formação. Muitos bolsistas ID se surpreendem com o desconhecimento dos alunos da escola básica quanto às vagas em universidades públicas e a forma de acesso a elas. Muitos desses alunos com quem tivemos contato, moradores de Uberaba-MG, onde há uma universidade pública, a UFTM, sequer sabiam que não é necessário pagar mensalidades e nem onde os *campi* se localizam. Nesse contexto, falar do Enem, das vagas que existem para ensino superior, dos cursos existentes e do relato pessoal dos bolsistas ID, que foram aprovados em seleções anteriores, constitui-se um importante meio de socializar e significar atividades desenvolvidas em sala de aula.

Seria possível fazer diferente? Com certeza, sim. Há muitos meios de se preparar os alunos para os desafios que terão não só na escola, mas fora dela. Nesse sentido, é preciso questionar as atividades desenvolvidas a partir dos seus resultados, embora eles estejam descritos no relato como “excelentes”. As atividades são propostas, em geral, pensando em um público que tem muitas dificuldades de leitura e escrita, dificuldade de se posicionar criticamente frente aos temas discutidos. Então, não nos parece que atividades que simplesmente preparam os alunos para conhecer e atender regras do sistema sejam as ideais.

De forma geral, numa análise discursiva, podemos dizer que enunciador desse relato mostra-se fortemente aderente aos valores tradicionais da escola. Sua concepção de língua e de educação é ainda condicionada por modelos de separação entre teoria e prática; aquela precedendo esta. Percebe-se ainda um discurso pedagógico marcado pela necessidade pragmática do mostrar o funcionamento do

texto, o que se evidencia pelas figuras³: redação dissertativa, texto, dissertação, redação, ENEM, preparação, louça (sic) e pela repetição do verbo “explicar” (usado três vezes no relato).

Relato 2

Os alunos, em grupos na biblioteca leram duas crônicas diferentes e depois, todos juntos, lemos detalhadamente, fazendo a interpretação de cada uma. Após, por meio de slides, apresentamos as principais características do gênero, sempre indagando os alunos sobre os dois textos lidos. Depois, tivemos nossa reunião semanal com a supervisora A (IA, bolsista ID I, 13 maio de 2016).

Por esse Relato 2, de uma bolsista ID/licencianda de Letras, o procedimento é invertido em relação ao Relato 1, já que se começa com a leitura de um texto para só depois, ao tratar das características formais do gênero, considerar os textos na análise. Destaca-se também a etapa de interpretação coletiva de cada uma das crônicas lidas individualmente. A visão que subjaz essas escolhas vai ao encontro da ideia de letramento literário escolar como não apenas um espaço de leitura como entretenimento e fruição, mas para trabalho sistemático em uma prática significativa aos alunos e à comunidade em que estão inseridos (COSSON, 2014). Nesse sentido, prevalece a ideia da interpretação ser mais efetiva com o papel mediador do professor como leitor proficiente que facilita o processo de formação leitora do aluno.

Falta nesse relato e na perspectiva de próximas ações que ele traz a necessária alternância mencionada por Cosson (2014, p. 48), entre leitura e escrita. Ele defende que “para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro”, de tal maneira que leitura e escrita sejam complementares.

³ Figuras, do ponto de vista da Semiótica Francesa ou Greimasiana, são categorias de investimento do nível abstrato, sob a forma de temas. Segundo Barros (2001, p. 117), as figuras de conteúdo são “determinadas por traços ‘sensoriais’, que particularizam e concretizam os discursos abstratos”.

A reunião semanal no PIBID é um importante espaço-tempo de diálogos, de aprendizados com erros e acertos. Nesse relato 2 ela é mencionada e deixa implícita uma possível reflexão das atividades e de planejamento de próximas ações.

Percebemos, assim, que a sequência leitura individual, leitura coletiva com interpretação, apresentação contextualizada das características do gênero em relação aos textos lidos e reunião para discussão leva em conta um processo gradativo que vai do concreto ao abstrato, inserindo em cada etapa momentos de reflexão linguística e avaliação final. Parece-se nos que esse enunciador dialoga com a tradição no ensino de língua portuguesa, mas está inclinado a uma concepção mais atual da necessária articulação entre teoria e prática. Não se perde de vista aqui um importante sujeito do processo de ensino-aprendizagem, o aluno, como se percebe em: “sempre indagando os alunos sobre os dois textos lidos”.

Relato 3

Atividade: Monitoria (7 às 8:40)

Objetivo: Enfatizar características do gênero conto. Produzir final para o conto.

Descrição: Dando continuidade ao trabalho com o gênero conto, foi entregue aos alunos uma cópia do conto Venha ver o pôr-do-sol de Lígia F. Telles fizemos uma leitura coletiva com os alunos e destacamos as características do conto, os alunos manifestaram suas impressões sobre o texto lido e foi proposto a eles que criassem um novo final para o texto (IA, supervisora A, junho de 2016).

Como se percebe nos relatos citados até aqui, a tônica está sobre o tratamento do gênero, o que podemos analisar como uma forte influência dos estudos do gênero, especialmente a partir do reconhecimento da importância dos escritos bakhtinianos. Essa influência teórica é, em grande parte, decorrente do contato entre professores da educação básica (supervisores), do ensino superior (coordenadores) e dos discentes em formação (bolsistas ID). Nessa interação, espera-se que os supervisores se atualizem quanto a perspectivas teóricas no ensino de língua portuguesa e passem a refletir sobre

sua prática em sala de aula e que os bolsistas ID e coordenadores de área se voltem para os modos de aplicar com coerência o que estudam na universidade.

Podemos observar que a atividade aqui é nomeada “monitoria”; em outros relatos aparece como “oficina” e “reunião”. Tais denominações remetem a tipos frequentes de atividades realizadas no PIBID. Elas podem, de forma geral, assim ser divididas: didáticas, em sala de aula; culturais, dentro ou fora da escola; científicas, em eventos; organizacionais, em reuniões; e formativas. Nesses relatos que estamos analisando, as atividades são predominantemente didáticas e organizacionais, mas dialogam com as outras atividades por estarem inter-relacionadas.

A sequência descrita: leitura coletiva, caracterização do conto, impressões sobre o texto e produção textual (recriação do final) não é pouco comum na prática de ensino de língua portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série orientam algumas práticas como apoio na produção textual de iniciantes. Segundo o documento (BRASIL, 1997), para evitar dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo, o professor pode apresentar propostas que, de certa forma, possam “eliminar” algumas dessas dificuldades, para que se concentrem em outras.

É importante que essas situações sejam planejadas de tal forma que os alunos apenas se preocupem com as variáveis que o professor priorizou por se relacionarem com o desenvolvimento do conteúdo em questão. Por exemplo:

[...]

- dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio) (BRASIL, 1997, p. 52).

Nesse trecho, temos uma orientação clara para o tipo de atividade que o grupo de pibidianos relata. É também uma atividade de escrita conhecida por estimular a criatividade e verificar a compreensão dos alunos da história lida: para se criar um final, é preciso ter entendido a história, de forma a ser coerente com ela.

Do ponto de vista da semiótica, podemos dizer que o Relato 3 inscreve uma relação de manipulação (fazer-fazer) do professor, como Destinator, aos Destinatários-alunos, que se desdobram como sujeitos na ação de realizar a atividade proposta, a criação textual. Nessa configuração, destaca-se que em determinado momento o Destinator se junta ao sujeito, para realizarem a leitura e interpretação do conto. Dessa forma, a hierarquia natural entre esses papéis – Destinator-Destinatário/sujeito (GREIMAS; COURTÉS, 2008) – parece ser, em certos momentos, desestabilizada em favor da interação e em prol do objetivo final, que é a construção de competências (poder e saber fazer).

Os relatos que seguem, 4-13, são agrupados por estarem em sequência em um relatório mensal e parte de outro, escrito por uma supervisora com o auxílio dos bolsistas ID. A sequência é apresentada por possibilitar uma reflexão sobre a organização processual de uma unidade de atividades integradas para alunos do 1º ano Ensino Médio:

Relato 4

Atividade: Oficina – Interpretação de texto.

Objetivo: Interpretar o texto do livro didático, trecho do livro “O Senhor dos Anéis”.

Descrição: Utilizando o livro didático, os licenciandos fizeram a leitura de um trecho extraído do livro “O Senhor dos Anéis”, para que os alunos interpretassem as questões do livro didático.

Resultados alcançados: Os licenciandos fizeram comentários pertinentes ao tema tratado no texto. O resultado foi satisfatório, houve a participação de todos (C., Supervisora E., 04 abril de 2016).

Relato 5

Atividade: Reunião.

Objetivo: Avaliação da atividade e planejamento da próxima atividade.

Descrição: Durante esta reunião foi discutido a respeito da postura dos licenciandos diante da turma na aplicação da atividade; leitura, entonação, comentários pertinentes ao texto lido. Planejamos também como seria feita a correção da atividade na próxima oficina.

Resultados alcançados: O resultado foi bom, pois todos se atentaram para as observações feitas (C., Supervisora E., 04 abril de 2016).

Relato 6

Atividade: Oficina – Interpretação de texto.

Objetivo: Continuação da atividade anterior.

Descrição: Correção da atividade de interpretação. A correção foi feita oralmente, discutindo as respostas dos alunos.

Resultados alcançados: O resultado foi satisfatório em partes, pois alguns alunos não responderam todas as questões e não participaram da correção (C., Supervisora E., 11 abril de 2016).

Relato 7

Atividade: Reunião.

Objetivo: Avaliação da atividade aplicada e planejamento da próxima atividade.

Descrição: Nesta reunião, falamos a respeito do resultado da atividade, foi falado sobre a dificuldade de todos os alunos desenvolverem atividades do livro didático, pois falta interesse de boa parte dos alunos nesse tipo de atividade. Planejamos a próxima oficina que consistirá em uma sequência da atividade aplicada, porém utilizaremos recursos audiovisuais.

Resultados alcançados: Todos os licenciandos puderam observar as dificuldades apontadas, deram sugestões pertinentes para a próxima atividade (C., Supervisora E., 11 abril de 2016).

Relato 8

Atividade: Oficina – Vídeo.

Objetivo: Analisar as características do herói presente no filme “O Senhor dos Anéis”.

Descrição: Apresentação de trecho do filme “O Senhor dos Anéis” e comentários sobre as características do herói presente no filme. Os licenciandos conduziram as explicações acerca do tema “Herói”, fizeram uma associação entre as características do herói do passado e o herói do filme.

Resultados alcançados: Os licenciandos organizaram a oficina adequadamente e conseguiram atrair a atenção dos alunos (C., Supervisora E., 18 abril de 2016).

Relato 9

Atividade: Reunião.

Objetivo: Avaliar a atividade aplicada e planejar a próxima atividade.

Descrição: O grupo fez uma avaliação positiva da oficina, pois os alunos se interessaram mais pelo tema trabalhado, devido ao recurso utilizado e pelos comentários feitos após a exibição do vídeo. Programamos para a próxima oficina uma produção textual, que abordará o mesmo tema trabalhado, todavia por outra perspectiva; O *Herói dos dias atuais*.

Resultados alcançados: O resultado foi satisfatório, pois foi possível observar o envolvimento dos licenciandos com as turmas e com o programa (C., Supervisora E., 18 abril de 2016).

Relato 10

Atividade: Oficina – Produção de texto.

Objetivo: Produzir um texto com base nas discussões anteriores e no vídeo.

Descrição: Os licenciandos, sob orientação da supervisora, fizeram introdução da atividade perguntando: *quem é o herói dos dias atuais e por quê?* Logo após os alunos foram motivados a produzirem um texto com o tema: “Quem é o herói da atualidade?”.

Resultados alcançados: O resultado foi muito positivo, pois as turmas produziram o texto de acordo com a proposta e as orientações do grupo (C., Supervisora E., 25 abril de 2016).

Relato 11

Atividade: Reunião.

Objetivo: Avaliar a atividade aplicada, orientar os licenciando quanto a correção dos textos e planejar a próxima atividade.

Descrição: Nesta reunião foram dadas as orientações a respeito da correção dos textos dos alunos. Os licenciandos foram orientados a escrever nos textos de forma clara, porém incentivando os alunos a continuarem escrevendo. Para a próxima oficina, programamos a entrega e reescrita dos textos.

Resultados alcançados: O resultado foi bom, os licenciandos compreenderam as orientações, muitos textos foram recolhidos e divididos entre eles (C., Supervisora E., 25 abril de 2016).

Relato 12

Atividade: Oficina.

Objetivo: Atividade de reescrita “O herói”. Entrega dos primeiros textos corrigidos para realizar a reescrita.

Descrição: Os primeiros textos foram corrigidos e sugestões foram dadas a fim de corrigir os erros e melhorar as produções. Os textos foram entregues e o grupo com ajuda da coordenadora Daniervelin, auxiliou os alunos na reescrita.

Resultados alcançados: Os licenciandos contribuíram com os alunos em suas tarefas, tirando dúvidas e auxiliando na resolução dos exercícios. O resultado foi satisfatório (C., Supervisora E., 02 maio de 2016).

Relato 13

Atividade: Reunião.

Objetivo: Avaliar a atividade aplicada e planejar a próxima.

Descrição: A reunião foi feita, com o intuito de avaliar a oficina aplicada; planejar a sequência de atividades e dividir as funções no grupo. A coordenadora deu sugestões pertinentes para realização das próximas oficinas.

Resultados alcançados: O resultado foi o esperado, todos avaliaram como uma boa atividade, pois o material foi preparado adequadamente e os alunos se interessaram pela atividade. Resultado foi positivo, uma vez que os alunos se mostraram empenhados (C., Supervisora E., 02 maio de 2016).

Os relatos descritos se inserem no contexto de uma das linhas temáticas escolhidas para desenvolvimento em 2016: pesquisa de livros didáticos de língua portuguesa e desenvolvimento de sequências didáticas autorais a partir das demandas internas da turma e da escola parceira. Essa temática tinha como objetivo, além da análise crítica de livros didáticos utilizados nas escolas, um olhar investigativo sobre as práticas didáticas de ensino de língua portuguesa. A partir da leitura e discussão de artigos teóricos, como os que encontramos na obra organizada “Livro didático de língua portuguesa”, de Dionísio e Bezerra (2005), e na obra “Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos”, de Bezerra (2010), questionamos as concepções de língua, linguagem e educação presentes nas atividades encontradas nos livros didáticos empregados nas escolas em 2016 e sugestões dos autores dos textos para os

problemas identificados, como determinados tipos limitantes de questões e exercícios, escasso tratamento da modalidade oral nos textos ou abordagem equivocada dessa modalidade em relação à escrita, isolamento da análise linguística em relação à abordagem da leitura e da escrita, entre outros. Gradativamente, fomos apresentando abordagens mais recentes, como a proposta de sequências didáticas baseadas em gêneros textuais do grupo suíço já citada neste texto (SCHENEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2011) e sequências básica e expandida do letramento literário (COSSON, 2014). Essas referências não foram indicadas como soluções infalíveis, mas como metodologias a serem ainda verificadas criticamente em cada aplicação.

Por se integrarem numa unidade de ações ocorridas em um mês, os oito relatos indicam uma recorrência de figuras que remetem a tipos de

- atividades: oficina e reunião;
- materiais: livro didático, recurso audiovisual (vídeo);
- recursos pedagógicos: questões de interpretação, correção das questões, sequência de atividades aplicadas, apresentação/explicação, produção textual.

O tema que reúne essas figuras e orienta sua existência é, no plano interno dos materiais e dos recursos pedagógicos, a questão do “herói” ontem e hoje (inicialmente o tema surge no livro didático e, posteriormente, é expandido pela equipe no que chamam de “sequência de atividades aplicadas”). No plano geral, o tema é o ensino de língua portuguesa.

Podemos notar que a reunião ocupa um lugar central nas ações de avaliação, planejamento, orientações sobre comportamento dos bolsistas ID (postura, divisão de tarefas, procedimentos de correção, por exemplo) e preparação das oficinas. Ela é intercalada às atividades didáticas e é quando nasce a visão crítica que transforma a prática da sala de aula. Nos relatos dessa atividade, ficam mais claras as concepções

dos enunciadores sobre ensino de língua e prática educativa. Observamos, por exemplo, que a correção/avaliação vai além dos “erros” ortográficos e gramaticais, pois deve motivar os alunos a escreverem mais. Além disso, notamos que a solução para a falta de interesse dos alunos é depositada nos recursos audiovisuais, vistos atualmente como mais coerentes com a realidade desse público, composto por nativos digitais (PRENSKY, 2001). Essa proposta se articula à crítica na fase já mencionada de discussões sobre livros didáticos, que são ainda vistos como atrelados a um ensino tradicional, baseados em exercícios formais e cansativos para os alunos. Como afirma Rojo (2013, p. 186):

[...] para o ensino de português nas escolas, de saída, podemos vislumbrar novas e interessantes possibilidades – em relação aos LDs [livros didáticos] impressos – de trabalhar com textos e gêneros que eram abordados com dificuldades, como os gêneros orais e os multimodais e hipermediáticos.

Dessa forma, entendemos que a prática da complementação do livro didático ou mesmo práticas independentes em relação a ele favorecem a autonomia do professor e seu papel autoral na produção de recursos educacionais para seu contexto de atuação. Acrescenta-se que os livros didáticos impressos ainda não atendem, como bem lembra Rojo (2013), as características dinâmicas dos gêneros digitais que cada vez mais fazem parte do cotidiano dos alunos.

A partir da avaliação da dificuldade que os alunos apresentam de desenvolver atividades do livro didático pela falta de interesse nesse tipo de atividade, novas iniciativas emergem das discussões nas reuniões. Sobre o estado afetivo e sensível dos alunos, o enunciador dos relatos 07-09 afirma que passaram de participantes a não participantes/desatentos/desinteressados, e, no final, a participantes/ interessados/atentos. Essa evolução sensível, a partir do olhar da equipe educadora para a percepção dos desejos dos alunos, está ligada à mudança

do tipo de material (de livro didático para recurso audiovisual) e tipo de recurso pedagógico (questões de interpretação, seguidas de correção, a atividade de assistir a vídeo/filme, discutir e produzir um texto sobre o tema). Ou seja, há uma evolução em termos de complexidade da proposta e também da linguagem, que passa do impresso (possivelmente com texto verbal e imagens) para a mídia multimodal (com uso de som e imagem, além do texto verbal). Ressalta-se, ainda, que a proposta de produção de texto vai além do tema do filme assistido (“O Senhor dos Anéis”), ganhando um elemento desafiador: a escrita do que se considera sobre a imagem do herói nos dias atuais.

Com exceção do estabelecimento do tema, da atenção à forma de correção dos textos e da orientação para reescrita, os relatos omitem, por exemplo, como se organizou o trabalho com a linguagem, a orientação sobre o público-alvo para a produção de texto, o gênero produzido pelos alunos e sua circulação (foi para além da sala de aula?), como defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1997, 1998, 2000). Também não há referência a um tratamento da linguagem multimodal, própria do vídeo, mas apenas menção do título do filme e sua apresentação em trecho, o que provavelmente se deve à extensão da obra escolhida, que vai além do horário da aula.

Outro elemento a se considerar é a integração da equipe, subentendida na proposta do PIBID. Além da continuidade e acompanhamento das atividades dos bolsistas ID pela supervisora, que participa ativamente, também se relata a presença da coordenadora em um dos dias de atividade, com colaboração na orientação da reescrita pelos alunos e também na reunião com os bolsistas ID e supervisora no ambiente da escola. No início do regulamento PIBID, Anexo I da Portaria 096, de 18 de julho de 2013, atualmente em vigência, lê-se:

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade

fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES (CAPES, 2013, s/p).

Fica explícita aí a importância da integração entre os licenciandos, o professor da escola básica e o professor do ensino superior, todos em torno da formação de professores e melhoria da qualidade da educação básica. Pelos relatos, é bem possível que as atividades realizadas contribuam efetivamente “para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, 2013, s/p).

4. Contribuição do PIBID

Pelos relatos analisados até aqui, pode-se considerar qual é a contribuição do PIBID nas práticas educacionais mencionadas e também o que ainda pode e deve ser feito para a realização de forma mais plena dos objetivos projetados na criação do programa.

Pelos discursos dos relatos, percebemos influências de diferentes tendências de abordagem: práticas tradicionais, da teoria à prática; estudo do texto (embora ainda restrito em alguns casos a fragmentos) de forma mais ampla; estudo do gênero; propostas em torno de sequências didáticas (de gênero e literária) e diversidade de linguagens na sala de aula.

Nesse contexto apresentado, percebemos que o PIBID, como política pública, contribui para o contato com reflexões teóricas e se realiza como ambiente propício para experiências práticas e reflexões a partir delas, conforme previsto no regulamento: “VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias

didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos” (CAPES, 2013, s/p). Por isso, não cabe a nós avaliar os relatos aqui expostos como certos ou errados, mas sim como experiências que levam à reflexão pela observação das ações e reações dos alunos, por seus textos e sua evolução no desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas desses sujeitos.

É preciso, para a maior coerência entre as tendências teóricas que se pretende alcançar e a prática, melhorar os momentos formativos de “leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos” (CAPES, 2013, s/p). Observamos, por exemplo, que os relatos “pedem” uma reflexão sobre como se dá o estudo do gênero, como articular teoria e prática nesse estudo, como trabalhar os textos multimodais na sala de aula. Tais momentos são potencializados com olhares como este que lançamos, aqui, aos relatos feitos, mesmo que muitas vezes de forma resumida e aligeirada, nos relatórios periódicos solicitados aos supervisores e os bolsistas ID.

Nesse caminho, é de extrema relevância o espaço do diálogo, materializado nas reuniões entre supervisor e bolsistas ID e entre eles e o(s) coordenador(es) de área, também frisado no documento da Capes como característica do projeto e subprojetos: “participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas” (2013, s/p). Indo além, mas de forma complementar, é preciso buscar a “elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade” (2013, s/p).

Um outro espaço também, observado por nós, como essencial para esse percurso reflexivo é a participação em eventos acadêmicos. Ao se debruçarem na escrita de resumos e pôsteres para um evento, por exemplo, é inevitável a reflexão “do que estamos fazendo” e de que referenciais teóricos e metodológicos estão

presentes na prática analisada. Ao apresentarem os trabalhos, seguidos de diálogos, tal processo funciona como gatilho para novas reflexões, o que, sem dúvidas, afetará os próximos passos nas atividades planejadas.

5. Considerações finais

Neste artigo buscamos analisar alguns curtos relatos de bolsistas do Pibid de Língua Portuguesa da UFTM com o objetivo de encontrar resposta a algumas questões que retomamos aqui. Que práticas pedagógicas são concebidas como intervenção criativa do grupo composto por professores de educação básica e licenciandos no contexto da interação que o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) promove? Pelo que observamos nos relatos e sua análise, a orientação a produções escritas a partir de textos literários e vídeos é uma escolha que remete a opções que podem ser mais significativas aos alunos, ao contrário de atividades do livro didático, que em um dos casos aparece como desinteressante aos alunos. A menção a atividades feitas coletivamente, como leitura e interpretação, parece sinalizar ainda para a importância da integração professor-aluno. Outro traço importante para essa questão é o tratamento de características do gênero associadas à leitura e à interpretação de texto (pelo menos um exemplar do gênero), ao contrário da tradicional opção por apresentar os pontos teóricos para em seguida se propor exercícios de aplicação.

Quais são as reais contribuições do PIBID ao ensino de leitura e escrita? Importante ressaltar aqui que as referências relativas a ensino de língua portuguesa e literatura citadas ao longo deste texto são também leituras feitas nos encontros formativos do subprojeto Língua Portuguesa do PIBID/UFTM. Dessa forma, não é apenas uma teoria que embasa um artigo científico, mas também um conjunto de referências que influenciam nossa reflexão e prática nas várias instâncias que o programa envolve. Assim, podemos dizer que uma relevante contribuição do Pibid é

ser um espaço de discussão e reflexão de práticas em que a teoria é testada e essa práxis leva a novas ações. Ainda nesse papel, podemos adicionar o incentivo a participações em eventos acadêmicos, quando os bolsistas podem apresentar o que estão desenvolvendo nas escolas, ouvir de pessoas externas sugestões e estabelecer trocas de experiências.

Que influências teóricas podem ser apreendidas dos relatos desse grupo de bolsistas pibidianos? Podemos dizer que há influência dos estudos sobre os gêneros, sequências didáticas, sequência literária e estudos sobre a multimodalidades no ensino de língua e linguagem. São perspectivas presentes em muitos estudos e práticas da linguística aplicada, permitindo uma reflexão sobre uso e deixando a pergunta sobre impactos dessa escolha. Podemos questionar como é feito o trabalho com o gênero, onde fica a análise linguística nessa abordagem, qual visão de língua, linguagem e educação são suscitadas. São questões que precisamos observar no acompanhamento das experiências a serem relatadas nos próximos relatórios. Destaca-se ainda que a “sequência didática” pressuposta nos relatos não leva em conta etapas formais estabelecidas nos modelos propostos nos textos teóricos lidos. Elas são uma adaptação livre, podendo ser entendidas como “propostas didáticas” preparadas levando em conta o público-alvo, tempo e recursos disponíveis e experiências já realizadas, por exemplo. Embora tenhamos estudado as características dos modelos formais de sequências, observamos que as equipes sentem constantemente necessidade de ajustes metodológicos e didáticos às situações encontradas nas escolas.

A pesquisa que nos levou a essa escrita tem princípio exploratório e ainda precisa ser melhor fundamentada. Entretanto, sendo ela essencialmente uma análise discursiva e baseada em nossa experiência, podemos argumentar que ela traz algumas possibilidades de leitura e pode levar a novas perspectivas de análise e de reflexão sobre o PIBID como política pública que, do nosso ponto de vista, é

extremamente relevante e precisa ter continuidade. Políticas como o PIBID, que permitem experiências tão relevantes de ensino-aprendizagem, justificam as lutas para que sejam não só mantidas como ampliadas.

Referências Bibliográficas

BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 39-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (3ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRITO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 117-126.

CAPES. **Portaria nº. 096, de 18 de julho de 2013**. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em 26 mar. 2017.

COSSON, R. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 26 mar. 2017.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-195.

Artigo recebido em: 01.06.2017

Artigo aprovado em: 25.09.2017