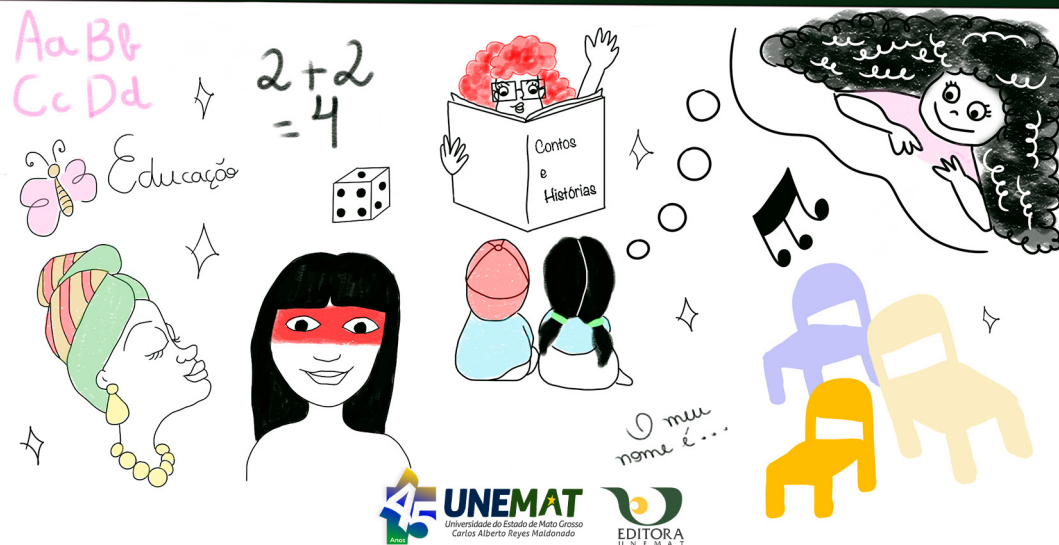


ANA CAROLINA DE LAURENTIIS BRANDÃO
SHIRLENE ROHR DE SOUZA
(Orgs.)



O PIBID NA UNEMAT: RELATOS E REFLEXÕES DE FORMADORES, PROFESSORES E LICENCIANDOS

VOLUME I



**PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2023**

Copyright dos autores, 2023.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação e revisada por pares.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Capa e arte da capa: Letícia Adrielly da Silva

Diagramação: Pedro Henrique Romeiro Ferreira

Dados de Catalogação na Fonte

P584 O Pibid na UNEMAT

O Pibid na UNEMAT: relatos e reflexões de formadores, professores e licenciandos - Vol. I / Ana Carolina de Laurentiis Brandão; Shirlene Rohr de Souza (Orgs.). – Cáceres, Editora UNEMAT, 2023. 307 p. (il.)

ISBN: 978-85-7911-234-8 (e-book)

ISBN: 978-85-7911-233-1

1. Iniciação à docência. 2. Formação docente. 3. UNEMAT. I. O Pibid na UNEMAT. II. Ana Carolina de Laurentiis Brandão; Shirlene Rohr de Souza (Orgs.).

CDU 377.8(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Walter Clayton de Oliveira – CRB 1/2049.



UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



ANA CAROLINA DE LAURENTIIS BRANDÃO
SHIRLENE ROHR DE SOUZA
(Organizadoras)

O PIBID NA UNEMAT:
RELATOS E REFLEXÕES DE FORMADORES,
PROFESSORES E LICENCIANDOS

VOLUME I



Cáceres/MT - 2023

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

MEMBROS

Josemir Almeida Barros (Unir)

Laís Braga Caneppele (Unemat)

Fabrcio Schwanz da Silva (UFPR)

Gustavo Rodrigues Canale (UFMT)

Greciely Cristina da Costa (Unicamp)

Edson Pereira Barbosa (UFMT)

Rodolfo Benedito Zattar da Silva (UFMT)

Cácia Régia de Paula (UFJ)

Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT)

Marcos Antonio de Menezes (UFJ)

Flávio Bezerra Barros (UFPA)

Luanna Tomaz de Souza (UFPA)

SUPLENTE

Judite de Azevedo do Carmo (Unemat)

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes (Unemat)

Maria Aparecida Pereira Pierangeli (Unemat)

Célia Regina Araújo Soares (Unemat)

Nilce Maria da Silva (Unemat)

Rebeca Caitano Moreira (Unemat)

Jussara de Araújo Gonçalves (Unemat)

Patrícia Santos de Oliveira (UFV)

SUMÁRIO

Apresentação	9
---------------------------	----------

Ana Carolina de Laurentiis Brandão

Shirlene Rohr de Souza

PARTE 1:

O PIBID na Licenciatura em Letras da UNEMAT

O papel do PIBID na identificação de licenciandos com a docência.....	14
--	-----------

Ana Carolina de Laurentiis Brandão

Fazer-se e refazer-se entre textos:

O PIBID/Português, em Tangará da Serra	32
---	-----------

Rejane Centurion

Leitura e escrita nas aulas de apoio pedagógico:

O gênero resenha crítica.....	51
--------------------------------------	-----------

Josiane Miranda Barbosa

Oralidade e escrita: O gênero lenda

trabalhado em sequência didática.....	63
--	-----------

Leticia Marinha Bomfim

Relato de experiências enquanto bolsistas do PIBID:

O uso de novas metodologias para o ensino

de Língua Portuguesa.....	74
----------------------------------	-----------

Bruna Moreira Agra de Oliveira

Gabriela Moreira Agra Oliveira

Jeferson Sousa Cavalcante

Jorge Augusto dos Santos Barbosa

Welida Nayre de Souza Poquiviqui

**Dezescrever-se também é caminho:
Sobre a experiência com a escrita no processo
de iniciação à docência90**
Flavia Braga Krauss de Vilhena

**Subprojeto de PIBID: O teatro como estratégia lúdica
no ensino-aprendizagem da Língua Espanhola..... 111**
Leandro Faustino Polastrini
Liane Mendes de Abreu
Jerusa de Sousa Gomes Alencar
Fernanda Moreira dos Santos
Silma Soares Ribeiro

**A Língua Espanhola e o fazer *cartonero* no PIBID:
Plataformas para a pluralidade de vozes 127**
Flavia Braga Krauss de Vilhena
Leandro Faustino Polastrini
Maryssol Gomes Gonçalves

**O PIBID/Inglês/Cáceres e as tecnologias:
Práticas contemporâneas de ensino de Língua Inglesa
mediadas e midiáticas pelo digital..... 146**
Rodrigo de Santana Silva
Valdir Silva
Adson Luan Duarte Vilasboas Seba

PARTE 2:

O PIBID na Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT

**As ações do PIBID no curso de Pedagogia da UNEMAT,
campus de Juara: Trajetórias de formação
e constituição do perfil docente..... 168**
Ângela Rita Christofolo de Mello
Cleuza Regina Balan Tabora

**As contribuições e os desafios das escolas parceiras
como coformadoras de futuros docentes.....191**

Alessandra Rodrigues de Souza

Ellen Aparecida dos Santos

Felipe Lima Carvalho

Jaqueline Damiana Chaves Gomes

Maurecilde Lemes da Silva Santana

Rosalva Pereira de Alencar

**Mediações na apropriação da escrita:
Ensaaios significativos à alfabetização.....212**

Geisilane Amorim Moreira

Jackelyne Gonçalves da Silva Bueno de Souza

Jessica de Arruda Neves

Miriam Cris da Silva Sonaque

Maurecilde Lemes Santana

Rosalva Pereira de Alencar

**Práticas pedagógicas em destaque:
As experiências de ensino e aprendizagem dos pibidianos.....232**

Bruna Regina Vitor Damasceno

Emanuelle Cristiny Martins Duarte

Milena Cris de Souza Santos

Leiliane de Arruda Silva

Maurecilde Lemes Santana

Rosalva Pereira de Alencar

**O PIBID na formação de professores
da Educação Infantil252**

Irene Carrillo Romero Beber

Lenir Guedes Alves

Cristiane de França Tavares

Sebastiana Correia de Souza

PARTE 3:
O PIBID na Licenciatura em Sociologia da UNEMAT

Aprendendo a conviver com as diferenças:

Uma experiência na Escola Estadual Antônio Alves Dias.....266

Babiane Santos Dias

Luiz Antônio Barbosa Soares

Maria Aparecida Martins Souza

O chão da escola:

Experiência do cotidiano escolar

no núcleo de PIBID de Sociologia da UNEMAT282

Heitor Marcos Kirsch

Deize Costa do Carmo

Edvan Venâncio Oliveira

Jayne Costa Valadares

Patrícia Martins dos Santos

Sandra Medrado da Silva Ribeiro

Sobre as organizadoras e os autores.....297

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos a obra *O PIBID na UNEMAT: Relatos e Reflexões de Formadores, Professores e Licenciandos, VOLUME I*. A obra, que está organizada em dois volumes, é resultado do projeto de extensão *A Escrita Acadêmica sobre Experiências Vivenciadas no PIBID* (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). O projeto tinha como objetivo propiciar a docentes e discentes da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), e a professores da educação básica oportunidades de vivenciar a escrita acadêmica, por meio do desenvolvimento de um livro baseado em experiências do PIBID na instituição.

O PIBID é uma iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que tem como objetivo maior estreitar laços entre universidades e escolas públicas. São oferecidas bolsas a professores de cursos de licenciatura (coordenadores de área), professores da educação básica (supervisores) e licenciandos (bolsistas de iniciação à docência), os quais desenvolvem intervenções didático-pedagógicas de forma colaborativa nas escolas parceiras. Aos professores de cursos de licenciatura, o PIBID oferece acesso privilegiado ao ambiente escolar, e oportunidades de mediar a relação universidade-escola e acompanhar melhor suas demandas e os desafios da docência na educação básica. Aos professores da educação básica, o PIBID oferece condições para atuar de maneira mais significativa como coformadores de futuros docentes. Aos licenciandos, o programa proporciona, já no início de seu percurso de formação, uma verdadeira imersão na docência.

A UNEMAT tem aderido ao PIBID desde 2010. A partir da edição 2018-2020, o PIBID passa a ser desenvolvido em

todas as licenciaturas da instituição. Até a edição 2020-2022, foram milhares de bolsas concedidas a discentes matriculados em cursos de licenciatura da UNEMAT. De 2010 até aqui, muitos ex-bolsistas foram aprovados em concursos e programas de mestrado e doutorado, várias apresentações em eventos científicos nacionais e internacionais para divulgar ações do PIBID foram realizadas, e diversas publicações contemplando experiências do programa na instituição foram disponibilizadas (Cf. BRANDÃO, 2017; CABRAL et al., 2021; DELLA JUSTINA, 2016; NASCIMENTO; ANTUNES, 2017a, 2017b; SILVA; DI RENZO, 2014, dentre outras). Ações do PIBID viabilizam não só experiências de prática docente, mas também pesquisas em contexto educacional e atividades de caráter extensionista. É o que apontam os resultados do programa na instituição apresentados nas publicações.

A obra compila relatos de experiências e reflexões sobre ações do PIBID da UNEMAT desenvolvidas, principalmente, ao longo da edição 2018-2020 – mas não limitadas a ela, já que muitos dos autores que assinam os capítulos atuaram em edições anteriores do programa. O primeiro volume está dividido em três partes. A primeira parte *O PIBID na Licenciatura em Letras da UNEMAT* abarca nove capítulos contemplando ações do PIBID de Letras (português, inglês e espanhol), desenvolvidas nos *campi* de Alto Araguaia, Cáceres, Pontes e Lacerda e Tangará da Serra. A segunda parte *O PIBID na Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT* abarca cinco capítulos contemplando ações do PIBID de Pedagogia, desenvolvidas nos *campi* de Cáceres, Juara e Sinop. A terceira parte *O PIBID na Licenciatura em Sociologia da UNEMAT* abarca dois capítulos contemplando ações do PIBID de Sociologia desenvolvidas no *campus* do Médio Araguaia.

A obra oferece um panorama do PIBID na instituição. Sobretudo, evidencia os efeitos de uma formação de professor que cria condições para construir e produzir conhecimentos sobre a profissão, refletir sobre o exercício da docência, relacionar conteúdo e formação ética, e entender que “não há docência sem discência” (FREIRE, 2016, p. 25). A obra é um convite para apreciar o potencial do PIBID como um lócus de constituição identitária do professor em formação, de pesquisa educacional e de experimentação didático-pedagógica. Acreditamos que os relatos e reflexões aqui compilados podem servir de inspiração para a proposição de intervenções didático-pedagógicas, reconstrução de práticas de ensino, e investigação de questões que permeiam a formação docente.

*Ana Carolina de Laurentiis Brandão
Shirlene Rohr de Souza*

Referências

- BRANDÃO, A. C. L. **Designing and implementing language teaching materials**: Composing an EFL teacher identity. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Department of Applied Linguistics and Communication, Birkbeck, University of London, Londres, p. 344. 2017.
- CABRAL, M. N. M.; ALENCAR, R. P.; GARCIA, R. V.; SOARES, W. C. P. A Prática pedagógica na EJA através do PIBID em tempos de pandemia. *In*: RELATOS DE EXPERIÊNCIA - SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 29, 2021, Cuiabá. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 809-813.

DELLA JUSTINA, O. **O papel da supervisora de área na conformação por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Língua Inglesa.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, p. 176. 2016.

NASCIMENTO, R. C. de L. C. B.; ANTUNES, F. (org.). **PIBID: Novas perspectivas à formação docente nas ciências naturais e exatas.** Cáceres-MT: Editora da UNEMAT, 2017a (Coleção PIBID: Saberes & Práticas; Práticas & Saberes – vol. 1).

NASCIMENTO, R. C. de L. C. B.; ANTUNES, F. (org.). **PIBID: Docência crítica e prática compartilhada nas áreas de linguagens, educação e tecnologia.** Cáceres-MT: Editora da UNEMAT, 2017b (Coleção PIBID: Saberes & Práticas; Práticas & Saberes – vol. 2).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SILVA, A. R.; RENZO, A. M. (orgs.). **Educação e vivências: A universidade nas escolas públicas de educação básica.** Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2014 (Coleção: Educação e sociedade).

PARTE 1:

**O PIBID NA LICENCIATURA
EM LETRAS DA UNEMAT**

O PAPEL DO PIBID NA IDENTIFICAÇÃO DE LICENCIANDOS COM A DOCÊNCIA

Ana Carolina de Laurentiis Brandão

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID) contribui consideravelmente para a formação crítico-reflexiva de futuros professores. Cria oportunidades para a construção de uma identidade profissional, a atuação de professores da educação básica como coformadores de novos docentes, e o desenvolvimento de práticas didático-metodológicas significativas nas escolas parceiras. Sobretudo, o PIBID estreita a parceria entre universidades e escolas públicas. Aos licenciandos, bolsistas de Iniciação à Docência (doravante bolsistas ID), o programa propicia condições para articular teoria e prática, e vivenciar a docência em seus mais diversos aspectos (Cf. BRANDÃO, 2014, 2017, 2019; SILVA; ROQUE-FARIA, 2020). Os bolsistas ID experimentam, por exemplo, a proposição e a aplicação de intervenções didático-pedagógicas, o uso de metodologias diversificadas, e a organização de eventos culturais.

O meu percurso como professora formadora e pesquisadora é fortemente marcado pelas experiências que vivenciei e presenciei no PIBID da UNEMAT. Em 2011, começo a atuar no programa como coordenadora de área em um subprojeto de inglês, cujo objetivo era envolver professores da educação básica e bolsistas ID em processos de elaboração e aplicação de sequências didáticas de inglês. Ao longo dessa experiência, percebi o impacto do PIBID na identificação com a profissão de licenciandos em Letras Português-Inglês. Ao ingressarem

no curso, alguns não se identificam com a docência de uma maneira geral ou mesmo com o ensino de inglês, conforme evidenciam diversos estudos (Cf. BARCELOS, 2016; BRANDÃO, 2019; LIMA, 2011). Percebi também como era importante criar mais espaço para o desenvolvimento de material didático no curso de Letras, especialmente como forma de contribuir para a formação de professores de inglês.

Em 2014, continuo atuando no programa, dessa vez, como professora formadora colaboradora em um subprojeto, que tinha como objetivo envolver professores da educação básica e licenciandos em Letras na utilização de tecnologias digitais para o desenvolvimento de atividades de inglês e português. Tal subprojeto se constituiu como o meu contexto de pesquisa do Doutorado, cujo propósito era explorar a relação entre a constituição identitária do professor de inglês e experiências de elaboração e aplicação de material didático (Cf. Brandão, 2017). Seis bolsistas ID participaram do estudo. Foram coletadas narrativas orais (na forma de conversas gravadas), escritas (na forma de diários reflexivos) e visuais (na forma de desenhos), envolvendo experiências vivenciadas ao longo de um ano de subprojeto – período durante o qual os bolsistas desenvolveram atividades de inglês. A pesquisa ilustra estágios iniciais da formação da identidade docente e o papel do PIBID nesse processo.

Começo, então, a assumir funções de ordem administrativa no PIBID da UNEMAT. Em 2017, assumo uma coordenação de gestão, auxiliando subprojetos de Letras e Pedagogia no desenvolvimento de suas atividades. Em 2018, assumo a coordenação institucional do PIBID da UNEMAT. Ao longo da edição na qual atuei como coordenadora institucional, diversos materiais didáticos (na forma de jogos didáticos,

maquetes, sequências didáticas, etc.) foram desenvolvidos, e licenciandos dos mais diversos *campi* da instituição tiveram oportunidades de experimentar as várias etapas do fazer docente. Muitas dessas experiências estão, inclusive, ilustradas neste livro. Pude, assim, reconhecer a contribuição significativa do programa para a instituição como um todo.

De 2011 pra cá, eu fui me reconstituindo como professora formadora e pesquisadora a partir do PIBID. O programa também foi se reconstituindo em termos de formato, principalmente a partir da edição 2018-2020: a figura do coordenador de gestão deixa de existir, os subprojetos passam a abarcar núcleos, o número de bolsistas ID por supervisor aumenta consideravelmente, os recursos financeiros para a participação em eventos são cortados, etc. O que não mudou foi o impacto positivo do PIBID na formação de futuros professores, e o empenho de coordenadores de área, supervisores e bolsistas ID para atingir os objetivos do programa, apesar de sua precarização.

Este capítulo abre o livro com o objetivo apresentar reflexões sobre as implicações do PIBID na formação inicial. Mais especificamente, busco explorar o papel do PIBID na constituição identitária de futuros docentes a partir das experiências de produção e aplicação de material didático que proporciona. Para tanto, o capítulo está organizado em outras três seções. Na seção seguinte, trato da relação entre desenvolvimento de material didático e identidade docente. Em seguida, trago a narrativa de uma das bolsistas ID, que participou de meu estudo de Doutorado, como forma de ilustrar o papel do PIBID na formação inicial. Finalizo o capítulo com uma discussão acerca das repercussões do programa em processos de identificação com a docência.

Material didático como locus de constituição identitária docente

Materiais didáticos são a codificação de conteúdos, procedimentos e intenções educacionais, que, por sua vez, articula determinadas abordagens de ensino, perspectivas de aprendizagem e expectativas de como professores devem agir em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2013). Exercem “um papel crucial, organizando e, possivelmente, estimulando e facilitando o processo de ensino-aprendizagem” (AUGUSTO-NAVARRO et al., 2014, p. 237). No caso do ensino de línguas, configuram-se como artefatos curriculares e culturais, “por meio dos quais sentidos sobre a língua que está sendo ensinada emergem, associando-a a formas particulares de ser, e a variedades e formas de uso de língua particulares” (GRAY, 2013, p. 7).

Acrescento que materiais didáticos são um reflexo da identidade de um professor. Refletem o que um professor valoriza, aprecia e sente (BRANDÃO, 2017). Os professores imprimem sua identidade, por exemplo, ao elaborar e aplicar suas próprias atividades, ou ao selecionar e adaptar livros didáticos. Baseiam-se “no conhecimento sobre quem são os alunos, quais são seus interesses específicos, necessidades, dificuldades, preferências e estilos de aprendizagem, bem como em suas crenças, seus princípios e pressuposições acerca da eficácia do ensino” (RICHARDS, 2014, p. 22).

Criar condições para que professores desenvolvam seus próprios materiais é desejável por várias razões, conforme aponta McGrath (2013, p. 95):

- Estimula o exame de crenças e teorias de ensino-aprendizagem;
- Incentiva a reflexão sobre os pressupostos que fundamentam o planejamento de uma aula e a produção de um material;

- Promove a conscientização sobre critérios de avaliação;
- Aumenta a capacidade dos professores de atender às necessidades dos alunos;
- Oferece oportunidades de formação.

O impacto significativo do desenvolvimento de material didático na prática docente também é abordado por outros pesquisadores. Szundy e Cristovão (2008), por exemplo, destacam que, ao elaborarem seus próprios materiais, professores se tornam pesquisadores e agentes transformadores da própria prática. Augusto-Navarro (2015, p. 134-135) acrescenta que, ao longo desse processo, os professores “desenvolvem autonomia para fazer escolhas informadas”, o que lhes confere “um papel ativo no planejamento, configuração e reconfiguração de sua própria prática”. Já Tomlinson (2016), ressalta que a produção de material didático aumenta a consciência e criticidade de um professor, bem como sua criatividade e autoestima. Pensando a formação inicial, Jolly e Bolitho (2011, p. 129), por sua vez, argumentam que a elaboração de material didático levanta diversas questões importantes para aprender a ensinar.

Segundo Kanno e Stuart (2011, p. 239), “a experiência real de ensino é o que permite a licenciandos fazer a transição entre querer se tornar um professor de línguas e realmente ser um.” Entendo que processos de produção e aplicação de material didático auxiliam professores em formação a fazer essa transição, justamente por mobilizarem diversos conhecimentos relacionados ao fazer docente, conforme apontam Jolly e Bolitho (2011). Operam, sobretudo, como um lócus de constituição identitária docente, auxiliando o licenciando a imaginar, negociar e renegociar suas identidades profissionais (BRANDÃO, 2017).

Processos de produção e aplicação de materiais criam condições para que licenciandos *imaginem suas identidades*

profissionais ao proporcionarem oportunidades para que pensem nas necessidades dos alunos, na maneira como interagir com eles, no conteúdo a ser trabalhado e na forma como desenvolvê-lo. Criam condições para que *negociem suas identidades profissionais* ao proporcionarem oportunidades para que vivenciem a sala de aula e as incertezas da docência (por exemplo, como lidar com os alunos, como trabalhar um determinado conhecimento específico, etc.). Criam, ainda, condições para que *renegociem suas identidades profissionais* ao proporcionarem oportunidades para que avaliem sua própria prática (por exemplo, ao repensar estratégias de ensino, refletir sobre pontos a melhorar, etc.).

Schaefer e Clandinin (2011, p. 283) utilizam a metáfora da “ponte” para se referirem ao “espaço em que os professores iniciantes se encontram enquanto tentam vivenciar suas histórias [profissionais] imaginadas.” Acredito que o desenvolvimento de material didático constitui essa ponte, especialmente para professores em formação.

Com a palavra, uma bolsista ID

Trago, nesta seção, a narrativa de uma bolsista ID que atende pelo nome fictício de Natalia. Natalia foi uma das participantes de meu estudo de Doutorado. Era bolsista no subprojeto, no qual atuei como professora formadora colaboradora. Quando o relato foi produzido, tinha 35 anos e cursava o primeiro ano do Curso de Letras Português-inglês do *campus* de Alto Araguaia da UNEMAT.

Durante o primeiro ano do subprojeto, os bolsistas ID produziram e aplicaram material didático de inglês utilizando a tecnologia digital como recurso e meio. Nesse período,

foram realizadas discussões envolvendo questões pertinentes à docência (por exemplo, sobre as sugestões de documentos educacionais nacionais vigentes à época, o papel do professor de línguas, o uso educacional de tecnologias digitais, etc.). Essas discussões aconteceram por meio de um grupo fechado de *Facebook* e de encontros presenciais. Também foram realizados dois tipos de oficinas presenciais: um para desenvolver conhecimentos de inglês e português (ministrado pelas supervisoras do subprojeto); outro para produzir material didático de inglês (ministrado por mim).

No primeiro semestre do subprojeto, atuei à distância, mediando discussões no grupo de *Facebook* e auxiliando na preparação das oficinas de inglês. A professora Shirlene, que também organiza este livro, era a coordenadora de área do subprojeto, responsável pelas discussões presenciais e organização das oficinas de português. No segundo semestre, atuei de forma presencial, desenvolvendo as oficinas de elaboração de material didático de inglês e acompanhando todo o processo de aplicação.

Ao longo de todo o primeiro ano do subprojeto, uma das atividades obrigatórias dos bolsistas era a escrita de diários reflexivos. O relato de Natalia que apresento aqui foi retirado do diário reflexivo, escrito no final do primeiro ano do subprojeto. Com a palavra, Natalia:

Quando entrei na faculdade, sabia que viveria revoluções dentro de mim, não somente pelo conhecimento que adquiriria com o passar dos semestres, mas pelos desafios que teria que transpor em cada um deles. No início deste ano, fui convidada pela professora Shirlene para participar de um projeto, o PIBID, Programa [Institucional] de Bolsas de Iniciação à Docência. Eu já tinha um conhecimento do que era o projeto, e aceitei, e digo

sem medo que, embora estando no início de minha vida acadêmica, foi um desafio e tanto.

O primeiro sentimento que tive ao iniciar as atividades do projeto, foi de ser um “estranho no ninho”. Na verdade, eu tive muito medo também. Achava difícil lidar com pessoas diferentes da minha turma da faculdade, mas, eu me enturmo fácil, e logo já tinha superado isso. Mas, ainda tinha a o “fantasma da língua”. Eu acreditava que todos os integrantes do projeto eram fluentes em inglês, e eu não sabia nada! Embora tenha uma personalidade falante, eu tinha medo de abrir a boca e ser taxada. E aprendi a primeira lição: não tirar conclusões precipitadas e errôneas. Percebi que, assim como eu, todos tinham dificuldades, tanto na língua em si, como outras, que também, atrapalhavam. E pensava que estudaria somente Inglês o tempo todo, outro equívoco. Estudei coisas que nem imaginava. Durante todo o primeiro semestre, estudamos textos pertinentes a nossa futura profissão, professor de Português e/ou Inglês, fizemos leituras, sobre o que recairia em nossos ombros, juntamente com a docência. Lembro que o que me marcou foram as reportagens “Professor nota 10”, e a entrevista e textos da Celani sobre a dupla licenciatura. Teve também as oficinas de Português e Inglês. Tudo foi muito importante. Não vou negar que ter que ler tanto material e emitir minha opinião, ainda mais, em uma rede social, era assustador. Sou muito insegura. Foi tenso. Eu ficava nervosa a cada diário que escrevia, eu tinha que lidar com os prazos que sempre extrapolo. Tinha o curso My English [Online], que eu não gostava (e continuo não gostando). Mas passou essa fase inicial, e tudo correu bem.

No segundo semestre, eu conheci a Ana Carolina, e tudo mudou. De repente veio uma enxurrada de encontros, trabalhos, leitura e novidades. Mas tudo necessário. Aprendi mais nesse semestre do que podia imaginar. Infográfico, PCN, fases da leitura,

OCEM, letramento crítico. Participamos de dois eventos em escolas da cidade, o “Pintando o sete” e a “Feira do conhecimento”. Tudo isso começou a fazer parte do meu cotidiano, e eu pensava: e o inglês? Como será? Segunda lição: o aprendizado é amplo, para aprender a língua, era preciso ir além, precisava compreendê-la. E minha caminhada continuava. Eu vivi todos os sentimentos possíveis nessas atividades: incapacidade, tristeza, euforia, motivação, desmotivação... Enfim. Começamos os workshops para estudar, montar atividades e aplicá-las em sala de aula. Teve também uma palestra com uma ex-bolsista. Gostei muito. Ela contou sobre as experiências e resultados que obteve como bolsista. Na verdade, foi motivadora. E seguimos com as atividades. Eu ficava apavorada porque eu não sabia Inglês, na verdade eu nunca tinha estudado inglês! Como eu iria ensinar? E, por mais que eu lia e estudava, era um sentimento que piorava. Eu não sabia nada! Só pensava em desistir, mas a Ana, não deixava, ela sempre me dizia para ter calma e paciência. Mas a minha “ansiedade” não dava ouvidos, continuava lá me apavorando, e eu, resistindo. As atividades direcionadas ao Ensino fundamental foram as mais sofridas, eu até as comparei a um parto normal, daqueles que duram umas 18 horas de dor... Estudamos os PCNs, aprendi sobre gênero textual, tipo textual e fases da leitura, escolhi o gênero que iria trabalhar, e comecei a montar as atividades. Eu queria pegar tudo pronto na internet, mas a Ana me disse: não! Monte suas atividades de acordo com a escolha o seu gênero, vai ler, pensar e produzir! Eu ficava brava! (risos), mas hoje vejo que foi fundamental essa postura dela! Foi um trabalho e tanto, eu fazia, a Ana corrigia, eu achava que “estava bom”, e ela dizia: “vamos melhorar” e assim seguia... Chegou o momento de observar as turmas. Foi um exercício de autocontrole, como já disse sou muito falante,

e ter que observar uma turma de 8º ano totalmente calada, foi, no mínimo, diferente de tudo que já vivi. Durante as observações e quando nos encontrávamos nos workshops, eu percebia que a maior preocupação dos outros bolsistas era, por exemplo, o comportamento dos alunos, e eu não! Eu só me preocupava com o Inglês, Durante as aulas eu não tive problemas com indisciplina, ou falta de participação, muito pelo contrário, “meus alunos” foram muitos participativos e comportados, gostaram das minhas atividades, e fizeram tudo direitinho. Teve algo que foi inusitado para mim nessas aulas, eu fui observada, pela Ana, e alguns colegas bolsistas. No início, eu não gostei, mas quando assisti as aulas das colegas eu vi que isso seria proveitoso para meu amadurecimento e vi que, mais uma vez, estava equivocada. Meus colegas foram muito parceiros. No fim, a presença deles me ajudou e muito! Eu tive problemas com a língua, eu tinha que ensinar como conteúdo sistêmico, os tempos verbais: Simple Present e Simple Past e, sinceramente, eu deixei a desejar! Saí da última aula triste, com sentimento de incapacidade e chorei muito... Foi um dia difícil, lembro de odiar o inglês e a mim mesma com todas as minhas forças. Eu só pensava que nunca iria ser professora de inglês, e quando a Ana me perguntava da possibilidade eu já dizia sem medo: não, Ana! Quero ser professora somente de português. Nesse mesmo período, dois bolsistas foram participar de um evento internacional em Maceió. Fiquei feliz e orgulhosa por eles.

Quando a Ana e os bolsistas chegaram, iniciamos a atividades direcionadas ao Ensino Médio. Eu preciso registrar que relutei em fazer essas atividades! E nesse momento eu ainda tive uma surpresa! Novos integrantes no projeto, e uma delas iria me acompanhar na atividade. Era tudo que eu precisava (pensei). Naquela tarde, eu só pensava em tudo que passei na atividade

anterior. Lembro que disse a Ana: eu não quero fazer atividades sobre Simple Past e Simple Present. Tirei um tempo para refletir, e pensei que quando eu entrei no projeto, me sentia perdida, e nesse momento as novatas também compartilhavam do mesmo sentimento e decidi mudar! Aceitei a situação e decidi tirar proveito dela! Começamos os encontros. Lemos as orientações para Ensino Médio, e partimos para as atividades. Dessa vez, a escolha do gênero foi fácil e rápida. Eu tinha em mente um tema e a minha “pupila” (nome carinhoso que demos à bolsista xxxx), também tinha acabado de fazer trabalhos acadêmicos sobre ele: “Bullying”. Então, decidimos trabalhar esse tema em sala de aula. Nossa turma foi do 1º ano, era um pouco numerosa, 26 alunos. Também decidimos usar o Facebook como ferramenta, o que, em minha opinião, foi uma decisão muito assertiva. E o mais engraçado é que outra novata entrou no meu grupo, a xxxx, e gostei muito de trabalhar com as duas. Mas novamente eu senti a fragilidade do “meu inglês”. Fiquei angustiada... E se não me engano, pela primeira vez, chorei nas entrevistas da Ana. Eu não aguentei, desabei... Com as atividades prontas, o dia da aula chegou. Também preciso registrar que cheguei para a aula com 2 horas de antecedência de tanto nervoso. Mas foi o melhor dia da minha vida no PIBID. A aula correu que nem senti. Os alunos aceitaram muito bem o tema, as atividades, gostaram do fato de usar computador e rede social. Nossa, foi incrível! Saí do laboratório de informática rindo e feliz. Como comparei a outra atividade a um parto normal, esta eu diria que foi uma cesariana bem rápida e indolor (...)

Quero considerar que todas as experiências que vivi nesse primeiro ano de projeto, foram diferentes de toda a minha vida! Sem exagero! Mas não tem como mensurar o tamanho do meu aprendizado. Sou muito grata a Deus, por me conceder

oportunidades, e pelas pessoas que Ele coloca em meu caminho para me ajudar, as professoras Shirlene e Ana Carolina, que conseguem ver em mim tantas qualidades, e meus amigos bolsistas, que estão lado a lado comigo nesse projeto desafiador. Hoje eu estava assistindo ao filme “Imagens e palavras” com minha filha xxxx, e em uma cena, mostrou um texto e, claro, estava em inglês. Eu li a primeira frase em voz alta, e pra minha surpresa, quando eu acabei de fechar a boca, a personagem do filme leu exatamente o que eu tinha acabado de falar. Eu não agüentei, vibrei tanto que sai pulando... minha filha disse que estava feliz por mim e fiquei emocionada. E agora sozinha escrevendo essas palavras, eu não me segurei e chorei... Mas é um choro com gosto de superação. Entendo que ainda tenho muita coisa a aprender, mas ler essa frase do filme me motivou a seguir um pouco mais... Percebi que dei o primeiro passo de uma longa caminhada... E se me perguntarem se quero se professora de inglês, hoje eu te respondo: talvez, quem sabe....

Natalia, diário reflexivo, dezembro de 2014.

Natalia apresenta um relato poderoso do impacto do PIBID em sua formação como professora de inglês, especialmente em relação às experiências de produzir e aplicar seu próprio material didático. Ela não se identificava com o ensino de inglês, devido à falta de proficiência na língua. Superou muitas dificuldades ao longo dos dois processos de desenvolvimento de material didático que vivenciou no PIBID: sua ansiedade e insegurança, seu medo de ensinar inglês, sua desmotivação. Natalia também reviu sua crença em um ensino de inglês quase que exclusivamente atrelado à proficiência na língua – uma proficiência que parecia praticamente impossível de se alcançar aos seus olhos.

Natalia percebeu que poderia trabalhar temas relevantes para a vida dos alunos nas aulas de inglês e se valer da tecnologia digital como ferramenta educacional. Percebeu ainda que poderia desenvolver sua proficiência enquanto aprendia sobre a profissão. Isso a fez reavaliar sua falta de identificação com o ensino de inglês. As metáforas dos partos, particularmente a da cesárea, ilustram esse percurso de reavaliação vivenciado no primeiro ano do subprojeto: de uma licenciada que não se via como professora de inglês, que passa a cogitar a possibilidade de atuar na profissão à medida que experimenta processos de produção e aplicação de material didático.

Repercussões do PIBID na identificação com a docência

Já dizia Paulo Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” A narrativa de Natalia ilustra justamente isso. As oportunidades de praticar a docência e de refletir sobre essa experiência a levaram a cogitar a possibilidade de atuar como professora de inglês. Natalia se viu capaz de atuar na área, devido às condições que as experiências de desenvolver material didático vivenciadas no PIBID lhe ofereceram para imaginar, negociar e renegociar sua identidade docente.

Ao pensar conteúdos e formas de aplicá-los e, sobretudo, administrar a ansiedade de ensinar uma língua que ainda estava aprendendo, Natalia pôde se imaginar na profissão. Ao encarar o desafio pessoal de ensinar inglês e lidar com suas dificuldades na língua durante a aplicação de seu material, Natalia pôde negociar sua identidade profissional. Ao refletir

sobre todo esse processo, Natalia pôde renegociar sua identidade profissional: compreendeu que o ensino de inglês envolvia outras questões além da proficiência e repensou sua inaptidão para atuar na profissão.

Pensando o papel do PIBID no Curso de Letras da UNEMAT que, assim como em diversas instituições, segue o modelo da dupla licenciatura (língua materna-língua adicional), o programa se configura como uma espécie de laboratório privilegiado para o exercício da docência. Nem sempre as duplas licenciaturas oferecem condições plenas para que licenciandos desenvolvam seus conhecimentos linguísticos e vivenciem as diversas etapas do fazer docente ao longo do curso. Isso compromete a formação do professor de línguas, como bem aponta CELANI (2010, p. 61), “no que diz respeito à formação geral, particularmente em relação ao desenvolvimento de proficiência linguística na língua estrangeira”, e “no que se refere à discussão de questões teóricas fundamentais e às próprias práticas de observação e de regência.”

Ao promover a parceria entre cursos de licenciatura, de uma maneira geral, e escolas públicas, o PIBID proporciona ao futuro professor, já nos anos iniciais de sua formação, condições para se engajar em discussões importantes sobre processos de ensino-aprendizagem, desenvolver conhecimentos necessários à docência e vivenciar o dia-a-dia da profissão. Tem, portanto, um impacto muito significativo na identificação de licenciandos com a profissão. Britzman (2003, p. 14) defende uma formação de professores não como um “ensaio para a coisa real”, mas como um “palco onde aspectos do mundo de professores, paradoxos e dilemas se tornam um recurso.” O PIBID, enquanto política de formação nacional, é esse palco.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. *In*: A. L. PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 13-28.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. The design of teaching materials as a tool in EFL teacher education: Experiences of a Brazilian teacher education program. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 68, n. 1, p. 121-137, jan./abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/V9vbX5x4ZRTp5JmQPCXZHxD/?format=pdf&lang=em>. Acesso em: 20 jan. 2023.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H.; OLIVEIRA, L. C.; ABREU-E-LIMA, D. M. Teaching pre-service EFL teachers to analyse and adapt published materials: An experience from Brazil. *In*: GARTON, S.; GRAVES, K. (orgs.). **International perspectives on materials in ELT**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. p. 237-252.

BARCELOS, A. M. F. Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M. (orgs.). **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016. p. 71-96.

BRANDÃO, A. C. L. **Designing and implementing language teaching materials: Composing an EFL teacher identity**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Department of Applied Linguistics and Communication, Birkbeck, University of London, Londres, p. 344. 2017.

BRANDÃO, A. C. L. Imagining second language teaching in Brazil: What stories do student teachers draw. *In*: KALAJA, P.; MELO-PFEIFER, S. (orgs.). **Visualising multilingual lives: More than words**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2019. p. 197-213.

BRANDÃO, A. C. L. O PIBID de Letras do campus de Alto Araguaia: Percurso e perspectivas para a formação do professor de língua inglesa. *In*: SILVA, A. R.; RENZO, A. M. (orgs.). **Educação e vivências: A universidade nas escolas públicas de educação básica**. Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2014 (Coleção: Educação e sociedade). p. 101-120.

BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice: A critical study of learning to teach**. Albany, NY: Suny, 2003.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. *In*: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 57-67.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez editora, 1991.

GRAY, J. Introduction. *In*: GRAY J. (org.). **Critical perspectives on language teaching materials**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. p. 1-16.

JOLLY, D.; BOLITHO, R. A framework for materials writing. *In*: TOMLINSON, B. (org.). **Materials Development in Language Teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 107- 134.

KANNO, Y.; STUART, C. Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. **The Modern Language Journal**, v. 95, n. 2, p. 236-252, Maio, 2011.

Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas NÃO funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editoria, 2011.

MCGRATH, I. **Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory.** London/New York: Bloomsbury Academic, 2013.

RICHARDS, J. C. The ELT textbook. *In*: GARTON S.; GRAVES, K. (orgs.). **International perspectives on materials in ELT.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. p. 19-36.

SCHAEFER, L.; CLANDININ, D. J. Stories of sustaining: A narrative inquiry into the experiences of two beginning teachers. **Learning Landscapes**, v. 4, n. 2, p. 275-295, abr., 2011. Disponível em: <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/Stories-of-Sustaining-A-Narrative-Inquiry-Into-the-Experiences-of-Two-Beginning-Teachers>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, K. A.; ROQUE-FARIA, H. J. (orgs.). **A formação de professores de línguas e o PIBID:** Experiências, crenças e identidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: Sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n.1, p. 115-137, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VxNYcmdSFB5srgJF3kf6qJc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

TOMLINSON, B. The importance of materials development for language learning. *In*: AZARNOOSH, M.; ZERAATPISHE, M.; FARAVANI, A.; KARGOZARI, H. R. (orgs.). **Issues in materials development**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2016. p. 1-9.

FAZER-SE E REFAZER-SE ENTRE TEXTOS: O PIBID/PORTUGUÊS, EM TANGARÁ DA SERRA

Rejane Centurion

O PIBID é um programa do governo federal, criado em 2007, com a proposta de melhorar a qualidade da formação de estudantes de licenciatura, aproximando-os [mais] das escolas públicas, durante a graduação. Os licenciandos, além de atuarem em atividades de monitoria, entre outras, oferecem aulas de apoio pedagógico aos alunos, o que contribui para a melhora da qualidade de formação, também, do aluno da educação básica. Instituições de ensino superior inscrevem seus projetos em editais da CAPES, e caso aprovados, as ações são colocadas em prática a partir de diferentes subprojetos e núcleos, em vários *campi* e áreas.

Selecionada para ocorrer entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, a proposta da área de língua portuguesa da UNEMAT/Tangará da Serra, vinculada ao edital CAPES n. 7/2018, teve como objetivo desenvolver, entre acadêmicos do curso de Letras e alunos de escola pública de ensino fundamental, atividades voltadas à leitura, escrita e reescrita de textos, em diferentes gêneros do discurso, de forma a aperfeiçoar a competência textual destes e, junto ao conhecimento e vivência da realidade escolar, contribuir para a formação daqueles como professores de língua portuguesa, promovendo uma aproximação entre universidade e escola.

Não foi a primeira proposta vinculada ao PIBID a ser implementada pelo curso de Letras, neste município, havendo,

pois, certa tradição e conhecimento, entre escolas locais, o trabalho desenvolvido pela Universidade do Estado de Mato Grosso, junto ao programa federal em questão, nas áreas de língua portuguesa, língua espanhola e língua inglesa¹.

Procuramos, portanto, nas seções seguintes, demonstrar como se deu o desenvolvimento da proposta do PIBID/letras/português, desta edição, em Tangará da Serra, bem como a parte do que se desenvolveu no subprojeto da edição anterior, vinculado ao edital CAPES n. 061/2013, o qual fora submetido por outra docente do curso e teve nessa coordenação por alguns meses².

Entre o mesmo e o outro, um “novo” PIBID

Em relação à sua constituição inicial, o programa passou por mudanças e cortes no orçamento, sendo ameaça a sua exclusão, desde o ano de 2013, algo que o ronda constantemente. Ao encerrar as atividades em fevereiro de 2018, não foi publicado um novo edital em tempo de as instituições de ensino superior continuarem desenvolvendo os trabalhos nas escolas sem interrupção temporal, mas apenas para o segundo semestre do referido ano, e com mais mudanças, passando a ter o formato de vigência de dezoito meses, diferente das

1 No *campus* de Tangará da Serra, há dois cursos de licenciatura: Letras e Biologia. Ambos apresentam histórico de atuação no programa, em escolas do município.

2 Substituímos a professora proponente do subprojeto em questão, em dois momentos: de 10/2015 a 03/2016 e de 09/2016 a 02/2018, totalizando vinte e dois meses (a vigência do edital era de quarenta e oito meses). No primeiro momento, foi uma substituição prevista para apenas o período em questão, tendo nossas ações se voltado ao que já estava planejado. No segundo momento, deu-se a troca definitiva de coordenação e pudemos, então, estabelecer estratégias próprias de trabalho. As ações comentadas neste texto se referem a esse segundo momento.

edições anteriores, as quais vigoravam por quatro anos, o que impactou, de certa forma, no modo de acompanhamento dos bolsistas de iniciação à docência, haja vista que, com menos tempo para se dedicarem aos projetos, reduziam-se, pois, as oportunidades de aprendizado no ambiente escolar e para constatação científica de hipóteses.

Na edição n. 61/2013, os grupos de trabalho tinham o formato de subprojetos, e o nosso (Língua portuguesa/ UNEMAT/Tangará da Serra) totalizava quinze componentes: uma coordenadora de área, duas supervisoras e doze discentes. Na edição n. 7/2018, a divisão dos grupos de trabalho passou a ser a partir de núcleos e subprojetos, conforme estabelecido em edital:

III. Subprojeto corresponde ao conjunto de núcleos de iniciação à docência agrupados por componente curricular ou curso, de que tratam o inciso II do item 4.2; IV. Núcleo de iniciação à docência corresponde ao grupo formado por 1 coordenador de área, 3 supervisores e, no mínimo, 24 e, no máximo, 30 discentes (BRASIL, 2018, p. 2).

Após a definição do número de bolsas para as instituições contempladas, coube a estas reorganizarem os subprojetos e núcleos, já que o número de bolsas foi disponibilizado em menor número do que o solicitado. Como é característica da UNEMAT atender a todas as propostas apresentadas, dada a importância destas no “todo institucional”, não foi uma tarefa fácil, e assim, a área de língua portuguesa do curso de Letras, de Tangará da Serra, ficou agrupada num núcleo interdisciplinar com outras duas áreas, totalizando uma bolsa para coordenação de área, três para supervisão e trinta para discentes. Como eram três áreas, mas apenas uma bolsa para a coordenação do núcleo, os três coordenadores (de dois

diferentes *campi*) a dividiam. Foram-nos direcionados, inicialmente, dez bolsistas, mas por falta de um para completar a área de língua espanhola, mais uma bolsa foi direcionada para a língua portuguesa.

Como contávamos, na edição anterior, com doze bolsistas e duas supervisoras, dividimo-los em duas escolas, sendo que cada supervisora acompanhava seis bolsistas de iniciação à docência. Na última edição, por sua vez, haja vista termos somente uma bolsa para supervisão, e apenas dezoito meses de vigência de edital, os onze bolsistas concentraram os trabalhos na mesma escola, aumentando, assim, o trabalho da supervisora.

Só poderiam participar da seleção os acadêmicos que estivessem matriculados até a primeira metade do curso³. Com isso, modificou-se bastante a configuração de trabalho, pois o início deste, na escola, se deu no mês de setembro e não havia uma certeza, entre os coordenadores de área, se os acadêmicos que estavam cursando o 4º semestre poderiam continuar no ano seguinte, já que alguns poderiam ultrapassar a carga horária estipulada para ingresso. Em nossa área, que contava com onze bolsistas, no núcleo, mais da metade seria desvinculada, caso isso tivesse de ser colocado em prática. Dessa forma, o período de apenas observação e monitoria, que deveria, preferencialmente, ser maior, ocorreu somente no mês de setembro, e os bolsistas já tiveram de começar a pensar em seus projetos de leitura e escrita para as aulas de apoio pedagógico, pois, no nosso entendimento, era fundamental oportunizar-lhes o desenvolvimento de projetos individuais, o que só seria possível considerando esse cronograma, já que se corria o risco de terem de deixar o programa no início do seguinte ano.

3 Para atender aos acadêmicos da segunda metade do curso, foi criado o programa Residência Pedagógica cuja configuração se assemelha bastante ao PIBID.

Houve redução da carga horária de trabalho, também. Nas edições anteriores, os bolsistas de iniciação à docência cumpriam vinte horas semanais, sendo dez, na escola, envolvendo atividades de monitoria e apoio. Na de 2018, o valor das bolsas não foi reajustado e passou-se ao cumprimento de apenas doze horas semanais. Com isso, menos tempo em sala de aula, menos tempo de estudo.

A forma de aquisição de recursos de custeio para uso dos núcleos e subprojetos também se diferenciou. Na edição anterior, uma verba fora destinada ao subprojeto e ficava disponibilizada numa papelaria do município. À medida que os materiais se tornavam necessários para a execução de atividades, estes eram retirados, até que o saldo se findasse. Na última edição, a coordenação institucional recebeu uma verba e fez uma aquisição para todos os núcleos e subprojetos, e que estes deveriam solicitar todos os materiais de uma só vez, o que dificultou um pouco a definição dos materiais, já que a necessidade de muitos desses surgia com o desenvolvimento das etapas.

Durante a edição n. 7/2018, ocorreu o anúncio, pelo Ministério da Educação, de contingenciamento e bloqueio de verbas cuja consequência para o PIBID foi o impedimento de inserção de bolsistas no sistema operacional. Por esse motivo, quando houve casos de bolsistas que precisaram ser desligados do programa, não foi possível convocar os classificados para assumirem as vagas ociosas, tirando a oportunidade de aprendizado de vários acadêmicos. No nosso caso, iniciamos com onze bolsistas e encerramos com seis⁴, mesmo tendo cadastro de reserva, o que caracterizou a edição, nesse aspecto, como

⁴ Entre os cinco bolsistas que tivemos de desligar, dois deles foram por terem solicitado trancamento do curso; uma por ter se vinculado a emprego com rendimento maior do que o valor da bolsa; e duas, já no período final, por terem sido selecionadas em processo seletivo de outra bolsa, já prevendo a condição de ex-bolsista que se aproximava.

excludente, impossibilitando o direito à utilização de bolsas destinadas à formação de professores que já estavam garantidas em orçamento.

A escola de atuação não estava recebendo o programa pela primeira vez, e entre os motivos para a definição desta, podemos citar a receptividade da equipe gestora, a qual demonstrara interesse em ter, novamente, o programa na escola; a localização em região periférica, com atendimento a muitos alunos em situação socioeconômica vulnerável; e baixo índice no IDEB, critério apontado como fundamental pela coordenação institucional do projeto da universidade. A supervisora também já havia atuado na edição anterior⁵. Assim, com uma nova configuração do programa, mas numa escola já conhecida e com uma supervisora com experiência, foi possível tanto a manutenção quanto a inovação de ações.

O PIBID carrega uma memória ligada a bons resultados, recheada de relatos de egressos que apontam o diferencial que representa a participação no programa, durante o processo de formação. As mudanças pelas quais foi passando o programa, algumas delas citadas nesta seção e marcadas principalmente pelo que trouxe o edital n. 7/2018, apontam para uma reconfiguração que indica prejuízos ao se considerar o que fora proposto em sua gênese. Trata-se de um novo PIBID? Um novo do mesmo? Na memória social, é o PIBID “de sempre”, mas não para os agentes de implementação do programa, nos mais diversos lugares desse país. Manter o programa, mas ceifá-lo de condições que garantam o êxito das ações, é apostar no seu enfraquecimento, escorando-se num discurso de “se contentar com o que se tem enquanto ainda se tem”.

⁵ Como o edital n. 61/2013 teve vigência de quatro anos, o subprojeto atuou em diferentes escolas, com diferentes supervisoras.

O PIBID/Letras/Português em teoria e prática[s]

Considerando as dificuldades com leitura e escrita que nossos alunos apresentam, ao chegarem à universidade, os relatos de estagiários e pibidianos, bem como nossa experiência, enquanto professora de educação básica⁶, submetemos proposta vinculada ao projeto institucional com foco no desenvolvimento da leitura, escrita e reescrita textual. De acordo com Antunes (2003, p. 19):

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizados.

Entendemos que essa “perspectiva reducionista” contribua para que tenhamos uma grande quantidade de alunos com dificuldades em compreensão e escrita textuais. Nesse sentido, partilhamos do posicionamento teórico de Geraldini (1997, p. 135), o qual considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”, e tomamos isso como fundamento para que cada bolsista definisse seu projeto individual para as aulas de apoio pedagógico e as contribuições para as aulas de monitoria, entendendo que esta seria uma forma de contemplar todos os alunos atendidos, pois, a nosso ver, o trabalho com produção textual, integrado ao de leitura, é o que permite dar o verdadeiro suporte ao que se desenvolve em sala de aula, em seus mais diferentes conteúdos, “[...] integrando [...] produção de textos e leitura de textos, na busca de

⁶ De 1994 a 2010.

perspectivas de um ensino que não seja de reconhecimento, mas de conhecimento, que não seja de reprodução, mas de produção” (GERALDI, 1997, p. 183). Tal posicionamento teórico se ampara nos documentos oficiais acerca do ensino de língua portuguesa, conforme podemos ver nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 23):

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

E, na mesma direção, como consta no texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 65):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Partir do texto definiu-se, portanto, como princípio básico e fundamental para o planejamento das ações. Ao iniciarmos os trabalhos na escola, definimos as ações para a equipe: cada bolsista acompanharia a professora regente por quatro horas semanais em atividades de observação e monitoria; atenderia alunos por duas horas semanais, em atividades de apoio pedagógico; e seis horas semanais deveriam ser dedicadas para planejamento, leitura de textos específicos, correção de textos, reunião da equipe, entre outros.

Quando houvesse evento na escola ou na universidade, o cumprimento dessa carga horária seria adaptado.

O mês de início das atividades do núcleo foi setembro. Como o PIBID indissocia ensino, pesquisa e extensão, e para que tivéssemos tempo de ter resultados, ainda naquele ano, foi proposto que, no referido mês, os bolsistas observassem as aulas (utilizando carga horária ampliada), elessem um objeto para investigação e desenvolvessem (nos meses de outubro, novembro e dezembro) atividades nas aulas de apoio pedagógico, tomando tal objeto como referência. Caso os acadêmicos de quarto semestre tivessem de ser desligados, no início do semestre seguinte, já teriam a oportunidade de colocar algo em prática, procurando desenvolver a autonomia e a autoria.

Nesse primeiro momento, oferecemos uma oficina para os bolsistas, a respeito de concepções de linguagem, com o objetivo de mostrar-lhes como se efetiva, na prática, cada uma delas, de forma que pudessem verificar como as diferentes posturas teóricas implicam o trabalho com língua, leitura, texto, gramática.

Em se falando de ensino, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe; o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar. Toda a proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor tem seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas (ANTUNES, 2014, p. 16).

Assim, poderiam observar sua mobilização nas aulas de monitoria e pensar em como [e o porquê de] mobilizá-las nas aulas de apoio pedagógico e, futuramente, na prática como professores. Elegemos a concepção de linguagem enquanto

processo de interação verbal como a que fundamentaria os projetos de pesquisa e a que deveria predominar nas atividades, de forma geral, pois, de acordo com o teórico que a propôs:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenómeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 127).

Dessa forma, o trabalho com a língua, em qualquer das atividades propostas, precisaria tomar como princípio norteador o dialogismo constitutivo da linguagem, algo não tão simples de se colocar em prática, quando consideramos uma tradição de séculos e séculos com caráter normativo, tomando a língua de forma abstrata e monológica, mas foi possível. De acordo com Geraldi (2006, p. 42):

Dentro de tal concepção, já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e dominar os tipos de sentenças.

Nesse sentido, mesmo nas aulas de monitoria, as quais não eram preparadas pelos bolsistas, os PIBIDIANOS eram orientados a contribuir, quando fosse necessário, considerando a concepção sociointeracionista da linguagem (por exemplo, quando era feito um trabalho com leitura de obras literárias, ou com algum aspecto gramatical, entre outros).

Para as aulas de apoio pedagógico, foi orientado que trabalhassem com o procedimento metodológico proposto por Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), denominado sequência didática, a qual vem a ser “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”⁷. Cada bolsista selecionaria textos específicos para trabalho com leitura, e um gênero textual para trabalho com escrita e reescrita.

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97-8)

As sequências didáticas seriam aplicadas com a seguinte metodologia: inicialmente, trabalho de leitura e compreensão textual, com textos selecionados numa determinada temática; depois, prática de produção de textos, seguida de reescrita. As questões norteadoras para discussão dos textos deveriam ser elaboradas pelo bolsista proponente, bem como o comando de produção textual. Após a correção da primeira versão dos textos, o bolsista precisaria avaliar se seria necessária a elaboração de uma ou mais aulas a respeito de algum aspecto de

⁷ Adotamos tal procedimento nas duas edições. Na última, além de ir ao encontro de nosso objetivo geral, permitia aplicação e possibilidade de alcance de resultados considerando o cronograma que tínhamos estabelecido.

emprego da língua em cujo emprego os alunos apresentassem dificuldade, o qual tenha sido recorrente nas produções, para, então, retomar o trabalho específico de orientação à reescrita. Essas aulas entre a primeira e a última produção textual são denominadas de módulos:

Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. [...] O movimento da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 103).

Dessa forma, os bolsistas poderiam enfatizar o trabalho com os aspectos específicos de cada gênero, conforme defendem Guimarães et al. (2008, p. 14):

Essa é a diferença entre trabalhar com o texto como pretexto e trabalhar o texto como objeto de ensino. Muitos professores, ao se depararem com o conceito de gênero de texto, podem afirmar que sempre trabalharam com gênero em sala de aula e isso, de fato, é verdade, uma vez que todo texto pertence a um gênero. Entretanto, ao se usar o texto como pretexto e ao se trabalhar um dia com um conto, outro dia com uma HQ e outro dia com uma fábula, por exemplo, as características específicas desses gêneros (conteúdo temático, estilo e construção composicional) são deixadas de lado. Assim, dificilmente o aluno produzirá um texto com todas as características desses gêneros escolhidos.

Passado o primeiro mês de apenas observação e monitoria, foram rascunhadas propostas e, no mês de outubro, alguns dos bolsistas deram início à aplicação. Nem todos conseguiram desenvolver as sequências didáticas, como planejado, por

razões diversas, mas alguns dos trabalhos apresentaram resultados satisfatórios, tendo todas as “experiências” servido como referência para pensarmos no planejamento para o ano letivo de 2019. Entre os gêneros trabalhados a partir de sequências didáticas, na edição completa, tivemos: lenda, fábula, conto, história em quadrinhos, tira, resenha crítica, os quais, estudados nas aulas de apoio pedagógico, permitiram um aprimoramento das habilidades de leitura e escrita entre os alunos atendidos.

As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao mesmo tempo em que constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos. Ambas as abordagens são, portanto, complementares (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 114).

Surgiram, pois, nas duas edições de nossa atuação no programa, algumas dificuldades junto à operacionalização dos projetos, pois os bolsistas se prepararam para desenvolver trabalhos considerando “certos conhecimentos, construídos em outros momentos”, mas nem todos os alunos os tinham. Havia, por exemplo, alunos que não dominavam a habilidade de leitura enquanto decodificação, mesmo estando na segunda fase do ensino fundamental. Com isso, alguns de nossos bolsistas tiveram de adaptar a carga horária reservada ao desenvolvimento e aprimoramento da leitura, para ensinarem leitura em nível de decodificação, sem que tivessem formação para tal. Ou faziam isso, ou não desenvolviam nada, o que vai ao encontro das seguintes afirmações de Schneuwly e Dolz (2004, p. 128):

A proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. [...] para adaptar o trabalho à realidade da turma, o professor deverá, por vezes, criar outras atividades ou modificar os textos de referência utilizados.

Entre as produções iniciais e as produções finais, muitos bolsistas tinham de elaborar “módulos”, concentrando conteúdos básicos que pressupunham serem de conhecimento dos alunos, vindo a interferir no planejamento e cronograma. Ademais, os bolsistas relatavam que eram selecionados alunos do grupo dos indisciplinados, para as aulas de apoio, o que também dificultava o trabalho. Nada disso, no entanto, impossibilitou a tentativa de colocarem diversas propostas em prática, ainda que com adaptações, proporcionando-lhes uma leitura, por um pequeno recorte, dos desafios de um professor de língua portuguesa, dos enfrentamentos diários a que a profissão o submete.

De forma geral, nas duas edições, a produção foi bastante satisfatória. Num dos projetos que tiveram de ser adaptados, por exemplo, foi explorada a classe gramatical dos substantivos, o que resultou num “Dicionário de substantivos”, mobilizando conhecimentos da área de estudos lexicais. Tal “produto” fora exposto em feira de ciências da escola, tendo a bolsista oferecido uma oficina de jogos lexicais, em escola de comunidade indígena e direcionado a pesquisa para seu trabalho de conclusão de curso⁸, levando-nos a concordar com a afirmação de que

⁸ Esta não foi a única pesquisa que se tornou um trabalho de conclusão de curso, entre os bolsistas que acompanhamos.

[...] nem toda atividade de produção deve, forçosamente, dar lugar a uma aprendizagem tão sistemática quanto a que se tem em vista nas sequências, e que deve ser deixado um espaço para as atividades mais informais e menos exigentes em termos de tempo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 128).

Apesar de as habilidades de autoria e autonomia se desenvolverem bastante junto à condução das aulas de apoio pedagógico, houve bolsistas que apresentaram dificuldades nesse momento e relataram terem se identificado mais com as atividades de monitoria, ressaltando que aquelas habilidades também puderam ser aprendidas nesse outro momento, haja vista as professoras regentes oportunizarem espaço para que pudessem conduzir as aulas, não se limitando ao papel de observadores ou monitores passivos. Isso, na edição n. 7/2018, sendo uma característica da escola em questão.

Independentemente do que ocorria nas aulas de apoio pedagógico, tínhamos nas aulas de monitoria muito envolvimento dos bolsistas, como em: explicações de conteúdos, condução de leitura de livros literários, discussão de textos, proposição de atividades ligadas a datas comemorativas e campanhas nacionais (“Setembro Amarelo”, por exemplo), entre outras.

Nesta escola, a propósito, que é da rede pública estadual, o trabalho desenvolvido pela universidade é bastante reconhecido e os bolsistas sempre foram muito bem acolhidos e compreendidos. Além das atividades de monitoria e apoio pedagógico, a instituição permitia que se envolvessem em todas as atividades solicitadas pela coordenação de área: reuniões pedagógicas, feiras de ciências, momentos cívicos, gincanas, jogos, eventos culturais, entre outras. A supervisora procurava proporcionar momentos de aprendizado que vão além da sala de aula.

E nessa edição, o grupo de acadêmicos se mostrou bastante autônomo e com capacidade de iniciativa considerável. As professoras regentes costumavam dizer que se descuidassem, eles assumiam as aulas, dominando tanto o conteúdo quanto a disciplina da turma. Os alunos criaram grande empatia em relação aos licenciandos, a nosso ver podendo ser pela afinidade em relação à idade mais próxima entre ambos, o que não impedia que os respeitassem enquanto professores. Tais fatos somaram para comprovar um funcionamento harmonioso das ações, vindo a repercutir, bastante, na produção de todos, de forma geral.

Nas duas edições, os bolsistas se mostraram bastante empenhados em entender o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito da escola, e dispostos a participarem do que era proposto, não criando problemas para a coordenação de área, junto à condução dos trabalhos. Um caso ou outro relatado pela supervisão era contornado sem muitas dificuldades. Em algumas das atividades, estavam diretamente envolvidos na organização, como nos “Coquetéis Culturais” da edição n. 7/2018 e nas “Feiras de Ciências” da edição n. 61/2013. Numa dessas, a escola disponibilizou uma sala para cada bolsista expor trabalhos; cedeu o espaço da rádio escolar para funcionar, durante o evento, sob a supervisão de uma bolsista; e ainda houve apresentação teatral no espaço externo, sob a supervisão de outra bolsista, a qual atuou na preparação, decoração e encenação.

O fato de a edição n. 7/2018 ter tido vigência reduzida interferiu na proposição de determinadas ações. Por exemplo: na edição n. 61/2013, a qual garantiu mais tempo de permanência, houve a oportunidade de os bolsistas conhecerem

diferentes espaços escolares, como duas escolas do campo e uma escola de comunidade indígena, o que possibilitou a reflexão acerca do ensino em diferentes contextos.

Finalizamos, pois, esta seção esperando termos feito um recorte suficientemente possível para a compreensão do funcionamento do PIBID da área de língua portuguesa, no município de Tangará da Serra, nas edições em questão, o qual (assim como muitos dos outros) proporcionou um diferencial na formação dos bolsistas participantes.

Reflexões finais

O PIBID foi criado com o propósito de levar melhor formação a estudantes de licenciatura, maior proximidade entre as escolas e as instituições de ensino superior, bem como apoio pedagógico a alunos com dificuldades de aprendizagem. Apesar de ter passado por alterações em sua proposta inicial, acreditamos que vem cumprindo papel de fundamental importância na sociedade brasileira, sendo um dos melhores programas já implementados pelo Ministério da Educação.

Muitas foram as ações desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência, as quais transcendem os espaços escolar e universitário. Em relação ao que se fez, exclusivamente, no âmbito escolar, podemos sintetizar como segue, conforme acompanhamos nas edições n. 61/2013 e n. 7/2018: as aulas de observação/monitoria puderam mostrar o dia a dia de uma sala de aula em suas diferentes facetas, funcionando como objeto de estudo constante para se tentar compreender o processo de ensino-aprendizagem, a relação entre os envolvidos e a importância do “fazer junto”; as aulas de apoio pedagógico permitiram desenvolver a capacidade de

autonomia e autoria (entre outras), possibilitando deixar à mostra o recorte que cada um fizera mediante as leituras realizadas, as orientações recebidas e as aulas monitoradas, a partir das diversas atividades planejadas e colocadas em prática; as outras ações citadas permitiram conhecer a dinâmica de funcionamento de uma escola, o que não teria sido possível, na mesma dimensão, se considerássemos apenas a carga horária exigida no estágio supervisionado.

Tomando como ponto de partida o trabalho de leitura, escrita e reescrita de textos, em sua perspectiva enunciativo-discursiva, em meio às práticas vivenciadas e ações de fazeres e refazer, procurou-se criar uma esfera de estudo e trabalho que permitisse aos acadêmicos fazerem-se e refazerem-se continuamente, enquanto “tomavam forma” no processo constitutivo de/como sujeitos professores. Foi nessa perspectiva que, nas duas edições, nosso trabalho procurou proporcionar-lhes espaço para ação-reflexão-ação, sob um olhar investigativo de pesquisadores do ensino, o que nos leva a reforçar a importância de termos um programa como o PIBID, na educação, o qual envolve seus participantes no ensino, na pesquisa e na extensão, impactando de forma considerável na formação de professores.

Referências

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

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Chamada pública para apresentação de propostas. Edital n. 7/2018.** Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf> Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 18 jun.2020.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CAMPANI-CASTILHOS, Daiana; DREY, Rafaela Fetzner. **Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE APOIO PEDAGÓGICO: O GÊNERO RESENHA CRÍTICA¹

Josiane Miranda Barbosa

O Ministério da Educação – MEC, por meio da portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, implementou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID cujo objetivo é aproximar os futuros profissionais, acadêmicos de cursos de licenciaturas, da educação básica, para que possam compreender o dia a dia da prática docente no contexto escolar. Além disso, o programa possibilita o diálogo entre a educação básica e o ensino superior, proporcionando experiências práticas e teóricas para os acadêmicos, em parceria com os professores das redes públicas, aumentando, desse modo, o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

A UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, ao integrar o PIBID em suas políticas educacionais, proporcionou aos acadêmicos bolsistas maior desenvolvimento e mais conhecimento, na prática, acerca das diversas atividades do ambiente escolar, confirmando que este programa tem garantido grandes níveis de aprendizado, bem como promovido um vínculo mais próximo entre a universidade e a educação básica, aproximando, pois, o acadêmico de licenciatura da escola.

Esse programa possibilita ao futuro profissional um contato maior com o espaço de trabalho, visto que o acadêmico fica em constante processo de formação prática, algo que,

¹ Trabalho desenvolvido junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, sob orientação da Profa. Dra. Rejane Centurion Gambarra e Gomes. E-mail: rejanecenturion@unemat.br.

antes da existência do PIBID, era muito complicado, pois, esse contato dependia, quase que exclusivamente, dos estágios, cuja carga horária, comparada à experiência do PIBID, não era suficiente para entender o funcionamento de uma escola e adquirir maior conhecimento acerca de sua rotina. Dessa forma, a chegada do PIBID às universidades foi de grande contribuição para a formação dos acadêmicos, facilitando a convivência com a prática da profissão.

Por termos um projeto tão comprometido com a melhoria da formação acadêmica, procuramos descrever de maneira crítica e objetiva todas as etapas de um dos trabalhos desenvolvidos nas aulas de apoio pedagógico, sob nossa responsabilidade, as quais aconteceram com alguns alunos do 8º ano A, da Escola Estadual Professora Jada Torres, em Tangará da Serra (MT), com foco na escrita e reescrita, para que eles compreendessem a importância desse processo. Além disso, apresentamos, também, a rotina de um ambiente de escola pública que nos permite conhecer diferentes perfis de alunos, convivência e aprendizados que precisam ser substanciados pelos licenciandos, com o intuito de que possam aproveitar ao máximo as oportunidades do meio educacional na formação da carreira de um acadêmico de curso de licenciatura.

Linguagem dialógica

Com base nas observações e no acompanhamento dos alunos durante as aulas de monitoria, pensamos na utilização da sequência didática como método de trabalho, com o intuito de auxiliar os alunos nas aulas de apoio pedagógico e no desenvolvimento de habilidades exigidas nas aulas de língua portuguesa. Dessa forma, com a contribuição da coordenadora de área e da professora supervisora, fundamentamos

a sequência didática na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin (2006), e tomamos como recorte o gênero resenha crítica, por acreditarmos que esse gênero seja de suma importância na formação crítica dos alunos, e também por ser muito exigido nos anos letivos subsequentes. Assim, quanto antes dominarem essa escrita, melhores críticos poderão ser.

A concepção dialógica de linguagem, fundamentada por Bakhtin (2006), baseia-se na interação verbal; trata-se de uma cooperação que contribui para melhor compreensão do funcionamento da língua e desenvolve competência para refletir de forma crítica. Segundo Geraldi (2006), esta concepção vai além de apenas traduzir e expor um pensamento, ou transferir conhecimento a outrem, objetivando ensinar novas competências linguísticas de forma a ajudar o aluno a expandir o uso da sua língua materna, sendo o texto o próprio lugar de interação entre o professor e o aluno, mediante a troca de conhecimento.

Nessa concepção, o sujeito, conforme Geraldi (1984), emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre/com o outro e sobre o mundo. Tal concepção reconhece o sujeito ativo em sua produção linguística, na realização do trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 490); o texto deixa de ser algo isolado, pois se torna uma extensão discursiva entre os sujeitos.

As atividades que mobilizam essa concepção têm como características fortalecer a competência linguística, a leitura crítica, a compreensão e a interpretação do mundo, a reflexão acerca da linguagem, entre outras. Os sentidos não estão prontos, ainda que, inicialmente, um texto pertença ao seu enunciador, a interação comunicativa define seus movimentos sociais, produzindo novos sentidos.

Trabalhando a resenha crítica

Mediante as observações feitas durante as aulas de monitoria com a turma do 8º ano A, da Escola Estadual Professora Jada Torres, em Tangará da Serra (MT), foi possível perceber algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos em determinados conteúdos, como ortografia, leitura e escrita. Diante disso, foi organizada uma sequência didática fundamentada na concepção dialógica da linguagem para atender a essas necessidades.

Nas aulas de apoio pedagógico, foram trabalhadas atividades de leitura, interpretação, escrita e reescrita de textos, utilizando o gênero discursivo resenha crítica, com o objetivo de contribuir para que os alunos pudessem identificar as características estruturais e funcionais do gênero em questão. Dessa forma, eles poderiam reconhecer o gênero textual de uma crítica literária cuja finalidade é orientar o leitor apresentando uma crítica sobre determinado assunto.

A sequência didática foi programada para 16 aulas e desenvolvida com oito alunos do 8º ano A, no final do segundo semestre de 2018, tendo sido necessárias mais aulas para a finalização da atividade proposta. Como o tema era totalmente novo para os alunos, seguimos algumas etapas descritas a seguir.

Em um primeiro momento, para introduzir o gênero resenha crítica, iniciamos uma discussão com algumas questões norteadoras, como: “Qual foi o último livro que leram, ou filme a que assistiram? Recomendariam? Como convenceriam as pessoas a lerem o livro ou a assistirem ao filme?”. Foi possível compreender que, mesmo de forma oral, muitos não conseguiram argumentar para defender seu ponto de vista e, assim, aproveitamos para ressaltar que a crítica não é apenas negativa, mas também algo positivo.

O diálogo, nesse processo, é fundamental, mas, muitas vezes, é deixado de lado pelos professores, quando deveriam explorar esse elemento na formação crítica dos alunos, e não o esquecer.

[...] uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula (MARCUSCHI, 2001, p. 19, apud ANTUNES, 2003, p. 24).

Para Antunes (2003), a não utilização da fala representa um ponto negativo, como método, na formação dos alunos. Além disso, o autor ressalta que estratégias metodológicas como debates, conferências e palestras devem ser trabalhadas, dado que ajudam no desenvolvimento da oralidade e criticidade dos alunos. Dessa forma, todos os textos trabalhados nessa sequência didática foram postos em debate, para que os alunos pudessem defender seus argumentos. Com essa metodologia adotada, foi possível alcançarmos excelentes resultados, pois os alunos participaram das discussões, expondo seus pontos de vista.

Após apresentar o gênero resenha crítica e despertar o interesse dos alunos, foi exibido um vídeo didático sobre os aspectos principais que devem conter uma resenha crítica. Com isso, os alunos fizeram anotações que seriam discutidas em seguida. Depois, foi entregue uma folha para cada um deles, contendo uma resenha crítica sobre o filme *Romeu e Julieta*; após, fizemos uma leitura conjunta, aproveitando para desenvolver a leitura e diminuir a timidez de alguns. Foi escolhida essa resenha crítica para a discussão inicial, pois, anteriormente, os alunos já haviam assistido ao filme em sala.

Posteriormente, conversamos sobre as anotações que fizeram sobre o vídeo e comentamos os pontos que eles escolheram para constar na resenha. Os destaques que predominaram eram relativos a personagens, figurinos, trilha sonora, enquadramentos de fotografia e outros aspectos que, de certa forma, são bem notáveis. Desse modo, todas essas questões levantadas refletiram um ótimo diálogo e desenvolvimento da criticidade dos alunos. Trabalhamos com duas resenhas sobre o mesmo filme, com a finalidade de os alunos observarem argumentos diferentes entre os dois resenhistas e confrontarem tais informações. Costa (2016, p. 139) argumenta que

[...] em nossa proposição, ao tomarmos o texto como objeto de análise, consideramos a existência de um sujeito-autor que dialoga, por meio do texto, com um sujeito-leitor com capacidades latentes de *compreensão e réplica* para a elaboração de uma resposta crítica ao discurso lido e, de fato, compreendido.

Segundo Costa (2016), ter o texto como objeto de análise faz parte do processo de aprendizagem do aluno, ou seja, dá autonomia ao sujeito-leitor. Assim, avançamos para mais uma etapa, quando os alunos conseguiram identificar as características estruturais e funcionais do gênero resenha, e também compreenderam que a resenha crítica tem o intuito de informar ao leitor sobre algo, além de expor seu ponto de vista de maneira clara e objetiva, isto é, apresentar uma síntese das ideias fundamentais sobre as quais se pretende discorrer.

O objetivo era propor um filme que tivesse relação com o cotidiano dos alunos, para que eles pudessem se interessar pela narrativa e participar das discussões com facilidade. Como pontuam Carvalho e Schram (2007, p. 18 apud FREIRE, 2007): “[...] é possível perceber que alunos e professores,

constantemente se observam, se avaliam, realizam ‘leituras sobre as atividades cotidianas’, toda a atividade pedagógica é um ‘texto’ que permanentemente se torna ‘leitura’, interpretação, ‘escrita e reescrita’”.

Paulo Freire (2007) usava como metodologia de alfabetização palavras do cotidiano de seus alunos; com isso, fundamentamos essa etapa conforme esse modelo, com o intuito de que os alunos desenvolvessem sua criticidade com maior desenvoltura, pois o assunto em questão fazia parte de suas rotinas. Desse modo, foi apresentada a proposta de produção de uma resenha crítica embasada no filme *O Círculo*, obra dirigida por James Ponsoldt. Esse filme assume uma posição bastante crítica em relação à perda da privacidade e à renúncia a liberdades individuais que a evolução da tecnologia contemporânea pode causar.

Foi bastante relevante a discussão desse filme, pois os alunos se identificaram e, assim, houve a interação de forma bem natural. Os questionamentos levantados nessa etapa compreenderam: Quais limites o ser humano é capaz de atingir com o poder da tecnologia? O que uma pessoa está disposta a perder por curtidas e visibilidade na internet? Quanto tempo se perde nas redes sociais? Estamos usando as tecnologias a nosso favor? O que podemos fazer de bom com as tecnologias que temos acesso? Essas e muitas outras questões surgiram enquanto os alunos assistiam ao filme, que foi pausado em várias partes para que as discussões fossem feitas.

Durante as aulas de apoio e a partir das explicações e das atividades orais e escritas, houve um avanço elevado na compreensão do conteúdo apresentado e no alcance dos objetivos esperados. Os alunos demonstraram entender a finalidade do gênero resenha, o qual deve ser escrito de forma clara e objetiva, não confundindo um texto objetivo com um superficial.

Após todo esse processo, os alunos iniciaram a escrita da resenha crítica sobre o filme *O Círculo*. No início, tiveram dificuldades, mas foram orientados, individualmente, para que pudessem produzir a primeira versão. Após a primeira escrita, foi feita a correção e devolvida para que fizessem os ajustes necessários, tendo a todo o momento o acompanhamento individual. A reescrita faz parte do aprendizado, conforme aponta Assis (s/d, p. 241): “[...] tratemos escrita, reescrita e correção de textos de forma indissociável, sendo, por conseguinte, a correção de textos uma atividade concebida no seio do processo de produção de texto e não voltada apenas para seu produto.”

Dessa forma, compreendemos a importância da reescrita, a partir da qual o aluno tem a oportunidade de sempre melhorar o seu texto. Também foi possível perceber um pouco de receio por parte dos alunos quanto à correção de alguns de seus erros, mas, como afirma a professora Antunes (2003, p. 116):

O professor faria bem se conseguisse criar, já nos primeiros anos de vida escolar, o hábito de o aluno planejar seu texto, fazer seu esboço, fazer a primeira versão e, depois, revisar o que escreveu, naturalmente, sem culpa, sem achar que ficou tudo errado, aceitando a reformulação como algo perfeitamente normal e previsível. Aprendendo, inclusive, a lidar com um provisório, com o incompleto, com a tentativa de encontrar uma forma melhor. O professor, eventualmente, poderia pedir aos alunos que apresentassem, por escrito o plano de seus textos.

Se desde os primeiros textos realizados, os alunos já fossem incentivados a fazer como Antunes (2003) cita acima, não somente perderiam a vergonha de corrigir seus próprios erros, como também já teriam maior desenvolvimento na escrita e na organização das ideias.

Como a sequência didática foi aplicada perto das férias de dezembro, não foi possível concluir todos os objetivos, pois precisaríamos de mais aulas para trabalhar pontos específicos como coerência, ortografia, argumentos com fundamentações, aspectos gramaticais e mais produções textuais, dado que os alunos possuíam muita dificuldade nesses aspectos.

Outro fator importante é considerar as discussões dos textos orais da mesma forma que os textos escritos, pois ambos contribuem para o desenvolvimento dessas duas versões de produções de linguagem, como afirma Geraldi (1997, p. 135):

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isso não apenas por inspirações ideológicas de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para eles ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto o conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

O ensino/aprendizagem é um processo que contribui para fortalecer o vínculo entre professor e aluno e, dessa forma, para o progresso tanto dos alunos quanto dos professores. Tal proximidade permite ao professor identificar mais rapidamente os problemas de leitura e de escrita do aluno.

Apesar de tudo ter sido desenvolvido em pouco tempo, e nem todos os objetivos esperados terem sido alcançados, foi possível obter alguns pontos positivos. Todos alunos envolvidos nas atividades conseguiram entender o que é o gênero resenha e identificar suas características estruturais e funcionais, compreendendo que a principal função é orientar o leitor de forma clara e objetiva.

É primordial que o professor esteja ciente de qual concepção está utilizando para o ensino de língua materna em sala de aula, como Travaglia (1997, p. 21) destaca: “[...] a concepção de linguagem e de língua altera em muito o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino e considera essa questão tão importante quanto à postura que se tem em relação à educação.”

Com isso, compreendemos a importância da base teórica para o ensino e aprendizagem da língua. Nesse sentido, a produção da sequência didática aqui relatada promoveu a produção de atividades, pelo professor, que envolvessem a língua para a além da perspectiva sistêmica. Além disso, permitiu aos alunos pensarem a língua como discurso, indo além do texto.

Considerações finais

Levando-se em consideração os benefícios que a inserção dos universitários em sala de aula pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem proporcionado, é válido dizer que o PIBID tem sido uma contribuição de suma importância para a formação acadêmica. Ter a oportunidade de entrar em sala de aula e explorar a realidade foi uma prática enriquecedora em termos profissionais. Além disso, foram inúmeros os aprendizados obtidos nas aulas de monitoria. Salientamos que o momento das aulas de apoio foi decisivo para demonstrar, na prática individual, um pouco da futura vida profissional, um momento entre nós, bolsistas, e alunos da educação básica.

Percebemos que a escrita é um processo que necessita de tempo, organização, pesquisa e, nesse caso, a interação por parte dos alunos e de todos os envolvidos que participaram do

subprojeto do PIBID. Como foi a primeira vez desenvolvendo uma atividade de apoio, todas as contribuições da professora regente/supervisora e da coordenadora de área ajudaram imensamente na conclusão dessa etapa.

As adequações necessárias na sequência didática em relação às atividades, durante a execução, foram aceitas e contribuíram muito para o aprendizado do processo de formação dos bolsistas. Mesmo diante de tantos desafios, a aplicação do tema demonstrou-se relevante e fez com que compreendêssemos a importância de uma aula bem-preparada, que despertasse o interesse dos alunos e contribuísse, também, para a formação deles enquanto alunos, e nós, enquanto professores em formação.

Referências

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

ASSIS, Juliana Alves. Relações dialógicas no ensino da escrita: papéis e efeitos da correção de textos no processo de apropriação de gêneros do discurso. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BICALHO, Delaine Cafiero; CARNIN, Anderson (org.). **Caminhos da construção: Formação de professores e ensino de língua portuguesa contribuições para reflexões, debates e ações**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. Hucitec, 2006.

BRASIL. **Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em; 20 abr. 2019.

CARVALHO, Marco Antonio Batista; SCHRAM, Sandra Cristina. **O pensar educação em Paulo Freire para uma pedagogia de mudanças.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica.** 2016. 754 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FUZA, Angela Francine; OHUSCHI, Márcia Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, v. 14, p. 479-501, 2011.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2006

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta de ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 2000.

ORALIDADE E ESCRITA: O GÊNERO LENDA TRABALHADO EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA¹

Leticia Marinha Bomfim

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), criado em 2007, visa, entre outros objetivos, incentivar a formação docente, valorizar os profissionais da educação e inserir discentes nas escolas públicas da educação básica, possibilitando que, enquanto estes curse a primeira metade de uma licenciatura, vivenciem o cotidiano da sala de aula antes de se formarem, promovendo, assim, uma experiência enriquecedora para a construção dos futuros docentes. Na perspectiva de colaborar para a melhoria da educação, o PIBID, enquanto um projeto de pesquisa e extensão, possibilita o diálogo entre teoria e prática, impactando na articulação dos saberes para contribuir para o progresso na escola.

É nesse programa que o trabalho descrito neste capítulo se insere. Após a seleção dos bolsistas que iriam participar do programa, foi dado início ao planejamento do que seria desenvolvido na escola, a fim de promover a leitura, a escrita e a reescrita com alunos do ensino fundamental II, da Escola Estadual Professora Jada Torres, no período matutino. O objetivo pensado contempla o que Antunes (2003, p. 14) diz sobre o perfil ideal de professor, que seria o de “contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa.”

¹ Um dos trabalhos desenvolvidos como bolsista do PIBID (edital n. 007/2018), no início da vigência do projeto, enquanto acadêmica do segundo semestre, sob orientação da Profa. Dra. Rejane Centurion Gambarra e Gomes.

Para alcançar esse objetivo, utilizamos o procedimento de sequência didática, amparadas em Schneuwly e Dolz (2004), e nas reflexões teóricas de Antunes (2003) e Geraldi (2013). A partir do objetivo traçado – contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita na educação básica –, foi pensado como procedimento de ensino das habilidades em questão a utilização do conceito de gênero textual. Partindo da concepção de que a língua funciona por meio de textos (ANTUNES, 2003) e de que cada texto está inscrito em determinado gênero textual (definido pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional), não poderíamos trabalhar esses objetivos com frases soltas, sendo preciso buscar amparo em textos e trabalhar suas especificidades. Dessa forma, nós nos organizamos pela proposta de uma sequência didática:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um determinado gênero textual oral ou escrito, que tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor tal gênero escolhido, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97, apud GUIMARÃES, 2008, p. 14).

Por meio desta metodologia, pudemos optar por um caminho diferente do recorrente nas escolas, que vem a ser o estudo de gêneros de maneira mesclada com outros gêneros, sem estudo específico em cada um, conforme diz Guimarães (2008, p. 12):

[...] o aluno normalmente se depara com apenas um exemplo de um mesmo gênero, o que não é suficiente para ele conheça todas as suas características e, muito menos, domine-o progressivamente. Em uma mesma unidade, por exemplo, podem-se encontrar um conto, uma charge, uma reportagem e um tira em quadrinhos que abordem um mesmo tema, sem que se trabalhe nenhum desses gêneros.

Da maneira acima descrita, tem-se a impressão de que o aluno está aprendendo vários gêneros textuais, quando na verdade ele está apenas vendo-os de forma passiva sem trabalhá-los realmente a fundo. Depois desse posicionamento, foi preciso pensar em um gênero textual a ser estudado, que fosse adequado à realidade dos alunos. Nesse momento, decidimos optar pela lenda, bem comum na oralidade, mas, muitas vezes, tratada com preconceito, pois há, de acordo com Antunes (2003, p. 24): “[...] uma equivocada visão da fala, como lugar privilegiado para a violação das regras da gramática. De acordo com essa visão, tudo que é um “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais”.

Enfrentando esse preconceito, optamos pela lenda como forma de suprir uma lacuna no trabalho com a oralidade na escola, contexto em que os textos orais do cotidiano, marcados pela fala, acabam sendo deixados de lado (ANTUNES, 2003). Outra vantagem em se trabalhar com esse gênero é que, por ser tratar de algo com o qual os alunos já tiveram algum contato, em casa e na escola, possibilitou que eles se sentissem capazes de se apropriar dessa estrutura.

A sala de aula em questão

Uma vez decididos os objetivos do projeto e como eles seriam trabalhados, foi o momento de ter o primeiro contato com a escola. Cada turma do ensino fundamental II, do matutino, teve, no mínimo, um bolsista participando das aulas de português, contexto em foram desenvolvidas atividades de: a) monitoria, as quais consistiam na observação das aulas e, também, na colaboração ao professor regente, e b) de apoio pedagógico, que consistiam em atividades realizadas fora de sala,

no mesmo turno das aulas de português, em que o bolsista e o professor regente selecionavam três ou mais alunos para participarem de aulas de apoio, com o objetivo de melhorar a leitura e a escrita deles.

Nas aulas de monitoria, tivemos a orientação da coordenadora de área quanto a necessidade de termos um caderno de campo para anotar o que acontecia em sala de aula, o qual foi de extrema importância, pois, por meio das anotações que fazíamos, conseguíamos refletir sobre quais eram as principais dificuldades enfrentadas pelos professores e quais medidas poderiam ser tomadas para saná-las.

Depois de um mês de monitoria, pudemos observar, na prática dos alunos, muitos aspectos que não imaginávamos, como, por exemplo, que muitos deles, mesmo que já tivessem passado da alfabetização, não sabiam ler nem escrever de acordo com a norma padrão, alguns apenas copiavam o que era passado no quadro, sem mesmo saber o que estava escrito. Outro fato recorrente foi a falta de leitura, já que pouquíssimos alunos têm o hábito de ler. Na escola, há uma biblioteca com um bom acervo, entretanto, não conta com bibliotecária, o que dificulta o acesso dos alunos aos livros.

Foi pensando nessas dificuldades, observadas durante as aulas, que planejamos as aulas de apoio pedagógico. Fomos orientados pela coordenadora de área a desenvolver um projeto que trabalhasse leitura, escrita e reescrita a partir de gêneros textuais, para que os alunos não somente conhecessem diferentes gêneros, mas que tivessem domínio sobre eles, para que pudessem construir seus textos de acordo com o que cada gênero requer.

Essas aulas aconteceram entre setembro e dezembro de 2018, e foram utilizadas cerca de 10 aulas, para as quais a

professora regente e a bolsista escolheram três alunos que tinham alguma dificuldade em leitura e escrita, visto que, dada a quantidade de alunos em sala, a professora não conseguia dar uma atenção especial aos alunos com maiores dificuldades.

As aulas aconteceram uma vez na semana. Durante as aulas de português, os bolsistas retiravam os alunos selecionados para um espaço separado que, no nosso caso, foi a biblioteca da escola, para proporcionar-lhes uma aula de duas horas, trabalhando a leitura e a escrita, a fim de aumentar a competência linguística deles. Para iniciar as aulas, adaptamos o conceito de sequência didática e organizamos as atividades conforme o quadro abaixo, no qual consta a quantidade de aulas para cada atividade e os textos trabalhados em cada momento, como segue:

Quadro 1 – Atividades trabalhadas no projeto

OFICINA	AULAS	ATIVIDADE
Oficina 1	02	Apresentação do projeto a ser realizado e apresentação dos alunos por meio de produções escritas.
Oficina 2	02	Exibição de um vídeo (<i>A noiva da estrada</i>) e questões para construir os sentidos do texto.
Oficina 3	02	Leitura da lenda <i>O saci-pererê</i> e questões para construir os sentidos do texto.
Oficina 4	02	Apresentação da primeira proposta de produção textual e início do planejamento da escrita.
Oficina 5	02	Produção escrita.
Oficina 6	02	Término da escrita.
Oficina 7	02	Devolução da produção com as correções, discussão e revisão sobre os aspectos que foram alcançados e os que não foram, com a escrita, a partir do planejamento que foi feito.
Oficina 8	02	Reescrita textual.
Oficina 9	02	Devolução da reescrita com as correções, contação e leitura das lendas escritas por eles.
Oficina 10	02	Exibição da lenda <i>O Opala preto</i> e discussão oral do texto.

Fonte: A autora, 2019.

Na primeira aula de apoio pedagógico, buscamos conversar com os alunos para conhecê-los melhor, para que eles se sentissem à vontade; depois, explicamos que faríamos um trabalho com lendas, a partir do qual eles teriam a oportunidade de escrever suas próprias histórias e conhecer algumas já existentes. A empolgação foi tamanha, pois os alunos que tinham maior dificuldade em leitura e escrita eram justamente aqueles que ficavam desassistidos em sala, quando havia alguma atividade dessa natureza.

Nos encontros seguintes, trabalhamos com eles a leitura de algumas lendas folclóricas e, para isso, utilizamos tanto texto escrito quanto vídeo; após conhecerem as lendas, foram apresentadas questões norteadoras para construírem os sentidos sobre os textos lidos, como orienta Antunes (2003, p. 82):

O leitor deve fazer o caminho inverso que fez o autor: depois do entendimento global do texto, deve chegar à sua “desmontagem”, descobrindo qual o plano de organização das ideias selecionado, quais as partes em que se subdivide esse plano e os elementos responsáveis pela articulação dessas várias partes.

Depois da leitura e da construção dos sentidos em torno dos textos lidos, por meio de questões norteadoras, foram trabalhados os aspectos estruturais do gênero lenda, como ele se organiza, como é feita a construção, e, nesse momento, os alunos puderam falar sobre como eles achavam que uma lenda era construída. A partir do que foi dito por eles, explicamos as características estruturais de uma lenda, para que, posteriormente, fosse possível uma produção textual. Depois de algumas aulas trabalhando com lendas folclóricas, iniciamos a etapa do planejamento da escrita:

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita (ANTUNES, 2003, p. 54).

Nessa etapa, os alunos planejaram sobre o tema que iriam abordar: qual seria o contexto da lenda que seria produzida, como as ideias se ordenariam, qual era o objetivo ao escrever, os personagens que teriam nela, qual o seu enredo e quais

ensinamentos estariam inseridos nela. Outro ponto importante nessa etapa foi dar aos alunos as condições necessárias para que eles produzissem seus textos, como orienta Geraldini (2013, p. 137):

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor de constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para se realizar (a), (b), (c) e (e).

Por isso, fizemos todo o planejamento da escrita antes de realizar a atividade e justificamos que a produção desses alunos teria como leitores os outros colegas das aulas de apoio, pois era preciso que o texto circulasse. Após o planejamento, demos início ao processo de produção e, nesse ponto, sempre enfatizávamos que eles recorressem à organização feita anteriormente, para orientar a escrita.

Finalizada a produção, passamos para a revisão do que foi escrito e tentamos avaliá-los a partir do que foi planejado por eles, levando em consideração que:

Convém ainda que o professor converta cada momento de avaliação num tempo de reflexão, de pesquisa, ou seja, de ensino e aprendizagem, de reorientação do saber anteriormente adquirido. Sem o ranço das atitudes puramente “corretivas”, de “caça aos erros”, como se o professor só tivesse olhos para enxergar “o que não está certo” (ANTUNES, 2003, p. 159).

Ao observarmos as produções, foi possível constatar que muitos tiveram êxito na escrita. No quesito adequação ao

gênero, entretanto, alguns alunos não seguiram à risca a forma estrutural da lenda, logo, isso foi um dos pontos selecionados para melhorarem, na reescrita.

Nesse momento de revisão, um medo muito frequente dos alunos é quanto aos “erros” gramaticais, por isso, explicamos a eles que naquele momento era mais relevante o conteúdo da produção deles e os sentidos estabelecidos por ela, do que a forma como foi escrito, como nos orienta Antunes (2014, p. 74):

O contato direto, persistente, com produções linguísticas relevantes, orais e escritas, literárias ou não, bem como a análise dessas produções têm um poder bem maior de influência do que essa atividade de identificar a que classe ou grupo de fenômenos gramaticais pertencem uma palavra ou uma frase [...].

Seguindo as etapas planejadas, conversamos com os alunos a respeito de suas produções e daqueles aspectos que precisavam ser melhorados. Nesse momento, mesmo tendo avisado que haveria uma reescrita, os alunos não gostaram muito de ter de revisar e melhorar aquilo que já havia sido escrito (um reflexo das produções de textos que são feitas em sala apenas por fazer, não incidindo uma reescrita que possibilite o ensino e a aprendizagem), mas, depois de explicarmos a importância dessa etapa, e como reescrever possibilitaria organizar melhor as ideias que não foram tão bem na primeira versão, eles acabaram revisando e reescrevendo o texto.

Terminada a reescrita, sentamo-nos com os alunos, em círculo, e propusemos que eles contassem as lendas que foram escritas. Nesse momento, alguns ficaram envergonhados, por trazerem na memória um histórico de piadas e risadas que aconteciam quando eles liam em sala, e então não quiseram contar. Assim, possibilitamos que fosse feita apenas a leitura, e então cada um leu seu texto para os outros colegas.

Contribuições

Neste capítulo, buscamos mostrar uma possibilidade de como o trabalho com leitura e escrita pode ser feito na escola, utilizando a metodologia de sequência didática. Buscamos trabalhar com um gênero específico sobre o qual nos aprofundamos em suas características, o que foi fundamental para dar autonomia ao aluno na hora de produzir seus próprios textos. E, foi pensando nesse aluno, que escolhemos a lenda como o gênero a ser trabalhado, trazendo histórias que eles já tinham um conhecimento prévio, dando-lhes a possibilidade de interagir, pois, como diz Freire (1989, p. 9): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

Ao longo desse projeto, foi possível perceber nos alunos participantes uma melhora no comportamento em sala de aula. Antes, eles eram pouco expressivos e quase não faziam as atividades em sala; depois de finalizado o projeto, eles quase sempre faziam as atividades e davam suas opiniões durante a aula; na escrita, comparada ao começo das aulas de apoio, melhoraram, consideravelmente; e também na leitura, muitos deles, que no começo tinham vergonha de ler por tropeçarem nas palavras, no final da proposta de trabalho, mesmo com dificuldade, escolheram tentar.

Para a escola, as contribuições também são importantes e se fazem necessárias; esse laço entre escola e universidade permite que os professores que estão há muito tempo lecionando, e que não tiveram a oportunidade de ter contato com novas teorias e metodologias de ensino e aprendizagem, tenham essa oportunidade e se coloquem a par de novas possibilidades na área da linguagem, numa troca constante com os bolsistas.

Também foi possível observar que os alunos participantes do projeto, ao produzirem algum texto, sempre partiam de um planejamento para essa escrita e, posteriormente, uma revisão, comprovando a efetividade da sequência didática.

Acreditamos que a oportunidade que o PIBID proporciona ao discente é muito expressiva para a sua formação e contribui de forma significativa para ela, pois, estando em sala de aula, ainda na graduação, convivendo com professores e alunos, nós nos tornamos mais atentos às necessidades da educação básica, na qual o impacto do PIBID se torna visível e inegável, conforme vivenciado no trabalho aqui apresentado.

Referências

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

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CASTILHOS, Daiana Campani; DREY, Rafaela Fetzner. **Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS ENQUANTO BOLSISTAS DO PIBID: O USO DE NOVAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Bruna Moreira Agra de Oliveira
Gabriela Moreira Agra Oliveira
Jeferson Sousa Cavalcante
Jorge Augusto dos Santos Barbosa
Welida Nayre de Souza Poquiviqui

Este capítulo nasce da experiência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido no município de Pontes e Lacerda – MT, na Escola Estadual Antônio Carlos de Brito- ACB. O projeto foi realizado no ensino fundamental II, em turmas de 6º a 9º anos, nos períodos matutino e vespertino.

Nosso relato diz respeito aos anseios relacionados à vivência da prática docente, uma vez que seria nosso primeiro contato com a realidade escolar. Tendo em vista as dificuldades do cenário nacional da educação, buscamos medidas qualitativas que pudessem contribuir, de certa forma, com o ensino-aprendizagem em sala de aula, no intuito de suprir as necessidades encontradas para além do âmbito educacional.

Com isso, pesquisamos e aplicamos meios de realizarmos um possível diálogo entre teoria e prática, para que, assim, púdessemos encontrar a melhor maneira de realizar uma transposição didática que atendesse às problemáticas observadas e discutidas, posteriormente, neste trabalho.

Logo, desenvolvemos projetos que poderiam contribuir com os aspectos pedagógicos dos estudantes. Os trabalhos

tenham como objetivo potencializar as habilidades de escrita, leitura e interpretação textual dos discentes, posto que utilizamos a corrente interacionista como norte para obtermos resultados que contribuíssem com o desenvolvimento dessas competências.

Autores, teorias e práticas da linguagem: interações

Em busca de evidenciarmos a aplicabilidade do ensino de língua portuguesa – LP na sala de aula e problematizarmos o diálogo entre teoria e prática, ancoramos nosso aporte teórico em Geraldi (1984), Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), Possenti (2000) e Antunes (2003).

Nesse período de sondagem, buscamos identificar de que forma eram trabalhadas as concepções teóricas e práticas, bem como as relações entre a oralidade e a escrita, a relação entre o professor e aluno, para a eficácia do ensino de língua portuguesa. Portanto, levantamos as seguintes interrogações: Quais as principais dificuldades dos discentes? O método utilizado tem sido útil para a aprendizagem? Quais as principais discrepâncias nos métodos apresentados?

Para Geraldi (2000, p. 23), “[...] a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”, ou seja, compreendemos que a língua é natural do falante, e, nesse processo social, ele adquire novas regras de interação, isto é, um desempenho prático que se obtém com os usos reais da língua.

Pensando nisso, utilizamos, também, os PCNs, considerando que é pela linguagem que os educandos podem expressar ideias e intenções, por uma relação interacionista. Os alunos, moldados por seus conhecimentos prévios,

conseguem explicar ideias, graças a situações de aprendizagem que promovem uma reflexão crítica, sendo eles capazes “[...] de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (BRASIL, 1998, p. 23).

Dito isso, compreendemos que a linguagem é interação e “[...] o domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 2000, p. 47). Ou seja, as aplicações dos conteúdos devem ser executadas conforme a realidade do aluno, a gerar um ensino funcional da língua portuguesa de maneira produtiva e relevante.

Dados os argumentos explanados, percebeu-se que houve “[...] uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores” (ANTUNES, 2003, p. 41), em que o aluno assume o papel principal no processo de aprendizagem, já que há uma interação dele com o objeto do ensino, resultando no conhecimento. Assim, ressaltamos que este conhecimento não está relacionado ao armazenamento de regras e ao conjunto de informações, mas, sim, na capacidade de encontrar novas soluções para novas problemáticas em diferentes situações.

O ensino de língua portuguesa

A realidade precária do ensino de língua portuguesa não é uma discussão recente, pois sabemos que grande parte dos discentes chegam às universidades com dificuldades de escrita, oralidade, com poucas leituras, incapacidade de interpretação, dentre outros problemas. Isso ocorre por causa de bloqueios na formação cognitiva do indivíduo, por má formação em seu processo pedagógico ou falta de interesse dele.

As dificuldades mais recorrentes estão nos eixos da oralidade e da escrita, o que nos levou a recorrer às setes pragas explanadas por Faraco (2000), que consistem em: leitura não compreensiva, textos “chatos”, redações-torturas, gramática-confusão, conteúdos programáticos inúteis, estratégias inadequadas e literatura-biografia.

Expliquemos as dificuldades apresentadas pelo autor, especificamente são elas: a leitura não compreensiva é aquela que o indivíduo não consegue analisar criticamente um texto. Os textos “chatos” estão relacionados com o gosto pela leitura, logo, cabe ao professor o papel de incentivá-los. As redações são vistas como tortura, pois são descontextualizadas, sem uma finalidade discursiva e os alunos devem possuir um conhecimento prévio para dissertarem.

Outrossim, no ensino da gramática ocorre uma confusão, pois o aluno tem o domínio da língua e na escola deverá compreender sua metalíngua, quando a aquisição se dá na prática, não se aprende etiquetando os termos, isto é, perdem tempo “ensinando” codificação gramatical em vez de ensinar a língua em uso.

Os conteúdos programáticos inúteis são aqueles sem relevância para a aprendizagem, com informações desnecessárias para o dia a dia; muitos docentes transformam manuais ou livros didáticos em supassumo para aplicação de conteúdo, enquanto deveriam ser materiais de consulta eventual. Sobre os conteúdos inúteis, Faraco (2000, p. 12-13) pontua:

Cria-se no indivíduo uma falsa ideia sobre a língua (Quantas coisas realmente importantes ficam de fora!) e sobre o estudo da língua (pensa-se que estudar a língua é só aprender essa matalotagem de coisas inúteis!). Daí, decorre o desprezo pela língua e a incapacidade de aprimorar o domínio do instrumento.

As estratégias inadequadas abarcam as questões metodológicas dos professores. Por exemplo, nas aulas de correção textual, os docentes não usam os textos dos alunos, apresentam escritos de terceiros. Dessa forma, como os discentes identificarão os seus erros? É um grande equívoco. Por fim, a sétima praga ocorre nas aulas de literatura, quando o professor apresenta partes e fragmentos de textos descontextualizados, ou pior, usam a biografia do autor para explicar as obras, criando uma ilusão do que seja a literatura.

Pensando nessas dificuldades, problematizamos a relação entre teoria e prática, uma vez que muitas situações reais divergem da teórica, por isso, o docente precisa ter um olhar atento e minucioso para a turma, encontrar as especificidades e singularidades dos discentes e contemplá-las. Para Geraldini (2000, p. 23), “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”.

Portanto, pensamos em quatro palavras e na aplicabilidade delas. Primeiro, em “como” atender as dificuldades dos discentes, em “quando” agir e de que forma, o “quê” fazer para solucionar os problemas, e o quarto, o “para quê?” A resposta dessa última está relacionada ao interesse empírico dos pibidianos, ou seja, contribuir na formação intelectual dos discentes e de romper com a “doutrinação” tradicional de um ensino de língua portuguesa.

Diante do exposto, colocamos em execução meios para contribuir na formação dos discentes, por meio de projetos de intervenções pedagógicas, no intuito de ajudarmos, também, os docentes que, frente à realidade escolar, acabam por não conseguirem contemplar todos, uma vez que são salas lotadas,

realidades distintas e apenas um professor para sanar todas as dificuldades. Assim sendo, apresentamos, a seguir, alguns dos projetos desenvolvidos na escola, durante a vigência do PIBID.

Projeto 1 – Estrelas da Leitura

O projeto, criado e desenvolvido por três bolsistas do programa, teve como principal abordagem a identificação e a correção de problemas de escrita mais recorrentes encontrados nos textos dos alunos de 9º ano. Nesse processo, foi apresentada a noção de produção textual, contando com a criatividade dos discentes como fator de contribuição no sentido proposto, visando a uma progressão no que diz respeito à escrita, no decorrer do ano letivo.

A partir disso, foi proposta uma forma educacional e interativa de criação de textos e, posteriormente, realizada a exibição deles para os demais alunos em um mural na escola, visando, assim, a um incentivo aos outros estudantes da instituição escolar.

O projeto foi realizado durante o período de três meses. Vale a pena ressaltar que a proposta educacional delongou por este tempo, devido às demais atividades que estavam sendo desenvolvidas com a turma. Sendo assim, nossa metodologia envolveu alguns materiais que ajudaram no desenvolvimento do projeto. Tínhamos alguns envelopes com temas pré-selecionados, que foram sugeridos pela direção da escola, uma vez que a ela estava trabalhando com intervenções pedagógicas relacionadas ao preconceito.

Logo, dispusemos dessa temática e acrescentamos alguns elementos da narrativa, divididos em diferentes categorias textuais, sendo elas: uma específica com o ponto de partida; um lugar; um tema (preconceito linguístico, preconceito social,

preconceito racial, homofobia, intolerância religiosa); um tempo; e os personagens. Após isso, realizamos o sorteio dessas categorias, explicando aos estudantes como eles deveriam proceder em relação à produção textual. Em síntese, o trabalho escrito pelos discentes deveria conter todos os elementos sugeridos, contando, é claro, com o fator criativo deles.

Em um segundo momento, recolhemos os textos já produzidos e realizamos alguns apontamentos, no que diz respeito à escrita de um âmbito geral. Após essa etapa do projeto, devolvemos as produções aos estudantes para que eles levassem em consideração o que fora apontado. Feito isso, semanas após, a versão final do trabalho foi entregue e realizamos, então, a seleção dos melhores materiais escritos para exibição. Utilizamos como critério avaliativo o modo pelo qual os discentes utilizaram os requisitos sugeridos, uma vez que o fator criativo foi de suma relevância para a escolha dos melhores textos.

Os objetivos almejados pelo projeto foram alcançados, pois nos surpreendemos com a qualidade e a maneira como as temáticas foram abordadas, dado que os alunos apresentaram diferentes gêneros textuais e diversas situações cotidianas que envolviam os temas propostos. Pensando nisso, decidimos, então, exibir alguns trechos dos textos produzidos:

Texto 1:

Minha Gente – Jeniffer Dias
(Tema: Preconceito Linguístico)

O Tenente da polícia
Homem danado
Que sofreu por seu falado
Soube respeitar e ser respeitado.

Por fim, Zequinha se apaixona por Aninha
Que mudou sua mente
A respeito das linguagens diferentes. (...)

Texto 2:

Sem cor – Maria Eduarda
(Tema: Preconceito racial)

Hey, Jackie! Eu escrevo essa carta em meio ao meu desespero, eu espero que compreenda e não se apavore.

Só eu sei como me sinto quando as luzes se apagam e a dor profunda desabrocha em meu peito, é sufocante.

Nessas horas eu penso que se não tivesse lhe conhecido, estaria internada em um hospício, presa com uma camisa de força em uma sala branca, sendo observada por psiquiatras.

Se lembra de quando íamos ao parque? Você adorava colher flores e observar os pássaros. Você é minha melhor amiga, sempre tentou me manter para cima, por mais que eu me sentisse para baixo. Eu me sinto uma hipócrita por fingir sorrir.

E o motivo dessa tristeza frequente? As críticas indesejadas sobre minha cor de pele.

*“Hey, por que não vai
tomar um banho?
Negra encardida!”*

Me dizia para ter orgulho da minha cor, eu não consigo. Hoje perdi minha mãe e, por esse exato motivo, por ser negra.

Pensamos neste novo método de produção textual, amparados no que Antunes (2003) argumenta, porque constitui um meio alternativo para o ensino da língua portuguesa em sala. Dito isso, a abordagem do projeto possibilitou uma

aprendizagem de maneira interativa e produtiva, já que a língua promove a interação entre as pessoas, gerando um ensino funcional da LP de maneira relevante e eficaz.

Além disso, observamos uma evolução da escrita e da criatividade dos alunos, no decorrer do desenvolvimento do projeto. Sendo assim, verificamos que os estudantes se empenharam para realizar uma produção bem estruturada, uma vez que utilizaram todos os aspectos solicitados para a produção em nossa metodologia. Posto isso, notamos que os alunos procuraram um meio de se esforçar para que seus textos pudessem ser expostos.

Projeto 2 – Ler, escrever e compreender: um processo para aprender

No ano de 2018, ao começarmos a frequentar o ambiente escolar, engajados no PIBID, observamos, no primeiro contato com a sala de aula, alunos de diferentes perfis: dispersos, descomprometidos com o ensino, reclusos e outros bem participativos no processo de aprendizagem, demonstrando interesse em todas as atividades oferecidas pelo professor. Em 2019, no início do ano letivo, tivemos a oportunidade de participar da Semana Pedagógica. Por decisão de todos os docentes presentes na reunião, o tema escolhido para se trabalhar durante o ano fora “Diversidade”.

Quando as aulas iniciaram, na semana posterior, começamos a fazer uma sondagem dos discentes, uma vez que observamos certas dificuldades que atrapalhavam o processo de ensino: falhas na interpretação de texto, o que acarretava lapsos de escrita, já que não conseguiam expressar opiniões, argumentar, enxergar o texto como um todo, possível de análises diversas.

Foi, então, que tivemos a ideia de elaborar um projeto que contribuísse na prática interpretativa e na escrita dos educandos, fazendo-os compreender as funções morfológicas, sintáticas e semânticas, não reduzindo o texto à decodificação e identificação de classes gramaticais, mas de forma contextualizada na língua. Assim, por meio da literatura, embasados no tema escolhido para o ano letivo, é que surgiu, pensando na interatividade entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-texto, o projeto “Ler, escrever e compreender: um processo para aprender”, executado por três bolsistas do programa.

Considerando que “[...] o grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos” (ANTUNES, 2003, p.46), é que começamos a usar de textos literários diversos para fazer com que os educandos articulassem a competência discursiva para não serem silenciados diante do professor, partindo do texto para se mostrarem capazes de debaterem, levantarem hipóteses e discutirem, mesmo que por dedução.

Ao iniciarmos o projeto, tivemos surpresas agradáveis quanto à participação dos alunos, pois houve, como esperávamos, uma participação ativa de todos, inclusive, os que ficavam reclusos. Como imaginávamos que o processo seria árduo, recorremos sempre o lúdico como ferramenta de aprendizagem. Para tirar os alunos da rotina de sala de aula, usamos a biblioteca integradora (biblioteca e laboratório) da escola e os recursos tecnológicos disponíveis para executar o plano de aula.

Como trabalhamos com turmas de 6º a 9ºanos, a cada dia da semana, durante as aulas de língua portuguesa, no período de uma hora, fazíamos um trabalho de leitura e análise de contos, poemas, crônicas, HQs ou charges. O material de cada

dia era projetado por meio de *datashow* aos alunos, de forma que acompanhassem as discussões e debates. Obtivemos êxito, uma vez que, a cada leitura, pedíamos uma análise, oral ou escrita, para que mostrassem seus pontos de vista.

A interação entre alunos foi o que os instigou na participação do projeto, visto que cada um ajudava seu colega como podia. Sempre estávamos mediando as discussões, mas deixando os alunos à vontade, compreendendo os limites de cada um, não exigindo participação ou deixando soar que as análises, debates e interpretações eram por critérios avaliativos. Pensamos em textos que, “por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24), isto é, obras que poderiam causar efeitos de sentidos em diversas situações sociais.

Como forma de incentivo aos alunos, em todas as aulas, dávamos uma pontuação a cada grupo/dupla/aluno, posta em uma tabela classificativa, de acordo com a desenvoltura do dia. Percebemos que, conforme a atualização da tabela, se instaurava a competitividade nos educandos, já que a classificação era alterada a cada semana. Estimulados ao aprendizado, começamos a perceber mudanças: alguns alunos começaram a nos procurar para pedir sugestões de livros e a trazerem escritos sobre entendimentos de obras lidas por vontade própria.

Vale ressaltar que, em momento algum, subestimamos os alunos, isto é, não separamos obra de acordo com turma. Fizemos isto por orientação da coordenadora do projeto, e tivemos, na prática, um resultado positivo: no trabalho com o texto “Um apólogo”, de Machado de Assis, em relação à interpretação oral, a turma do 6º ano vespertino se sobressaiu em

relação às demais turmas, ligando a breve explanação nossa sobre o contexto de escrita com a obra em si. Foi mais um passo e objetivo concluídos, pois mostramos que as palavras, quando analisadas pelo contexto e pelas entrelinhas, possuem significados que fogem ao literal e ao óbvio. “Há, naturalmente, em qualquer texto, ‘coisas não explicitadas’, isto é, vazios a serem preenchidos, o que não impede que o texto permaneça interpretável” (ANTUNES, 2003, p. 78).

Com o passar do tempo, fomos encontrando dificuldades para manter o ritmo do processo de ensino, uma vez que, a pedido da coordenação da escola, tivemos que deixar a biblioteca integradora e realizar o projeto em sala. Com isso, os alunos sentiram que tudo tinha voltado à monotonia, à rotina de estudos, e começaram a apresentar resistência quanto à participação.

No entanto, tendo em mente que um professor, quando se dedica a seu ofício, tem sempre que buscar alternativas produtivas para superar dificuldades, conseguimos, novamente por meio do lúdico, superar o problema encontrado.

Começamos a realizar gincanas com/entre os educandos de forma que o ritmo da aprendizagem não parasse. Líamos uma obra, ainda com os alunos acompanhando, ora impressa, ora projetada por meio de *Datashow*, e íamos para a quadra da escola ou pátio questioná-los, ainda em grupo, dupla ou solo. Fazíamos questionamentos, sempre instigando a competitividade, estimulando a união e incentivando os alunos a usarem seus conhecimentos prévios para explicarem seus pontos de vista. “A escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino” (BRASIL, 1998, p. 22).

Ao final do projeto, nos últimos dias de aula, pudemos ver que nossas expectativas foram satisfeitas, pois havíamos

conseguido contribuir com o ensino-aprendizagem dos alunos. Claramente, nem todos tiveram o mesmo resultado, mas compreendemos que, para cada turma, o engajamento no ritmo de aprendizado ocorre de forma processual.

Ao longo do projeto, graças ao trabalho com a literatura, conseguimos nos aproximar de muitos alunos, tivemos a oportunidade de ouvir os problemas dos alunos, as vontades, os sonhos e motivá-los durante o percurso. Podemos dizer, com a nossa experiência, que ser professor vai além do ensinar. É necessário, antes de tudo, entender o que causa dificuldades no aluno diante do ensino, perceber limitações, entender particularidades, pois, às vezes, ele só quer uma atenção que não recebe em sua casa. Sabemos que ter uma boa relação com o aluno não é deixá-lo fazer o que quer, mas é uma reciprocidade afetiva que se dá pelo respeito.

Considerações finais

O ensino de língua portuguesa tem sido desafiador e inovador no sentido que podemos recriar novos métodos de aprendizagem. Ao longo do programa, tivemos inúmeras reuniões que tinham como objetivo problematizar e discutir situações pertinentes à prática docente e ao aprendizado.

Dito isso, percebemos, então, que talvez a melhor maneira de se trabalhar novos mecanismos de intervenções pedagógicas seria a melhor interação entre o professor e aluno, uma vez que não existe uma forma concreta de ensino. Por isso, acreditamos que o aluno deve ser responsável por assumir o papel do protagonista no processo de ensino-aprendizagem, pois ele pode utilizar seu conhecimento prévio e vivências para dar significado às diferentes realidades socioculturais em que está inserido, enquanto o professor busca outras formas, além do convencional, para mediar o conhecimento.

Sendo assim, nossos projetos foram ao encontro dos argumentos supracitados, o que nos possibilitou efeitos positivos que produziram resultados relevantes, apresentados pela tabela:

Tabela 1 – Dados oferecidos pela E. E. Antônio Carlos de Brito

	Desempenho da Escola	
	5º ano	9º ano
	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
2017	173.56	234.00
2019	171.72	237.86 (preliminar)

Fonte: Escola Estadual Antônio Carlos Brito, 2019.

Como vimos acima, houve uma crescente exponencial nas turmas que tinham pelo menos o acompanhamento de um pibidiano, enquanto, nas turmas que não havia monitoramento, a crescente foi mínima ou nem existiu. Isso pode ser observado a partir da comparação entre o 5º e 9º anos.

Acreditamos que a nossa interação entre pibidiano-aluno contribuiu, de certa forma, para esse desenvolvimento, haja vista que sempre houve um diálogo direto e de respeito mútuo, mesmo após o fim do programa. Temos, pois, o sentimento de que nossa missão foi cumprida e receber os agradecimentos dos alunos confirma essa hipótese:

“Primeiramente, devo ressaltar que o projeto PIBID me ajudou muitíssimo. Quando os professores do projeto iniciaram suas aulas, fiquei feliz. Afinal, eles nos trouxeram uma forma divertida de aprender conteúdos complexos. Apreendi muitas coisas com o projeto PIBID. Assuntos essenciais à escola e à vida. Agradeço aos professores do projeto (por tudo). E principalmente, por nos ensinar a descomplicar por dentro e amar nossos projetos, profissões e à nós mesmos. Nunca me esqueço

dessa experiência. Me reencontrei e olhei para o mundo de uma forma diferente”. (Nayara, estudante do no 9º ano B)

“Pra mim os professores do pibid, me ajudaram muito, desde a iniciativa à acabativa, me ensinaram ter ética, vontade de ler muitos livros, me ajudaram a entender que a vida não é fácil igual a gente pensa, me ajudaram a chegar onde eu estou hoje. E cada um dos professores que ensinaram um pouco de cada coisa. Agradeço muito eles. Obrigado”. (Breno, estudante do no 9º ano B)

“No começo éramos lagartas em casulos. Tínhamos muitas ideias, mas não sabíamos passar para o papel. Não havia inspiração. Então, vieram os professores do PIBID e nos ajudaram a tornarmos borboletas. Por que borboletas? Aprendemos a nos expressar mais, a não nos calar diante de calamidades! Não acho palavras para dizer o quão incríveis são!!! Gratidão PIBID”. (Jeniffer, estudante do 9º ano B)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID nos proporcionou inúmeras experiências que foram além das questões que a prática docente exige, como, por exemplo, o carinho dos alunos, como pudemos ler nos depoimentos acima.

Por fim, agradecemos à UNEMAT e à CAPES por nos conceder as bolsas de iniciação à docência, pois, por meio delas, tivemos essa grande oportunidade. Somos gratos, também, a nossa coordenadora, a nossa supervisora e a toda a comunidade escolar.

Referências

ANTUNES, M. I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. *In: FARACO, C. A. As setes pragas do ensino de Língua Portuguesa.* 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 6. ed. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

DEZESCREVER-SE TAMBÉM É CAMINHO: SOBRE A EXPERIÊNCIA COM A ESCRITA NO PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Flavia Braga Krauss de Vilhena

De algum lugar temos que começar

Começemos pelas mãos desta coordenadora de um subprojeto do PIBID, as quais, pelas características que listamos na sequência, se encontraram com algumas mãos e se desconstruíram com outras. Estas mãos escolheram a profissão professora aos 14 anos de idade: ainda no século XX, escolheram o magistério em detrimento a um curso de mecânica; escolheram os seres humanos em vez das máquinas. São mãos que se identificam com o trabalho em favor da mudança de um certo estado das coisas, e não de sua manutenção. Ainda na época em que anotavam as experiências vividas no estágio obrigatório para a conclusão do magistério, perceberam que as mãos dos alunos do primeiro ano (na época, primeira série) escondiam o alfabetário embaixo da carteira, quando chegava a coordenadora da escola na sala de aula, para não denunciarem a professora como – supostamente – não construtivista.

São mãos que, na graduação em letras, decidiram estudar, por três anos, no âmbito da iniciação científica, a hegemonia teórica construída ao redor do significante “construtivismo”, para entender seus processos, seus efeitos e seus sintomas.

São mãos que nasceram em 1982, ano que Guattari e Rolnik (1986, p. 11), posteriormente, vão descrever como um ano de transformação sociopolítica, mas, sobretudo, de uma revitalização do inconsciente. São mãos a serviço de um

inconsciente que protesta (idem, p. 12) e que entende as licenciaturas que trabalham com a formação inicial de professores como tentativas de formatação profissional; no caso do curso de letras, prestam-se, não raramente, a policiar as práticas linguístico-discursivas dos estudantes em formação. São mãos que se identificam com o que dizem Larrosa e Kohan (LARROSA, 2018, p. 5), quando afirmam que educamos para nos libertarmos de certas verdades, em vez de inculcá-las nos educandos. São mãos a serviço do acontecimento (PÊCHEUX, 1990 [1983]) e não do policiamento.

Desta feita, desenhando bem as mãos que tratam de esculpir esta reflexão que o leitor tem nas mãos, também tratamos de definir a ideia de educação com a qual trabalhamos (começos são lugares-tempos propícios às definições). E, para tal, trazemos à cena uma afirmação de Larrosa (2018) pela qual o autor explica que

[...] a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além da nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, nem deste tempo, nem deste mundo, queríamos que os novos [...] pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha viver (LARROSA, 2018, p. 36-37).

Se estas mãos trabalham com educação pensando na construção de outro tempo é porque também estão de acordo com a afirmação que diz que estes são tempos nos quais temos vergonha de viver.

A partir de uma apresentação das mãos que escrevem esta reflexão e da definição de educação com a qual trabalhamos, relatamos que, no âmbito do PIBID de língua espanhola da UNEMAT de Tangará da Serra, elas se propuseram, antes de

– pretensamente – preparar os estudantes para assumirem uma sala de aula, a fazer com que nós, os envolvidos no projeto, compreendêssemos – em seu complexo jogo de forças – em que consiste determinada aula de língua espanhola¹, no atual cenário político².

Para fazer com que estas mãos vistas acima pudessem se aproximar do cotidiano da sala de aula como um objeto de pesquisa, uma vez mais em meu caminho de docente universitária, eu me vali – e neste momento tomo a palavra para mim – do uso dos diários dialógicos, uma espécie de diário de campo, instrumento de trabalho para a pesquisa também herdado dos estudos antropológicos, no qual, para além do feito nessa área disciplinar, se busca dar vazão às emoções vivenciadas no processo de contato com a sala de aula e de interiorização na sala de aula, tomo a fala de Aguilar que, usando as palavras de Zabalza³ (2004, p. 11 *apud* AGUILAR, 2005, p. 2), caracteriza os diários – e, conseqüentemente, justifica seu uso – do seguinte modo:

1 Os alunos participam, uma vez por semana, das aulas de língua espanhola ministradas no Colégio Estadual 29 de novembro, juntamente com a professora supervisora que, por sua vez, é uma egressa do nosso curso de Letras.

2 Entendemos que vivemos uma situação-encruzilhada para o ensino de língua espanhola em nossa cidade: de um lado, a chamada Reforma do Ensino Médio (2017), que sinaliza apenas três disciplinas como sendo de ensino obrigatório (a saber, língua portuguesa, inglesa e matemática) faz cair por terra a lei 11.161/2005, que nos dizia que a língua espanhola seria de ensino obrigatório nas escolas do ensino médio e de matrícula facultativa pelos alunos; de outro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua parte diversificada correspondente ao Estado do Mato Grosso, garantiria a presença desta língua estrangeira nos estabelecimentos deste nível de ensino, a partir da justificativa de que estamos em um estado de fronteira com o universo hispano-americano.

3 ZABALZA, M. A. **Diarios de clase**. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2004.

Los diarios contribuyen de una manera notable al establecimiento de esa especie de círculo de mejora capaz de introducirnos en una dinámica de revisión y enriquecimiento de nuestra actividad como docentes. Dicho círculo comienza por el desarrollo de la conciencia, continúa por la obtención de una información analítica, y se va sucediendo a través de otra serie de fases: la previsión de la necesidad de cambios, la experimentación de los cambios y la consolidación de un nuevo estilo personal de actuación. Como podremos constatar al abordar nuestra experiencia en el uso de los diarios, éste es el itinerario que muchos docentes son capaces de seguir a través de la actividad narrativa y reflexiva a que los diarios dan lugar (ZABALZA, 2004, p. 11 apud AGUILAR, 2005, p. 2).

Para a escolha desta ferramenta de trabalho, continuo me justificando por pensar que os professores devem fazer de nossa sala de aula um trabalho de incessante pesquisa (KRAUSS, 2010). Assim, afirmando meu compromisso com uma formação de professores que não se confunda com formatação – ou seja, com a tentativa de colocar os acadêmicos em uma forma, no sentido de molde – entendo que os alunos estão, mesmo na fase inicial de seu processo como professores, em condições de lançar um olhar que lhes permita não somente analisar se a professora em questão está conforme ou não as prerrogativas acadêmicas, mas, sobretudo, tentar elaborar um olhar receptivo ao visto, ao vivenciado; um olhar acolhedor que abrace a experiência pedagógica em sua profunda complexidade, ensaiando, se possível, alguma reflexão ao redor do experienciado:

Por ende, definiendo la idea de que, en el trabajo de formación inicial de educadores, se les proporcionen a los alumnos las herramientas que les permitan construir y sostener sus reflexiones lingüísticas y educativas. Sostengo, asimismo, que tanto la actividad lingüística como la educativa son prácticas políticas;

por ello, creo que no hay nada más coherente que estimular a los estudiantes a que elaboren sus discursos en la convicción de su derecho a ser escuchados, desde el primer contacto con el saber científico; a que resignifiquen su propio hacer en tanto sujetos capaces no solo de comprender las abstracciones a las que acceden a través de la licenciatura, sino y sobre todo a prestar su acuerdo o desacuerdo y, a partir de ellas, empezar a estructurar algunas explicaciones teóricas alternativas (KRAUSS, 2010, p. 3-4).

Nesse sentido, meu papel como coordenadora do PIBID de língua espanhola seria o de guiar e iniciar os estudantes no, muitas vezes, conturbado caminho de reflexão sobre sua própria prática – começando a analisar a prática do outro, da professora supervisora, no caso – no interior das regras de certa comunidade acadêmica, a saber, aquela conformada pelos profissionais da linguagem, como já havia colocado anteriormente:

Consecuentemente, estimo que los docentes deben concientizar y orientar a los alumnos respecto de las posibilidades de articular sus propias reflexiones teóricas con los conocimientos académicos consolidados, guiándolos, en suma, en la vía de la construcción del conocimiento, a través y pese a las vicisitudes propias de la producción científica. La incorporación de esta dinámica en la formación inicial de profesores actuará a la vez como arma y armadura imprescindible para la construcción de un puente entre lo que artificialmente diferenciamos como teoría y práctica (KRAUSS, 2010, p. 4).

Assim sendo, quando escolhi o uso dos diários dialógicos, pensava em fazer com que o aluno de letras, instrumentalizado para construir um diário de campo no qual anotasse suas vivências e os sentimentos subidos à tona a partir delas, pudesse também “desescrever” o já escrito no âmbito pedagógico,

construindo um lugar de fala que não esteja calcado no senso comum, em ideias pré-concebidas e incansavelmente divulgadas – seja pela mídia ou pelos documentos oficiais – o que, supostamente, poderia levar o aluno a uma invenção/apropriação de si, do papel que escolheu assumir ao tomar a posição-professor como um futuro em seu horizonte.

Dezescritas: uma primeira aproximação

A partir do colocado por Riolfi e Barzotto (2014), *dezescrita* é um neologismo cunhado por Barzotto, justamente pensando em modos de se fazer com que os sujeitos se envolvam com a leitura e a escrita a partir de uma posição mais singular, mais digna de ser chamada de sua. Para melhor delimitar a noção, Barzotto retoma sua proposta de que consideremos um leitor somente aquele que está em constante estado de leitura:

[...] estar em estado de leitura implica negar momentaneamente as leituras já existentes do texto que se lê, ou de textos que abordam temas aproximados. A mesma exigência imposta pelos meios letrados aos iniciantes em leitura, para que estes suspendam seus conhecimentos considerados senso comum, vale para o estudioso da leitura, pois também no interior das comunidades interpretativas mais autorizadas formase um senso comum sobre qual seria a melhor leitura para um texto ou sobre a melhor maneira de abordá-lo (BARZOTTO, 1999⁴ apud RIOLFI; BARZOTTO, 2014, p. 11, *itálicos dos autores*).

Somando-se a essa necessidade de suspensão inicial das leituras previamente feitas, o uso do prefixo *dez-*, em substituição ao *des-*, nos indica que essa suspensão inicial de uma

4 BARZOTTO, V. H. Prefácio. *In: Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

interpretação já autorizada, incontornavelmente, suscita outras possibilidades interpretativas. Por sua vez, essa abertura a novas interpretações implicaria aquele que está realizando o gesto de leitura em uma produção singular, mais própria de si:

Com isso, indica-se que, para se obter uma leitura não basta repetir o que está escrito, obedecer à direção dada no texto ou fornecida por um texto que apresenta uma leitura já feita, pois isso representaria um desgaste no caráter plural do texto. Do mesmo modo, indica-se que, tanto na leitura quanto na escrita, é necessário empenho para acrescentar algo novo, que ainda não foi escrito ou dito, agenciando múltiplas vozes, sem perder de vista que a contribuição daquele que escreve precisa estar manifesta, adicionada no texto (BARZOTTO, 1999 apud RIOLFI; BARZOTTO, 2014, p. 11).

Gostaria de explorar a potência desse conceito para um trabalho de descrição que realizamos em nosso subprojeto do PIBID em relação ao que conceituamos como “aula”. Ao pedir aos alunos que anotassem o vivenciado no interior da sala de aula, muito sintomaticamente eles cumpriam o solicitado, apresentando um diário de campo no qual anotavam, de modo demasiado elíptico, os conteúdos trabalhados pela professora em sala de aula. “Professora ensina a diferença entre muy y mucho”. Ou, ainda, “Os alunos conversam muito durante a aula, muitos não copiam a matéria” era uma cena descrita em um diário de campo, mesmo depois de um momento formativo no qual lemos textos que se dedicavam a explicitar sobre a construção do diário de campo, e de termos discutido e conversado sobre essa construção. Entendi que essas anotações telegráficas se justificavam, em parte, pelo fato de os alunos reduzirem uma aula ao conteúdo nela trabalhado, ainda que eu tenha expressado verbalmente, “em mais de uma ocasião”, sobre a necessidade de

se considerar o acontecimento aula em sua totalidade, como um processo interpessoal, no qual muitos elementos, para além do conteúdo trabalhado, devem ser considerados.

O conteúdo como um ponto de amarração do acontecimento aula

A preocupação excessiva dos bolsistas em registrar (só, somente só) o conteúdo abordado em sala de aula me fez recordar que é exatamente isso o que se pede em nossos diários de classe: o conteúdo ministrado. Entendendo o conteúdo (muitas vezes chamado de “aplicado” pelos próprios bolsistas, expressão que nos remete a certa concepção de ensino-aprendizagem) como uma espécie de produto resultado dos 50 minutos de aula que faz com que nos esqueçamos dos processos que nos levaram até ele, começamos, no grupo, uma reflexão em nossas reuniões semanais. Entendendo que o conteúdo é o elemento ao redor do qual gira toda a aula, mas não pode ser tomado sua principal estrutura, comecei a formular a elaboração de que o conteúdo poderia ser visto como um ponto de amarração⁵.

⁵ Neste momento, registramos essa afirmação inspirando-nos livremente no escopo das reflexões desenvolvidas por Lacan, ao construir a metáfora do “ponto de capitonê” (1998 [1957/1958]; 1998[1960]). Se para o autor significante e significado estão separados por uma barra – assim não se encontrariam, contrariando os pressupostos saussureanos – o ponto de capitonê, também conhecido como ponto de estofa, seria uma operação em que o significante brecharia o deslizamento, de outra forma indeterminado e indefinido da significação. De modo a tornar mais explícito o que gostaríamos de explicar ao dizer que o conteúdo seja o que amarra o laço existente entre alunos e professores, entendemos que infinitas interações seriam possíveis entre esses sujeitos caso não fosse a presença do “conteúdo” oferecendo um centro e, conseqüentemente, um contorno a estas interações.

Na verdade, ao me dar conta do fato de que as anotações elípticas referentes ao conteúdo eram a regra, e não a exceção, decidi lermos no coletivo um texto de Darnton (1990)⁶, mais especificamente um capítulo de *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução*. “Jornalismo: toda notícia que couber, a gente publica” é um capítulo descritivo muito bem construído, que ganha sua força justamente pelo gesto interpretativo aí realizado. Havia percebido que os alunos, ainda que estivessem descrevendo a aula, negavam-se a tecer qualquer interpretação a partir do que viam. Negavam-se a participar com o próprio corpo da aula de língua espanhola e, ao mesmo tempo, negavam-se a corporificar o vivido em seus diários de campo.

Entendendo que uma interpretação nada mais é do que um estar de corpo presente e deixar que as associações fluam no momento do vivido, para que as representações e relações apareçam, ganhem corpo, percebia que era justamente isso o que os alunos não conseguiam fazer: dar um corpo escrito para o vivido, permitir que o corpo entrasse em cheio na sala de aula. Assim, como o proposto por Pêcheux (1990 [1983]), entendo que a análise se dê no batimento entre descrição e interpretação. Nesse sentido, se colocar, se situar, se jogar, ousar na interpretação é preciso. Justifico a seleção do capítulo do livro de Darnton (1990) por entender que aí, ainda que não exista uma descrição da sala de aula, vislumbra-se uma leitura sagaz e inteligente sobre uma sala de redação jornalística, como a que colocamos na sequência:

⁶ Disponível em: <https://pesquisahistoricaurca.files.wordpress.com/2013/10/robert-darnton-o-beijo-de-lamourette.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

Existem elementos estruturais no sistema hierárquico dentro da sala de redação, como é indicado pela sua disposição. O editor-chefe exerce seu comando num escritório, e os editores assistentes dirigem grupos de “editorias” (a editoria de Exterior, a Editoria de Nacional, a editoria de Cidades ou “metropolitana”) numa extremidade da sala, que se destaca pela disposição diferente dos móveis e fica encerrada atrás de uma divisória de pequena altura. Na outra extremidade, mesas e mais mesas enfileiradas de repórteres ficam de frente para os editores atrás da divisória. Eles se distribuem em quatro setores. Primeiro, algumas filas de grandes jornalistas liderados por sumidades [...] A seguir, três filas de redatores e preparadores de texto, que se sentam ao lado das sumidades na frente da sala, de modo que podem ficar perto dos postos de comando na hora do fechamento. Em seguida, uma sequência de veteranos de meia idade, que fizeram nome e são de confiança para qualquer reportagem. Por fim, um bando de jovens redatores em cupan de carreira no fundo da sala, os mais jovens geralmente ocupando os lugares mais afastados. A função determina alguns lugares: os esportes, os portos e marinha mercante, a “cultura” e a “sociedade” têm seus cantos próprios, e os preparadores ocupam lugares acessíveis logo ao lado. Mas, aos olhos do iniciado, as linhas gerais do sistema hierárquico se destacam com a mesma nitidez de um lema de bandeira (DARNTON, 1990, p. 42).

Ainda que os alunos, costumeiramente, não estejam familiarizados com a estrutura de uma sala de redação, acredito que as ferramentas nesse texto, utilizadas para a análise dessa organização espacial, muito nos ajudaram para interpretarmos a organização da sala de aula em seu jogo de forças, sua hierarquia, suas regras, suas linhas, sua escrita própria feita pela colaboração da escrita de todos os corpos em cena.

A ideia era, por um lado, que esse texto aproximasse os alunos um pouco mais da condição de iniciados nas estruturas hierárquicas do sistema educativo – inclusive porque

nossa própria disciplina, língua espanhola, é uma língua encurralada no jogo de forças existentes entre as disciplinas escolares. Por outro lado, pensava que esse texto pudesse auxiliar os alunos a organizarem suas reflexões a partir das narrativas vivenciadas no interior de sala de aula, já que esse é um movimento nem sempre automático entre eles. De fato, o texto também auxiliou no deslocamento dos alunos no que tange ao ponto no qual prestariam atenção em sala de aula, entendendo que essa consiste em um universo muito mais que o existente entre o professor e o quadro negro no qual ele escreve. É um texto que se propõe a uma jogada arriscada pela qual nos sentimos dentro da sala de redação. Acreditei que o contato com um texto de alguém que se autorizasse tal movimento lhes resultasse profícuo.

Dito e feito. Feito e escrito. Vivido e registrado. Os registros começaram a ganhar corpo, as personagens começaram a ganhar voz – de fato, essa era uma das queixas iniciais de uma das alunas: “Mas, professora, parece que eu tô dando voz para o personagem” – posição essa que a incomodava, talvez por julgá-la como sendo de demasiada intromissão. Talvez quisesse desaparecer na hora de contar o que havia vivido. Mas, como ônus, fazia desaparecer, também, a personagem que não ganhava voz.

Ao, posteriormente, perguntar a essa mesma aluna sobre o processo de transformação vivenciado na relação de construção dos diários dialógicos, notamos que existia uma grande preocupação com a objetividade dos fatos. Talvez porque todos estejamos participando de um projeto intitulado de “iniciação à docência” pairasse sobre ela a necessidade de isolar e entender o funcionamento da professora como se fosse uma ilha, e não como parte do acontecimento “aula de língua espanhola”:

Havia aquele desconforto de colocar no diário, a gente colocava o que se passava no interior da sala, mas como um modo do professor agir, e não no todo, o que se passava no processo todo que ocorria dentro da sala de aula. Eu acredito que [...] quando eu li o seu diário, da construção lá, da construção da fissura, aquele artigo que você escreveu, foi a partir daquele momento que eu aprendi a lidar com meu diário, que tinha que relatar no diário todo o processo que acontecia em sala de aula e não somente os passos do professor. Porque até então eu achava invasivo ficar escrevendo tudo o que ocorria em sala de aula até mesmo porque ali se sai coisas, vamos dizer, do arco da velha, que não seria cabível colocar, mas, no entanto, eu aprendi que tem que ser colocado no diário. Parece que se algo não for relatado no diário, dá impressão de que é fofoca, então você anotando você tem como saber que dia que foi e quem foi que falou as coisas. Então, assim, pra mim, a importância de se anotar tudo foi isso: aprender a anotar o dia que foi, a sala que foi e, se possível, anotar o nome do aluno, pra não parece que foi conversa, entende?

Trouxe este excerto de fala da aluna em questão, porque nos parece muito significativo o momento em que ela entende o diário como uma ferramenta fidedigna de acesso à realidade que, ao registrar o ocorrido, não se caracteriza como invasiva, mas como documental. Justamente esta característica do diário entendido nos estudos antropológicos, como um documento, é que não permite que, posteriormente, se gere uma impressão de que “foi conversa”, de que “estamos dando voz”, no caso, inventando uma voz para o personagem (de fato, desde o início, este parecia ser o receio dessa bolsista).

Ainda no trabalho de enlaçar os sentidos que fomos construindo em nossa relação na construção de nossos diários

dialógicos, perguntei a uma outra aluna o que fez com que ela mudasse seu posicionamento no que tange ao processo de escritura. Na sequência, temos acesso à sua resposta na íntegra:

Pra mim, o que mudou com relação ao trabalho, que faz a grande diferença, é a gente observar com olhar mais antropológico a sala de aula, né? que a princípio nós não estávamos com esse olhar, não tínhamos essa perspectiva e aí a gente não percebia a sala de aula como um todo, a gente ficava focado no conteúdo que a professora passava, uma coisa muito didática. O conteúdo programático que era colocado em sala, eu fiquei um tempo copiando essas coisas, colocando essas coisas no papel, depois que eu mudei o meu foco para a sala e eu comecei a perceber os alunos, cada um com suas características, isso eu consigo ver também no meu diário, que eu comecei a observar, eu comecei a ter um olhar diferente para os alunos, comecei a ver um com uma necessidade aqui, com uma dificuldade ali, uns mais hiperativos, com dificuldade para se envolver. Então foi essa mudança no olhar pra sala, que também mudou na hora que a gente foi fazer o diário. Também escrever essas impressões me ajudou a amadurecer bastante coisa, eu acho tudo muito cru ainda em mim, mas ajudou a amadurecer esse olhar para a sala de aula inteira, né, pro núcleo todo.

Por conta desse depoimento, também perguntei a essa aluna o que teria feito com que ela desenvolvesse esse olhar mais antropológico para a sala de aula, como ela própria menciona, o qual permitiu que ela olhasse para o acontecimento aula como um todo. Para essa segunda pergunta, obtive a seguinte resposta:

Eu acho que o movimento foram as reuniões que a gente fazia. A princípio, Flavia, parecia que a gente, que você estava nos orientando, mas a gente tava muito rígido, muito rígido

em relação às observações. Eu li sobre os diários dialógicos, achei super interessante, mas eu não entendi, eu não consegui entender nem desenvolver esse olhar. Então a gente (tinha) alguma crença interna, alguma forma de pensar o ensino que é endurecido. Então tinha um olhar muito rígido para tudo aquilo. A medida que a gente foi se reunindo e fomos discutindo pontos e discutindo também sobre os diários dialógicos e essa visão, você passou para gente dois textos para ver, eu acho que foi o texto que você passou também, aquele texto do jornalista, o capítulo dentro de um livro de jornalismo que... numa edição de jornal, onde ele narra o acontecimento, ele narra a sala lá de edição, as posições de cada um, as reações; foi ali que eu mudei o meu olhar, eu fiquei mais à vontade pra olhar pra sala de aula também daquela forma e arrisquei mais na minha forma de escrever o diário.

Resgatando o pressuposto de que o conteúdo seja o que amarre o acontecimento aula, mas não a aula em si, gostaria aqui de destacar dois pontos da fala dessas duas alunas sobre os deslocamentos por elas sofridos no que tange a entender a sala de aula em sua totalidade:

Sobre os possíveis efeitos causados pelos textos lidos no projeto:

Conforme os depoimentos elencados nesta reflexão, nem todas as alunas se sentiram mobilizadas pelo mesmo texto. Se a primeira se sentiu interpelada por um texto escrito no qual eu analisava os diários dialógicos escritos por um outro grupo de alunos (KRAUSS, 2010), a segunda aluna somente foi deslocada a partir da leitura de um texto que não se relacionava com o âmbito educativo, o que lhe permitiu – talvez – voltar-se

para a cena educativa com um olhar já deslocado, não viciado, estrangeirizado (DARNTON, 1990). Talvez porque todos os alunos, ao chegarem em um curso de letras, já passaram muitos e muitos anos em uma sala de aula, todos chegam com uma visão bastante enrijecida sobre o que acontece em seu interior. Nesse sentido, o texto do jornalista, além de cumprir seu papel de descrever magnificamente uma cena da sala de redação, faz com que os alunos olhem “de verdade” para o texto descritivo, afinal, eles não conhecem uma sala de redação e precisam prestar um grau de atenção maior na descrição, caso queiram saber como ela funciona. Assim sendo, um texto que trata de descrever uma realidade desconhecida para o leitor o obriga a uma leitura mais pormenorizada.

Faz-se interessante, neste ponto da reflexão, notarmos uma diferença existente no *modus operandi* destas duas alunas: se a primeira se sente segura com a presença de um modelo para a realização de novas tarefas, neste artigo escrito por mim, ela encontrou um modelo do que não era para ser feito. Se a segunda aluna, explícita e conscientemente, diz que não necessita de modelos, ela encontrou no texto de Darnton (1990) um modelo disfarçado de não-modelo. Com essa digressão somente gostaria de deixar registrado que cada uma das alunas utilizou caminhos afeitos a traços subjetivos singulares para chegar à construção de um diário considerado satisfatório.

Sobre o trabalho de escrita aí realizado:

Se preferi optar pelo trabalho com os diários dialógicos, desde o início de nosso subprojeto de língua espanhola, é porque acreditava que protagonistas e narradores mereciam corpo e voz para serem ressignificados. Se entendemos que

estes corpos e vozes podem ser ressignificados a partir de um trabalho de escrita é porque partimos da hipótese de que, justamente, exista um trabalho de escrita. O termo trabalho de escrita foi definido por Riolfi (2003, p. 47) nos seguintes termos:

Estou usando a expressão trabalho de escrita para nomear o que penso ser o objetivo primeiro do ensino de língua materna, consciente de que ela porta a seguinte ambiguidade: a) é o sujeito quem trabalha efetuando deliberadamente diversas operações discursivas para a construção de uma ficcionalização através da qual o processo de construção do texto escrito fica escondido e velado para o leitor; e b) é a escrita quem, uma vez depositada grosseiramente no suporte, trabalha no sujeito, fazendo com que ele mude de posição com relação ao próprio texto e possa, sobre ele, exercer um trabalho.

Entendendo, a partir da citação anteriormente colocada, a noção de trabalho de escrita como um trabalho consciente do sujeito sobre o texto escrito, mas que, paralelamente, opera um deslocamento inconsciente a partir do trabalho operacionalizado pelo texto escrito, gostaria que os alunos abandonassem o lugar de crítica no interior do qual haviam chegado até o projeto. Muitos deles, em suas entrevistas iniciais, afirmaram que gostariam de participar do projeto, porque, para além de estabelecerem contato com a sala de aula, gostariam também de intervir no contexto da escola pública por acreditarem que muitos dos males da educação se relacionam com falta de vontade e entusiasmo do professor.

A proposta do trabalho com os diários dialógicos tinha como objetivo fazer com que os alunos percebessem que a sala de aula é um ambiente bastante complexo no interior do qual o desenrolar dos fatos não pode ser explicado por mera falta de vontade, entusiasmo e iniciativa de um de seus elementos. Como aparece na fala de um dos bolsistas do projeto, escrever

ajudou-lhe a ter outra perspectiva sobre o vivenciado⁷, auxiliando-o a conquistar um lugar menos congelado no que tange às considerações sobre o fenômeno educativo, orientando-o rumo à “uma visão progressista e não tecnicista ou liberal” sobre a relação professor-aluno. Enriquecendo a trama de sentidos que aqui estamos tecendo, trazemos agora as palavras de uma antiga bolsista:

Escrever nos faz organizar em texto o que queremos “dizer”, “passar”, isso já leva uma reflexão sobre o assunto. E à medida que vamos escrevendo as coisas vão fluindo e me parece que dando uns clicks na cabeça. Um novo modo de ver aquilo surge. Falo em maturidade porque me parece que é algo mais trabalhado ou melhor trabalhado dentro de nós. Diferente de só observar ou só falar sobre isso. Percebo que é diferente porque escrever mesmo que de forma mais simples sobre um ponto que observei parece que me dá uma segurança sobre isso. Mesmo que depois volte e leia e ache que tá ruim.

Pelos depoimentos aqui elencados, vamos concluindo que, tanto de acordo com a base teórica que nos orienta na organização desta reflexão quanto de acordo com as reflexões trazidas pelos próprios alunos, cada vez mais vamos nos convencendo de que o trabalho com os diários dialógicos nos ajuda a sair de lugares já feitos e imobilizados para se pensar o processo educativo.

Entendendo que sair de um lugar já imobilizado nos leva a construir um outro lugar, talvez mais flexível, compreendemos que o processo de desescrita, invariavelmente, culmina em um processo de escrita. Por isso, na sequência, passo a tecer algumas considerações sobre os temas de pesquisa/escrita com os quais os alunos se envolveram a partir da produção do diário dialógico, bem como seu processo de escolha.

7 “Para poder ter outras perspectivas depois em relação a cada vivência em sala” são suas palavras.

Sobre nossos processos de dez/escritas

Um dos acordos que realizamos em nossas reuniões é que todos os bolsistas, invariavelmente, deveriam pinçar uma questão que lhes chamasse a atenção a partir da escrita do diário dialógico. Para o trabalho de dita questão, caso considerassem positivo, os alunos poderiam se organizar em duplas. Gostaria de enfatizar que eles tiveram total liberdade para trabalhar a temática que mais lhes aprouvesse, sendo que eu não interferi em nenhum momento nessa escolha. Esse não foi um processo tranquilo, já que o sistema educativo está a todo tempo dizendo para os alunos o que e como devem fazer. Não tenho dedos nem palavras para contar quantas vezes tive que ler e escutar afirmações como a seguinte: “Professora, tô aqui pensando, não sei o que fazer. Estou perdido”.

Depois de meses turbulentos de escolhas e primeiros ensaios, todos puderam escrever um artigo a partir das vivências possibilitadas pelo PIBID e da construção de nossos diários dialógicos, que será publicado em formato *cartonero*. Eis os títulos dos artigos escritos: “O tecer-diário na formação inicial de professoras de Língua Espanhola”; “O ensino da Língua Espanhola a partir de aspectos políticos”; “A inserção das variantes linguísticas nas aulas de espanhol”; “Comportamentos professor/aluno: diferenças e semelhanças”; “Dom Quixote: uma proposta de intervenção literária nas aulas de língua espanhola”; “Representações sobre a experiência docente no que tange ao ensino de língua espanhola em Tangará da Serra”; e “A des(obrigatoriedade) da Língua Espanhola nas escolas de Tangará da Serra”.

Se trouxe este retrato do que têm produzido nossas mãos, foi pensando em registrar o resultado do nosso trabalho, como

algo que gerou frutos e reflexões. Começamos este texto com uma foto de apresentação do grupo, considere um recurso coesivo capaz de conotar um efeito de fechamento a esta reflexão uma foto dos títulos de nossos trabalhos ainda incipientes. Inspirando-nos em Foucault (2002, p. 2), somos muitos os que escrevemos para não termos um rosto, para fazermos com que nossa vida ultrapasse e persista para além de nosso corpo, de nossa existência biológica.

Como notamos, ao lermos esses títulos, são temas todos muito díspares entre si, o que me obriga a circular em terrenos bibliográficos pelos quais não circularia se não fosse a demanda dos bolsistas. Se por um lado entendo que este é um caminho arriscado, porque juntamente com os alunos, obrigatoriamente, me embrenho por caminhos dantes não percorridos, percebo este como um exercício vivificante, mobilizador de nossas subjetividades, já não concebo a possibilidade de que algum pesquisador possa lapidar alguma pergunta de pesquisa caso esta pergunta não se relacione de forma íntima com alguma espécie de pergunta de vida (RIBEIRO, 2015).

Aqui, nesta porção do planeta chamada Tangará da Serra, estamos, constantemente, nos perguntando, e lembrando, e recuperando os motivos pelos quais escolhemos ser professores de língua espanhola: acreditamos em uma mudança pela via da educação e acreditamos que o contato com a alteridade seja um local profícuo tanto para a construção do respeito ao outro quanto para a construção da nossa própria identidade, assim conforme colocado pelas Orientações Curriculares Nacionais (2006). Lembrar estes motivos e os caminhos que nos permitiram chegar até aqui também é uma forma de resistir. Aqui estamos, resistamos.

Referências

AGUILAR, C. Diários dialógicos: cuadernos de bitácora. *In: Actas del IX Simposio Internacional de la SDLL*, Universidad de La Rioja: Logroño, 2005.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

KRAUSS, F. La escritura de una fisura: algunos desplazamientos que se indican en el diario dialógico. *In: SIGNOS ELE*, jun. 2010. Disponível em:

<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1202/1497>. Acesso em: 8 jun. 2019.

LACAN, J. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. *In: Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998 [1957/1958].

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In: Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998 [1960].

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990 [1983].

RIBEIRO, M. A. O. **A formação do pesquisa-dor**: do enigma ao sintoma. 2015. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-102326/publico/MARIANA_APARECIDA_DE_OLIVEIRA_RIBEIRO_rev.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

RIOLFI, C. R. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v.21, n. 40, p. 47-51, mar. 2003.

RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. (org.). **Dezescrita**. São Paulo: Paulistana, 2014.

SUBPROJETO DE PIBID: O TEATRO COMO ESTRATÉGIA LÚDICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

Leandro Faustino Polastrini
Liane Mendes de Abreu
Jerusa de Sousa Gomes Alencar
Fernanda Moreira dos Santos
Silma Soares Ribeiro

Neste capítulo, apresentamos o subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de língua espanhola do *campus* da UNEMAT de Alto Araguaia – Núcleo Pedagógico de Rondonópolis. Este subprojeto teve como objetivos: contribuir para a formação dos/as discentes do curso de Letras do núcleo supracitado, por meio de práticas didáticas que envolvam o teatro e jogos teatrais no processo educativo; promover a interdisciplinaridade entre o teatro, o ensino-aprendizagem de língua espanhola, língua portuguesa e suas respectivas literaturas, por meio do lúdico, nas escolas de ensino médio de Rondonópolis, e estimular leitura, adaptação e montagem de obras literárias, tanto da literatura espanhola quanto da hispano-americana.

O subprojeto possuía duas supervisões, uma na escola Estadual Major Otávio Pitaluga (EMOP) e outra na escola Estadual Domingos Aparecido dos Santos, com atividades iniciadas em agosto de 2018. Em ambas escolas, as bolsistas desenvolveram atividades que contemplavam os objetivos citados acima, porém, para este trabalho, escolhemos apresentar

as atividades realizadas na escola Major Otávio Pitaluga. Assim, trazemos, para ilustrar as proposições das atividades, um recorte da investigação prévia sobre os gostos, os interesses e a disponibilidade dos alunos da escola, levantamento realizado pelas bolsistas.

Na sequência, apresentamos relatos das atividades, como a participação no “Chá Poético”, realizado pela comunidade escolar; também foi realizada a “Oficina de expressão corporal e jogos teatrais”, e, em abril de 2019, o subprojeto foi parceiro do evento nacional intitulado “Intervenção Poética”, ao realizá-lo no município de Rondonópolis. De maneira geral, pudemos identificar que essas atividades propiciaram impactos positivos tanto na formação das bolsistas envolvidas quanto na formação dos alunos das escolas, ao promover nesses espaços de ensino-aprendizagem atividades motivadoras, de trocas psicossociais e afetivas, além de dar maior visibilidade e valorização à língua espanhola.

Os primeiros passos

Em agosto de 2018, iniciamos as atividades do subprojeto de PIBID de língua espanhola na Escola Estadual de Ensino Médio Major Otávio Pitaluga (EEMOP), que contava com a supervisão da professora Liane Mendes de Abreu. Nesse mesmo mês, as bolsistas tiveram como atividades conhecer o ambiente escolar, a rotina da professora supervisora e de seus alunos, além dos demais professores e membros da comunidade escolar. Nesse mesmo período, definiu-se a composição das equipes de trabalho de acordo com a carga horária da supervisora e com a disponibilidade de turnos das bolsistas.

Tendo como base um dos objetivos do subprojeto, dar importância às atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, a supervisora apresentou algumas ações que seriam desenvolvidas pela escola durante o semestre letivo. Dessa forma, o grupo resolveu contribuir, inicialmente, com as atividades: “Chá Poético” e “*Halloween*”, projetos que são desenvolvidos pela escola, geralmente no terceiro ou quarto bimestre. Resolvemos utilizar esses dois eventos da escola para que pudéssemos nos apresentar enquanto subprojeto de PIBID de língua espanhola para toda a comunidade escolar, pois muitos não sabiam, até então, quem eram aquelas pessoas diferentes a ocupar aqueles espaços.

Mas, antes, ficou estabelecido um período para observação em sala de aula, bem como para a apresentação do Programa e equipes de trabalho aos alunos da EEMOP. As turmas escolhidas foram as de segundo e terceiro anos, nos períodos matutino e vespertino, de acordo com a disponibilidade do horário da professora supervisora.

As bolsistas do PIBID perceberam a desmotivação por parte dos alunos e alunas nas salas de aulas superlotadas, muitas vezes, sem climatização adequada e outros problemas que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem. Preocupadas em despertar o interesse pela disciplina e promover uma aprendizagem significativa, elas decidiram realizar um rápido levantamento, por meio de um questionário, a fim de investigar como poderiam atrair a atenção dos/as estudantes. Nas últimas semanas de setembro de 2018, elas fizeram o levantamento das informações recolhidas por meio desse questionário.

O contexto de aprendizagem de língua espanhola na escola EEMOP

Com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa, os integrantes do subprojeto do PIBID da área de língua espanhola realizaram, em setembro de 2018, uma pesquisa diagnóstica com estudantes do ensino médio de duas escolas estaduais de Rondonópolis, Mato Grosso, entretanto, aqui, apresentamos o contexto da Escola Estadual Major Otávio Pitaluga. Nesse processo, consideramos os pressupostos defendidos por Ausubel, Novak e Hanesian (1980): “O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece.”

Para o autor, aprender, significativamente, é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental, e, com isso, ser capaz de relacionar novos conteúdos e acessá-los. Dessa forma, foi desenvolvido um questionário visando investigar quais seriam os conhecimentos prévios dos estudantes, buscando relacionar aspectos culturais e a aquisição da língua espanhola.

A pesquisa em sala de aula deve transformar-se em uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem. O próprio professor deve ser um pesquisador em sua prática diária. A busca de dados que possam enriquecer o plano de aula deve ser um ato constante do professor, pois, segundo Freire (2001), “[...] não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa.” Desde o princípio da escolarização, é necessário enfatizar a importância da pesquisa para a construção do conhecimento do aluno com uma formação crítica, criativa e inovadora.

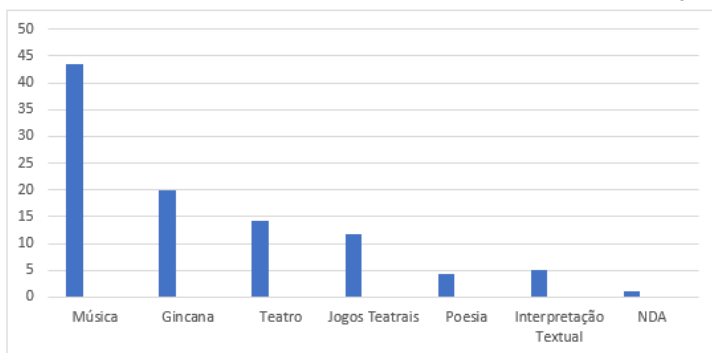
Reiteramos que os dados apresentados aqui são um recorte da sondagem realizada com alunos do ensino médio da

escola Estadual Major Otavio Pitaluga, com dados referentes aos segundos e terceiros anos do período vespertino, somando um total de 83 participantes, turmas nas quais a professora supervisora lecionava a disciplina de Língua Espanhola.

As bolsistas de iniciação científica tiveram liberdade para a produção das questões, a única orientação dada pela coordenação é que essas questões buscassem trazer o teatro, os jogos teatrais e o lúdico como alternativas para estratégias para aprendizagem da língua espanhola. Ressaltamos que alguns dados, como gênero e idade, ficaram de fora desse levantamento.

Uma das questões sondadas foi a respeito de preferências sobre recursos utilizados em sala de aula para o ensino de língua espanhola. Essa era umas das questões que mais nos interessavam saber as respostas, pois ela nos daria uma ideia de quanto interessados os estudantes estariam para acolherem atividades com teatro e jogos teatrais.

Gráfico 1 – Preferências dos alunos por recursos e estratégias



Fonte: Os autores, 2020.

A partir das respostas, percebemos que a música foi o recurso mais mencionado pelos alunos, o que é compreensível

pela vivência cotidiana, plena de sons melódicos diversos; por ser tão rica e sedutora, a música é um recurso muito utilizado pelos professores.

Na sequência, a gincana foi a estratégia motivacional e de aprendizagem com grande destaque entre os estudantes. As gincanas possuem dinâmica competitiva e alegre, fazendo parte do universo da ludicidade, da diversão e das brincadeiras, o que se aproxima muito dos jogos teatrais; as gincanas, ainda, são utilizadas em cursos e oficinas de preparação de atores, de expressão corporal, etc.

O teatro e os jogos teatrais vieram, em sequência, como o terceiro e o quarto recursos mais atrativos para os/as jovens. O teatro, como recurso didático, é utilizado na cultura ocidental, e no Brasil, há muitos séculos, principalmente, no âmbito religioso, desde o período colonial, na catequização dos indígenas. Somando teatro (14,3) e jogos teatrais (11,8), percebemos que as atividades dramatizadas são bastante atrativas para os alunos.

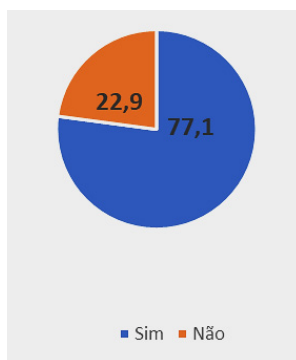
Entendemos que a performatividade do teatro, por meio de gestos, expressões corporais e faciais, ajuda no processo de comunicação não verbal, com códigos que podem ser interpretados por meio de sentimentos e suas intensidades e variações. Para Souza Júnior (2010, p. 96):

[...] práticas com o texto teatral realizam um trabalho com a corporeidade, elemento que é sempre convocado numa aprendizagem de língua estrangeira (cf. Revuz, 1998), mas com o qual não se trabalha em práticas de ensino de língua estrangeira, como viemos apontando neste trabalho. Contemplá-la é trazer um elemento novo e mobilizador para o sujeito-aprendiz, deslocando práticas em que o sujeito-aprendiz se sinta “um papagaio na língua estrangeira (SOUZA JÚNIOR, 2010, p. 96).

De acordo com Roubine (2003, p. 9), “[...] o teatro é ao mesmo tempo uma prática do ato da escrita e uma prática de representação (interpretação e direção).” O teatro pode, então, ser entendido como recurso capaz de romper ou quebrar barreiras socioculturais e linguísticas estabelecidas entre os diferentes, quiçá, promover aproximação e empatia.

Sobre o interesse dos estudantes em conhecer algo sobre as culturas latino-americanas, com intuito de sondar se havia boa receptividade ou não de atividades que trabalhassem com aspectos culturais de alguns países vizinhos, coletamos dos dados apresentados no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Interesses dos estudantes em culturas latino-americanas



Fonte: Os autores, 2020.

De acordo com as respostas, entendemos que muitos alunos (77,1%) são receptivos às atividades que envolvem elementos como danças, culinárias, costumes ou crenças, músicas, teatro, cinema e outros. Essa questão também foi importante para sabermos o quanto os brasileiros identificam-se com a cultura latina.

Perguntamos aos estudantes se eles gostariam de conhecer sobre a realidade do jovem latino. Para nossa surpresa, 63,9% dos questionados responderam que não. Algo um tanto contraditório, já que, na gráfico 2, a maioria se colocava interessada em conhecer a cultura latino-americana, a cultura do outro. E, quando esperávamos um nível de empatia maior com esse “outro”, com o latino, vimos que os jovens não demonstraram muito essa empatia ou alteridade.

Talvez as palavras “realidade” e “latino” possam ter causado um efeito de distanciamento ou desinteresse dos jovens brasileiros, no sentido de se aproximar da “realidade” dos jovens latinos ou de se indentificarem, também, como latinos, afinal, o que de fato significaria ser latino? Outro fator que poderia ter interferido nas respostas apresentadas no gráfico 2 diz respeito ao ano de 2018, em que, no Brasil, circulavam notícias e ideias negativas a respeito de países vizinhos, como, por exemplo, a Venezuela. Ou seja, devido à crise econômica e política que se estabeleceu nesse país, nos últimos anos, o Estado de Mato Grosso, inclusive a cidade de Rondonópolis, recebeu muito imigrantes, vistos como o “outro”, um latino pelas ruas, nos sinais, como pedintes; às vezes, famílias inteiras eram vistas pedindo oportunidade de trabalho ou esmolas.

Buscamos saber, também, sobre a disponibilidade de tempo dos alunos para participarem de atividades extraclasse no contraturno (para o grupo consultado seria o período matutino); caso a resposta fosse “NÃO”, que fossem apresentadas as justificativas. Observamos que quase houve um equilíbrio entre as respostas, posto que a maioria, 51,8%, disse não ter disponibilidade, enquanto 48,2% disseram sim. Nós pensávamos em promover atividades com o teatro, em diferentes práticas: oficinas, leituras e montagem de obras teatrais ou da literatura espanhola em horários extraclasse, porque elas

precisariam de mais tempo para serem executadas. Mas, dada a maioria das respostas dos alunos, a prática seria prejudicada, razão pela qual não a realizamos nesse formato.

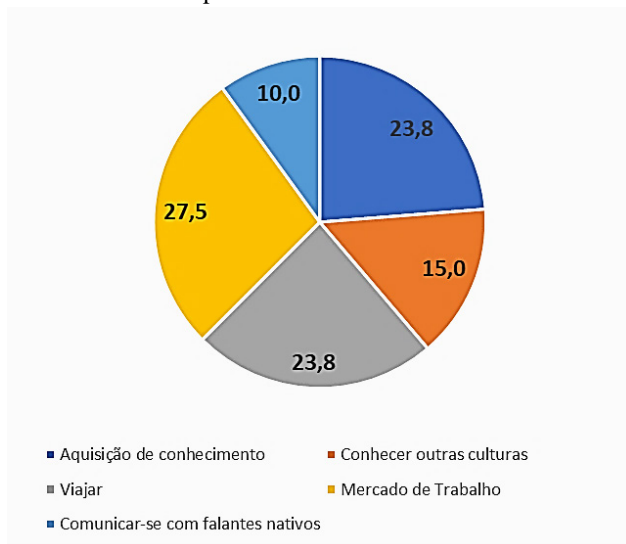
Para organizarmos nosso trabalho, sondamos qual das duas línguas estrangeiras modernas ofertadas pela escola eles gostavam mais. Faltou-nos saber as justificativas, porém, os dados mostram que a maioria gosta mais de estudar a língua inglesa, 49,3%; 40% preferem língua espanhola. Novamente, estamos diante de situação equilibrada. Outras respostas também apareceram, como: 6,7% responderam que não gostam de nenhuma das duas línguas, e 4% que gostam de ambas. Sabemos que as respostas a essa questão podem ter influências ou reflexos das políticas linguísticas e econômicas adotadas no mundo globalizado, que, atualmente, colocam a língua inglesa como a língua de comunicação e de grande prestígio no mundo do trabalho, nas redes sociais, nos produtos, etc. Tais fatores implicam estereótipos negativos e preconceitos linguísticos, sociais e culturais para a língua espanhola, como, por exemplo, a língua de países subdesenvolvidos, língua muito fácil, por ser parecida com a língua portuguesa, etc.

Segundo Lessa (2013) a “[...] língua é, também, um lugar de exercício do poder, marcado por ideologias”. E, para autora: “Hoje, no Brasil e no mundo, ainda vigora a hegemonia da língua inglesa na produção e divulgação do conhecimento e na distribuição de produtos culturais” (LESSA, 2013, p. 18).

Diante desse quadro, é fundamental trazer para o ensino de língua espanhola uma aproximação entre o Brasil e as culturas de países latino-americanos, buscando evidenciar que participamos de uma mesma identidade, a de latinos, e também nos relacionamos social, cultural, econômica e politicamente, em maior frequência, com essas comunidades hispanofalantes.

O gráfico 3 nos revela qual a importância de se estudar outra língua ou idioma. Os estudantes consideram os seguintes fatores: 27,5 % responderam ser importante, por influenciar no mercado de trabalho ou no futuro profissional, com melhores ou mais oportunidades de trabalho. Com 23,8% estão empatados os dois fatores: a aquisição/ampliação de conhecimento e realizar viagens para outros países. Outro fator apontado, que se destacou, foi o de conhecer outras culturas, com 15% das respostas, e, por último, com 10%, foi poder se comunicar com falantes nativos de outras línguas.

Gráfico 3 – A importância de se estudar outro idioma



Fonte: Os autores, 2020.

A partir desses dados, começamos a pensar em atividades que poderíamos desenvolver na escola, atividades que

relacionassem ensino-aprendizagem de língua espanhola, ou de elementos culturais de países hispanofalantes como teatro, jogos teatrais e atividades lúdicas.

Algumas atividades realizadas baseadas no levantamento de campo

Música

As bolsistas decidiram desenvolver atividades com músicas em espanhol que foram mencionadas pelos alunos. Cada grupo trabalhou de uma maneira diferente. O primeiro grupo apresentou quatro músicas, propondo uma atividade de organização textual e gramatical. O segundo grupo expôs apenas uma música, enfatizando a interpretação e a gramática.

As atividades de ambos os grupos foram significativas, uma vez que contribuíram para reforçar conteúdos desenvolvidos em sala de aula; as pibidianas perceberam o interesse e a maior participação dos alunos. Foram necessárias duas aulas para a conclusão de todos os objetivos propostos, sendo possível, mesmo nesse curto tempo, prender a atenção dos discentes.

Leitura e interpretação textual

Na última semana de outubro de 2018, a pedido de alguns alunos do terceiro ano, foi desenvolvida uma oficina com técnicas de leitura e produção de textos. Como esperado, o resultado foi positivo, uma vez que fazia parte do interesse dos discentes, principalmente, pelo fato de que nas semanas seguintes seriam realizadas as provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Outra atividade envolvendo a leitura foi realizada no evento “Chá Poético”, organizado e realizado pela escola. As bolsistas do subprojeto desenvolveram um espaço atraente, com elementos latinos, com o intuito de apresentar o subprojeto de PIBID para toda a escola, além de atrair a atenção dos alunos, durante o “Chá Poético”, realizado em novembro de 2018, nos períodos matutino e vespertino, nas dependências da quadra de esportes da escola. As bolsistas se distribuíram em equipes, de tal forma que sempre havia alguém responsável para apresentar as obras e zelar pelos figurinos e maquiagens que ficaram à disposição dos estudantes para que eles pudessem se caracterizar como personagens do seriado “Chaves”.

Souza Júnior (2010, p. 96-97) acredita que a utilização de antologias ou de textos procedentes de diferentes estilos/gêneros e autores facilita as “[...] práticas que contemplem a diversidade de sujeitos e de dizeres que permeiam uma língua, após a constatação de que dentre os gêneros literários presentes nos livros didáticos havia a ausência de textos teatrais.”

Oficinas de expressão corporal e jogos teatrais no processo de ensino/aprendizagem da língua espanhola

Foram realizadas três oficinas de expressão corporal e jogos teatrais para aprendizagem da língua espanhola: a primeira foi realizada somente com as bolsistas que atuariam no subprojeto; já as outras duas foram realizadas com alunos da Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, uma delas no contraturno, e a segunda no período regular das aulas de espanhol. Para essas oficinas, foram propostas diversas dinâmicas visando à socialização e à integração entre os participantes, para promover habilidades para representação, leitura e oratória.

Na primeira oficina, os alunos que tiveram interesse em participar da atividade, e também disponibilidade, se inscreveram, voluntariamente. Tivemos uma incerteza sobre a participação deles, porém um grupo razoável de alunos compareceu e se manteve motivado durante todo tempo; havia, ainda, alguns alunos tímidos e inseguros, mas, aos poucos, eles foram se entrosando.

Na segunda oficina, foram realizadas atividades lúdicas por meio de mímicas e expressão corporal para se trabalhar com palavras heterossemânticas, ou falsos cognatos, entre as línguas espanhola e portuguesa. As oficinas foram apenas o pontapé inicial de todo esse processo. Foi possível perceber que o uso do teatro no ambiente escolar proporcionou aos alunos uma aprendizagem gratificante e prazerosa, na qual os/as jovens puderam aprender se divertindo. Além disso, o teatro proporcionou, também, maior segurança e socialização entre os alunos mais tímidos, que interpretaram personagens com personalidades diferentes das suas, evidenciando, assim, que o teatro enriquece não só o conhecimento, por meio da leitura dos textos, mas também a vida social dos indivíduos envolvidos.

O teatro é como um grande “espelho”, por meio do qual “[...] podemos nos ver, podemos nos reconhecer, podemos nos imaginar e, certamente, propor a nós mesmos mudanças para sermos e agirmos de outra maneira [...]” (SALTO PARA O FUTURO, 2010, p. 5). Sabe-se que o lúdico, os jogos e brincadeiras têm essencial papel no desenvolvimento psicológico, social, afetivo e intelectual do ser humano, por isso, de acordo Lapenda (1998, p. 158), quando os alunos são

[...] integrados ao mundo da cultura e da arte enriquecem repertórios que seguramente contribuem no sentido de ampliar visões de mundo e compreender a história do homem. Para o professor em sala de aula a presença de alunos com essas características será mais um elemento motivador do trabalho pedagógico que busca a construção de um sujeito dono de seu próprio saber.

Nesse sentido, percebemos que o projeto proporciona aos seus participantes uma visão mais crítica e reflexiva acerca de sua realidade sociocultural e política.

Oficinas: contação de histórias e de fantoches

Para as atividades envolvendo contação de histórias e confecção de fantoches, reservamos o período de 08 a 16/11/2019. No dia 08 de novembro de 2019, tivemos a apresentação do curso, dos objetivos e da metodologia de trabalho. Também houve uma sessão para leitura de diversas histórias, mitos e lendas latino-americanas para as/os participantes, além de técnicas de leituras e memorização com jogos lúdicos, e dinâmicas. No dia 09 de novembro de 2019, fizemos as apresentações das histórias, dos mitos, ou lendas, selecionados pelas pibidianas, as quais contavam as histórias com suas próprias palavras, além de realizarem atividades de memorização, de projeção de voz, de respiração, técnicas para melhorar a articulação das palavras, etc.

No dia 14 de novembro de 2019, foram trabalhadas técnicas com os alunos de contação de histórias (preparação do espaço, introdução para a contação de histórias, o que fazer se for interrompido, gestos, pausas, etc.), jogos cênicos, técnicas de oralidade, criação de personagens, figurinos e adereços; e, no dia 16 de novembro de 2019, foram confeccionados os fantoches.

Intervenção poética

Aqui buscamos destacar a intervenção poética realizada na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga, em dezembro de 2019. Os alunos puderam participar ativamente de todos os processos, desde a construção e seleção dos textos, escolha de materiais para reciclagem até o processo final de dramatização e declamação de poemas. A intervenção poética pode ser dividida em três etapas principais: seleção, produção e representação.

A primeira etapa foi realizada junto a bares e restaurantes locais: recuperação de centenas de garrafas do tipo *long neck* que seriam desprezadas no lixo, bem como a coleta de materiais, como jornais e revistas antigas. Nessa etapa, a contribuição das pibidianas foi de extrema importância, tanto no resgate quanto na higienização dos materiais, ações que possibilitaram a realização da segunda parte do processo.

Com os materiais em mãos, os alunos puderam partir para a segunda etapa: encapar as garrafas e colar poemas, manuscritos ou impressos, de textos produzidos por eles mesmos ou de autores diversos da literatura hispânica.

Na terceira etapa, os alunos puderam dramatizar e declamar os poemas escolhidos por eles. Tal etapa é relevante, pois eles puderam expressar e conhecer um pouco mais a arte poética da cultura latina.

Resultados

As atividades realizadas na Escola Estadual Major Otávio Pitaluga mostram a importância do PIBID na formação de estudantes de Letras que atuarão como professores de língua

portuguesa ou língua espanhola. A vivência e a observação cotidiana geram projetos inovadores que devem fazer diferença efetiva na vida profissional dos futuros professores.

Referências

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, J. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

LAPENDA, C. D. Teatro: recurso lúdico e pedagógico. *In*. CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LESSA, G. S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. *In*: ZOLIN-VESZ, F. (org.). **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ROUBINE, J. J. **Introdução as grandes teorias do teatro**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

SALTO PARA O FUTURO. **Linguagem teatral e práticas pedagógicas**. Ano XX, boletim 4, maio. 2010.

SOUZA JÚNIOR, J. R. **A literatura no ensino de espanhol a brasileiros**: o teatro como centro de uma prática multidimensional-discursiva. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

A LÍNGUA ESPANHOLA E O FAZER CARTONERO NO PIBID: PLATAFORMAS PARA A PLURALIDADE DE VOZES

Flavia Braga Krauss de Vilhena
Leandro Faustino Polastrini
Maryssol Gomes Gonçalves

Sabemos que a escolarização compulsória, tal como foi inventada na Revolução Industrial, tem servido – desde então – para a formação de mão de obra e, neste sentido, para o disciplinamento dos corpos (FOUCAULT, 2009). Mais que o disciplinamento dos corpos, acreditamos que, em muitos sentidos, a escola tem se colocado como porta-voz de uma voz única, que não respeita a pluralidade e, no que tange ao nosso *métier*, que é o ensino de línguas, apresenta-se, sobremaneira, preocupada com a conservação e a transmissão da norma padrão da língua. Como professores que não estão de acordo com essa situação, com nossa prática de professores de língua espanhola, temos proposto pequenos deslocamentos que, em nossa interpretação, podem ressignificar nossa relação com o processo educativo e com a sociedade na qual estamos inseridos.

Contextualizando minimamente nosso lugar de fala, que é o de defesa de uma educação insertada no interior de um *projeto histórico dos vínculos*¹, esclarecemos que neste texto buscamos apresentar uma atividade realizada em conjunto pelos núcleos de PIBID (Programa Institucional de Bolsas

1 Segato argumenta que, na atualidade, existem dois processos históricos em curso, contraditórios entre si: o projeto histórico dos vínculos e o projeto histórico das coisas. Necessariamente, a educação está a serviço de um ou de outro projeto.

de Iniciação à Docência) de língua espanhola dos *campi* da UNEMAT de Tangará da Serra e Alto Araguaia/Núcleo Pedagógico de Rondonópolis. A atividade conjunta refere-se à oficina “*Cartonera*”, realizada no II Congresso de Línguas Indígenas de Mato Grosso – II CLIMT, promovido pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *campus* Universitário René Barbour, de Barra do Bugres, na cidade de Barra do Bugres, no período de 28 a 30 de novembro de 2018. Destacamos que a proposta da oficina surgiu a partir dos projetos de extensão e pesquisa que envolvem a temática do livro *cartonero*, dos quais os coordenadores de área dos núcleos de PIBID de língua espanhola dos *campi* de Tangará da Serra e Alto Araguaia/Núcleo Pedagógico de Rondonópolis fazem parte. Por isso, ressaltamos a interação e a interdisciplinaridade entre as atividades de pesquisa e extensão institucionais e o PIBID presentes em nossa prática.

Destarte, temos pensado o livro *cartonero* como um produto cultural que surge no cenário latino-americano, a partir do nascimento de Eloísa Cartonera, na Buenos Aires de 2003, possibilitando uma outra relação com o objeto livro e abrindo espaço a outras identificações e conexões com o dito objeto. Entendemos que tais identificações possuam potência a ponto de lermos essa relação como um acontecimento discursivo que rompe uma determinada série do que seria produzir e publicar livros na América Latina, instaurando outra em seu lugar (KRAUSS, 2016). Isso posto, no presente trabalho, objetivamos relacionar a produção *cartonera* como uma possibilidade de produção editorial independente, que se difere da produção preponderante, passível de ser re/trabalhada no interior da formação docente, a fim de propormos práticas didáticas que possam ser representadas como contra-hegemônicas.

Contextualizando: Curupira *Cartonera* e a universidade do interior de MT

Mato Grosso, o Estado onde construímos vida, trabalhamos e vivenciamos a experiência da “Curupira *Cartonera*” aqui relatada, foi palco de uma política de integração nacional, sobretudo entre os anos de 1964 e 1985, período relativo à última ditadura militar brasileira, a qual promovia um tipo de migração que se pretendia controlada, para as novas frentes de expansão do interior do Brasil. Assim, apesar de a região já estar ocupada, por exemplo, por povos indígenas, considerava-se que não estava devidamente contemplada no plano desenvolvimentista assumido pelo governo federal brasileiro. Como nos conta a historiadora Custódio (2014, p. 13), no interior desse contexto maior de avanço das novas fronteiras agrícolas:

Tangará da Serra emerge como parte integrante de um processo de (re)ocupação que teve ligação direta com o movimento de expansão da fronteira, considerada a frente de expansão da sociedade nacional sobre territórios já ocupados por povos indígenas e por atores sociais diversos.

A partir do exposto, consideramos que, inclusive, o termo “avanço das novas fronteiras agrícolas”, bastante utilizado no discurso de ocupação, desemboca em um efeito de sentido que acaba por invisibilizar os povos originários em detrimento da chegada do novo, do progresso, do avanço, da exploração, como termos positivados independentemente da situação. Nesse contexto, e no interior desta rede de sentidos, é que Tangará da Serra acaba se emancipando politicamente, em 1976, e hoje se destaca como um polo comercial cuja economia se sustenta no comércio e na prestação de serviços, em uma região que se destaca pela plantação de soja e cana-de-açúcar.

Por sua vez, *Curupira* é uma *cartonera* que aparece na esteira de outras *cartoneras* latino-americanas que conhecemos. Em 2016, por ocasião da visita da poeta e editora Elizabeth Cárdenas, representante de *La Joyita Cartonera*, uma editora chilena, os alunos do curso de Letras tiveram seu primeiro contato com esse formato editorial e dele saíram encantados. Já em 2017, traduzimos duas obras do catálogo de Eloísa Cartonera e fizemos um trabalho autobiográfico com os alunos em língua espanhola. A partir desses acontecimentos, começamos a nos organizar e a trabalhar, já nomeados como *Curupira Cartonera*². Hoje, somos um grupo interessado no trabalho coletivo e na circulação de ideias contra-hegemônicas do processo editorial. Este trabalho se encontra institucionalizado na UNEMAT como um programa de extensão e alberga distintas ações em seu espectro de intervenção. Talvez, possamos dizer que nos identificamos como um projeto editorial alternativo, com objetivos e ideologias diferentes das editoras tradicionais. Nossa proposta gravita ao redor de três eixos de publicação: 1) a tradução de obras da literatura contemporânea *cartonera* escrita em língua espanhola; 2) a rememoração, a transcrição e a divulgação de narrativas fundacionais indígenas de nosso estado; e 3) a circulação de literatura produzida em nossa cidade.

O PIBID na UNEMAT e a *Curupira Cartonera*

Somos professores de língua espanhola, língua que, em uma memória recente, desde o princípio de sua implementação no século XXI, se colocou na contramão de um saber

² *Curupira Cartonera* é uma editora caseira que funciona como projeto de extensão vinculado ao curso de Letras da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Tangará da Serra.

universalizante, seja sobre as línguas, seja sobre seu ensino. No único documento orientativo sobre o ensino de língua espanhola em nosso país, lê-se que o professor dessa língua deve ser um articulador de várias vozes (BRASIL, 2006). Se, em princípio, essa afirmação se refere ao tratamento dado às distintas variantes dessa língua, na prática e na luta pela implementação de dita língua, esta tem se mostrado um estandarte da pluralidade, da multiplicidade de línguas e vozes em detrimento de uma voz e de um saber único, tomado como universal. Para que entendamos um pouco mais desse trajeto discursivo da língua espanhola em nosso país, retomamos as palavras de Mario González, em um texto intitulado “El hispanismo em Brasil”, publicado em 2001:

Hasta la década del 60, el español era una lengua extranjera estudiada en los colegios públicos secundarios brasileños, a la par de otras como el inglés, el francés y el italiano. Con la dictadura militar impuesta en 1964, la legislación pasó a exigir el estudio de “una lengua extranjera” y ésta, en adelante, sería casi exclusivamente el inglés” (GONZÁLEZ, 2001, *online*).

A partir de então, tanto o que vivenciamos em nossa prática de professores de língua espanhola quanto o que podemos recuperar de memória histórica, notamos que o ensino da língua espanhola aparece, visceralmente, atrelado aos sentidos da pluralidade. Interpretamos, ainda, que essa pluralidade encontre um ponto de ressonância potente na produção livresca *cartonera* que, de saída, se propõe a produzir livros com o refugio da sociedade contemporânea.

Os livros *cartoneros*, como plataforma de diferentes vozes, já eram conhecidos de nossos bolsistas e das escolas-núcleo em que atuávamos. Se de um lado, em nosso trabalho

no núcleo de Tangará da Serra, organizamos uma “Biblioteca Latina” composta unicamente de livros *cartoneros* provenientes de distintas editoras latino-americanas, emprestando-os, diariamente, na hora do intervalo dos alunos, oportunizando, assim, o acesso ao aluno do ensino médio a uma literatura em língua estrangeira; de outro lado, inclusive, fomos convidadas por uma professora supervisora de PIBID, numa das escolas do município, para um encerramento de projeto, contexto em que ofereceríamos uma oficina de encadernação *cartonera*: a ideia naquele momento era construir um livro de receitas latino-americanas. No que tange ao núcleo de Alto Araguaia, cujas atividades do PIBID foram realizadas no Núcleo Pedagógico de Rondonópolis, também organizamos uma atividade de leitura *cartonera* com posterior exposição dos livros em uma das escolas de ensino fundamental e médio em que atuavam as bolsistas pibidianas, com a atividade “Oficina de Leitura”. Dessa forma, desde o início, e em ambos os núcleos de língua espanhola da UNEMAT, apostamos no formato *cartonero* como um caminho acessível ao objeto livro que, em muitos aspectos, é capaz de ressignificar nossa relação com este objeto de cultura.

Como a existência da *Curupira* se relaciona diretamente com a nossa atuação na formação docente de língua espanhola, justificamos o alinhamento com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por meio dos núcleos de língua espanhola da UNEMAT. Além do intuito de publicar autores que não teriam saída no mercado editorial comum, uma das vertentes de ação da *Curupira* se baseia na oferta de oficinas: memórias, sensibilização literária, encadernação. Na reflexão que nos mobiliza este texto, mais especificamente, analisamos algumas facetas do processo e

das reverberações de uma dessas oficinas ministradas durante o II Congresso de Línguas Indígenas do Mato Grosso, realizado em Barra do Bugres, em novembro de 2018, pelos integrantes dos núcleos de PIBID de língua espanhola de Tangará da Serra e Alto Araguaia. A oficina aqui narrada se intitulou “Narrativas fundacionais indígenas: uma coletânea *cartonera*” e realizou um trabalho de rememoração de algumas narrativas fundacionais de cada etnia indígena presente, conferindo-lhes um estatuto de literário. Destacamos que esta atividade teve impacto importante na formação docente, seja na das bolsistas de iniciação à docência, seja na dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas da Faculdade Indígena Intercultural. Neste texto, abordamos alguns aspectos da repercussão que tal atividade teve sobre a formação de uma das bolsistas do PIBID, que também participou da proposta.

O “mãos à obra”

A oficina foi idealizada pela professora Flavia Krauss, coordenadora do núcleo de PIBID de língua espanhola de Tangará da Serra e contou com a participação do professor Leandro Polastrini, coordenador do núcleo de PIBID de língua espanhola de Alto Araguaia. A professora Flavia, paralelamente ao trabalho realizado no PIBID, também é coordenadora do programa de extensão “Curupira *Cartonera*”. Nesta ocasião, as acadêmicas Gislaíne Fortunato e Maryssol Gonçalves, bolsistas do núcleo de PIBID de língua espanhola de Tangará da Serra, também se somaram ao trabalho realizado.

Chegamos ao prédio da antiga Escola Agrícola Municipal de Barra do Bugres, onde a oficina seria ministrada, um pouco antes das 13h15. A oficina começaria às 14 horas. Os indígenas

participantes do evento estavam justamente hospedados neste colégio, muitos deles conversando, sentados em umas cadeiras, para fora do alojamento. Nosso trabalho se desenvolveu no refeitório dessa escola pública, já em desuso, quase abandonado: um espaço aberto, com muito ar, porém, quente, quase escuro. Época de chuvas aqui em Mato Grosso é assim mesmo.

Organizamos o espaço em formato de um círculo bem grande feito de cadeiras ao redor de algumas mesas reunidas ao centro, formando uma única mesa gigante, em um espaço que nos remetia às refeições coletivas. Os materiais comprados para a oficina foram sendo organizados no centro dessa mesa, de um modo que os participantes pudessem se sentir atraídos pela disposição do espaço e dos materiais.

Eles foram chegando aos poucos, em pequenos grupos, conversando bem baixinho, sem a algazarra típica dos eventos dos quais costumamos tomar parte, aparentavam ter timidez e não ter pressa. Pedimos para que se sentassem ao redor das mesas. Cumprimentamos e agradecemos a presença de cada um, e pedimos que nos contassem o que esperavam de uma oficina intitulada “*Cartonera*”. Muitos responderam rapidinho: “cartilha”. Outros disseram: “escrever cartas”. Uns quatro responderam: “confeccionar material didático”. Imediatamente, enxergamos uma instrumentalização do fazer *cartonero* ecoando de modo urgente nessa última resposta. Na verdade, “queremos produzir nosso próprio material didático”, foi um pedido feito em vários momentos da oficina.

Na sequência dessa chuva de ideias inicial, na qual fizemos uma interpretação da palavra “*cartonera*” que figurava no cartaz que publicizava a oficina, pedimos para que cada um se apresentasse. Começamos pelos participantes que estavam sentados do lado direito. Quando chegamos no quinto

participante, um senhor, que atendia pelo chamado de senhor Jaime, disse que trouxe uma carta para ser lida. Na carta, ele se apresentava, falava sobre seu povo, os Nambikuara, sobre seus costumes, sobre sua educação, sobre o que estavam fazendo e o que esperavam desse evento em que estavam tomando parte. A carta estava escrita em português, mas tínhamos um pouco de dificuldade em entender o que era lido, em partes, pela acústica do refeitório no qual estávamos trabalhando. Chamou-nos a atenção a formalidade e o posicionamento politizado do senhor Jaime diante do pedido informal de apresentação.

O público da oficina era composto em sua maioria por professores, autoridades educativas, e até políticas, como um cacique, das diversas etnias presentes em Mato Grosso. O cacique se lamentava muito, porque seu filho não havia podido estar também na oficina. Segundo ele, é um menino muito inteligente e já havia participado de duas outras oficinas. Como o menino não pôde participar, ele havia trazido a sogra. Este desejo-sentimento de se estar em família acabou por ressoar em outros momentos da oficina, e chegamos, inclusive, a nomear a obra construída pelos participantes “Entre parentes: conhecendo as culturas dos nossos povos”. Como nos explicava um professor, os laços de parentesco são laços políticos para essas comunidades, em que o fazer política consiste em ampliar os laços de parentesco. Em nossa interpretação, uma leitura possível, tanto para a fala do cacique quanto para a do sr. Jaime, é a de que os momentos que interpretamos meramente como pedagógicos sejam vistos por eles como profundamente políticos. Também consideramos de forte cunho político o pedido pragmático de “Queremos fazer nosso próprio material didático”.

Deixemos as digressões interpretativas de lado: as narrativas começaram a ser rememoradas; nosso trabalho

consistia em, oralmente e de modo a conectar o grupo, tecer aproximações e distanciamentos entre as diferentes versões contadas por cada um dos participantes.

Na sequência, pedimos para que eles se subdividissem em grupos, respeitando critérios étnico-culturais – foram eles próprios quem deram a ideia de que a divisão respeitasse a etnia de cada um. Em relação aos Negarotê, existiu um momento de indecisão, foi a professora Maria de Fátima, que os acompanhava, quem efetuou uma divisão de acordo com princípios geográficos: no fim descobrimos que essa divisão geográfica, historicamente, já havia desembocado em algumas classes de Negarotê.

Deu-se início ao trabalho nos pequenos grupos: as bolsistas do PIBID trabalharam ativamente junto aos grupos nessa etapa de rememoração das narrativas, que, até então, não foram compartilhadas coletivamente. Para que possamos ter uma ideia mais concreta sobre o impacto desta atividade na formação das pibidianas, trazemos alguns relatos de uma das bolsistas de Iniciação à Docência, em seu diário de campo reflexivo sobre a atividade desenvolvida com os indígenas. É da aluna Maryssol Gonçalves o trecho que aparece na sequência:

A professora Flavia me pediu para trabalhar com um pequeno grupo de jovens Negarotê, auxiliando eles a escreverem uma história de sua aldeia. Conversamos um pouco e a história foi se mostrando pra gente, decidimos narrar o que seria “O Surgimento das Plantas”, uma história que conta o início das plantações – roça na aldeia deles, e que depois alimenta outra história que é conhecida como o flauto-mágico. Todo o tempo foi bem trabalhoso colocar no papel, pois é como se a história caminhasse paralela, tinha a impressão de que na forma de pensar deles não havia começo, nem meio ou fim, tudo acontecia ao mesmo tempo. (Diário de campo da discente, 21 de dezembro de 2018).

Conforme nos relata Maryssol, o que temos, a partir dessa representação, e que se confirma na narrativa coletada-construída, é que este grupo indígena, ao estabelecer uma relação outra com o tempo, acaba por entender que todas as coisas se sucedem, concomitantemente, sem que entre elas exista alguma relação de subordinação. Assim, o relato vai sendo contado, linearmente, sem que exista uma tensão narrativa que culmine em um ponto alto. A bolsista, ainda, nos brinda com outro relato desse processo de orientação e organização textual das narrativas.

Procurei fazer um trabalho de organização e estruturação, mas sem influenciar na narrativa ou na própria história. Todo o tempo o grupo lembrava de detalhes que discutíamos e chegávamos a decisão de que era importante colocar e daí se fazia necessário a colocação de mais um parágrafo atrás do 2º ou 3º que já estávamos escrevendo, isso deixou tudo meio remendando no rascunho, mas ficou tudo certo ao passar a limpo para a versão final. (Diário de campo da discente, 21 de dezembro de 2018).

Como não existia uma hierarquia entre os distintos acontecimentos, a impressão que tínhamos é que as histórias paralelas iam brotando à medida em que avançávamos na escritura da história principal.

Em nossa leitura vivencial, um outro ponto digno de registro é a situação de bilinguismo na qual trabalhamos neste dia de oficina; bilinguismo esse que foi a tônica do produto final. Muitos povos indígenas, atualmente, buscam “resgatar” suas línguas maternas para garantir que suas culturas tradicionais e identidades sejam mantidas ou revivificadas. Ao consultar o material produzido, há duas narrativas que estão em línguas indígenas. Esse fato nos impede de saber, e impediria a um leitor indígena de outra etnia, a que se referem aqueles textos,

por isso a língua portuguesa se torna importante nos núcleos de formações e de produção de material didático escrito ou literário para povos indígenas, porque ela cumpre o papel de língua de comunicação entre indígenas e também não indígenas.

A professora discutia na língua deles todos os detalhes e percebia que entre eles estavam organizando também a história, depois traduzia pra mim e escrevia em português. A língua Negarotê ainda não foi “transcrita” e eles somente falam, e escrevem em português. (Diário de campo da discente, 21 de dezembro de 2018).

A partir do observado e registrado pela bolsista Maryssol, os indígenas conversavam entre eles em sua língua materna para, na sequência, escreverem em língua portuguesa. Conforme vislumbramos, ao ministrar a oficina, ao folhear o livro e ao também ler os relatos das alunas envolvidas, percebemos que foi com extremo esmero que realizaram a empreitada proposta, utilizando-se sempre da confecção de um rascunho antes de realizarem a versão final.

Uma coisa que notei, diferente da nossa cultura, os participantes preferiam fazer tudo primeiramente a lápis, sempre um esboço daquilo que pretendiam registrar, mas mesmo assim com muito capricho, apagavam quantas vezes achavam necessário e refaziam até ficar como desejavam. (Diário de campo da discente, 21 de dezembro de 2018).

Ainda sobre o esmero com o qual se empenharam na proposta, durante a oficina, tivemos a impressão de que, talvez, o tempo não fosse suficiente para o projeto que havíamos proposto, pois os participantes não finalizavam a tarefa proposta, devido ao perfeccionismo que colocavam no trabalho. Uma única exceção se deu com uma subdivisão existente no interior dos Nambikuara que, em nossa interpretação, não

coincidentalmente, estavam coordenados por uma professora não-indígena. A leitura que fazemos é que esse grupo, ao estar sob uma tutela, interpretara a tarefa como apenas mais uma demanda escolar burocratizada e, por isso, não colocaram seus corpos de modo comprometido com o produto final.

Durante todo o tempo de confecção da oficina, notamos que essa professora era quem os organizava, a partir de um movimento que, infelizmente, os infantilizava, já que não acreditava no potencial do grupo. Quando percebemos que era a professora quem estava passando a limpo o texto dos indígenas, então lhe foi perguntando: “Você não acha mais bacana deixar que eles mesmos passem a limpo o trabalho que fizeram?”. Incisiva, ela nos respondeu: “Eu acho bacana, mas vejam o que eles fazem” – enquanto nos mostrava um texto sem uma sequência compreensível. Na verdade, ela havia dividido o texto e pedido para que eles passassem a limpo, e, na hora de juntar as partes, não existia um encaixe possível entre as diferentes partes do texto.

Outra coisa que também notamos, juntamente com nossas bolsistas, é que os indígenas, ao não estarem sob a tutela de ninguém hierarquicamente superior, se auto-organizavam com muito menos atritos e indecisões do que costumam se organizar os não indígenas. Naquele momento, interpretamos que tudo se passava como se cada um encontrasse com grande facilidade o trabalho que mais lhe aprazia entre os trabalhos possíveis, dividindo as tarefas de um modo bastante responsável e comprometido com o coletivo, como novamente nos relata a aluna Maryssol.

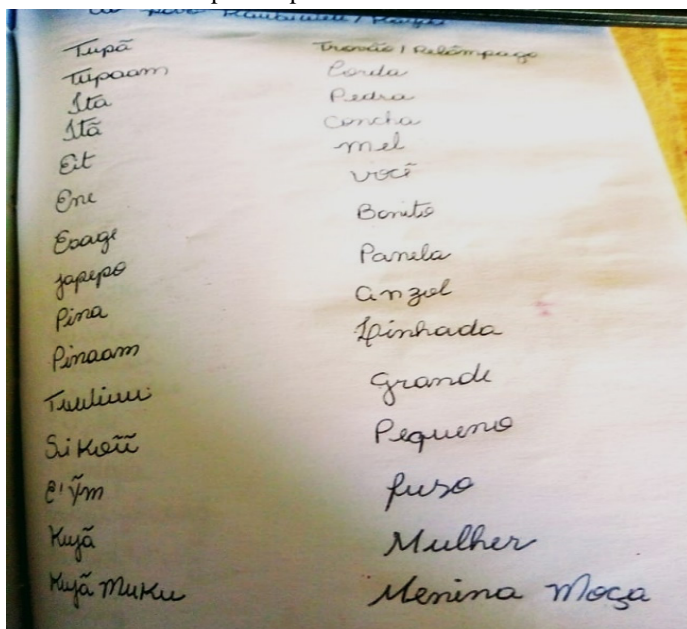
A divisão dos trabalhos dentro do grupo também me pareceu bastante natural, como que se cada um fizesse o que desejava e depois era agrupado no final, tudo muito fluído. Quem gostava de desenhar desenhava, quem gostava de escrever, escrevia.

Também notei um respeito muito natural aos mais velhos e as “autoridades” de professor, sejam os que vieram das aldeias ou nós do grupo da oficina, e o Cacique da aldeia. São de modo geral muito tímidos e tranquilo. (Diário de campo da discente, 21 de dezembro de 2018).

Somente hoje, com uma distância de mais de um ano de realização da oficina, é que percebemos que não sabemos se realmente “quem gostava de desenhar, desenhava”, como aparece no relato da aluna, como interpretamos naquele momento. O que era bastante evidente é que todos estavam bastante envolvidos com o trabalho feito no coletivo, a ponto de, naquele momento, lermos nesse comportamento que cada um estava escolhendo o que gostaria de escolher. A hipótese que lançamos aqui é que talvez os quereres passem por outros lugares, subordinados à uma lógica do coletivo nos grupos indígenas, mas essa é já conversa para outra reflexão.

Chamamos, também, a atenção para um grupo de mulheres que fez questão de fazer um glossário língua indígena/ língua portuguesa, como aparece na foto abaixo, mesmo que não tenhamos pedido em nenhum momento que realizassem dito trabalho. Inclusive, chegamos a dizer que a ideia seria que rememorássemos narrativas fundacionais, entretanto, as alunas insistiram em confeccioná-lo, tal como aparece na próxima imagem, talvez porque esse gênero discursivo já fosse um velho conhecido sempre trabalhado nas oficinas nas quais se propõe um trabalho cultural.

Imagem 1 – Glossário bilíngue construído por uma das participantes da oficina



Fonte: Oficina do projeto PIBID de língua espanhola, 2019.

Outro fator que nos pareceu interessante – conforme conversamos em reuniões de nosso grupo de estudos realizados na sequência dessa oficina – e que nos parece importante ser mencionado, é que, sem nenhuma exceção, todos ilustraram seu trabalho, não poupando tempo investido nesse passo da confecção livresca, o que nos leva a conjecturar que estes grupos indígenas sejam mais imagéticos que nós, o grupo de não indígenas que propôs a atividade.

Na sequência da confecção de nossa obra, em uma assembleia, nomeamos a coletânea desses textos de “Entre parentes: descobrindo a diversidade cultural de cada povo”, como já havíamos mencionado, e realizamos uma oficina *cartonera*.

O trabalho resultou em um livro com narrativas nas quais contavam as origens míticas de seu povo, das plantações, dos peixes: alguns escreveram em português, outros na língua indígena, outros nas duas línguas.

O lançamento da obra foi feito no último dia do evento. Nesta ocasião, cada um pode falar um pouco sobre a narrativa escolhida e registrada. Uma semana após a realização desse trabalho, recebemos notícias que alguns indígenas, ao retornarem para suas aldeias, já haviam replicado a experiência de encadernação *cartonera*, fato que vai ao encontro de nossa interpretação de que exista um círculo virtuoso *cartonero* – com esta expressão gostaríamos de fazer referência à existência de uma energia neste fazer que acaba por colocar em movimento quem dele se aproxima.

Considerações Finais

Entendemos que ações como essa da oficina e da existência da “Curupira *Cartonera*”, alinhada aos processos de formação docente, de construção intelectual e cultural dos acadêmicos e acadêmicas da UNEMAT, dialogam com os pressupostos epistêmicos da decolonialidade, pois vislumbram possibilidades outras de diálogos, de sistematização e produção do conhecimento e de saberes, da multiculturalidade e/ou interculturalidade na América Latina, que não sejam, hegemonicamente, ocidentais, eurocêntricas e capitalistas.

Nesse sentido, permite-nos evidenciar que a colonialidade do poder embasada nos aspectos raciais ou étnicos e de gênero, durante e após o processo colonização, pela ótica do colonizador, na contemporaneidade, vem sofrendo interferência de outras esferas, principalmente, aquelas que

estiveram subalternizadas, silenciadas e oprimidas. Para Grosfoguel (2009), é importante que se haja um diálogo intercultural entre Norte e Sul, e, para que ele seja alcançado, deve haver uma descolonização das relações de poder no mundo moderno. O autor cita Enrique Dussel, que propõe o termo “transmodernidade”, o qual transcende a versão eurocêntrica da modernidade, ou seja, em vez de se focar numa única modernidade, aquela centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como universal ou global, que se evidenciem, também, a multiplicidade de respostas críticas decoloniais que partam das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados de todo o mundo.

Concluimos, neste momento do percurso, que a língua espanhola, ao se colocar como plataforma de múltiplas vozes, seja um profícuo ponto de partida para pensarmos os lugares epistêmicos subalternos constituídos pelos países que englobam a América Latina. Acrescentamos, ainda, que, ao aliarmos o trabalho a partir da materialidade dessa língua, entendida como um objeto simbólico, ao trabalho artesanal da encadernação *cartonera*, estejamos potencializando os efeitos ressoados pela pluralidade de vozes. Por isso, deixamos aqui o depoimento da acadêmica Maryssol Gomes Gonçalves, participante da oficina e coautora desta reflexão, o qual acreditamos ilustrar a desconstrução epistemológica proposta com nosso trabalho:

[...] eu só consigo pensar que foi uma oportunidade incrível, foi muito bacana, foi uma coisa que fiz super impulsiva de me inscrever no congresso, eu já ia, o Congresso de Línguas Indígenas, foi bem impulsivo, eu vou assistir esse congresso e aí apareceu a oficina e, foi (putz) uma oportunidade super bacana que... que é esse universo cartonero, um universo que foi a língua de espanhol, o estudo da língua espanhola que abriu pra mim

esse universo cartonero e depois abriu a experiência prática com a língua indígena. Caramba! Foi um monte de portas se abrindo assim, uma atrás da outra. (Comunicação pessoal da Discente, 10 de março de 2022).

Gostaríamos de ir aproximando-nos do fim desta reflexão, trazendo à tona o conselho de um colega de trabalho, quando disse: “Caso queira a revolução, você não pode permanecer aqui no interior”. Esperamos que esta narrativa tenha servido para, também, desconstruir este conselho: ainda que vivamos no interior deste país continental e de que aqui predomine modos de produção conservadores, existem muitos outros modos de produção – que podem desembocar em mentalidades e modos de vida, por vezes, contra-hegemônicos – que podem e devem ser visibilizados. Acreditamos que estamos cercados de matizes revolucionários: descobrir tais matizes, conferindo-lhes destaque no interior do Mato Grosso, um lugar que ainda é visto a partir do olhar das grandes metrópoles brasileiras como uma espécie de velho-oeste, é um pouco da tarefa que julgamos ser nossa. Por entendermos que aqui coabita o originário, o caipira e o desejo de atualidade, entendemos que seja um solo frutífero para relativizarmos e contradizermos as perspectivas e ideais hegemônicos de educação elaborados em condições de produção que não condizem com as nossas.

No desejo de poder ter colaborado um pouquinho em um deslocamento que julgamos necessário na produção do conhecimento, é que encerramos nossa reflexão com a esperança de termos alterado um pouco a nossa própria perspectiva a partir da qual olhamos os fenômenos que se dão a nossa volta.

Referências

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOQUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *In: Revista Sociedade e Estado*. v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CUSTÓDIO, R. C. **Memórias da migração, memórias da profissão:** narrativas de professoras sobre suas vivências nas décadas de 1960 a 1980 (*Tangará da Serra – MT*). Porto Alegre, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GONZÁLEZ, M. **El hispanismo en Brasil.** Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid, 2001.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.

KRAUSS, F. **O acontecimento Eloísa Cartonera:** memória e identificações. 2016. 206f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** SP: Boitempo, 2007 [1845-1846].

SEGATO, R. L. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. In: QUIJANO, A.; NAVARRETE, J. (ed.). **La cuestión descolonial.** Lima: Universidad Ricardo Palma – Cátedra América Latina y la Colonialidad de Poder, 2010.

O PIBID/INGLÊS/CÁCERES E AS TECNOLOGIAS: PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA MEDIADAS E MUDIATIZADAS PELO DIGITAL

Rodrigo de Santana Silva

Valdir Silva

Adson Luan Duarte Vilasboas Seba

Estudos atuais da área da linguística aplicada têm mostrado que as práticas de língua(gem), bem como a maioria das relações sociais contemporâneas, são afetadas, de maneira direta, pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, Barton e Lee (2015, p. 12) ressaltam que “[...] a vida contemporânea está mudando e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas.” Essas configurações digitais se acentuaram ainda mais no contexto da pandemia por Covid-19, criando as condições para a instauração daquilo que Castells (2020) define como o “novo normal”. Ou seja, para o autor, daqui em diante, a incorporação das tecnologias digitais será ainda mais efetiva em todas esferas de práticas sociais, logo, nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Com relação a essas novas configurações, percebemos que há, historicamente, um desalinhamento das práticas de ensino com essa dinâmica que se configura no espaço das escolas e universidades brasileiras. Conforme Zacharias (2016, p. 26), “[...] não é tarefa fácil incorporar inovações nas instituições de ensino, sejam elas tecnológicas ou não”, pois a estrutura e a organização desses espaços preservam modelos do século passado.

Diante desse cenário, a partir do trabalho desenvolvido no subprojeto PIBD/inglês, no âmbito do Curso de Letras da Unemat/Cáceres, desde 2013 até o ano de 2019, optamos por verificar, por meio da aplicação de um questionário de investigação *online*, em que medida as tecnologias digitais estão incorporadas nas práticas de ensino de língua inglesa dos professores da educação básica, egressos do PIBID/inglês, atualmente.

A partir das reflexões apresentadas nesta pesquisa, podemos constatar, como mostrado mais adiante, que as tecnologias digitais estão incorporadas nas práticas de ensino de língua inglesa dos professores egressos do PIBID/inglês, e que as ações desenvolvidas no âmbito desse subprojeto emergiram como elemento crucial para instaurar uma dinâmica que complexifica as práticas de ensino tecnologicamente mediadas, bem como lidar com ferramentas didáticas que podem ser exploradas em espaços *online* e *offline*. Com este estudo, validamos, de maneira inequívoca, as práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID, que se estabelece como um programa plausível na criação de condições para proposições inovadoras encontradas em consonância com as políticas públicas educacionais orientadas para o desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem de língua inglesa mediadas pelas tecnologias digitais.

A partir dessas discussões, na próxima seção, discutimos as configurações do PIBID/inglês/Cáceres enquanto um elemento dinamizador de práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais.

O PIBID/inglês/Cáceres e práticas mediadas por tecnologias digitais

O contexto da contemporaneidade nos impõe novas dinâmicas de interpretação e compreensão das práticas sociais e dos sistemas que regem a sociedade, ou seja, inscrevem-nos em um momento de constantes transformações dos modelos de pensamentos e de atitudes, permeados pela conectividade global. Neste sentido, não distante dessas transformações, os modelos de ensino e aprendizagem de língua(gem) e as práticas sociais por ela mediadas sofrem, de igual maneira, os efeitos dessas emergências.

A esse respeito, Barton e Lee (2015) afirmam que:

A ideia de que as inovações tecnológicas podem mudar a vida de maneira fundamental e de que essas mudanças atingem cada aspecto da vida tem sido associada a várias inovações ao longo da história, incluindo o desenvolvimento da imprensa, jornais, câmeras, serviço postal, rádio e telefone. Ela está se tornando central na forma como pensamos as mudanças contemporâneas (BARTON; LEE, 2015, p. 11).

Essa perspectiva, que se relaciona à ideia de inovação, aponta para a maneira como a sociedade tem sido transformada em decorrência de ferramentas tecnológicas. Logo, as práticas de ensino de língua(gem) que são, em essência, práticas sociais, sofrem de igual maneira os efeitos dessas novas configurações. Por exemplo, experiências comuns da rotina diária, como folhear um álbum de fotos, foram substituídas pelo compartilhamento na *internet*, em *sites*, principalmente, de redes sociais. Sobre este aspecto, Coscarelli (2016) pontua que os professores devem buscar novas formas de ajudar os alunos a desenvolverem habilidades necessárias para atuar no universo digital.

Seguindo ainda o pensamento de Barton e Lee (2015), sabemos que a tecnologia compõe parte das experiências vividas pelas pessoas nos mais variados contextos, desde o envolvimento nas redes sociais com amigos, até o trabalho, os movimentos de aprendizagem, de estudo e, em certa medida, a vida familiar. Em outros termos, é difícil dizer com propriedade de um espaço da vida contemporânea que não tenha se reestruturado ou modificado pelas tecnologias digitais.

Essas novas tecnologias digitais ampliaram de forma considerável a velocidade e a potência da capacidade de registrar, estocar e representar a informação escrita, sonora e visual. Lançamentos de novos softwares, com capacidade cada vez maior de armazenar dados e menor tamanho, ocorrem a todo instante (KENSKY, 2007, p. 34).

Com isso, percebe-se que a linguagem, fenômeno constitutivo de todas as práticas sociais, sofre, de igual maneira, o efeito dessas transformações. É claro que falar de mudança quanto à maneira como nos comunicamos não é um assunto tão novo assim, embora exista a constatação de que pesquisadores aliam, em diversas situações, o termo “novo” ou “novas” para se referir às tecnologias que impactam de maneira direta as práticas de língua(gem).

Com relação a isso, Barton e Lee (2015, p. 20) observam que “[...] as novas tecnologias não são tão mais novas: e-mail e mensagens instantâneas são referidos como mídias velhas, quando comparados com sites da web 2.0, como o Facebook, que também já não é novo”. Ou seja, há três décadas, a ideia de se comunicar *online*, sem dúvida, era nova, porém, para as gerações que nascem imersas em práticas de comunicação tecnologicamente mediadas, isso não é nem um pouco novidade.

Por conta de todas essas questões, das redes sociais, dos gêneros emergentes, da multimodalidade, etc., os estudos de língua(gem), bem como as práticas de ensino, precisam ser repensados em diversos aspectos, para dar conta de novas problemáticas que surgem na mesma velocidade com que a tecnologia avança.

Nessa direção, o trabalho desenvolvido no âmbito do PIBID/inglês/Cáceres do ano de 2013 a 2019 contemplou, em diversos aspectos, as tecnologias digitais. Um deles, como exemplo, foi a criação de um grupo de trabalho na rede social *Facebook* (daqui em diante *FACEBOOK*), que contou com o envolvimento e participação de todos os bolsistas, supervisores e coordenadores. O grupo nessa rede social servia como um espaço de trabalho contínuo, em que os coordenadores preparavam atividades de leitura e as discussões aconteciam de maneira assíncrona, reverberando-se nos encontros presenciais realizados pela equipe e nas intervenções que aconteciam nas escolas. Também funcionava como um espaço que dava visibilidade às atividades realizadas por meio de postagens de fotos, vídeos, textos, etc. Além disso, o grupo no *FACEBOOK* também servia como um canal de comunicação mais próximo entre os envolvidos no programa, tendo, no mural, uma série de avisos e comunicados institucionais.

Com a popularização do *WhatsApp*, em 2014, o aplicativo foi incorporado às atividades do subprojeto, com a participação de coordenadores, supervisores e bolsistas, em grupos criados com a finalidade de propiciar uma comunicação mais rápida e efetiva com vistas a uma melhor organização para os trabalhos.

As duas redes sociais, *Facebook* e *WhatsApp*, foram utilizadas, também, nos “*conversation groups*”, que, além de

funcionarem presencialmente, se expandiam em espaços *online*. Nessas espacialidades, todos os integrantes deveriam se comunicar em língua inglesa, por meio de mensagens de voz (áudios e vídeos). Essa prática, instituída na programação semanal do subprojeto, abriu espaço para a oferta de oficinas e *workshops* ministrados pelos bolsistas nas escolas estaduais “São Luiz”, “Onze de Março” e, a partir de 2018, na Escola Estadual “Prof. Demétrio Costa Pereira”.

Na oportunidade, muitas ferramentas, além das citadas anteriormente, foram utilizadas por meio dos smartphones, tais como o Duolingo, My English Online, Toondoo, Youtube, Padlet, Kahoot, entre outros.

É importante ressaltar que o início desses trabalhos se deu em um momento em que o acesso às ferramentas digitais e a conexão com a internet era muito precário, particularmente, no âmbito da UNEMAT, como de maneira geral, pois a cidade de Cáceres, situada no interior do Brasil, só recebeu a tecnologia de conexão por fibra ótica no final do ano de 2019. Ou seja, as práticas mediadas pelas tecnologias no âmbito do PIBID/inglês/Cáceres aconteceram em um momento que não propiciava as condições para tal, mas as iniciativas adotadas pelos coordenadores criaram, tanto nos bolsistas quanto nos professores supervisores, uma postura de resiliência e adaptação ao contexto, primando sempre pela qualidade no trabalho realizado e com foco específico no ensino de língua inglesa para os alunos da educação básica.

Nessa direção, se as práticas de língua(gem), bem como todas as práticas sociais, são reconfiguradas em decorrência do avanço das tecnologias, e o PIBID/inglês/Cáceres se estabeleceu como a condição inicial para a instituição de práticas tecnologicamente mediadas, cabe-nos refletir: em que medida

os professores egressos do PIBID/inglês/Cáceres incorporam as tecnologias digitais em suas práticas de ensino de língua inglesa na educação básica Mato Grosso?

É essa reflexão que procuramos desenvolver no tópico seguinte.

Professores egressos do PIBID/inglês: experiências mediadas pelas tecnologias digitais

Como o foco desta pesquisa são as práticas de ensino dos professores egressos do PIBID/inglês/Cáceres, optamos por selecionar dados de um formulário aplicado aos professores da educação básica de Mato Grosso, da área da linguagem. Este formulário foi construído por meio da ferramenta *Google Forms* e possui diversas questões direcionadas, especificamente, aos professores da área da linguagem, diretores, coordenadores pedagógicos, assessores pedagógicos e professores formadores dos CEFAPRO de Mato Grosso. Para visualizar o formulário na íntegra, acesse o *link*¹ abaixo ou escaneie *QR Code*.

Imagem 1 – *QR Code* do questionário aplicado aos professores da educação básica de Mato Grosso



Fonte: *QR Code Generator*

¹ <https://bit.ly/rodrigodrive>

O questionário foi aplicado entre os meses de maio a novembro do ano de 2019 aos professores da área da linguagem da educação básica de Mato Grosso, tendo sido realizado em parceria com a Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional – SPDP, da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC/MT, com a participação de 459 professores. Esse questionário foi produzido e aplicado no âmbito do projeto CNPq “Linguagem, redes sociais e dispositivos móveis: resiliências adaptativas nas práticas de ensino e de aprendizagem contemporâneas²” e contém questões de interesse de diversos pesquisadores do grupo de pesquisa CNPq “Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada – LINTECLA”. No caso desta pesquisa, realizamos uma filtragem dos dados e selecionamos apenas os que correspondem aos professores de língua inglesa que foram bolsistas do PIBID/inglês do Curso de Letras da Unemat/Cáceres, resultando um total de 14 participações.

Para verificar em que medida as tecnologias digitais estão incorporadas nas práticas desses professores, nos valem das respostas dadas à questão: *Descreva, de forma objetiva, como você incorpora os recursos digitais (computador, tablet, smartphone) em suas práticas de ensino.*

Excerto #01

Em algumas aulas faço o uso do smartphone por meio de tradutores online e aplicativos como Duolingo e Cambly.

(P1 – Cáceres)

Excerto #02

Eu utilizo as tecnologias tanto na preparação quanto no desenvolvimento de atividades e dinâmicas em sala de aula. Posso destacar o Duolingo e o Kahoot.

(P3 – Rio Branco)

² Processo CNPq nº 427522/2016-1. O projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Valdir Silva e é integrado por orientandos de graduação (TCC e IC) e pós-graduação (PPGL e PROFLETRAS) e professores convidados.

Excerto #03

A escola em que trabalho possui conexão com a internet cabeada e wi-fi. Porém, não dispõe de espaços propícios para práticas de ensino tecnologicamente mediadas em sua estrutura, como laboratório de informática e afins. A saída para este problema estrutural é fazer o uso do celular com os alunos, pois a grande maioria tem. Os que não tem trabalham em grupo com os demais.

(P13 – Cáceres)

Os três excertos aqui citados abordam, de maneira específica, a maneira como as tecnologias por eles utilizadas estão ligadas aos dispositivos móveis, ou seja, os *smartphones* e seus aplicativos aparecem enquanto elementos constitutivos das práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa desses professores. É pertinente observar que essas práticas se alinham tanto às exigências postas pelos documentos oficiais mais recentes que norteiam a educação em nível nacional como também pela própria dinâmica constitutiva da contemporaneidade.

Nesse contexto, é oportuno frisar a quarta e a quinta competência geral da Base Nacional Comum Curricular para a educação básica (BNCC) que, articuladas, sublinham a importância da inserção das tecnologias digitais nas práticas de ensino de língua(gem). As duas competências mencionadas referem-se à Competência 4, “Comunicação”, que recomenda a utilização de múltiplas linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, e a Competência 5, denominada “Cultura Digital”, que objetiva criar as condições para que o aluno possa: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica (BRASIL, p. 5, 2019).

Ao estabelecer um paralelo entre as narrativas de P1, P3 e P13 com as recomendações da Base, podemos perceber que o uso do *smartphone* na sala de aula garante a otimização dos tempos e dos espaços das escolas, pois não implica no deslocamento de professores e alunos da sala de aula para o laboratório de informática, por exemplo. Sobre isso, Lemos (2004) já trazia uma discussão muito atualizada sobre a maneira como o celular se instituiu nas práticas sociais contemporâneas. Para o autor, o celular é

[...] um equipamento que é ao mesmo tempo telefone, máquina fotográfica, televisão, cinema, receptor de informações jornalísticas, difusor de e-mails e SMS7, WAP8, atualizador de sites (moblogs), localizador por GPS, tocador de música (MP3 e outros formatos), carteira eletrônica [...]. Podemos agora falar, ver TV, pagar contas, interagir com outras pessoas por SMS, tirar fotos, ouvir música, pagar o estacionamento, comprar tickets para o cinema, entrar em uma festa e até organizar mobilizações políticas e/ou hedonistas (caso das smart e flash mobs). O celular expressa a radicalização da convergência digital, transformando-se em um “teletudo” para a gestão móvel e informacional do cotidiano. De medium de contato interpessoal, o celular está se transformando em um media massivo (LEMOS, 2004, p. 24).

Se, em 2004, o celular já era conhecido como um “teletudo”, hoje, ele ganha contornos ainda mais acentuados quanto à capacidade de armazenamento e processamento de dados, garantindo-o como cartão de crédito, leitor de QR Codes, suporte para videoconferências (*facetime*), suporte para jogos de alta definição, conexões com redes sociais, roteador de sinal de internet, conexão por emparelhamento com carros, *SmartTV*, suporte para a instalação de uma infinidade de aplicativos (App) para atender aos mais diferentes interesses do usuário, entre tantas outras funções (SILVA; SEBA; SILVA, 2020, p. 9).

É por tantas características, como as citadas acima, que esse instrumento se adapta de maneira inequívoca à sala de aula e às práticas de ensino e aprendizagem. É um instrumento já conhecido pelos alunos e que precisa ser explorado em suas novas formas organizacionais de *layout* e configurações. Nessa perspectiva, caso o professor opte por utilizar um aplicativo cujas funcionalidades ainda sejam desconhecidas pelos alunos, é preciso considerar que o trabalho com o letramento digital vai exigir, conforme Zacharias (2016, p. 21): “[...] tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos”.

Esse trabalho com as tecnologias digitais, destacado pela autora, é pertinente no atual cenário educacional, pois “[...] ser letrado hoje não é garantia de ser letrado amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente” (ZACHARIAS, 2016, p. 17). Desse modo, as tecnologias exigem, portanto, leitores, produtores de textos e usuários experientes em várias mídias. Diante de tal situação, Novais (2016, p. 94) reforça que, nas aulas de língua(gem) mediadas por tecnologias, o trabalho com as interfaces digitais não pode ser ignorado, tanto nos textos impressos quanto nos materiais digitalizados nas telas dos dispositivos. Nesse sentido, essas práticas estabelecidas no âmbito da educação básica de Mato Grosso, no domínio de atuação dos professores egressos do PIBID/inglês/Cáceres, estão alinhadas diretamente com as competências 4 e 5 da BNCC, como dito anteriormente.

Essas estratégias de trabalho, nas mais diversas disciplinas, que têm como objetivo desenvolver as competências interpretativa, científica e criativa dos estudantes quanto às

tecnologias digitais, podem ser exploradas por meio da utilização dos *smartphones* como saída para o problema dos laboratórios de informática na escola. Desse modo, conforme preconiza a BNCC, as instituições de ensino precisam se adequar e criar as condições para a implantação do letramento digital em seus currículos, projetos políticos pedagógicos e promover experiências que possam dialogar com os múltiplos contextos, possibilidades, perspectivas e demais efeitos propiciados pelas tecnologias digitais.

É importante destacar que a promoção de espaços interativos de práticas sociais e de linguagem vinculados à cultura digital tende a “[...] descentralizar o papel do educador e a permitir aos alunos, tomarem para si mesmos as rédeas de sua própria aprendizagem, tornando-se menos passivos e mais participativos” (ZACHARIAS, 2016, p. 28). Assim, seguindo essa perspectiva, vejamos como essas práticas se constituem na atuação de outro professor egresso do PIBID/inglês/Cáceres.

Excerto #03

Eu incorporo as tecnologias na minha prática em vários momentos. Primeiro quando estou preparando minhas aulas, pois utilizo-me das tecnologias (computador, *smartphone*) para acessar à internet, produzir pesquisas, assistir videoaulas e fazer download de materiais. Além disso, nas aulas de língua inglesa eu faço o acompanhamento dos meus alunos por meio da ferramenta Duolingo for Schools e uso, em algumas turmas, o google classroom. Na sala de aula, sempre promovemos dinâmicas e gincanas envolvendo temas trabalhados na disciplina. Como é mais fácil para todo mundo, usamos o Kahoot, um aplicativo que permite a aplicação de quizzes, contando com participação dos alunos em tempo real. O mais legal é que ele permite o compartilhamento de dispositivos, ou seja, mesmo alguns alunos não tendo celular, ainda é possível que todos participem por meio de grupos. (P14 – Cáceres)

Ao destacarmos os termos *Duolingo*, *Google Classroom*, *Kahoot*, percebemos que o professor tem envolvido as suas aulas de língua inglesa em uma dinâmica integrada com as tecnologias digitais, o que possibilita, antes de tudo, práticas de letramento digitais daqueles envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. É claro que essas ferramentas são possíveis de serem acessadas por meio de computadores, mas, sabendo da realidade em que se inscrevem as escolas públicas de Mato Grosso quanto às estruturas dos laboratórios de informática, podemos afirmar que o professor trabalha com os alunos por meio do *smartphone*, em concordância com as discussões realizadas em Silva, Seba e Silva (2020).

O trabalho feito por P14, no Excerto #04, mostra o funcionamento da sala de aula expandida, que é um espaço marcado pela presença incontestante de recursos digitais estendido para o *online* à medida que as interações entre os agentes da sala de aula ganham níveis mais elevados de complexidade e de letramento digital. A sala de aula *online* é marcada, principalmente, pela linguagem, pois a construção do *layout*, as leituras de imagens e dos textos escritos são elementos constitutivos das discursividades expressas nos espaços digitais.

À medida que o professor estabelece o trabalho em um espaço *online*, que virtualiza a sala de aula, de certa maneira ele replica um padrão constituído no funcionamento próprio nas práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID/inglês/Cáceres, quando estes eram alunos, ou seja, é um fenômeno de natureza bifurcativa.

Nesse sentido, para Silva (2008, p. 46), com base em Prigogine (1988), “[...] a bifurcação pode ser tomada como um processo de passagem do estado de equilíbrio do sistema para um estado de comportamento periódico”, sendo que é

resultado de um número de variáveis de influência, a partir de determinados *inputs* dados em determinado momento em um sistema. Em outras palavras, esse funcionamento metafórico nos permite explicar o funcionamento do trabalho desempenhado pelo professor, a partir de sua participação nas práticas linguísticas e sociais mediadas pelas tecnologias digitais em espaços híbridos de aprendizagem, no âmbito do PIBID/Inglês/Cáceres. O conceito de bifurcação nos permite dizer que o trabalho do professor é uma replicação de um funcionamento posterior, resultado das proposições metodológicas tanto dos coordenadores do PIBID/Inglês/Cáceres como da própria experimentação possibilitada pelas práticas vividas nas escolas em seu período de formação inicial, principalmente no que tange à utilização do *smartphone* enquanto plataforma em que as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa podem se desenvolver.

Vale destacar, nesse cenário, que a maioria desses professores atua em escolas que permitem a utilização do *smartphone* como recurso pedagógico nas salas de aula, enquanto alguns disseram que não têm a permissão da gestão para tal. Ou seja, ao responderem à questão “Na escola onde trabalha é permitido o uso do celular?”, dos 14 professores egressos do PIBID/Inglês/Cáceres, 10 afirmaram ter a permissão para o uso do *smartphone* na sala de aula como recurso para fins pedagógicos e 4 responderam negativamente, apontando para o fato de que, amparados pelo Decreto nº 10.232 de 29/12/2014, que normatiza a utilização dos *smartphones* e outros dispositivos eletrônicos no espaço da sala de aula, muitos gestores adotam uma postura resistente à utilização das tecnologias nas práticas de ensino de língua inglesa.

Vale dizer, também, que as posturas apresentadas nos excertos #01, #02, #03 e #04 apontam para a emergência de

um novo padrão em meio a diversas restrições, tais como a rejeição da grande maioria dos professores ao uso da tecnologia, a restrição do uso dessas ferramentas apenas no laboratório de informática, a postura resistente de muitos gestores amparados em regimentos escolares e no Decreto nº 10.232 de 29/12/2014, que, como já dito anteriormente, normatiza a utilização dos *smartphones* no espaço da sala de aula.

De acordo com o documento:

Art. 1º Torna defeso, para uso não pedagógico, o uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso.

Parágrafo único. Compreende, para efeitos desta lei, como aparelhos/equipamentos eletrônicos, entre outros:

- celulares;

[...]

- smartphones;

[...]

Art. 2º A utilização desses equipamentos **será permitida desde que seja para fins pedagógicos**, sob a **supervisão e orientação** do profissional de ensino. (MATO GROSSO, 2014, p. 1)

O que acontece no espaço de muitas escolas é, portanto, uma má interpretação do que está disposto no Decreto, pois, em vez de se observar o caráter de permissão ao uso das ferramentas para práticas de ensino e aprendizagem, como se pode observar no destaque em negrito, muitos gestores, amparados em regimentos escolares, por vezes desatualizados, estabelecem, no âmbito das instituições educacionais, apenas a proibição.

Essas proibições, ambientadas nos espaços das escolas mato-grossenses, vão na direção oposta às orientações dadas pelos novos documentos que norteiam a construção dos currículos das escolas brasileiras, tal como a BNCC e, no caso

do Estado de Mato Grosso, o DRC-MT³. Além disso, há também um movimento de reestruturação dos cursos de licenciaturas das universidades brasileiras, por meio da Resolução n. 02/2019 (CNE), que cria as condições para que as práticas no ensino superior estejam mais alinhadas com a BNCC e, conseqüentemente, abrindo espaço para que as tecnologias digitais componham, de igual maneira, o cenário das práticas de formação de professores em nível inicial.

Diante desses alinhamentos organizacionais, a UNEMAT, no primeiro semestre de 2020, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, lança o “Orientativo I – Licenciaturas 2020 PROEG/UNEMAT”, que busca orientar e dar um suporte inicial para que os cursos iniciem os processos de avaliação e reelaboração dos PPC (Projeto Pedagógico de Curso).

O documento “orienta sobre a adequação de Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Graduação em Licenciatura, em todas as suas modalidades, no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso e dá outras providências” (MATO GROSSO, 2020, p. 1). Ou seja, a partir do exposto na Resolução n. 02 do Conselho Nacional de Educação, a PROEG produz alguns esclarecimentos sobre pontos mais específicos, tais como a carga horária obrigatória nos cursos, os conhecimentos básicos a serem desenvolvidos e o alinhamento de práticas pedagógicas com a BNCC e com outras práticas que já se estabeleceram no âmbito das licenciaturas e serviram para corroborar a produção do documento.

Diante disso, vale ressaltar:

3 Documento de Referência Curricular ara Mato Grosso.

A Resolução n. 02/2019 CNE vincula a formação de professores ofertada pelos cursos de licenciatura ao conjunto de outras normatizações, com atenção especial às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação definidas no site do Ministério da Educação através da publicação de Pareceres, às Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, à LDB 96 e **utilizando-se da experiência do PIBID** (MATO GROSSO, 2020, p. 4).

No destaque dado ao texto que consta no Orientativo I, chama-se a atenção para o fato de o PIBID ter sido utilizado como elemento que colaborou para a construção do disposto na Resolução. Vale destacar, ainda, que o PIBID, enquanto um programa do Ministério da Educação voltado para a formação de professores, foi uma ação vinculada ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica estabelecido na Portaria n. 09, de 30 de junho de 2009. O sucesso verificado na formação dos professores que passaram por experiências no PIBID durante a graduação, tais como os relatos aqui analisados, é o que assegura o reconhecimento das condições criadas por este Programa para formar professores mais preparados para a realidade das escolas e, conseqüentemente, mais abertos a novas proposições metodológicas de práticas de ensino e de aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais.

Prova disso é o que pudemos observar nos dados coletados por meio do questionário aplicado aos professores de língua inglesa da educação básica de Mato Grosso. Ou seja, os professores egressos do PIBID/inglês/Cáceres mostraram, como já apresentamos em análises anteriores, uma postura alinhada tanto com as novas orientações da BNCC como às tecnologias digitais voltadas para o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Considerações finais

Produzir essa série de reflexões significa compreender que o PIBID se institui como uma política no âmbito da formação inicial de professores que assegura, além da vivência do licenciando no ambiente da escola, o desenvolvimento de projetos, proposições metodológicas integradas às tecnologias digitais, sequências didáticas e diversas outras atividades que permitem uma formação robusta, respaldada em princípios atuais e com base em estudos científicos. Logo, o PIBID se configura como um “subsistema emergente” (LOURENÇO, 2018, p. 145) no cenário das políticas públicas voltadas para os cursos de licenciatura.

O PIBID é também uma política que, do nosso ponto de vista, serve como elemento para a afirmação de que os cursos de formação inicial não formam professores, ou seja, é necessário que um programa se institua para tal e propicie condições para que os acadêmicos vivenciem práticas de ensino e de aprendizagem no âmbito das escolas de educação básica.

Mesmo com todo o reconhecimento da diferença que este programa faz na formação de professores, tal como apontado no Orientativo I, da PROEG, desde o ápice do seu funcionamento, em 2014, o programa passou a sofrer alguns cortes, que foram ainda maiores em 2017 e em 2019, correndo risco até do seu encerramento. Sob a manifestação de inúmeros professores, pesquisadores e bolsistas das IES brasileiras, optou-se por dar continuidade ao programa, mas com um número extremamente reduzido de bolsas pela Capes e sob a condição de os bolsistas selecionados estarem cursando entre o primeiro e o quarto semestre do curso de licenciatura.

Dessa forma, trata-se de uma política pública que, na contramão do que tem sido praticado, deveria ser ampliada

a partir da perspectiva apontada pelas (re)organizações que surgem com a BNC-Formação (Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica), instituída pela Resolução n. 02/2019. Além disso, assevera-se a importância de os cursos readequarem-se para contemplar atividades que, a exemplo do PIBID/inglês/Cáceres, propiciem aos professores em formação inicial a vivência e a experimentação de tecnologias digitais, em especial o *smartphone*, voltadas para a mediação das práticas de ensino e aprendizagem de língua(gem) na contemporaneidade, asseverada ainda mais pela pandemia.

Referências

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem Online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/367vKL8>. Acesso em: 26 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2019.

CASTELLS, M. Manuel Castells: O digital é o novo normal. **Fronteiras do Pensamento**, 26 maio 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2TR9iBn>. Acesso em: 27 maio 2020.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2016.

ESTADO DE MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. **Orientativo I** – Licenciaturas 2020/ PROEG-UNEMAT. Cáceres-MT: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

ESTADO DE MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Documento de referência curricular para Mato Grosso** – Anos finais do Ensino Fundamental. Cuiabá-MT: Seduc/MT, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/367vmfE>. Acesso em: 21 jan. 2020.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2007. – (Coleção Papyrus Educação).

LEMO, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. *In*: LEÃO, L. **Derivas: cartografias do ciberespaço**. São Paulo: Annablume, 2004. Cap. 1.

LOURENÇO, R. L. A. **Olho mágico: a competência leitora em espanhol como língua estrangeira pelo olhar da complexidade**. 2018. 229f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília. 2018.

NOVAIS, A. E. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. *In*: COSCARELLI, C. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-94.

PRIGOGINE, I. **O nascimento do tempo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

SILVA, V. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da Complexidade/Caos**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UFMG). Belo Horizonte. 2008.

SILVA, V.; FERNANDES, F. S.; SILVA, R. S. Afinal, o que é, no contemporâneo, uma sala de aula? **Hipertextus Revista Digital**, Recife-PE, p. 5-30, jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2AvYuS8>. Acesso em: 3 mar. 2020.

SILVA, V.; SILVA, R. S.; SEBA, A. L. D. V. **Do laboratório de informática ao smartphone**: entre restrições, reconfigurações e adaptações da escola na (pós)pandemia. No prelo. 2020.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades. In: NOVAIS, A. E. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-26.

PARTE 2:

**O PIBID NA LICENCIATURA
EM PEDAGOGIA DA UNEMAT**

AS AÇÕES DO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT, CAMPUS DE JUARA: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO PERFIL DOCENTE

Ângela Rita Christofolo de Mello
Cleuza Regina Balan Tabora

Este texto relata experiências relacionadas à proposição e ao desenvolvimento das ações vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), enquanto política nacional de formação e valorização docente.

No *campus* de Juara, por meio da Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas (FAECS), curso de Pedagogia, o projeto envolveu as seguintes instituições parceiras: Escola Estadual Iara Maria Minotto Gomes (Juara/MT); Escola Estadual Luiza Nunes Bezerra (Juara/MT); Escola Estadual Nivaldo Fracarolli (Juara/MT); Escola Municipal Jardim Califórnia (Juara/MT); Escola Municipal Presidente Costa e Silva (Juara/MT); Escola Municipal Ulisses Guimarães (Novo Horizonte do Norte).

Nos núcleos de Pedagogia do *campus* de Juara, destacaram-se os entrelaçamentos entre a proposta pedagógica e a (re)contextualização das ações do PIBID nas trajetórias de formação de professores no curso de Pedagogia da UNEMAT Juara. As propostas dos núcleos resultaram de inquietações suscitadas a partir de nossas experiências enquanto professoras do curso de Pedagogia em disciplinas de estágio curricular

supervisionado. Uma de nossas inquietações envolvia a não identificação dos acadêmicos com a profissão docente. Tais inquietações, também, surgiram a partir de nossas experiências enquanto coordenadoras de área do PIBID, em edições do programa anteriores à de 2018-2020, as quais nos permitiram conhecer e vivenciar os inúmeros desafios para se atingir os objetivos estabelecidos na formação inicial da docência, como, por exemplo, a necessidade de os acadêmicos se reconhecerem enquanto futuros professores.

Os núcleos do PIBID de Pedagogia de Juara vinculados à edição 2018-2020 tinham como objetivo proporcionar aos bolsistas de Iniciação à Docência (IDs) aprofundamento teórico, conceitual e metodológico, e vivências práticas, por meio da aproximação das especificidades requeridas, tanto para se reconhecer professor como para desenvolver o perfil de professor alfabetizador. Com a inserção dos IDs em turmas dos anos iniciais da educação fundamental, a metodologia de trabalho pretendia envolver os licenciandos em planejamentos, bem como em situações de intervenções didáticas, com estratégias voltadas à leitura, à escrita, à interpretação, à oralidade e à estruturação linguística, ou seja, àquelas relacionadas aos direitos de aprendizagem a serem contemplados nos respectivos eixos dos anos iniciais da educação fundamental. Tal metodologia viabilizaria, ainda, o aperfeiçoamento do trabalho das professoras supervisoras e coordenadoras de áreas.

A hipótese formulada para as reflexões e para as experiências que aqui apresentamos conceitua a formação docente, bem como o perfil de professor alfabetizador, como processos complexos que demandam conhecimentos específicos. Os professores, quando se formam e assumem uma turma de alfabetização, nem sempre dominam os conhecimentos requeridos.

Com isso, são inúmeros os problemas de aprendizagem vivenciados na alfabetização que resultam em índices preocupantes de estudantes que concluem esse ciclo sem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA). A última Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em 2016, apresentou dados alarmantes como, por exemplo, os que revelavam que menos de 10% dos estudantes concluíram o ciclo nos níveis desejados (MELLO, 2018).

Enquanto coordenadoras de área, institucionalizamos dois projetos vinculados aos núcleos de PIBID do curso de Pedagogia do *campus* de Juara, um de pesquisa e outro de extensão, com foco no processo de formação docente e constituição do perfil profissional dos licenciandos bolsistas do PIBID. Com esses projetos, esperava-se que as ações de pesquisa, em interface com as ações de ensino e de extensão, contribuíssem para que os IDs, bem como as professoras supervisoras, ampliassem seus conhecimentos docentes para atuarem na alfabetização, e, assim, auxiliarem na superação dos problemas de aprendizagem vivenciados na etapa educativa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante destacar que, até pouco tempo atrás, os licenciandos do curso de Pedagogia contavam com formação no magistério e já atuavam como professores antes de ingressarem no curso. Nos dias atuais, a realidade é outra. Os estudantes que ingressam no curso de Pedagogia não possuem experiência na profissão docente. Neste sentido, a expectativa é a de que as identidades profissionais dos licenciandos sejam constituídas ao longo do percurso da formação, o que nem sempre acontece.

Ademais, nem todos os egressos se propõem a exercer os desafios da profissão docente. Afinal, no contexto atual,

exercer a docência não é uma tarefa fácil, dada a complexidade do processo educativo, as condições de trabalho, a desvalorização profissional e os inúmeros desafios apresentados aos docentes (SILVA; SANTOS; SEGRILLO, 2016).

Para as autoras, essa realidade constitui um dos desafios do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas: o de promover uma formação que desperte nos licenciandos a identificação com o curso, somada ao desejo de assumir a profissão docente. Para enfrentar esse desafio, é importante considerar diferentes aspectos e questões relacionadas às ações e estratégias formativas, assumidas pelos cursos de licenciaturas, para efetivamente proporcionar aporte teórico-prático na e para a construção dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente, bem como para a compreensão da multidimensionalidade envolvida no trabalho educativo.

Justifica-se, contudo, que a temática formação e desenvolvimento profissional de professores, por um longo período, ficou relegada a um plano secundário. Somente na década de 1990, com as reformas educacionais, impulsionadas pelo fenômeno da globalização, é que o tema ganhou relevância nas produções acadêmicas e passou a ser abordado sob diferentes enfoques e nas mais diversas instâncias acadêmicas. Os esforços e estudos voltaram-se, a partir de então, à busca da qualidade na formação do professor, bem como ao aprimoramento de instrumental teórico-prático que considere a especificidade da ação pedagógica e, conseqüentemente, da profissionalização docente.

As reformas educacionais implementadas na década de 1990 ocorreram em sintonia com a recomposição do sistema capitalista que buscava a reestruturação global da economia. Desse modo, as políticas educacionais resultantes

dessas reformas foram sustentadas pela doutrina neoliberal. De acordo com Libâneo (2007, p. 33), o neoliberalismo apresenta traços bem característicos, tais como: mudança nos processos de produção associadas aos avanços científicos e tecnológicos, superioridade do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e redução do papel do Estado. Essas transformações estabeleceram novas regras nas relações de trabalho, ciência e cultura, e exigiram novos conhecimentos, formas de ação, compreensões, conceitos e interpretações em relação à escola e ao papel do professor, bem como aos novos rumos para as políticas públicas educacionais.

Como afirma Libâneo (2007), a reorganização produtiva neoliberal tem a ciência e a tecnologia como forças produtivas do capital, e o domínio de conhecimentos e informações como forma de manutenção das forças hegemônicas. Assim, quanto maior for o domínio de conhecimento e informação de um país, maior será a quantidade e extensão do seu poder.

Dentre as transformações educacionais ocorridas na década de 1990, influenciadas por organismos internacionais, destacou-se a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A LDB trouxe mudanças significativas na abordagem de questões educacionais, em especial, na concepção acerca da formação docente e do desenvolvimento profissional de professores, alavancando a criação de políticas públicas educacionais voltadas para este fim.

Em 1996, foi publicado, pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), o Relatório Jacques Delors com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, que aborda a ideia de uma educação ao longo da vida e defende o tema “aprender a aprender” (DELORS, 2006).

Em relação ao tema “aprender a aprender”, Saviani (2011, p. 433) critica o autor, ao afirmar que “[...] trata-se agora de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes”, ou seja, para o devir, para a imprevisibilidade.

Nessa mesma perspectiva, Duarte (2001) considera o lema “aprender a aprender” uma concepção educacional voltada para a adaptação dos indivíduos às exigências da sociedade, movida pelo capital. Nesse sentido, a formação do indivíduo deveria centrar-se no desenvolvimento de competências, em constante processo de renovação, para dar conta de atender às exigências e acompanhar as demandas da sociedade capitalista.

Como afirma Imbernón (2005), a sociedade capitalista, sob a perspectiva burguesa, fez da instituição escolar um ideário para a realização do progresso como expressão da racionalidade, da industrialização, da ciência e da tecnologia. Nessa medida, a matriz ideológica burguesa da escola se apresenta tutelada pelo “estado positivo”, ou seja:

Atribuída a responsabilidade de sua realização aos deuses, à ciência, à razão, aos dirigentes dos iluminados ou a toda a coletividade social a geração das utopias que expandem o horizonte e propõem-se como guias para a ação é uma das características da cultura ocidental [...]. O século XX foi uma etapa histórica em que essa tendência continuou, dentro da qual a educação para todos se viu realizada, embora a formulação dessa utopia remonte a dois séculos atrás (IMBERNÓN, 2005, p. 40).

O modelo socioeconômico vigente volta-se, portanto, para as demandas do mercado, em detrimento das necessidades do cidadão, requerendo novas habilidades e competências dos profissionais, dentre eles, o professor. O professor, como

protagonista do trabalho educativo na escola, é um profissional sobre o qual são criadas estratégias político-formativas, teórico-práticas, jurídico-ideológicas (na dimensão da superestrutura), seja na ordem da reprodução ou da transformação da sociedade, justamente porque a profissão docente é um campo de contradições, de conflitos e de projetos antagônicos (CONTRERAS, 2002).

O PIBID no contexto do curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Juara

Diante das tendências de alteração e redefinição do modelo de formação de professores, surge no cenário nacional o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em 2007, implantado por meio da Portaria Normativa nº 38/2007 do Ministério da Educação. Em 2010, a Portaria foi substituída pelo Decreto nº 7.219/2010. O PIBID é uma política financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com parcerias firmadas entre as Instituições de Educação Superior (IES), públicas e, em suas últimas edições, privadas, também, e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cujo intuito é a melhoria da qualidade social da educação pública.

Inicialmente, o programa tinha como foco de atuação o Ensino Médio e os cursos de Física, Química e Matemática, em virtude da escassez de professores na área. Diante dos significativos resultados advindos dos primeiros anos de implantação, o programa foi ampliado para toda a educação básica e passou a contemplar a educação indígena, quilombola, do campo e de jovens e adultos, também (BRASIL, 2010).

Assim, o programa constitui uma política pública educacional de incentivo à formação e valorização do magistério. A sua finalidade é fomentar a iniciação à docência, o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e a melhoria da educação básica. Para tanto, oferta bolsas a segmentos de docência, tais como: bolsistas ID, estudantes de diversos cursos de licenciatura que desenvolvem atividades pedagógicas na rede pública de ensino; coordenadores institucionais, docentes do ensino superior que articulam e implementam o programa nas IES; coordenadores de área, professores do ensino superior que coordenam os núcleos de PIBID, e supervisores, professores da educação básica que atuam na supervisão das ações dos licenciandos no contexto escolar. Além da concessão de bolsas, a CAPES fornece recursos de custeio para o desenvolvimento das ações previstas no planejamento aprovado junto ao programa (BRASIL, 2013).

Dessa forma, o PIBID se configura como uma proposta de incentivo, valorização e aprimoramento do processo de formação de professores para a educação básica. Objetiva, assim, oferecer aos licenciandos oportunidades para exercerem atividades pedagógicas junto às escolas públicas de educação básica. Essas atividades contribuem para a integração entre teoria e prática, promovem a aproximação entre a universidade e as escolas públicas, bem como proporcionam uma maior identificação com a docência, o que poderá contribuir, substancialmente, para a melhoria de qualidade social da educação (BRASIL, 2013).

Além de se voltar para a formação inicial dos acadêmicos matriculados nos cursos de licenciaturas, o programa promove a formação continuada de professores das escolas públicas e professores dos cursos de licenciaturas envolvidos.

Fomenta, ainda, o desenvolvimento de estudos, pesquisa e extensão, com o intuito de melhorar a qualidade do trabalho pedagógico em escolas públicas e instituições formadoras.

Atendendo aos objetivos gerais do PIBID, as IES institucionalizam projetos levando em consideração, também, as suas particularidades. A característica marcante do PIBID é a interação entre os diferentes perfis docentes: professores coordenadores de IES, professores supervisores da educação básica e estudantes dos cursos de licenciaturas. Como afirmam Nascimento e Barolli (2018, p. 6):

Todos os perfis recebem bolsas de incentivo, e têm como tarefa o desenvolvimento de projetos educacionais que realizem a articulação entre universidade e escola, entendendo também esta última como espaço de formação. Dentre os objetivos expressos no documento em apenas um deles o professor supervisor comparece na perspectiva de se constituir como coformador, porém não há uma manifestação clara quanto à intencionalidade do programa em contribuir com a formação em exercício.

Observa-se que, com o firme propósito de promover a articulação entre a formação inicial dos licenciados e as escolas de educação básica, as ações do PIBID voltam-se para a valorização do exercício do magistério, por meio do aperfeiçoamento da formação ofertada, com foco na educação básica. Nesse processo, as escolas da rede pública de educação são consideradas lócus de formação dos licenciandos. Configura-se, então, como uma política de valorização do magistério, investindo na formação inicial e continuada de professores, articulando atividades formativas que fomentam a constituição do perfil docente requerido:

[...] ao contribuir com a formação dos acadêmicos matriculados em cursos de licenciaturas ao integrá-los nas escolas, posterior local de trabalho dos licenciandos. Essa integração insere os acadêmicos nas atividades didático-pedagógicas, como também, nas discussões acerca dos desafios enfrentados no dia a dia das escolas. Conseqüentemente, as ações do Pibid poderão contribuir com a melhoria da educação básica pública brasileira (TREVISAN, et al, 2017, p. 122).

No ano de 2014, foi institucionalizado um subprojeto¹ do PIBID no curso de Pedagogia, *campus* de Juara, que ofereceu bolsas a sessenta e três acadêmicos, bolsistas ID, os quais foram acompanhados por quatro professores do *campus*, coordenadores de área, e por doze professoras lotadas em escolas parceiras das redes públicas municipal e estadual, professoras supervisoras. As escolas parceiras localizavam-se nos municípios de Novo Horizonte do Norte e Juara.

Apesar da sua reconhecida importância e necessidade, em 2017, o governo federal encerrou a primeira etapa do PIBID. Em 2018, contudo, o programa foi novamente institucionalizado, porque houve uma insistente e intensa mobilização para a sua continuidade. Diante das incontáveis manifestações de IES, licenciandos e redes escolares parceiras, no início de 2018, o MEC/CAPES lançou novo edital.

No edital da edição do PIBID 2018-2020, foram aprovados dois núcleos do curso de Pedagogia vinculados ao câmpus de Juara, os quais tinham como objetivo proporcionar aos

¹ Até a edição de 2014-2018, os projetos institucionais de PIBID eram compostos por subprojetos que contemplavam diferentes componentes curriculares e, no caso da UNEMAT, diversos *campi*. Por exemplo, havia o subprojeto de Pedagogia de Juara, o subprojeto de Pedagogia de Cáceres, etc. A partir da edição de 2018-2020, a CAPES adota a subdivisão por núcleos, os quais compunham subprojetos classificados em diferentes componentes curriculares. Por exemplo, havia o subprojeto de Pedagogia, composto pelos núcleos de Juara, Cáceres, etc.

bolsistas IDs o conhecimento das especificidades requeridas para atuação docente nos primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. O foco dos núcleos era desenvolver estratégias didáticas voltadas aos eixos leitura, escrita, interpretação, oralidade e estruturação linguística, bem como viabilizar o aperfeiçoamento da formação inicial dos bolsistas IDs, promovendo sua identificação com a profissão e, ao mesmo tempo, contribuindo com o processo de aprendizagem dos estudantes das escolas envolvidas, especialmente, para superar dificuldades de aprendizagem relacionadas aos eixos contemplados pela proposta dos núcleos.

A importância da constituição do perfil docente para uma atuação educativa reflexiva

A Universidade do Estado de Mato Grosso implantou o curso de Licenciatura em Pedagogia no *campus* de Juara, no segundo semestre do ano de 2004. O objetivo do curso é formar educadores comprometidos com o processo ensino-aprendizagem em diferentes contextos, aptos para analisar a realidade educacional e posicionar-se criticamente sobre a ação pedagógica, relacionando os conceitos teóricos construídos no decorrer do curso e as situações práticas vivenciadas na realidade da escola.

Todavia, a pedagogia possui um amplo campo de práticas, característica que impõe ao licenciando a necessidade de vivenciar diferentes realidades educacionais no decorrer do seu processo formativo, para que seu perfil docente seja, aos poucos, constituído. Isso, muitas vezes, não acontece de forma satisfatória, embora a matriz do curso disponha de uma carga horária de 3.400 horas, distribuídas em: 1920 horas de aulas teóricas; 1035 horas destinadas às práticas de ensino;

15 horas de aulas laboratoriais; 300 horas destinadas à pesquisa de campo; e 30 horas de aulas a distância. Dessa carga horária, 480 horas são destinadas aos estágios curriculares supervisionados, distribuídas em: 180 horas na educação infantil; 180 horas nos anos iniciais do ensino fundamental; e 120 horas na educação de jovens e adultos (em espaços escolares e não escolares). O estágio supervisionado, enquanto uma das atividades curriculares voltadas à prática profissional, é desenvolvido ao longo do curso, dada a compreensão de que teoria e prática são processos indissociáveis.

Contudo, as pesquisas realizadas nos últimos anos demonstram que os cursos de licenciaturas não têm conseguido criar mecanismos para a construção dos conhecimentos e habilidades necessários ao enfrentamento dos desafios do trabalho docente, frente às exigências da sociedade contemporânea. Isso porque a maioria dos licenciandos não se reconhece enquanto futuros professores. Esta conjuntura advém, como afirmam Gatti et al. (2014, p. 13-14), de:

[...] modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente. A relação teoria prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor.

A questão central na formação inicial dos professores, que são as práticas educativas realizadas na escola e nas salas de aulas, acaba não sendo adequadamente abordada nos cursos de licenciatura (GATTI et al., 2014). Em geral, os cursos de licenciatura privilegiam aspectos teóricos em detrimento da prática. Essa questão tem provocado discussões nos âmbitos nacional e internacional.

Tardif (2014) denominou esse modelo, que valoriza os aspectos teóricos e descuida da dimensão prática, de “modelo aplicacionista” do conhecimento, já que nele as disciplinas não estão conectadas à prática. O autor destaca que o licenciando estuda, durante o curso, disciplinas que, muitas vezes, não estão interligadas e, no final do curso, passa por um período de estágio, em que se deve colocar em prática os conhecimentos obtidos no percurso de sua formação inicial. No entanto, ao iniciar sua atuação profissional, o professor percebe que os conhecimentos teóricos não correspondem às situações práticas com as quais se depara.

Nóvoa (1992, p. 13) ressalta 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”. Condição esta que justifica a importância de se investir na formação inicial e continuada dos professores, bem como de se valorizar o conhecimento adquirido no chão da escola. De acordo com o autor, a formação docente não é resultante da acumulação de conteúdo, nem tão pouco de técnicas, mas sim do desenvolvimento de uma formação voltada à construção da identidade profissional do professor, com valorização da prática reflexiva e crítica.

Como afirma Veiga e D’ávila (2012, p. 26), “[...] a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério”. Assim, “[...] envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. As autoras compreendem a formação como uma importante ação que deve ser desenvolvida com seriedade, pois visa à formação de um educador que, além de

desempenhar as tarefas de educar e ensinar, precisará estar aberto a novas aprendizagens, e estar disposto a pesquisar e avaliar sua própria ação, mesmo porque o processo de formação é inconcluso e contínuo, ou seja, ele não termina com o fim do curso de licenciatura.

Segundo Freire (1991, p. 32), “[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática”. O professor se faz professor, forma-se e transforma-se em educador em um processo constante e permanente de ação-reflexão-ação sobre a prática docente. Este é um processo dinâmico, relacionado com o estar no mundo e com o mundo, e envolve aspectos sociais, psicológicos, históricos e culturais, dentre os quais destaca-se a aceitação do professor e a sua identificação com a profissão docente.

Por tudo isso, é possível afirmar que o processo de construção da identidade profissional docente é resultante das relações sociais, que englobam diferentes aspectos e contextos, e da leitura e interpretação que o indivíduo faz dessas relações. Ou seja, a escolha da profissão não é resultante de uma escolha individual: envolve um conjunto de fatores externos aliados às condições subjetivas do sujeito e são resultantes das circunstâncias de vida nas quais se desenvolve o momento de escolha. Para Nóvoa (1992, p. 16), a identidade docente constitui “[...] um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira que cada um se sente professor”.

Diante destes posicionamentos, destaca-se o PIBID, enquanto importante política de formação docente que corrobora a constituição da identidade do professor.

O ser professor se configura em um movimento dialético que envolve a trajetória individual e coletiva. É um processo inacabado e gradativo que sofre influências tanto de ordem pessoal como profissional. A identidade não nasce com a pessoa e nem tão pouco é construída isoladamente, ela é resultante das relações e interações vivenciadas em diferentes contextos (GENTIL, 2005), dentre os quais se destacam os propiciados pelas ações advindas do PIBID. Para Nóvoa (2009, p. 17), “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...], é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Todavia, em tempos conturbados e de contestações decorrentes da atual ordem econômica, Contreras (2002, p. 149) ressalta que os professores, quando “[...] se incorporam à instituição educativa, se introduzem em toda uma cultura”. Desse modo, é necessário que os licenciandos envolvidos nas ações do PIBID estabeleçam relações sociais nos espaços escolares, junto aos professores, enquanto indivíduos que protagonizam suas existências nas relações estruturadas e reguladas, no e pelos espaços sociais.

Abordagem metodológica e o entrelaçamento dos núcleos de Pedagogia de Juara: o processo formativo dos bolsistas ID e a constituição do perfil docente

Os núcleos de Pedagogia de Juara, contemplados pelo edital Pibid nº 07/2018/CAPES, contou com duas coordenadoras de área, oito supervisoras, sendo duas delas voluntárias,

e quarenta e oito bolsistas IDs, acadêmicos regularmente matriculados na primeira metade do curso de licenciatura em Pedagogia. O intuito era integrar educação superior e educação básica, por meio de um processo contínuo, movido por um movimento dialético que envolvia a constante ação-reflexão-ação. Na seleção dos bolsistas IDs, avaliaram-se as experiências com práticas de leitura e escrita nas trajetórias escolares e nos percursos formativos vivenciados em contexto universitário, bem como as expectativas em relação à participação no programa na forma de uma carta de intenção.

A evolução dos bolsistas IDs, no decorrer do desenvolvimento das ações dos núcleos, pôde ser observada nos relatórios elaborados no final de cada semestre. Os relatórios escritos pelos bolsistas IDs tiveram como subsídio registros feitos em forma de diário reflexivo, sob a orientação das coordenadoras de área. O diário reflexivo é um recurso que se configura, de acordo com Souza et al. (2012, p. 3), “[...] como forma de expressão da escrita pessoal dos sujeitos, atuam também na expressão das reflexões, aprendizagens e elaborações que os professores em processo de formação desenvolvem evidenciando seus saberes e suas ações diante dos momentos de formação”.

Os bolsistas IDs foram distribuídos nas seis escolas parceiras e tiveram quinze dias para conhecer e estudar seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos, suas estruturas organizacionais e propostas pedagógicas. A atuação dos bolsistas aconteceu em consonância com as demandas educacionais apontadas pelas escolas parceiras. Essa atuação foi avaliada, constantemente, pela equipe envolvida nos núcleos e replanejada de acordo com as necessidades apresentadas no interior das salas de aulas de cada turma. A realização dessa ação permitiu aos bolsistas conhecer aspectos importantes da realidade de cada escola.

Os bolsistas foram orientados a dedicarem vinte horas semanais para realizar as atividades dos núcleos. Essas vinte horas foram assim distribuídas: doze horas para atividades realizadas em sala de aula, nas quais os bolsistas acompanhavam e auxiliavam o professor supervisor em sua ação pedagógica; quatro horas para participação na e acompanhamento da elaboração de planejamentos de intervenções pedagógicas; e quatro horas para participação em reuniões pedagógicas e encontros formativos, e aprofundamento teórico referente ao processo de formação de leitores.

Mensalmente, aconteciam encontros formativos com quatro horas de duração. Esses encontros contavam com a participação da coordenação de área, das supervisoras e dos bolsistas, e tinham o intuito de atender às necessidades e especificidades formativas dos bolsistas, levando em consideração as demandas das escolas envolvidas.

A inserção no contexto escolar oportunizou aos bolsistas conhecerem e vivenciarem a dinâmica da estrutura organizacional escolar, associada à multidimensionalidade da ação pedagógica. Assim, tal inserção propiciou aos bolsistas oportunidades para identificarem e problematizarem os desafios educacionais enfrentados no cotidiano das escolas parceiras, bem como para avaliarem as ações desenvolvidas nesses espaços. As discussões e reflexões emanadas dessa avaliação favoreceram uma efetiva participação dos bolsistas na proposição de ações e estratégias didáticas voltadas para a superação dos desafios de aprendizagem apresentados pelos estudantes matriculados no primeiro e no segundo ciclo do Ensino Fundamental.

A realização dessas atividades ampliou os conhecimentos teóricos, conceituais e práticos dos bolsistas, ao subsidiar análises e discussões, por meio da socialização de experiências

vivenciadas no âmbito do PIBID nas diferentes disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia. Observou-se que a participação no programa permitiu aos licenciandos se reconhecerem enquanto professores, o que contribuiu para o desenvolvimento de sua autonomia na proposição de estratégias didáticas e pedagógicas ao longo dos estágios curriculares supervisionados, bem como influenciou a escolha de temas de pesquisa de alguns Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Os bolsistas envolvidos nos núcleos de Pedagogia de Juara produziram trabalhos que foram apresentados e publicados no “Seminário de Educação do Vale do Arinos”, evento científico regional anual, promovido pela UNEMAT, por meio do curso de Pedagogia do câmpus de Juara. Para a produção dos trabalhos, os bolsistas utilizaram as informações registradas, semanalmente, em seus diários reflexivos. Essa experiência se constituiu em uma forma de valorização do magistério e da construção da identidade docente.

O processo de avaliação das atividades realizadas pelos núcleos fundamentou-se nas concepções de avaliação diagnóstica e formativa (HOFFMANN, 1992), compreendida como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar todos os envolvidos no desenvolvimento de conhecimentos necessários para a construção da identidade docente. As ações desenvolvidas por cada um dos membros dos núcleos foram avaliadas constantemente e, sempre que necessário, redefinidas em conformidade com as demandas estabelecidas pela comunidade escolar. A relação dialógica estabelecida entre as coordenações de áreas, equipes gestoras das escolas envolvidas, supervisoras, bolsistas IDs e estudantes possibilitou diagnosticar se as ações promovidas contribuíram para a superação dos desafios de aprendizagem dos estudantes envolvidos nos núcleos.

Considerações finais

O PIBID oportunizou aos bolsistas IDs, supervisoras e coordenadoras de área vinculados aos núcleos de Pedagogia do câmpus de Juara da UNEMAT aprofundamento teórico, conceitual e metodológico, e vivências práticas por meio do conhecimento das especificidades requeridas pelo processo de alfabetização na perspectiva dos letramentos. A inserção dos bolsistas IDs em turmas dos anos iniciais da educação fundamental promoveu o envolvimento destes em planejamentos, bem como em situações de intervenções didáticas, com estratégias voltadas para a leitura, a escrita, a interpretação, a oralidade e a estruturação linguística, ou seja, para os direitos de aprendizagem relacionados nos respectivos eixos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As ações dos núcleos viabilizaram, ainda, o aperfeiçoamento do trabalho das professoras supervisoras e coordenadoras de áreas.

Os núcleos de iniciação à docência desenvolvidos em Juara articularam os componentes curriculares da educação superior, Curso de Pedagogia, e da educação básica, anos iniciais, às atividades teórico-práticas relacionadas à docência. Proporcionaram aos bolsistas IDs experiências metodológicas e tecnológicas, e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, voltadas para a superação de problemas identificados no processo de aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As ações realizadas pelos núcleos, ao inserir bolsistas IDs em seu futuro campo de atuação, articularam experiências vivenciadas no contexto escolar e objetivos estabelecidos no Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia. Com isso, contribuíram para a construção de conhecimentos

acerca das especificidades que envolvem o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e ao mesmo tempo, favoreceram a constituição de um perfil docente.

As ações e estratégias desencadeadas pelos núcleos de Pedagogia de Juara ressaltaram a importância do magistério e da construção da identidade docente dos bolsistas IDs, por meio do desenvolvimento de conhecimentos necessários ao exercício profissional. A aproximação da educação superior e da educação Básica favoreceu, ainda, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Também as avaliações e reflexões realizadas durante o desenvolvimento dos núcleos, de certa forma, contribuíram para repensar a proposta curricular do curso de Pedagogia. A reconfiguração da proposta curricular levou em consideração a necessidade de se repensar a formação dos futuros pedagogos em consonância com as demandas das políticas públicas da educação básica e com os desafios enfrentados pelas escolas, frente ao número expressivo de estudantes que concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental sem se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e dos demais direitos de aprendizagem relacionados à alfabetização na perspectiva dos letramentos.

Ao se aproximarem das escolas e ao se inserirem no interior das salas de aulas da educação básica, os bolsistas IDs adquirem experiências profissionais indispensáveis para a constituição do perfil docente. Também as escolas são desafiadas a repensarem, constantemente, suas propostas pedagógicas. Assim, as experiências vivenciadas pelos bolsistas IDs no contexto escolar possibilitaram, dentre outros aspectos, a reflexão acerca das atuais políticas educacionais voltadas aos direitos de aprendizagens dos estudantes e dos inúmeros desafios frente ao compromisso social do pedagogo na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade social.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de junho de 2010.

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394-1996**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jaques. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2006.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. 2001. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, Bernadete et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GENTIL, Heloisa Salles. **Identidade de professores e rede de significações**: configurações que constituem o “nós professores”. 302 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7433>. Acesso em 10 out. 2015.

HOOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Alfabetização e avaliações em Mato Grosso**: direitos de aprendizagem e níveis de proficiência em conflitos. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

NASCIMENTO, Wilson Elmer; BAROLLI, Elisabeth. Desenvolvimento profissional docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e169378, 2018.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Albina Pereira de Pinho, SANTOS, Leandra Inês Seganfredo, SEGRILLO Priscila Marengo. Constituição da identidade profissional dos licenciandos bolsistas do programa institucional de bolsas de iniciação à docência: um estudo na UNEMAT – Campus Juara, Educere et Educare. **Revista de Educação**. v. 11, n. 23, 2016.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; BUENO, Adriana Helena; LOPES, Ana Lucia Masson; et al. O diário reflexivo no estágio da pedagogia a distância: aspectos formativos para professores em exercício. *In: SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância*. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2012.

VEIGA, Ima Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TREVISAN, Daniele; SILVA, Albina Pereira de Pinho; MELLO, Ângela Rita Christofolo de; FALCÃO, Jairo Luis Fleck. Formação de professores potencializada pelo uso das tecnologias de rede: um recorte das ações e experiências do subprojeto pibid/pedagogia. **Revista de Educação do Vale do Arinos**, Juara, v. 4, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017.

AS CONTRIBUIÇÕES E OS DESAFIOS DAS ESCOLAS PARCEIRAS COMO COFORMADORAS DE FUTUROS DOCENTES

Alessandra Rodrigues de Souza
Ellen Aparecida dos Santos
Felipe Lima Carvalho
Jaqueline Damiana Chaves Gomes
Maurecilde Lemes da Silva Santana
Rosalva Pereira de Alencar

Neste trabalho, contextualizamos as contribuições e os desafios vivenciados no âmbito do núcleo de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Cáceres, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Buscamos compreender tais contribuições e desafios, tomando como objeto de estudo as experiências vivenciadas nas escolas envolvidas no programa, por meio de narrativas das percepções de diretoras e coordenadoras pedagógicas.

Os aportes teóricos utilizados neste capítulo nos possibilitaram compreender como se manifestam as interações, interlocuções, articulações e mediações existentes entre a universidade e a escola, bem como as especificidades das incumbências e funções dos sujeitos nos diferentes contextos, cada um com suas singularidades. Nesse sentido, fornecem base para o entendimento dos aspectos conceituais e interacionais do trabalho exercido na escola e da formação inicial promovida na universidade. Pautamo-nos pela compreensão

dos fundamentos conceituais da prática docente e pela valorização da universidade para a escola-campo, entendendo teoria e prática como fatores indissociáveis na construção da identidade docente, ou seja, na constituição do processo de formação do professor. Vásquez (1977) afirma que a atividade teórico-prática, que inclui um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, que só podem ser separados por um processo de abstração, configura componentes indissolúveis da práxis. Nesse sentido, a práxis se concretiza pela atividade material do homem, transformando o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano.

Quando mantemos a relação entre ambas, teoria e prática, a práxis se constitui, ou deveria constituir-se, necessariamente, como um processo harmônico e complementar, para assegurar o sentido do saber-fazer pedagógico, criando novos métodos e técnicas de ensino, valendo-se de metodologias ativas, lúdicas e atrativas, e provocando, concomitantemente, o envolvimento e o desenvolvimento do conhecimento no processo de ensinar e aprender. Constituir-se-ia, portanto, como um processo transformador da realidade objetiva, por meio da ação e da reflexão, que transforma a si mesmo e, como consequência, transforma a prática.

A abordagem metodológica adotada neste capítulo é de cunho qualitativo, já que utilizamos relatos de experiências, observações e discussões, envolvendo interlocuções vivenciadas nas escolas-campo feitas pelos profissionais da docência das instituições lócus. Zanella (2001, p. 63) ressalta que tal abordagem “[...] trabalha com dados qualitativos, com informações expressas nas palavras orais e escritas, em pinturas, em objetos, fotografias, desenhos, filmes, etc. As coletas de análise não são expressas em números.”

Seguindo os preceitos da perspectiva qualitativa (ZANELLA, 2001), valemo-nos da nomenclatura escola-campo, pois entendemos que é no próprio campo que os dados são produzidos e/ou elaborados. A escola da educação básica nos proporcionou a vivência dessa produção, ao se caracterizar como o contexto apropriado para relacionar teoria e prática, e para promover a integração dos sujeitos envolvidos no programa PIBID.

Para obter os relatos, realizamos uma roda de conversa com as equipes gestoras das três instituições (escolas-campo), integrantes do núcleo “Um enfoque no processo de construção da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental” do curso de Pedagogia de Cáceres. Para tanto, organizamo-nos enquanto grupo de pesquisadores, planejando e realizando a interlocução com as equipes, definindo lugar e horário em conformidade com sua disponibilidade, e sistematizando objetivos da pesquisa.

A roda de conversa ocorreu de forma espontânea, porém, com algumas questões parametrizadoras, a fim de atingir nossos objetivos de pesquisa. Pautamos nosso discurso em relação ao tema em discussão, destacando objetivos do PIBID, tais como: incentivar a formação de docentes em nível superior na educação básica; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes; e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

As escolas parceiras como *locus* de formação

Quando nos deparamos com o novo, é natural nos sentirmos afetados pelos desafios e experiências que estão por vir. É possível haver certo sentimento de repulsa, de inquietação, pois nossa rotina é atravessada por diferentes questões e pessoais, que demandam tomadas de posição e decisão. Quando se deparam com o novo ou diferente no seu espaço de trabalho, os profissionais da educação básica precisam lidar com questões de aceitação, negação, e, até mesmo, mediação de diversos aspectos relacionados à realidade escolar como um todo, desde aqueles que envolvem a gestão até os que envolvem os alunos. Pode-se ressaltar, por exemplo, a inquietação que surge em uma instituição escolar ao receber um novo membro em seu corpo pedagógico.

Os desafios e experiências vividos no âmbito do espaço escolar são de grande relevância para a própria escola, assim como para formação docente, no sentido do desenvolvimento profissional, especialmente, para os licenciandos que se inserem nesse *locus* para aprenderem e apreenderem como são estabelecidas suas relações e atividades cotidianas. Para Tardif (2008, p. 43), o processo formativo se dá em três fases cronologicamente distintas: “a fase de formação inicial, a fase de formação quando da inserção, a fase de formação contínua no exercício da profissão”. As duas primeiras fases se articulam para dar qualidade à terceira, uma vez que a inserção no contexto real de trabalho é essencial para a formação profissional e para o desenvolvimento de elementos constituidores da práxis.

É importante, portanto, que a universidade crie um laço de parceria com a escola. Parceria esta que precisa ser construída coletivamente, com base no respeito e no diálogo, que

se faz no processo de modo natural de acordo com as relações, já que não há manual de orientação para fazê-la acontecer (NACARATO, 2016).

É válido expormos nossas experiências enquanto acadêmicos licenciandos, bolsistas e futuros profissionais da educação, como também é importante expormos a visão dos profissionais atuantes nas escolas-campo em relação ao PIBID, especificamente, em relação às contribuições que o programa proporcionou ao espaço escolar, e aos avanços e desafios encontrados durante a interlocução de conhecimentos estabelecida pela parceria universidade e escola. Nóvoa (2003, p. 5) nos faz refletir sobre a importância das experiências vividas no espaço escolar ao pontuar que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

Diante de tal perspectiva, lançamos um outro olhar para a escola, para a criança e para sua realidade. O núcleo do PIBID/Pedagogia, edição 2018-2020, desenvolvido em três escolas parceiras nos permitiu construir novas percepções a respeito do ambiente escolar. Cada escola-campo contou com 9 bolsistas, sendo 8 de Iniciação à Docência - IDs e 1 supervisora. Dessas escolas, uma pertencia à rede estadual e duas à rede municipal.

O foco maior do núcleo era o processo de construção da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental. Entendendo que o processo de construção da escrita inicia-se

antes mesmo de a criança frequentar contextos formais de ensino, como o ensino fundamental, a proposta do núcleo foi desenvolvida também em uma instituição de educação infantil, a qual se constituiu como espaço essencial para compreendermos a gênese da escrita da criança. Partimos, inclusive, do referencial da evolução do desenho e da construção identitária a partir do nome próprio.

Conforme aponta Bosco (2005), há crianças que começam a frequentar a escola com um repertório significativo de conhecimentos do sistema alfabético, assim como há outras para as quais o espaço escolar representa o lugar de aprendizagens da grafia dos nomes próprios, das coisas e das pessoas. As atividades desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem vivenciado nesta fase permitem a elas desenvolver sua identidade por meio da escrita.

Ao terem o primeiro contato com a instituição, os IDs se sentiram inseguros por estarem em um local desconhecido. O acolhimento da escola e uma postura de enfrentamento dos desafios foram importantes para que, no decorrer do tempo, os IDs fossem adquirindo segurança, criando autonomia e superando problemas não previstos. Reflexões, elaboração de estratégias, e o trabalho coletivo entre os licenciandos e as professoras coformadoras das escolas-campo contribuíram para isso. As experiências vivenciadas e as reflexões acerca dos problemas e dilemas inerentes ao espaço educativo possibilitaram uma melhor compreensão de como esse espaço se constitui e, assim, uma tomada de decisões que acabou por resolvê-los ou amenizá-los.

Conversas com quem gosta de ensinar e de aprender

Pautamo-nos por uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, ao utilizarmos a roda de conversa como

instrumento para a coleta de relatos em momentos distintos nas instituições participantes do núcleo. A roda de conversa contemplou as vozes das coordenadoras e diretoras, representantes de um coletivo de profissionais, as quais relataram seus pontos de vista acerca das contribuições, dos desafios e dos aspectos positivos e negativos das ações do núcleo desenvolvidas em suas instituições.

Nossa intenção com a realização da roda de conversa foi ouvir as percepções das professoras das escolas-campo acerca do PIBID: como se sentiam enquanto corresponsáveis pela formação de futuros professores e como viam o contexto escolar enquanto *lócus* formativo para os pibidianos. Vale destacar que a decisão de nos aceitar nas escolas parceiras não foi unilateral, mas sim compartilhada com todo o corpo de profissionais das escolas.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), por exemplo, cita que a roda de conversa se constitui como um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias, oferecendo oportunidades para desenvolver e ampliar capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas. Pode, ainda, ampliar o vocabulário da criança e criar meios para que ela possa aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem.

Gatti (2005) enfatiza que a roda de conversa promove discussões e um clima de confiança, fazendo com que os participantes se sintam à vontade para expressarem ativamente suas opiniões sem a preocupação de perder o foco do assunto em pauta. A roda de conversa, enquanto técnica adequada para o diálogo e intercâmbio de ideias, proporcionou-nos um momento a mais de interação, em que foi possível estabelecer uma interlocução com o grupo de adultos e ter acesso a novos questionamentos.

Percebemos que, inicialmente, as professoras se sentiram inseguras para participar da roda de conversa, pois

tinham certo receio de emitirem alguma informação que depreciasse a imagem da escola ou até mesmo do núcleo. Observamos que, paulatinamente, elas foram se sentindo à vontade naquele contexto do diálogo: por ser uma roda de conversa, não havia formalidade, as interações eram espontâneas e, ao mesmo tempo, dinâmicas.

Optamos pela roda de conversa para permitir as participantes se expressarem, darem suas opiniões e representarem suas concepções sobre as ações do núcleo e, também, para estimular um clima de informalidade e descontração, sem perder o caráter investigativo. O registro das interações aconteceu por meio de gravações de áudio e anotações escritas das falas e reações das participantes da roda.

As narrativas que compuseram as rodas de conversa são apresentadas nas seções seguintes, de acordo com os níveis e redes de ensino no qual o núcleo de PIBID de Pedagogia de Cáceres atuou.

Escola de educação infantil

As narrativas da coordenadora pedagógica e da diretora da escola de educação infantil contemplaram várias situações, envolvendo o PIBID e seus integrantes, tais como ações desenvolvidas, expectativas em relação ao programa, e percalços enfrentados. Trazemos, a seguir, alguns excertos das falas das professoras gestoras, extraídos da roda de conversa:

O PIBID só veio contribuir com a educação, tanto para os pibidianos, que estão iniciando seu processo de formação, quanto para aqueles que já estão na escola há algum tempo, principalmente para as crianças.

Quando os pibidianos iniciaram o projeto, estavam engajados, mobilizaram toda a creche, trabalhavam com todas as

turmas, independente da faixa etária. A creche desencadeou o projeto “Circo”, o qual teve excelentes resultados com o auxílio dos pibidianos. Depois de um período, talvez por exigência por parte dos responsáveis do projeto, mudou-se um pouco o foco, que ficou mais voltado para as turmas de 4 e 5 anos para poderem trabalhar o processo de alfabetização. Os pibidianos vieram com uma dinâmica diferente voltada para esse grupo específico, e a creche sentiu a necessidade de estar engajando as crianças em um todo.

O projeto só evoluiu, não teve regressão, pois o que foi proposto a fazer foi realizado com sucesso. Os pibidianos são bastante empenhados quando se trata em realizar atividades na creche. De início foi um desafio, mas também muito motivador, pois através disso conseguimos parcerias com o pessoal da UNEMAT, foram desenvolvidas várias atividades de introdução à escrita, as quais as crianças gostaram muito, e elas já sabem os dias, conhecem cada um dos pibidianos e participam de tudo que propõem.

Quando o PIBID foi apresentado para a creche, o Coordenador Institucional da época fez-se criar uma expectativa por conta de seu discurso, na questão de uma possível distribuição de materiais para creche, como: computadores, data show, jogos, entre outros. Porém, depois a coordenadora do subprojeto explicou que os recursos eram restritos e destinados à aquisição de material para desenvolver as atividades nas escolas-campo de cada subprojeto. Depois, pode-se entender que a demanda de recursos destinada aos pibidianos é muita pouca, mas, no que se diz respeito à produção de materiais, de jogos, atenderam às expectativas, tudo que foi proposto fizeram na medida do possível.

A supervisora do projeto na creche está sempre atendendo aos anseios, sendo bastante parceira, pois ela cobra e exige bastante dos pibidianos e também houve uma surpresa em relação ao desenvolvimento dos acadêmicos, pois de início eram bastantes tímidos.

Alguns pibidianos relataram que caíram no curso de Pedagogia de paraquedas, não sabiam se conseguiriam ficar no projeto, depois surpreenderam a todos, pois foram deixando a timidez de lado e hoje estão melhores no projeto e em sala de aula, e acredita-se que serão excelentes professoras (es).

Podemos observar que o pibidianos são bastante empenhados, mesmo não tendo certos materiais, eles correm atrás, produzem, pedem ajuda para todos, que se propõem e fazem, e enquanto gestão, contribuímos e os professores também cobram, e a princípio era só para observar e acabaram integrando os pibidianos nas práticas pedagógicas.

Temos que ver os dois lados, para os pibidianos é uma experiência muito válida, porque na faculdade se estuda muita teoria, mas a realidade é diferente, principalmente quando se vai para a creche ou escolas de Ensino Fundamental, que são bastante carentes, e por essa questão muitos acadêmicos acabam desistindo quando vão para o estágio, pois o choque é inevitável. Muitos acadêmicos não estão preparados para vivenciar essa realidade.

Se o projeto continuasse, a creche gostaria de tê-lo novamente, pois a experiência é positiva para todos, e como seria bom se este pudesse abranger outras creches, visando a realidade da Educação Infantil e do trabalho dos professores em sala de aula.

Escola municipal de ensino fundamental

Nesse lócus, contávamos com a participação da diretora da escola e demais membros de sua equipe gestora. Todavia,

não foi possível a participação dos demais membros devido a situações emergenciais inerentes aos processos de gestão da educação escolar. Assim, nosso diálogo ocorreu apenas com a diretora da escola, que representou os demais profissionais. Vale ressaltar que sua fala foi coletiva, uma vez que a equipe de profissionais da escola conversa sobre as atividades vivenciadas em seu cotidiano profissional e comungam as ideias expressadas pela diretora.

O trabalho do PIBID na escola é muito importante, porque atende aos alunos em particular, fazendo uma intervenção. Pelo o que vejo, é um trabalho muito bom para a escola, pois, infelizmente, temos muitos alunos com necessidades e que, se não fosse esse tipo de trabalho do PIBID, eles não conseguiriam alcançar o conteúdo da turma. Os pibidianos trabalham de forma diferenciada com os alunos com dificuldades, e eles estando na sala junto com o professor ficaria mais difícil para trabalhar e separar individualmente cada aluno.

Vejo que esse trabalho dá respaldo para o professor, o ajuda na sala de aula a fazer com que os alunos consigam caminhar depois, juntamente com a turma, sem prejuízo de conteúdo. Acredito que o trabalho é nessa linha. Percebemos nas reuniões, que a gente tem nos conselhos de classe, que o trabalho do PIBID tem feito, sim, a diferença na escola com os alunos.

A escola está de portas abertas para o PIBID, tanto da Pedagogia como dos demais cursos. Trabalhamos anteriormente com áreas específicas e agora estamos tendo experiência com a turma de Pedagogia e tudo que vem para somar, para ajudar a melhorar a aprendizagem do aluno é muito bem-vindo.

Percebo que tem o trabalho também com os professores, pois, juntos sentam e organizam qual é o conteúdo a ser trabalhado com aluno Y e aluno X, e os materiais a serem utilizados e,

até o momento, não recebi reclamações nenhuma dos professores em relação ao trabalho do PIBID na escola, tanto no passado como agora, porque se tivesse alguma coisa do tipo, que não estivesse agradando, certamente isso viria para as reuniões.

É uma pena que a gente não tenha como recebê-los melhor, não tem uma sala adequada, a gente trabalha no corredor debaixo das árvores, mas é o que temos, pois é a realidade que vocês irão enfrentar, quando estiverem em sala de aula. É claro que, com esse trabalho extra, precisaríamos ter uma sala... É uma dificuldade que a gente tem, mas que é a nossa realidade. Que bom! Nós contribuimos com vocês e vocês conosco!

Escola estadual de ensino fundamental

Nessa escola colaboradora, também tivemos um diálogo apenas com um membro da equipe gestora, a coordenadora pedagógica, que atuou como representante do coletivo de profissionais da escola.

Sempre gostei muito do PIBID na escola. Já tivemos vários PIBID's, um da Pedagogia mesmo, mas voltado para profissões; tivemos o de História, o de Educação Física, e vejo sempre como algo positivo, porque sempre contribui com a escola, em todos os sentidos, nas atividades do dia a dia, com o fazer pedagógico de professores na sala de aula. Contribui no dia a dia mesmo na escola, porque geralmente o pessoal do PIBID acaba vivendo a rotina da escola, se envolvem com tudo que a gente faz, em atividades, projetos e socialização.

O PIBID contribui bastante, o pessoal está sendo empenhado. Vejo isso como algo positivo, acho que o projeto tem que

continuar, porque tudo que for para melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos é sempre bem-vindo.

Esse projeto de vocês, que é voltado a alfabetização, vejo que tem contribuído bastante com a escola, os professores comentam de forma positiva, pois está vindo a atender a necessidade deles em sala e a necessidade dos alunos, porque, devido a escola não ter mais pessoas disponíveis para estar auxiliado em sala de aula, o PIBID da Pedagogia tem contribuído bastante.

Esse projeto focado mais no processo de alfabetização é uma necessidade muito grande, pois temos caso de alunos que a gente recebe de vários bairros e várias escolas e muitos não são alfabetizados. E com a ajuda dos pibidianos no dia a dia na escola dá uma força a mais para os professores em sala, então eles têm colocado de forma muito positiva a contribuição do projeto.

Os professores comentam que poderia melhorar é com relação a confeccionar materiais, os materiais pedagógicos que os professores utilizariam na sala, como jogos, pois muitos professores têm dificuldades para confeccionar. E também a questão do tempo é muito pouco, eles gostariam que fosse mais tempo para estar ajudando em sala, porém, a gente entende que a carga horária é limitada e vocês fazem tudo dentro das possibilidades.

Então, o ponto que achamos que precisa melhorar é essa questão de auxílio com relação a confeccionar material, como jogos e da disponibilidade de ter mais tempo junto com eles. Em meu ponto de vista, avalio como positivo o projeto na escola.

Enquanto coordenação e tendo em vista os aspectos dos professores, o projeto tem que continuar, pois contribui muito com a escola e tudo que contribui para melhoria do processo dos alunos na aprendizagem deles tem que continuar e progredir com empenho de todos.

Análise dos relatos

Em uma análise geral, notamos que o trabalho desenvolvido no âmbito do PIBID é bastante valorizado pelas instituições e que o programa contribui de maneira significativa para a formação de alunos, professores, gestores das escolas envolvidas e licenciandos pibidianos.

Alguns pontos foram ressaltados pelas três unidades escolares parceiras nos relatos apresentados: por exemplo, a importância do recurso disponibilizado para o desenvolvimento das ações do núcleo, no tocante à produção de materiais didáticos e a sua utilização em práticas pedagógicas. O recurso financeiro restrito, que foi disponibilizado para atender à totalidade de escolas participantes do núcleo nesta última edição do programa, limitou os pibidianos no sentido de elaborar mais atividades diferenciadas, já que as escolas não dispunham de recurso para atender a tais anseios. Não obstante, o desenvolvimento de ações do PIBID nas escolas gerou uma expectativa em relação à produção de acervo de material didático-pedagógico que poderia ser reaproveitado em trabalhos de monitoria e projetos futuros das escolas. A importância da produção de material pedagógico como recurso para a construção dos conhecimentos foi algo, inclusive, destacado pela coordenadora de uma das escolas-campo, pois, segundo ela, muitos profissionais da instituição tinham dificuldades para confeccionar materiais específicos para atividades com as turmas.

Na acepção de Dante (2005, p. 60), devemos criar oportunidades para as crianças usarem materiais manipulativos, pois a abstração de ideias se origina da sua manipulação e de atividades mentais a ela associadas. Nesse sentido, há uma

concepção acerca da gênese do conhecimento e do desenvolvimento do pensamento infantil. A manipulação de materiais didáticos aliada à teoria é uma alternativa que fornece uma melhor compreensão dos conteúdos e contribui para o processo ensino-aprendizagem do aluno.

Os materiais didáticos-pedagógicos desenvolvidos pelo núcleo envolveram jogos, enquanto práticas de ensino lúdicas. A atividade lúdica se caracteriza como um princípio singular para desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança. Pensar a prática pedagógica nessa perspectiva dual de desenvolver o aprendizado dos conhecimentos escolares, suscitando sensações de prazer, promovendo a interação e simulando situações da vida em sociedade é muito importante (JEAN PIAGET, 1987). Jogos e brincadeiras fazem parte da nossa cultura, são práticas sociais do nosso cotidiano, especialmente, na vida da criança. Atualmente, são utilizados nas instituições escolares como instrumentos auxiliares do desenvolvimento cognitivo para promover aprendizagem.

Constatamos o pensamento unânime das colaboradoras do núcleo sobre a permanência do programa nas escolas-campo, em face dos resultados positivos apontados em um todo, com professores, alunos e gestão. A atuação dos pibidianos e demais responsáveis pelo núcleo trouxe contribuições significativas em relação à aprendizagem dos alunos com dificuldades na alfabetização, aos trabalhos desenvolvidos pelas professoras, às atividades pedagógicas desenvolvidas em colaboração com as escolas, e ainda, entre outros fatores, à aproximação entre escolas da educação básica e ensino superior.

Percebemos, também, pela análise dos relatos, que a carga horária do programa deveria ser ampliada, para que os pibidianos pudessem contribuir ainda mais com o ensino-aprendizado

das instituições parceiras, e também para que pudessem se desenvolver ainda mais enquanto futuros profissionais da educação. Nos relatos, é destacado que a carga horária de 12 horas semanais não é suficiente para intensificar a implementação de atividades.

Na roda de conversa, foi abordada, ainda, a questão da insegurança inicial dos pibidianos: de início, demonstraram timidez ao interagir no grupo e tinham dúvidas quanto à escolha da profissão, mas, à medida que vivenciavam as ações do núcleo, foram adquirindo sua autonomia pessoal. Com isso, fica evidente que o núcleo auxiliou no desenvolvimento profissional dos licenciandos envolvidos. A interação, a (in)segurança, assim como a autonomia, são aspectos inerentes à profissão docente, como afirma Sá (2001, p. 137):

A profissão, como a prática habitual de um trabalho, oferece uma relação entre necessidade e utilidade, no âmbito humano, que exige uma conduta específica para o sucesso de todas as partes envolvidas – quer sejam os indivíduos diretamente ligados ao trabalho, quer sejam os grupos, maiores ou menores, onde tal relação se insere.

A interação entre universidade e escola proporcionada pelo PIBID ofereceu aos licenciandos oportunidades para vivenciar a experiência em sala. Grande parte dos acadêmicos/bolsistas, até então, tinham contato somente com a teoria dentro do espaço da Universidade e desconheciam a realidade escolar. Talvez, isso tenha os deixado um pouco apreensivos no início. Entretanto, a ida às escolas, as observações feitas em sala de aula e a participação nas atividades desenvolvidas com os alunos, em parceria com os docentes, gradualmente, proporcionaram aos licenciandos maior entendimento sobre processos de interação, modos de ensinar e formas de se portar em sala de aula.

Durante as experiências vivenciadas no contexto deste trabalho, percebemos, por meio da roda de conversa com parte do corpo pedagógico das instituições, que o programa possui boa repercussão nas escolas: a grande maioria dos professores conversa sobre o PIBID em reuniões, tecendo elogios às suas ações, e não reclamações. Sobretudo, a roda de conversa demonstrou que o PIBID repercute de maneira positiva nas escolas, e que há mérito nos trabalhos desenvolvidos pelos bolsistas, o que confere extremo profissionalismo à convivência dos pibidianos no âmbito escolar, mesmo que estes estejam em processo de formação inicial.

Brandão (1992, p. 18) destaca que “[...] as pessoas vivem umas com as outras e o saber flui pelos atos de quem sabe e faz para quem não sabe e aprende”. Diante do exposto, ressaltamos a importância de um trabalho tão significativo de formação, no qual a motivação contagia a todos, e o aprendizado se consolida com as experiências na prática e nos estudos coletivos.

Conclusões

Por meio de encontros, interações e socializações de conversas, dialogamos e colocamos em pauta a importância de garantir e amadurecer as experiências vivenciadas no núcleo “Um enfoque no processo de construção da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental”. Percebemos o quanto o PIBID se faz necessário na formação profissional de licenciandos, enquanto futuros profissionais da educação e verdadeiros sujeitos. Ao viabilizar a vivência de interações no âmbito escolar, o programa oferece oportunidades de descobrir-se como profissional em vários aspectos: isso se repercute, inclusive, na formação individual, pois é notável a evolução dos bolsistas ao longo das atividades realizadas no núcleo.

Os relatos apresentados por parte do corpo escolar, da gestão aos professores, demonstram que muitos bolsistas estão se realizando, de forma positiva, enquanto sujeitos; desde o princípio pode ser notada essa evolução, oriunda da aquisição de conhecimento e do amadurecimento intelectual. Por conta do engajamento, do empenho com a escola, pode-se compreender bolsistas como parte do grupo escolar, não somente de forma simbólica, mas também de forma afetiva e efetiva. Nesse sentido, é imprescindível a colaboração dos pibidianos em atividades e projetos significativos para desencadear o desenvolvimento escolar.

Com a roda de conversa, constatamos que, tanto o corpo docente quanto a gestão da escola como um todo, foram enfáticos ao afirmar que as atividades, os jogos e os projetos de ensino desenvolvidos pelos pibidianos repercutiram de maneira significativa no comportamento das crianças. Os relatos evidenciam, ainda, que as crianças se mostraram mais motivadas, inclusive, para frequentar as instituições, e que desenvolveram sua autoconfiança, sua autonomia e a disponibilidade para outras aprendizagens.

O pibidiano cria um vínculo afetivo com toda a comunidade escolar, ao se sujeitar a adaptações e mudanças que são muito significativas em sua formação de modo integral, pois, ao experimentar o ambiente escolar, novos ares e outros paradigmas são vivenciados. As vivências e interações promovidas durante os projetos e monitorias são de extrema importância: ao finalizarmos as atividades do núcleo, percebemos o quanto o vínculo afetivo foi de fato promovido, e como fizemos a diferença no ambiente escolar. A afetividade faz-se necessária no ambiente educacional e deve ser desenvolvida por todos, desde a gestão, professores, alunos, comunidades e nos programas exercidos nas instituições, e é por meio desse afeto que se promove a motivação para desenvolver um bom trabalho.

Os discursos emanados na roda de conversa ecoam os objetivos maiores do PIBID: incentivar a formação de docentes em nível superior na educação básica; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação Básica; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, o que, certamente, foi alcançado.

Muitos conhecimentos e saberes foram construídos no percurso do núcleo, os quais nos fortaleceram nas tomadas de decisões quanto ao curso, à docência, à profissionalização docente, ao desenvolvimento e à qualidade da formação, articulada pela universidade e pelas professoras supervisoras, que assumiram o importante papel de coformadoras. Entendemos que a identidade docente vai se constituindo ao longo do processo de interação com os atores do cenário escolar e dos estudos sistemáticos no campo acadêmico.

Os relatos apresentados neste capítulo apontam para a importância da permanência do PIBID/Pedagogia no contexto educacional, e evidenciam as repercussões positivas do trabalho oferecido pelo programa no que tange ao desenvolvimento das crianças e, também, ao processo de formação dos pibidianos. A experiência de estar na sala de aula e, a partir das observações, realizar intervenções, permitiu-nos voltar ao nosso lugar de estudantes da escola, vivendo aquela realidade de forma diferente, mas carregada de significados e de grande aprendizado.

Referências

BOSCO, Z. **A errância da letra**: o nome próprio na escrita da criança. 2005. 282f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/357757>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense. 14. ed. 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1,2,3.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 12. ed. São Paulo: 2005.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216636-ce.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores**: a escola como lugar da formação. 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1/21205-ce.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

- PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Problema central do desenvolvimento. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- SÁ, Antônio Lopes de. **Ética profissional.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- SANTOS, M. G. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. 298p.
- SILVA, A. C. **Formação docente e práticas educativas na escola.** Curitiba: EDUFMT, 2015.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa.** 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

MEDIAÇÕES NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: ENSAIOS SIGNIFICATIVOS À ALFABETIZAÇÃO

Geisilane Amorim Moreira
Jackelyne Gonçalves da Silva Bueno de Souza
Jessica de Arruda Neves
Miriam Cris da Silva Sonaque
Maurecilde Lemes Santana
Rosálva Pereira de Alencar

Este capítulo é resultado do processo de intervenção/monitorias do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID), por meio do núcleo “Um enfoque no processo de construção da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental”, vinculado à Universidade Estado de Mato Grosso/UNEMAT, *campus* Jane Vanini, entre os anos de 2018 e 2019. A escolha do tema a ser abordado neste capítulo aconteceu em um encontro, na UNEMAT, em um dos momentos de estudos e reflexões com as professoras coordenadoras do núcleo do PIBID. Por trabalharmos em um núcleo cujo foco é a alfabetização, surgiu, a partir de então, a necessidade de compreender o processo de escrita.

Este capítulo está dividido em três partes, as quais dialogam entre si. Na primeira parte, abordamos como ocorre o processo de aquisição da escrita do ponto de vista teórico-prático, tomando como parâmetro *A psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). Para as autoras, as crianças constroem hipóteses na tentativa de entender como funciona o sistema de escrita, passando

por fases regulares e evolutivas até que sejam alfabetizadas. Utilizamos-nos dessa abordagem para tratarmos sobre a apropriação do sistema de escrita e de sua importância em uma sociedade predominantemente grafocêntrica. Ressaltamos que a adoção dessa teoria como base para este estudo se caracteriza como uma possibilidade epistemológica de compreender a apropriação do sistema de escrita.

Na segunda parte, apresentamos os índices de alfabetização alcançados no contexto nacional. Trazemos os dados do TSE-Tribunal Superior Eleitoral, de acordo com o grau de instrução (analfabetos, ensino fundamental completo e ensino fundamental incompleto) e sexo (masculino e feminino). A finalidade foi construir um panorama que nos apresentasse os reflexos da alfabetização entre jovens e adultos. Trazemos, também, os dados de dois sistemas de avaliação: os do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem por objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no Brasil, para que o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais tenham base em evidências; e os da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada a alunos do terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas, que tem como objetivo principal aferir os níveis de alfabetização e de letramento dos estudantes em língua portuguesa e matemática (INEP, 2020).

Por fim, na terceira parte, apresentamos relatos de pibidianas que realizaram o processo de intervenção pedagógica em três instituições escolares da cidade de Cáceres. Buscamos evidenciar a importância da monitoria para cada uma das pibidianas, o quanto essa atividade contribuiu para que os alunos se apropriassem do sistema de escrita, e o seu impacto em sala de aula e nas famílias. Mesmo que timidamente, as ações

realizadas pelo PIBID contribuíram para melhorar a alfabetização de crianças das escolas parceiras: a interlocução entre a universidade e as escolas de educação básica impactou de modo significativo o processo de escolarização no tocante à produção escrita dos alunos contemplados pelo núcleo e, conseqüentemente, as escolas como um todo e, em alguma proporção, outras instâncias locais.

As abordagens dos conceitos e sentidos da escrita

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), para a criança apropriar-se da escrita, é necessário que ela adquira habilidades do sistema de escrita alfabética, e, é por meio desse processo construtivo e das regras peculiares que se compreende o uso social desse sistema em diversas funcionalidades. A apropriação da escrita e da leitura ocorre quando compreendemos a relação fonográfica do sistema de escrita, a relação entre os signos linguísticos na formação da escrita.

De acordo com as autoras, a psicogênese da língua escrita é uma teoria psicológica, que tem como objeto de estudo a forma como o sujeito aprende a língua escrita, o processo inicial da escrita formal, que se daria por fases para se chegar à escrita de fato. Fundamenta-se na teoria construtivista de Jean Piaget, a qual envolve o estudo de como o indivíduo aprende e de como ocorre a aquisição do conhecimento. Nesta perspectiva, entende-se que as crianças constroem seus próprios conhecimentos, sendo, assim, sujeitos ativos.

A psicogênese da língua escrita emergiu na década de 1980, em um contexto marcado pela concepção behaviorista e pelos métodos tradicionais de alfabetização. Fez-se contundente e de extrema relevância para a alfabetização e para

os estudos acerca dessa temática, ao se inscrever como uma concepção que buscava compreender a escrita propriamente dita, particularmente no que diz respeito aos modos como a criança a desenvolvia. Em seus estudos, Ferreiro e Teberosky (1986) demonstram que a criança passa por níveis evolutivos de aprendizagem da escrita (pré-silábico, silábico e silábico-alfabético). Demonstram, também, que, nesses níveis, o indivíduo desenvolve a aprendizagem do sistema alfabético e o entendimento da escrita, processual e gradualmente, elaborando hipóteses sobre a escrita, na tentativa de entender como uma palavra é escrita (quantidade de letras, a ordem/disposição das letras na palavra, etc.), até compreender como funciona o sistema de escrita alfabético.

Em síntese, a psicogênese da língua escrita estuda o desenvolvimento das faculdades psíquicas e intelectuais do sujeito sobre a escrita, a trajetória percorrida por quem se alfabetiza – como a criança pensa e desenvolve a escrita, em uma sequência regular de níveis de concepção de quem aprende, organizada em três grandes períodos. Dois desses primeiros períodos compõem a fase pré-linguística ou pré-silábica: o primeiro período, o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); o segundo período, o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias); o terceiro período, o da fonetização da escrita, quando aparecem as atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico chegando até o alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Na sequência, apresentamos uma abordagem conceitual dos níveis concebidos pelas autoras.

Na fase pré-linguística ou pré-silábica (período logográfico), a escrita é representada por meio de desenhos, garatujas e letras aleatórias, sem uma relação sonora, pois a criança ainda não tem a noção de grafemas e fonemas. Esse nível envolve quatro fases: icônica (a criança representa a palavra escrita por meio de um desenho sem associação com a palavra representada); não icônica (a criança percebe que a escrita é feita com palavras e a representa em forma de garatujas e rabiscos, tentando copiar a grafia); aleatórias (a criança representa a palavra com várias letras que não correspondem necessariamente ao som e nem à ordem ortográfica correta); realismo nominal (a criança associa o tamanho das letras ao tamanho real do objeto que está descrito na palavra). Dentre as características desse período, estão: a não vinculação entre grafia e som; a concepção da escrita como desenho; o estabelecimento de conflito cognitivo – não é com desenho que se escreve; o uso de sinais gráficos (letras e números) sem a necessidade do desenho; o estabelecimento de conflito cognitivo – a insuficiência de estabilidade da palavra, ou seja, a compreensão de que uma palavra é escrita sempre da mesma forma – com as mesmas letras e seguindo a mesma ordem.

O nível da escrita silábica contempla a fase silábica, que se inicia sem a percepção do valor sonoro pela criança. A passagem para esse nível ocorre com atividades de vinculação do discurso oral com o texto escrito, ou seja, da palavra escrita com a palavra falada. Quando o sujeito percebe que a palavra escrita simula a palavra falada, ele pensa ser suficiente grafar uma letra para se poder pronunciar uma sílaba oral. Todavia, a passagem para o nível silábico com valor sonoro ocorrerá quando seus registros gráficos apresentarem correspondência sonora (relação fonema-grafema).

Na fase silábico-alfabética, a criança percebe que, além das sílabas, há “unidades menores”, fonemas específicos, compreende que se escreve letra por letra e consegue entender o sistema de escrita. É nessa fase que ocorre a transição para a escrita alfabética: o aprendiz já escreve com a quantidade de sílabas, analisa as vogais e consoantes das palavras, e acredita que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons. Já estão alfabetizados, porém, ainda vivenciam conflitos ao comparar sua escrita alfabética e espontânea com a escrita ortográfica.

Já no período da fonetização, ocorre a vinculação entre pronúncia e escrita, marcada pela: representação da sílaba oral por uma letra; aquisição da estabilidade da escrita da palavra; a percepção de que escritas silábicas não são suficientes; e correspondência entre fonemas e grafemas. Soares (2004, p. 10-11) afirma que a perspectiva construtivista trouxe diferentes e importantes contribuições para a alfabetização:

Alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados tradicionais, e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler, não com material artificialmente produzido para aprender a ler; os chamados para a aprendizagem *pré-requisitos* da escrita, que caracterizariam a criança pronta ou madura para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto língua escrita; as dificuldades da criança, no processo

de construção do sistema de representação que é a língua escrita – consideradas deficiências ou disfunções, na perspectiva dos métodos tradicionais - passam a ser vistas como erros construtivos, resultado de constantes reestruturações.

A literatura nos mostra que a escrita faz parte da nossa vida em sociedade como um meio de integração e comunicação dos indivíduos, constituindo-se como uma construção do sujeito em interação com o meio em que vive. Ao mesmo tempo, a escrita materializa-se como um objeto essencial para sua inserção e participação na sociedade, uma espécie de pré-requisito que o permite participar de determinado tipo de cultura. Nesse sentido, a apropriação da escrita se faz importante. A interação entre as crianças, assim como com a própria escrita, expressa em diferentes suportes e gêneros textuais, são fatores determinantes, portanto, para a aproximação e apropriação desse bem cultural.

Reiteramos que a apropriação da escrita no processo de alfabetização deve ser introduzida, trabalhada e consolidada na perspectiva do letramento, ensinando-se a ler e escrever de forma significativa. Particularmente, consideramos que, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, econômicas e culturais, a universalização do acesso à educação escolarizada é um fenômeno recente. Historicamente, as classes desfavorecidas e as minorias sociais foram excluídas do processo escolar. Por essa razão, significativa parcela da sociedade ainda não domina o código escrito. Percebemos isso ao analisarmos os dados sobre a alfabetização no Brasil, os quais ilustram o alto índice de pessoas não alfabetizadas e/ou com baixa escolarização. A alfabetização no contexto brasileiro é o tema da seção seguinte.

A alfabetização no contexto brasileiro

Para discutir os trabalhos educativos realizados pelos pibidianos, partimos da situação da educação brasileira, a qual possui alto índice de analfabetismo entre as pessoas jovens e adultas, conforme os dados apresentados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), entre os anos de 2018 e 2019.

Tomamos como exemplo as categorias ‘analfabeto’, ‘ensino fundamental completo’ e ‘ensino fundamental incompleto’, entre os anos de 2018 e 2019. No ano de 2018, observamos que a porcentagem de analfabetos do sexo masculino era de 47,769 e, em 2019, de 47,613. Ocorre uma pequena queda dessa taxa, mas não podemos afirmar que ela representa uma melhora significativa. Em relação aos analfabetos do sexo feminino, no ano de 2018, representavam uma porcentagem de 52,180. No ano de 2019, esse índice cresce, passando para uma porcentagem de 52,320.

Em relação ao ensino fundamental completo masculino, no ano de 2018, a porcentagem era de 50,217. No ano de 2019, ocorre uma diminuição, resultando uma porcentagem de 49,943. Em relação ao ensino fundamental completo feminino, no ano de 2018, a porcentagem era de 49,753. Em 2019, ocorre um crescimento resultando uma porcentagem de 52,320. Essa diferença entre os gêneros nos inquietou muito, motivando a busca por um aprofundamento sobre o tema, especialmente, acerca de quais fatores influenciam esses dados.

Para o ensino fundamental incompleto masculino, no ano de 2018, a porcentagem era de 50,556. Em 2019, ocorre um crescimento resultando uma porcentagem de 50,676. Em relação ao ensino fundamental incompleto feminino, no ano de 2018, a porcentagem era de 49,424. Em 2019, ocorre uma

diminuição desse índice, resultando uma porcentagem de 49,298, conforme quadro demonstrativo apresentado a seguir.

Quadro 1 – Taxas de Analfabetismo

Grau de instrução	2018		2019	
	Masculino (%)	Feminino (%)	Masculino (%)	Feminino (%)
Analfabeto	47,769	52,180	47,613	52,320
Ensino Fundamental Completo	50,217	49,753	49,943	52,320
Ensino Fundamental Incompleto	50,556	49,424	50,676	49,298

Fonte: TSE, 2019.

Diante dos números apresentados, observamos que, no ano de 2019, houve um percentual de crescimento nas categorias envolvendo o sexo feminino, o que pode significar uma maior efetividade de políticas educacionais de acesso das crianças à escola e permanência delas nela.

O problema da educação não é o analfabetismo entre jovens e adultos, embora expressiva parcela da sociedade esteja nesse cenário de baixa escolarização, dada as condições históricas brasileiras. Atualmente, mesmo com a implementação de algumas políticas educacionais voltadas à universalização do acesso à educação, verificamos que muitas crianças não têm acesso à escola e muitas, dentro da escola, ainda não dominam os códigos da leitura e da escrita, nos anos iniciais.

Percebemos a necessidade de uma intervenção mais efetiva de políticas educacionais para diminuir ou exterminar o problema do analfabetismo. Dessa maneira, pode-se con-

tribuir com uma mudança social efetiva e com a melhoria da qualidade de vida dessas crianças, mudando, inclusive, o próprio quadro de analfabetismo e de baixo índice de escolarização no cenário econômico, para onde estão voltadas as políticas públicas no contexto atual.

O domínio da leitura e da escrita pelo aluno – seja criança, jovem ou adulto – é uma necessidade social, econômica e cultural nos dias atuais, já que interfere qualitativamente no mundo do trabalho, na qualidade de vida e na capacidade de participação social. Portanto, investir na escolarização das crianças com dificuldade na aprendizagem, melhorando seu nível de escolarização, constitui um processo progressivo de mudança nesse cenário.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB¹ visa a oferecer um diagnóstico periódico da educação básica no Brasil, com objetivo de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país, para que o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais se baseiem em evidências. O SAEB possui um conjunto de avaliações externas aplicadas nacionalmente para acompanhar a qualidade da educação cujos resultados são usados para avaliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (INEP, 2020).

De acordo com o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, as médias nacionais definidas para o “[...] Ideb: corresponde a 6,0 para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio”. No entanto, essas metas do PNE, ainda, não foram alcançadas. Ainda é preciso trabalhar muito para

¹ Os dados apresentados são os últimos divulgados, pois os resultados das avaliações de 2019, até o momento das buscas para esta produção, ainda não tinham sido publicados.

alcançá-las, seja no plano da política educacional, da infraestrutura, da qualificação dos professores, das condições objetivas de trabalho, ou de outros. O panorama dos índices no Estado de Mato Grosso apresenta os seguintes dados:

Quadro 2 – Média IDEB MT

Escolas Públicas – Estado de Mato Grosso		
	2015	2017
4ª série/ 5º ano	5.5	5.7
8ª série/ 9º ano	4.5	4.7

Fonte: INEP.

As metas, ainda, não foram alcançadas, principalmente, nos anos finais do ensino fundamental. Observa-se que, nos anos iniciais, a nota do IDEB está em ritmo de avanço, podendo alcançar as metas em 2021. Mas, para que isso se concretize, é preciso que o Estado amplie o financiamento da educação básica, com ações embasadas no desenvolvimento humano mais recente. Além disso, é necessário investir na formação do docente, disponibilizando formação inicial e continuada de qualidade e condições objetivas de trabalho, e promovendo a valorização profissional.

Abordamos, agora, os índices da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, que tem por objetivo avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua portuguesa e matemática, bem como a qualidade, a equidade e as eficiências dos ciclos de alfabetização das escolas das redes públicas. Os resultados da ANA apontam que 54,73% dos estudantes avaliados permanecem em níveis insuficientes de leitura, pois, encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares), e que 45,2% apresentam níveis satisfatórios em leitura, encontrando-se nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável) - (INEP, SAEB/ANA, 2016).

Na avaliação da escrita, cinco níveis são considerados: 1, 2 e 3 (elementares), 4 (adequado) e 5 (desejável). Os resultados de 2016 mostram que 66,15% dos estudantes estão nos níveis 4 e 5, e 33,95% deles ainda estão nos níveis 1, 2 e 3 - insuficientes (INEP, SAEB/ANA, 2016). Na avaliação de matemática, foram considerados os níveis 1 e 2 (elementares), 3 (adequado) e 4 (desejável). A porcentagem de estudantes nos níveis 3 e 4 foi de 45,5%. A porcentagem correspondente aos níveis 1 e 2 foi de 54,4%, o quer dizer que mais da metade dos estudantes brasileiros ainda está abaixo do desempenho desejável (INEP, SAEB/ANA, 2016).

Tais resultados evidenciam que parte considerável dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, matriculados nas escolas públicas, apresentam níveis de proficiência insuficientes para a idade. Não obstante, no Estado de Mato Grosso, os resultados da ANA revelam:

Quadro 3 – Resultados ANA-MT

Proficiência	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Leitura	18,17	35,14	35,11	11,58	
Escrita	11,1%	15,5 %	1,4%	65,1%	6,9%
Matemática	20,4%	33,3%	19,9%	26,4%	

Fonte: Inep/Saeb/Ana, 2016.

Observa-se que, em Mato Grosso, na avaliação de leitura, o nível predominante é o 2, com 35,14%, que equivale a um nível insuficiente. Na escrita, 65,1% dos estudantes estão no nível 4. Nesse nível, os estudantes, provavelmente, escrevem as palavras apresentadas corretamente, e atendem à proposta de construir uma narrativa, embora ainda possam cometer irregularidades que comprometem parcialmente o sentido do

texto. Contudo, 28% dos estudantes estão concentrados nos níveis 1, 2 e 3, que envolvem desde aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível até os estudantes que produzem textos com irregularidades que comprometem sua compreensão. Na avaliação de matemática, 33,3% dos estudantes do Estado de Mato Grosso estão no nível 2, fator que evidencia conhecimento de conteúdos matemáticos não condizente com a faixa etária e etapa da alfabetização.

Para ilustrar os dados do município de Cáceres, tomamos por base uma instituição escolar de nível socioeconômico médio, identificada aqui como Escola-Cáceres:

Quadro 4 – Resultados ANA Escola-Cáceres-MT

Proficiência	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Leitura	10,53%	57,89%	31,58%	0,0%	-
Escrita	0,00%	10,53%	0,00%	84,21%	5,26%
Matemática	15,79%	36,84%	15,79%	31,58%	-

Fonte: Inep/Saeb/Ana, 2016.

Dos estudantes da referida escola que fizeram a avaliação, 57,89% estão no nível 2 de leitura, considerado insuficiente pelo Ministério da Educação. Os dados apresentados na avaliação de escrita mostram que 84,24% encontram-se no nível 4, considerado adequado para a faixa etária e etapa de ensino. Já em matemática, foi possível perceber que 36,84% dos alunos encontram-se no nível 2 de proficiência e, 31,58%, encontram-se no nível 4. Isso significa que há a necessidade de desenvolver uma política educacional nacional voltada para o atendimento das dificuldades que as crianças possuem em atividades de matemática, promovendo iniciativas de formação de professores, a valorização do magistério, e condições objetivas de trabalho educativo.

Visando contribuir com a melhoria da educação, a Universidade do Estado de Mato Grosso, à qual estamos vinculados como estudantes e docentes do curso de Pedagogia, em Cáceres, apoia projetos, tais como o PIBID, que incentivam a realização de trabalhos de intervenção/monitoria no processo de alfabetização que atendam às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Vale destacar que a participação no PIBID nos possibilitou, enquanto licenciandas, vislumbrar o processo de formação e atuação docente em sua totalidade, por meio de ações que contribuíram, significativamente, para a nossa formação inicial.

Experiências das pibidianas no contexto da alfabetização

O PIBID atendeu a três escolas-campo em Cáceres: duas situadas em bairros periféricos e uma no centro da cidade. Em uma das escolas localizadas na periferia, eram atendidos alunos dos 3º e 4º anos. Na outra escola da periferia, eram atendidas crianças da educação infantil. Na escola do centro, eram atendidos alunos entre o 1º e o 5º anos do ensino fundamental.

A nossa participação no PIBID aconteceu por meio de encontros que tinham como objetivos realizar estudos e reflexões, e preparar atividades que seriam por nós desenvolvidas com as crianças. Nossa participação no programa, também, se deu por meio de um trabalho de intervenção/monitoria no processo de alfabetização que atendia às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Auxiliamos os professores da melhor forma, elaboramos e desenvolvemos projetos pedagógicos, e prestamos atendimentos individuais.

Os projetos foram planejados de modo a promover a aprendizagem, principalmente, em relação à aquisição e ao

desenvolvimento de leitura e escrita, a partir de um diagnóstico dos níveis de leitura e escrita das turmas com as quais trabalharíamos. Aliamos, à realização dos projetos, os conhecimentos adquiridos na faculdade, tanto em sala de aula quanto em momentos de estudos, discussões e reflexões com as coordenadoras e as supervisoras do núcleo.

Durante a realização de cada projeto, era perceptível o interesse e a curiosidade de cada aluno. Às vezes, devido aos alunos conhecerem os conteúdos dos projetos, ficavam instigados a fazer perguntas, ao mesmo tempo. Era difícil, para nós pibidianas, em alguns momentos, controlá-los. Isso nos exigiu repensar a maneira de mediar os saberes.

Em cada etapa dos projetos, a turma realizava uma atividade relacionada à escrita como, por exemplo, criar frases e textos, escrever sobre o que mais lhe chamou a atenção, etc. Percebemos avanços significativos nas produções escritas dos alunos. Estávamos em contato direto com os alunos apenas uma vez por semana, mas percebemos que muitos deles tinham o interesse em dividir mais momentos conosco.

Na instituição com crianças de 4 e 5 anos de idade, trabalhamos atividades voltadas para o início da alfabetização, por meio de oficinas e jogos com ênfase no nome próprio. O objetivo era levar as crianças a reconhecerem seus nomes, bem como suas letras iniciais. As atividades eram realizadas em nível crescente, de acordo com o aprendizado e a dificuldade de cada criança. Nesses momentos, fazíamos as interlocuções necessárias para atender às especificidades de cada aluno.

Após vivenciarmos as atividades desenvolvidas em oficinas, e também em reforços, constatamos que a maioria das crianças estava bem avançada no que diz respeito à identificação tanto da letra quanto do nome próprio em si. As crianças se mostraram entusiasmadas e realizadas ao

conseguirem cumprir os objetivos propostos nas oficinas. As que apresentaram alguma dificuldade de início, após as intervenções, conseguiram apropriar-se do conhecimento desenvolvido nas oficinas. Sabemos que cada uma tem seu tempo de aprendizado.

Em uma das instituições, foi realizada uma abordagem diferenciada. Como alguns alunos já estavam em classes avançadas e não dominavam a leitura e escrita, foi necessário desenvolver atividades extraclasse com eles. Por mais que não tivéssemos um lugar adequado para trabalhar, e que houvesse uma série de dificuldades, conseguimos bons resultados em relação ao desenvolvimento das crianças. Em linhas gerais, o processo de monitoria contribuiu para a aprendizagem das crianças. Também motivou aquelas que faltavam com frequência e que estavam constrangidas por não conseguirem acompanhar a classe a participar mais, tornando-as mais confiantes no decorrer dos encontros.

A mudança também foi visível em sala de aula. Os professores relataram que as crianças desenvolveram mais a sua autoestima e venceram a timidez, estabelecendo uma relação de confiança com os monitores e professores. A cada encontro, era visível o crescimento no processo de aprendizagem das crianças.

Foram momentos de extrema aprendizagem não somente para os alunos das instituições, mas também para nós, pibidianas, que conseguimos aliar a teoria à prática de sala de aula. Ajudou-nos a adquirir mais autonomia, segurança para resolver determinadas situações com os alunos, etc. Por meio do PIBID, constatamos que estamos no curso certo. Levaremos os diversos conhecimentos que adquirimos, durante o desenvolvimento das ações do núcleo, para nossa vida profissional.

Conclusões

O PIBID é um programa de suma importância para a formação docente. Por meio dele, licenciandos vivenciam inúmeras experiências e desenvolvem diversos conhecimentos sobre a real situação da educação brasileira. O PIBID contribui muito para a formação acadêmica dos licenciandos, inclusive, durante o período de estágio, pois as experiências por eles vivenciadas os colocam em uma situação privilegiada em relação a outros acadêmicos que não têm a oportunidade de fazer parte do programa. Os pibidianos têm a oportunidade de auxiliar os professores em sala e perceber que cada aluno possui seu tempo para o aprendizado. Isso os ajuda a planejar, em colaboração com os professores, atividades que estejam ao alcance de todos os alunos. Os pibidianos acabam percebendo, também, que é necessário sempre propor novas metodologias para instigar a curiosidade dos alunos. Reiteramos a importância do PIBID por permitir novos olhares e instigar inovações metodológicas. O programa coloca o aluno como o centro do processo de aprendizagem e contribui para a formação de profissionais diferenciados, que vão muito além de repetir metodologias desvinculadas das vivências das crianças.

Os estudos feitos na universidade e os encontros no laboratório foram de suma importância para nós, licenciandas. Por meio deles, foi possível aprender, discutir e agregar conhecimentos. O trabalho de monitoria não teria significado algum sem um embasamento teórico que nos permitisse ter conhecimento sobre a aquisição de escrita das crianças e sobre os estímulos necessários para se aprender a língua escrita de maneira significativa. Para ajudar no nosso processo de aprendizagem como futuros professores e nas práticas

pedagógicas realizadas nas escolas, também formamos grupos de estudos, os quais tinham como objetivos realizar leituras e pesquisas, e desenvolver práticas de escrita, tais como artigos, resumo expandido, projetos e planos de aula. A experiência dos grupos de estudos nos ajudou a aprender a trabalhar em equipe e a compartilhar ideias, pois, no programa, contávamos com a participação de acadêmicas em momentos diferentes da graduação, umas em níveis mais avançados do curso, outras em seu início.

Diante dos estudos, observamos que, no Brasil, no Estado de Mato Grosso e no município de Cáceres, os estudantes estão em uma média considerada insuficiente pelo MEC. Os resultados dos sistemas de avaliação IDEB/SAEB e ANA não demonstram avanços nas aprendizagens das crianças e jovens. Esses dados são essenciais para que os governantes proponham ações que desencadeiem transformações para o país. Esperamos que esses dados sirvam para reflexão e tomada de novas ações. O pouco investimento na educação e a desqualificação do professor são alguns dos fatores que contribuem para uma educação de pouca qualidade. É preciso que se priorize a educação no país, principalmente, a alfabetização, fundamental para que a criança dê continuidade às aprendizagens das próximas etapas de ensino.

Consideramos que nossas genuínas mediações no âmbito do programa contribuíram de alguma forma para impactar de maneira positiva a realidade da alfabetização, seja no aprendizado das crianças com as quais trabalhamos, seja no desenvolvimento de uma visão mais crítica sobre o panorama educacional nacional.

Referências

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase), 2014.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. **Consulta nº 20.887**. Brasília, DF: TSE, 2014. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleitor/estatisticas-de-eleitorado/estatistica-do-eleitorado-por-sexo-e-grau-de-instrucao>. Acesso em: 13 dez. 2019.

FERNANDES, R. Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

GATÉ, J. P. **Educar para o sentido da escrita**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SILVA, R. **Os fundamentos da prática de ensino da alfabetização e do letramento para crianças de seis anos**, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, 2003.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DESTAQUE: AS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS PIBIDIANOS

Bruna Regina Vitor Damasceno
Emanuelle Cristiny Martins Duarte
Milena Cris de Souza Santos
Leiliane de Arruda Silva
Maurecilde Lemes Santana
Rosálva Pereira de Alencar

Este capítulo é resultado da análise da relação existente entre teoria e prática na educação, sob o olhar de bolsistas de Iniciação à Docência – IDs. A produção das bolsistas concretiza-se por meio de estudos e reflexões das ações educativas realizadas durante as atividades de monitoria nas escolas atendidas pelo núcleo “Um enfoque no processo de construção da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Pedagogia de Cáceres.

Buscando desenvolver um trabalho articulado entre universidade e escolas da educação básica, abordamos como se dá a relação entre conhecimentos e saberes adquiridos pelos pibidianos, no decorrer do curso de Pedagogia, e a prática vivenciada dentro da escola. As atividades do PIBID ocorreram em três escolas-campo da rede pública de ensino, sendo uma da rede estadual e duas da rede municipal, denominadas aqui de Escola Sábida, Escola Conselheira e Escola Esperança, cognomes atribuídos, cuidadosamente, para resguardar suas identidades.

As experiências vivenciadas no PIBID proporcionam a licenciandos um melhor entendimento de como funciona a docência. Por meio dessas experiências, é possível articular teoria e prática dentro e fora da instituição escolar, e reconhecer a importância do saber prático do dia a dia, ou saber pedagógico. O PIBID, também, permite relacionar mais efetivamente os aprendizados construídos durante o processo de formação inicial. Um dos objetivos do programa é, inclusive, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Para futuros docentes, experimentar a vida de um professor é de suma importância devido aos questionamentos e reflexões que emergem nesse processo: o programa representa uma oportunidade aos bolsistas pibidianos, pois, ao proporcionar a vivência de práticas pedagógicas, os fazem pensar o exercício da profissão.

Abordamos aspectos conceituais de docência, prática pedagógica e experiência profissional, para situar os relatos das experiências e vivências de cada acadêmica no contexto das práticas pedagógicas realizadas nas escolas de atuação, os quais serão apresentados neste capítulo. Partimos do entendimento de que tanto a formação quanto o exercício de qualquer profissão são constituídos por três dimensões consideradas principais: a técnica, a política e a humana.

A utilização de técnicas para execução das ações próprias da docência é necessária, haja vista que apenas conhecimentos e habilidades não são suficientes para a resolução de problemas, desafios e demandas da profissão. Entretanto, a prática pela prática, ou o emprego de técnicas sem uma teoria subjacente, paralisa o progresso intelectual. Nesse sentido, há a necessidade de formação política e formação humana. A formação política pressupõe compromisso ético com as pessoas

que estão sob a sua responsabilidade profissional. Já a formação humana, envolve o reconhecimento do outro como um ser igual, com necessidades, potencialidades e em constante processo de formação.

As três dimensões são importantes e interdependentes no exercício da docência, considerando que o objeto do trabalho educativo são as pessoas. Desse modo, os saberes produzidos no processo de formação inicial e de ensino-aprendizagem trazem consigo as marcas das interações oriundas da formação e da ação realizada, as quais se materializam no entrelaçamento dos saberes produzidos coletivamente: à medida em que ensinamos, também aprendemos e vamos nos constituindo enquanto pedagogos.

Para a realização deste trabalho, valemo-nos de observações, experiências e práticas vivenciadas por bolsistas IDs dentro e fora das escolas parceiras do PIBID, as quais proporcionaram reflexões sobre a práxis pedagógica. A práxis pedagógica é entendida aqui como a relação existente entre teoria e prática, permeada pela experiência. Trazemos relatos de nossas experiências enquanto bolsistas IDs e destacamos os pontos mais importantes e convergentes, tendo em vista embasamentos sobre a práxis pedagógica.

As práticas pedagógicas vivenciadas no processo formativo dos pibidianos

A literatura educacional ensina que professores precisam estar em constante evolução no que se refere à apropriação e/ou ressignificação de seus conhecimentos e saberes, sejam eles científicos, pedagógicos ou curriculares. A inserção no meio escolar, ainda no início da formação, em meio a tantas

dúvidas, mas movidas pelo desejo de aprender, fez-nos crescer como estudantes e futuros profissionais. Isto porque podíamos, além de analisar as teorias estudadas, observar em nossas experiências como aquela teoria funcionava nessa relação, propriamente. Tornamo-nos, assim, estudantes mais críticos.

Como afirma Franco (2016), por meio das práticas, ocorre o desenvolvimento do ensino e do aprendizado. Essas práticas são necessárias, viscerais e impactantes àqueles em processo de formação, considerando que as expectativas são ou não concretizadas. Por meio da práxis, as práticas pedagógicas ganham significados e intencionalidades, por proporcionar análises de processos pedagógicos e instigar anseios por transformação.

Os professores enfrentam o desafio de responder às exigências das escolas e buscam desenvolver práticas pedagógicas eficientes, apesar das dificuldades. Uma das questões enfrentadas em nossa experiência no ambiente educacional, que gostaríamos de expor, relaciona-se às políticas educacionais e à falta de infraestrutura adequada, consistindo em um choque de realidade. Isso nos permitiu refletir sobre o ensino público no Brasil, e sobre como driblar todas as carências educacionais para conseguirmos educar da maneira mais efetiva possível. Segundo, Pimenta (2005, p. 26):

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

A prática e a teoria são interligadas e interdependentes, uma não funciona sem a outra. Desse modo, compreender nosso lugar como professores pesquisadores críticos nos permite realizar práticas mais comprometidas com os alunos e, com isso, produzir resultados mais satisfatórios. Ainda que estejamos na fase inicial de nosso processo de formação, as vivências de situações de ensino nas escolas nos permitiram adquirir referencial teórico e realizar importantes reflexões sobre a prática. Esse movimento de articulação entre a teoria e a prática nos possibilitou transformar, de alguma forma, as escolas atendidas pelo PIBID, pois ajudamos os alunos a desenvolver sua autoconfiança, e os auxiliamos em sua alfabetização. Os alunos tiveram a oportunidade de aprender a lutar por si mesmos, e nós, a oportunidade de nos sentirmos, pela primeira vez, professores.

Inscrevemo-nos em uma prática situada, ou seja, ocorrida em um determinado contexto e com sujeitos específicos que, no processo de interação, vivenciam experiências que transitam entre o pensado e o vivido. Para discutirmos o conceito de experiência, apoiamo-nos em Larrosa (2002), o qual aborda a questão de estarmos vivendo em uma era da informação. O autor distingue informação de experiência, ressaltando que a informação nos torna sujeitos críticos com opinião para tudo, mas não dá espaço para vivenciar experiências. Vemos a escola como um lugar rico no que tange à vivência de experiências.

A multiplicidade de informações e a rapidez com que elas nos chegam acabam deixando os alunos ansiosos, e com problemas de concentração. As experiências vividas pelos professores são de extrema importância, pois o que eles passam no dia a dia nos ajudam a pensar práticas diferentes de ensino. O compartilhamento dessas experiências é importante, em razão de que, às vezes, acabamos nos subsidiando tanto na teoria que

nos esquecemos da riqueza das experiências vivenciadas na escola, as quais podem nos ajudar a melhorar nossas práticas.

Segundo Larrosa (2002), desde pequenos estamos submetidos às práticas educacionais: primeiro devemos nos informar sobre um assunto em discussão para que, depois, possamos dar uma opinião própria, crítica e pessoal; essa opinião seria conhecida como a dimensão de aprendizagem significativa. A informação seria o objetivo e a opinião o subjetivo, ela seria nossa reação ao objeto de estudo. Essa reação subjetiva, por sua vez, seria nossa resposta automática diante das reflexões que nos são impostas.

Larrosa (2002) pontua que o saber da experiência é algo relativo, particular e pessoal, pois, mesmo que duas pessoas vivam a mesma experiência, cada uma tem seu próprio ponto de vista, singular e único: cada um de nós atribui seus próprios sentidos às experiências vivenciadas. As experiências e o saber possibilitam nos apropriarmos das nossas vidas. Entendemos que, ao valorizarmos a experiência e as possibilidades de reflexão que ela nos permite, individualmente, precisamos pensar também como a práxis pedagógica atribui sentido à nossa formação pedagógica. Tratamos dessa questão na seção seguinte.

Concepção de práxis pedagógica

A palavra práxis tem sua origem no termo *grego praxis*, que significa **conduta** ou **ação**, uma **atividade prática em oposição à teoria**. Tendo em vista que a teoria e a prática são elementos interligados, e que ambas são necessárias e se complementam por meio da práxis, o sentido de uma está na relação com a outra.

Para Vázquez (1977, p. 244), “[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico,

e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. Desse modo, a práxis pedagógica representa a prática docente em constante movimento. As atividades que a permeiam permitem ao professor não só conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, a partir de um embasamento teórico, mas também contribuem para a análise da(s) teoria(s) que as fundamentam, trazendo da prática elementos que possibilitem o desenvolvimento e avanço da teoria.

De acordo com Freire (1987), a práxis é a pedagogia dos homens, que a todo o momento lutam por harmonia, justiça social e por uma pedagogia humanista e libertadora. No entanto, a práxis pedagógica requer uma organização que seja direcionada de tal forma que haja a possibilidade de se apropriar das objetivações humanas, sistematizadas por meio dos conteúdos científicos. O planejamento pautado na confluência teoria e prática contribui no sentido de se pensar uma práxis pedagógica que permita o desenvolvimento de atividades. Portanto, na realização da prática pedagógica, a práxis só pode ser concebida quando uma teoria embasa a prática e encontra nela elementos que favoreçam a reestruturação constante do fazer docente, possibilitando a retomada da prática e transformações efetivas da realidade.

Uma prática repleta de necessidades contribui para que a teoria se desenvolva cada vez mais. Fica evidente que a prática sem a teoria, desprovida de reflexão, se constitui como uma atividade cega e repetitiva. É necessário, sobretudo, pensar práticas que contribuam para o desenvolvimento dos alunos por meio de atividades que os auxiliem em seus processos psíquicos.

A importância da articulação entre teoria e prática

Ressaltamos, novamente, que teoria e prática são elementos interligados e interdependentes que se retroalimentam por meio da práxis. O sentido de uma se manifesta na relação com a outra. A prática sem a teoria se constitui uma atividade cega e repetitiva, e desprovida de reflexão, que não promove a transformação de si, do outro e da realidade. Apropriamo-nos desse pensamento ao vivenciar a realidade das escolas atendidas pelo PIBID, onde nós, IDs, nos deparamos com uma prática muito mais complexa do que as teorias explicam, práticas estas que demandaram embasamento teórico para que pudéssemos realizar um trabalho educativo mais eficaz.

Dutra (2009, p. 2) aponta que teoria é “[...] um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la” [...] e que prática é “[...] um saber objetivo e traduzido em ação.” Minayo (2016) refere-se à teoria como um conhecimento científico sobre determinado assunto que visa explicar ou compreender um fenômeno ou um conjunto de fenômenos e processos nos quais se situam. A prática não fala por si mesma, deve carregar consigo uma relação teórica, para possibilitar, então, a verdadeira compreensão da práxis. Haja vista a interdependência entre teoria e prática, ousamos afirmar que a teoria é um instrumento da práxis humana, da transformação prática do mundo.

A categoria práxis se concretiza no pensamento emancipatório, conforme explicita Paulo Freire (2009), que entende a práxis na construção de uma pedagogia do oprimido e de uma pedagogia libertadora como um instrumento de luta pela

liberdade e de emancipação dos sujeitos no processo de transformação de si, do mundo e de sua realidade social. Os princípios da prática pedagógica de Paulo Freire (2009) eram, inicialmente, voltados à alfabetização de adultos. Posteriormente, foram ampliados para a educação em geral. Dentre as principais categorias desses princípios, estão: a humanização, a dialogicidade, a problematização, a conscientização e a emancipação. A compreensão de práxis trazida por Freire (2009) é denominada de pedagogia dos homens, a qual envolve a luta pela liberdade, por meio de uma pedagogia humanista e libertadora, pautada pela compreensão da realidade educacional e pelo desenvolvimento de práticas docentes orientadas para a emancipação humana.

É importante destacar, também, que, pela prática, produzimos saberes (TARDIF, 2010, p. 38):

São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber.

Esses saberes são os que nos impulsionam a pesquisar mais o dia a dia das escolas, pois, por meio da observação e da reflexão sobre prática, podemos entender melhor nosso lugar perante a instituição escolar, o de cidadão, agente de transformações que, ao mesmo tempo que ensina, aprende. Refletir sobre esse papel é fundamental para nosso crescimento pessoal e profissional. Na seção seguinte, trazemos algumas reflexões nesse sentido, tomando como base experiências vivenciadas por nós, bolsistas IDs, nas escolas parceiras do PIBID de Pedagogia.

Experiências dos pibidianos na prática pedagógica

Nas escolas atendidas pelo PIBID, deparamo-nos com um alunado, descrito por Larrosa (2002, p. 23) como “[...] consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio”. Não foi fácil encontrar a melhor maneira de se trabalhar com esse tipo de aluno. Muitos eram impacientes e já chegavam à sala de aula pensando na hora de sair; estavam cansados de atividades massivas envolvendo cópia de conteúdo da lousa e memorização. As intervenções do PIBID ofereceram aos alunos oportunidades de aprender de uma forma diferente da tradicional. Buscamos, por meio de pesquisas, planejamentos, e diálogos entre bolsistas, professoras das escolas e coordenadoras de área, desenvolver metodologias dinâmicas que possibilitassem a atuação dos alunos como protagonistas de seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

No início, pensar práticas pedagógicas diferentes e lidar com diversos ritmos de aprendizagem foi desafiador. Cada aluno é único; adequar-se ao ritmo de aprendizagem de uma turma toda não foi uma tarefa fácil. Mas entendemos a importância dessa experiência, já que com o passar do tempo, observando nossa própria prática, podíamos perceber o que funcionava e o que não apresentava resultados satisfatórios. Acerca dessa questão, Benincá (2011, p. 50) ressalta:

Na pedagogia da práxis não há ruptura relacional, mas apenas outra forma de agir sobre o educando. A possibilidade de o educador se transformar nesse processo relacional surge da condição de ser investigador da sua própria prática. Como pesquisador de sua prática, tanto educador quanto o educando, ao

flexionar sua consciência, tem condições de observar e perceber os sentidos e as intenções presentes no senso comum em decorrência disso, há possibilidade de transformá-los.

Ao nos avaliarmos, crescemos, profissionalmente. A autoavaliação é muito importante, principalmente para o professor, que tem que se reinventar sempre. É importante que o aluno também esteja aberto à transformação. Isso facilita o trabalho do professor.

Nós, pibidianas da Escola Sábida, trabalhamos com crianças de quatro e cinco anos. Optamos por trabalhar com histórias, jogos, brincadeiras e músicas, pois são formas mais efetivas e estimulantes de se ensinar crianças. Segundo Gouvêa (1967), os jogos são como ímãs que atraem todos aqueles que se encontram em determinado campo. Para crianças, adolescentes, ou mesmo adultos, o jogo é uma excelente ferramenta de aproximação e de participação na comunidade social, constituindo-se uma atividade que integra educação e recreação.

Na escola Sábida, utilizamos jogos para ensinar, principalmente, a matemática, e para contar histórias. Realizamos, também, brincadeiras para a aprendizagem da primeira letra do nome próprio. Consideramos o jogo uma excelente ferramenta de aproximação que possibilita à criança uma aprendizagem prazerosa, e que a ajuda no desenvolvimento de sua autonomia e na percepção de sua corporeidade.

Um dos projetos que desenvolvemos na escola foi “O Circo Chegou”, com brincadeiras nas quais foram utilizados materiais recicláveis, como, por exemplo, pneu, garrafas pets, caixas de papelão, entre outros. Essa experiência foi esclarecedora, pois nos mostrou o quanto é necessário usar a criatividade para proporcionar recursos e maneiras diversificadas de ensino.

Desenvolvemos, também, o projeto “A Evolução da Linguagem Escrita na Educação Infantil”, um total cinco oficinas que foram desenvolvidas com crianças de 4 e 5 anos de idade. Essas oficinas se pautavam em atividades/temas, tais como contação de histórias, minha letra meu nome, jogo da memória, dança da cadeira e músicas. Um dos objetivos das oficinas era verificar o processo da evolução da escrita por meio de desenhos e símbolos. Percebemos que as crianças gostaram muito de todas as atividades que foram desenvolvidas durante esse projeto e, também, não apresentaram dificuldade alguma.

Em sala, na turma de 4 anos, auxiliamos nas atividades desenvolvidas, sempre atentas ao fato de estarmos inseridas nessas práticas, o que foi essencial para nosso crescimento profissional. O uso de metodologias ativas com as crianças desse contexto, por exemplo, nos ajudou a pensar sobre quais seriam os principais métodos para ensiná-las. Essa reflexão, por sua vez, fez com que nos sentíssemos mais confiantes na realização de nosso estágio curricular supervisionado.

Pelo que vivenciamos na prática, foi possível entender, ainda, a importância do brincar, e como isso é fundamental tanto para a criança como para o professor: esse tipo de atividade promove a confiança do docente em relação ao conteúdo que trabalha, e o leva a compreender melhor o papel que desempenha no desenvolvimento de seus alunos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998, p. 27), ao tratar sobre a importância das brincadeiras para as crianças, traz uma importante contribuição:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características.

Se os conhecimentos provêm da imitação de alguém ou algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de algum colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados.

Ancoradas na literatura e nas reflexões oriundas das práticas pedagógicas realizadas, reiteramos que a utilização de jogos e brincadeiras favorecem a aprendizagem das crianças em razão de promoverem a liberdade, a criatividade e o uso da imaginação, elementos indispensáveis em seus processos de construção de conhecimento.

Na Escola Conselheira, realizamos monitorias com os alunos que possuíam maiores dificuldades em relação à escrita e à leitura. As atividades das bolsistas IDs, nessa escola, envolveram: encontros para estudos e planejamento com a supervisora da escola responsável pelo acompanhamento da monitoria, realizados uma vez por semana; e atendimento aos alunos em local específico, fora da sala de aula, com ações que buscavam auxiliá-los nas dificuldades de escrita e de leitura, realizado uma vez por semana. Como os alunos apresentavam uma autoestima baixa, por não conseguirem acompanhar os colegas em sala de aula, tínhamos como foco desenvolver sua autoconfiança para que entendessem que eram capazes. Também nos reuníamos com todos os IDs das três escolas-campo para o estudo de temas relacionados ao núcleo e de dinâmicas do saber-fazer docente. Essa experiência toda nos permitiu vivenciar a docência: tínhamos autonomia para planejar aulas e pensar sobre as melhores maneiras de ajudar os alunos e, assim, aperfeiçoávamo-nos enquanto profissionais em formação. Durante esse processo, pudemos entender

melhor a relação entre teoria e prática. Compreendemos que toda a nossa prática só era possível por meio dos vários estudos e pesquisas realizados.

Alguns alunos não eram alfabetizados, mesmo estando no 5º ano do ensino fundamental, e foi preciso muita reflexão para entender o porquê dessa situação e como reverter isso. Ao nos depararmos com os problemas de escrita, buscamos apoio nos estudos de Ferreiro (1985), os quais foram muito importantes para entendermos: que os alunos passam por períodos de desenvolvimento na escrita que vão evoluindo; que é preciso estar atento aos erros (construtivos), pois fazem parte das hipóteses que os aprendizes vão criando, processo muito importante para o desenvolvimento da escrita; e que a mediação ao longo dos períodos de desenvolvimento na escrita é essencial para a passagem para os níveis que culminarão na apropriação do sistema de escrita.

Por meio das intervenções pedagógicas feitas com os alunos que atendemos do 4º ano, notamos mudanças que ocorreram ao longo do percurso do núcleo, tanto no comportamento das crianças quanto na evolução de sua aprendizagem. Acreditamos que a forma diferenciada de trabalhar com eles foi de grande valia, pois pudemos verificar o avanço na aprendizagem e interesse por parte desses alunos. Antes das nossas intervenções, esses alunos apresentavam autoestima baixa, eram violentos, e não acreditavam na sua própria capacidade de aprender. Essas informações foram relatadas por profissionais da escola e por familiares dos alunos atendidos. Diante disso, notamos que a aprendizagem não depende somente do conteúdo, mas também da forma como ele é trabalhado, ou seja, a metodologia e o modo como o professor trabalha a confiança do aluno que, por algum motivo, deixou de acreditar em sua capacidade de aprendizagem são muito importantes.

Deparamo-nos, também, com alunos incrivelmente críticos, que expressavam todas as suas opiniões, até as negativas. Quando achavam uma atividade entediante, por exemplo, eles falavam. É preciso respeitar a opinião deles, que é tão importante quanto a nossa. O respeito e a relação de afeto entre professor e aluno deve estar sempre presente, conforme ressalta Paulo Freire (1992, p. 79):

Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra a educativa é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. Dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem, não é científico, nem ético.

No desenvolvimento da prática pedagógica realizada na escola, procuramos manter o respeito e a ética como fio condutores da relação professor e aluno. Trabalhamos em duplas nas escolas, o que exigiu o exercício do respeito às diferenças de ideias entre nós, bolsistas IDs, também. Quando se trabalha em grupo, é natural que haja momentos de conflitos de opiniões, por isso, é importante abrir espaço para discussões amigáveis que culminem na aprendizagem com o outro.

Os pibidianos da Escola Esperança prestaram monitorias e auxiliaram as professoras supervisoras, desenvolvendo projetos e atividades relacionados à leitura e à escrita. Foram desenvolvidos o “Teatro do Pinóquio”, o “Aniversário da Escola” e o “Projeto Cáceres”, e atividades, tais como: ditados na caixinha; leituras de imagens; jogos educacionais; interpretações de texto; montagens de textos fatiados; e leituras de obras infantis. Para a realização de cada atividade, foram produzidos materiais pedagógicos por nós, pibidianos.

Utilizamos os jogos, nesse contexto, por serem dinâmicos e lúdicos, como afirma Friedmann (1996, p. 17): “[...] o jogo pode ser útil para estimular o desenvolvimento integral da criança e trabalhar conteúdos curriculares”. O trabalho com jogos desperta o prazer pela leitura, chama a atenção e estimula a concentração, auxiliando os aprendizes no desenvolvimento da escrita. O lúdico torna a criança mais crítica, ou seja, a torna mais autônoma e questionadora em suas atitudes e decisões, pois oferece a ela oportunidades de se apoderar de determinado conhecimento e partilhá-lo com o meio em que está inserida. O desenvolvimento dessas competências ajuda os alunos a melhorar sua concentração, seu interesse e sua autoestima.

É importante destacar que, ao adentrarmos a escola, deparamo-nos com várias realidades relacionadas tanto aos alunos quanto aos professores. Pelo fato de a escola se situar no centro da cidade, muitos alunos eram oriundos de bairros periféricos. Percebemos que estes enfrentavam dificuldades nos âmbitos social e familiar. Sentimos a necessidade e consideramos importante partir da realidade dos alunos para planejar ações que atendessem às dificuldades de aprendizagem que possuíam.

Segundo Pimenta (2002), faz-se necessário compreender com mais profundidade o conceito de professor reflexivo, e não apenas usá-lo como uma expressão da moda, mas sim como uma meta de transformação da prática pedagógica propriamente dita. Notamos que muitos professores não se dão conta do quão importantes são na vida dos alunos. Entretanto, por meio da vivência escolar propiciada pelo PIBID, também tivemos contato com professores que nos inspiraram pela sua conduta adequada ao desempenhar o verdadeiro papel de um professor.

Podemos, então, contemplar a importância que o PIBID teve em nossas vidas: o programa nos possibilitou conhecer a

realidade das escolas públicas, obrigando-nos a questionarmos se a docência, em meio a tantas dificuldades, era realmente a profissão na qual gostaríamos de atuar. A resposta de todos nós foi afirmativa. Foi gratificante tudo que vivenciamos.

Pensando nas relações sociais, percebemos que devemos levar em conta fragilidades que abrangem questões financeiras e, até mesmo, de afeto, as quais permeiam a vida dos alunos. Nesse sentido, a humanidade do professor é uma grande virtude, pois influencia no aprendizado do aluno.

Para Tosta (2013, p. 8), “[...] o âmbito familiar é o primeiro socializador de todo indivíduo.” No caso dos alunos, notamos que as famílias não eram muito participativas em relação à sua educação, no sentido de incentivá-los a estudar e garantir que tratassem todos com respeito. Por estarmos na posição de professoras e sermos vistas também como alunas, percebemos da parte das crianças uma abertura maior em relação ao trabalho educativo que realizamos.

Conclusão

Diante de todas as experiências vivenciadas no decorrer das nossas intervenções pedagógicas nas escolas, podemos dizer que adquirimos um referencial substancial de conhecimento. Foram dias intensos de trabalho, organização, planejamento e avaliação das atividades realizadas. Por meio das intervenções, pudemos perceber mudanças de visão das crianças atendidas, mudanças essas perceptíveis tanto no comportamento escolar como em suas vidas pessoais: notamos nelas uma autoestima mais elevada, o que favoreceu a aproximação de suas famílias com a escola. Esses acontecimentos despertaram a vontade de nos empenharmos ainda mais para continuar a fazer diferença na vida dessas crianças.

Concluímos que é muito importante todo professor se reinventar, diariamente, em sua carreira, para que não fique na mesmice e acabe não contribuindo para a aprendizagem de seus alunos. Professores e nós, futuros docentes, devemos ser agentes de transformação. Devemos refletir sobre o papel do professor perante as crianças, para que possamos nos tornar promotores de seu crescimento escolar e pessoal.

As experiências vivenciadas nas três escolas nos apresentaram realidades diferentes, com diferentes histórias de vida das crianças, com diferentes oportunidades, também, proporcionando-nos crescimento, enquanto futuros docentes, e também reflexões sobre as diferentes realidades escolares nas quais poderemos atuar futuramente. Essas experiências nos enriqueceram de conhecimentos, saberes e reflexões, os quais nasceram da formação acadêmica, das leituras e das discussões, da realização das práticas pedagógicas. Tais práticas contribuirão para as nossas futuras atuações em sala de aula por nos demonstrarem as muitas possibilidades e maneiras de se trabalhar conteúdos com os alunos.

Reiteramos a importância do PIBID para a formação inicial no que tange à elevação da qualidade da formação dos licenciandos, uma vez que estes são inseridos no contexto real do trabalho docente. Outrossim, a aproximação da universidade com as escolas de educação básica só tem a contribuir com a formação docente e com a educação no sentido de oferecer possibilidades para desmistificar as mazelas desse cenário.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BENINCÁ, Elli. Práxis e investigação pedagógica. *In*: MÜHL, Eldon Henrique; DUTRA, E. F. **Relação entre teoria e prática em configurações curriculares de cursos de licenciatura**. *In*: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis/SC, 2009. p. 1-12.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v.97 n. 247, set./dez. 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GOUVÊA, Ruth. **Recreação**. São Paulo: Agir, 1967.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. São Paulo: Autêntica, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor reflexivo no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valcir Antonio (org.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011, p. 45-67.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TOSTA, M. C. **Síndrome de alienação parental: a criança, a família e a lei**. 2013. Disponível em: http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2013_1/marina_tosta.pdf. Acesso em: 20 mar. 2014.

O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Irene Carrillo Romero Beber
Lenir Guedes Alves
Cristiane de França Tavares
Sebastiana Correia de Souza

Contexto e importância da experiência do projeto PIBID-pedagogia

Este capítulo tem o propósito de dar visibilidade às ações do núcleo de PIBID do curso de Pedagogia da UNEMAT, *campus* de Sinop, destacando a importância social do programa na formação de professoras com atuação na educação básica, em especial, na educação infantil.

O núcleo teve como foco ações pedagógicas voltadas ao letramento na educação infantil e à preparação para vida social e coletiva das crianças. A proposta foi elaborada em consonância com o PPC – Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da UNEMAT do *campus* de Sinop, no qual a docência é o eixo formativo primordial. O PPC em questão busca fomentar uma formação docente que congregue práticas sociais e culturais, promovendo reflexões acerca das ações docentes, e estudos e análises do ato de ensinar, desde as rotinas escolares até as questões teóricas e metodológicas que permeiam a profissão.

O curso de Pedagogia de Sinop atende às “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia”, em que a docência é compreendida de forma ampla como:

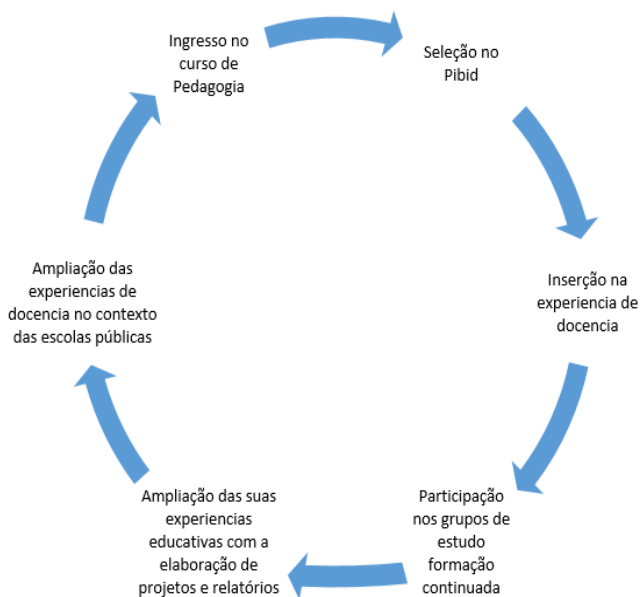
Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares, construídos em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção de conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

A discussão central do projeto de intervenção do PIBID de Pedagogia envolveu a temática do letramento e a vida social e coletiva das crianças, com o intuito de ampliar as experiências formativas dos acadêmicos, uma vez que o curso de Pedagogia habilita os licenciandos para atuarem, preferencialmente, como professores em escolas de educação infantil e ensino fundamental.

A educação infantil, como a primeira etapa da educação básica, tem por objetivo a formação integral da criança, sendo uma de suas primeiras experiências de convivência formal e coletiva fora do ambiente familiar. Dessa forma, a educação infantil cumpre um papel de inserção da criança nas vivências coletivas, preparando-a para a convivência social cada vez mais ampla e complexa.

O objetivo central do núcleo era inserir os acadêmicos em contextos pedagógicos, nos ambientes escolares, desde o início de sua formação, permitindo um aprofundamento dos princípios éticos, estéticos e políticos que permeiam a docência nas escolas públicas, tal como demonstramos na Figura 1:

Figura 1 - Integração entre o PIBID Pedagogia Sinop e as escolas públicas de educação infantil



Fonte: As autoras, 2020.

Para Pérez Gomez (2007), a escola tem um papel fundamental no processo de educação e socialização. Segundo o autor, a espécie humana elabora instrumentos, artefatos, costumes, normas e códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para a sobrevivência dos grupos sociais. Nas palavras do autor:

Os grupos humanos põem em andamento mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência de novas gerações de suas conquistas históricas. Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação (PÉREZ GOMES, 2007, p. 13).

A iniciação à docência, nas escolas de educação infantil, dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia tinha por pressuposto a constituição da profissão docente como prática social, por meio de práticas de ensino e de aprendizagem no contexto da educação infantil que os aproximassem da ambiência das escolas públicas. O núcleo de pedagogia buscava instigar os acadêmicos à uma atitude de escuta, de pesquisa e de observação da prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação infantil. Essa experiência os levou ao aprendizado de novas metodologias de ensino e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos, tais como materiais didáticos alternativos para atender crianças autistas e com deficiências visual, auditiva, cognitiva e motora. As ações do núcleo, também, auxiliaram as crianças em seu processo de inserção na vida coletiva e social.

O aprendizado advindo da interação com o corpo docente das escolas, as trocas de experiências entre licenciandos e professores da educação básica, bem como o exercício da pesquisa como prática formadora dos acadêmicos, só foram possíveis a partir da aproximação entre universidade e escola pública proporcionada pelo PIBID. O programa ofereceu oportunidades para observar, refletir e atuar em situações contextualizadas que constituem a formação do pedagogo. Sobretudo, as ações do PIBID contribuíram para a formação não só dos acadêmicos, mas também da coordenadora de área e das supervisoras, pois ampliou a vivência na escola pública ao promover a participação efetiva em processos pedagógicos e na formação dos demais profissionais que atuavam nas escolas-campo, e o desenvolvimento de uma identidade de professor pesquisador.

Formação e supervisão das práticas: o cotidiano nas escolas

A professora pesquisadora, na condição de coordenadora de área, atuava no processo de formação e no acompanhamento das ações dos bolsistas de iniciação à docência (IDs). Desenvolvia ações formativas na universidade e acompanhava os licenciandos em suas trajetórias acadêmicas, aconselhando-os diante das diversas dificuldades e orientando-os, em colaboração com as professoras supervisoras, nas dinâmicas desenvolvidas na escola. Eram realizadas reuniões mensais com todos os bolsistas e supervisoras, na universidade, para acompanhamento de ações e discussão de temas inerentes aos projetos de ensino e processos desenvolvidos nas escolas. Também, eram realizadas visitas em *locus* em cada uma das instituições parceiras com o intuito de acompanhar as atividades do núcleo, e se aproximar da realidade escolar. Realizamos, ainda, encontros de formação continuada, na forma de grupo de estudos, com todos os bolsistas, supervisoras e professores das escolas parceiras, além de organizar e participar de eventos da educação infantil do município.

As ações dos bolsistas IDs envolveram: a organização de projetos pedagógicos, acompanhados diretamente pelas supervisoras e pela coordenadora de área; a elaboração de materiais pedagógicos, os quais foram disponibilizados nas brinquedotecas das escolas; a organização de atividades nas áreas externas das escolas com o objetivo de desenvolver habilidades motoras das crianças; e a constituição de um espaço pedagógico de contação de histórias para todas as crianças da escola. Os IDs produziam relatórios semestrais e diários de campo, contemplando as atividades desenvolvidas no núcleo. Esses instrumentos tinham como objetivos registrar e socializar

materiais elaborados e experiências de docência, estimular a produção textual dos bolsistas, bem como desenvolver sua capacidade de síntese e de avaliação das ações. No diário de campo, eram narradas as experiências vividas. Nos relatórios técnicos, eram descritos os projetos pedagógicos desenvolvidos de maneira colaborativa, a partir das demandas das instituições parceiras.

As aprendizagens colaborativas do PIBID na formação do docente/discente: a relação entre a universidade e a escola

A experiência com o PIBID amplia a noção de ação docente, por tornar possível a articulação de diferentes práticas, além de propiciar a inserção de estudantes em ambientes escolares, ainda no início de sua formação acadêmica. Para o professor em formação, vivenciar a prática é contextualizar estudos teóricos e pesquisas, observar e experimentar o cotidiano da escola, e refletir sobre a importância de uma educação de qualidade na primeira infância e em todas as etapas da vida de uma criança. Nas palavras de Fullan e Hargreaves (2001, p. 41):

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprendem suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação.

A inserção dos bolsistas nas instituições parceiras potencializou sua aprendizagem a partir da relação direta com diretores, coordenadores, professores e crianças. Ao longo desse processo, ocorreram diversas formas de intervenção da parte

dos acadêmicos, tais como elaboração de atividades e produção de materiais didáticos, além de divulgação de experiências e ações colaborativas de apoio e regência, por meio de publicação de artigos em eventos ligados à educação. Os bolsistas IDs fizeram parte do plano de ação do programa, constituindo-se uma das partes envolvidas nas relações colaborativas entre a escola e a universidade, o que se refletiu, positivamente, no protagonista maior do núcleo, o aluno.

Uma ação de planejamento colaborativo a ser destacada foi o projeto “Corpo e Movimento”, desenvolvido na escola municipal parceira. O projeto envolveu crianças de todas as faixas etárias, da creche à pré-escola. O objetivo era trabalhar a psicomotricidade de uma forma lúdica, estimulando o desenvolvimento motor com brincadeiras, jogos, músicas, danças, entre outras possibilidades de desenvolvimento do corpo, da linguagem, do pensamento e das interações.

O projeto “Corpo e Movimento” também teve o intuito de propiciar uma maior sociabilidade entre as crianças, por meio da prática de exercícios de desenvolvimento motor de maneira a promover diversão e satisfação. Destacamos o trabalho da equipe organizadora do projeto, que planejou, com sucesso, as atividades desenvolvidas com as crianças. No momento em que a recreação teve início, foi preciso fazer orientações, tanto verbais quanto físicas, pois as crianças necessitavam de exemplos claros para desenvolverem as atividades.

As crianças se comunicam e se expressam de diversas maneiras e, conforme seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicomotor avança, amplia-se sua compreensão social do mundo. O corpo é nosso ponto de referência mais importante. É instrumento de medida para avaliar o entorno e observar seus aspectos: é grande ou pequeno, amplo ou estreito, alto

ou baixo, vazio ou cheio, dentre outras tantas possibilidades que a percepção corporal nos permite. Este é um grande tema de investigação para uma criança, e, por isso, ela está sempre em movimento, demarcando o seu lugar. O movimento corporal é um importante fator no desenvolvimento físico motor de toda criança. A emergente compreensão do seu corpo no espaço não apenas a ajuda a interagir com as coisas, mas também afeta diretamente suas habilidades para observar relações entre espaços e objetos, e para se orientar, adequadamente, entre eles.

É importante que a criança conheça seu corpo, descobrindo, dessa forma, sentimentos essenciais e emoções que constituem sua identidade, e traços que a distingam no mundo social. Por meio do brincar, a criança vai assumindo sua personalidade, seu meio social e sua linguagem. Brincando é que ela busca informações desejadas, coordenações, organização e sensações.

O desenvolvimento motor das crianças acompanha o processo de mudança corporal e de comportamento, tanto na postura quanto no movimento delas. Esse desenvolvimento está relacionado à idade: na primeira infância, de zero a cinco anos, a criança é mais receptiva aos estímulos vindos do ambiente; nessa fase, o desenvolvimento das habilidades motoras ocorre muito rapidamente. Para reforçar esse desenvolvimento, realizamos atividades de movimento e de exploração do corpo. Ressaltamos que, quando a criança sente certa dificuldade de realizar alguma atividade proposta, é preciso acompanhá-la, para que ela possa superar a dificuldade, sem medo de não conseguir realizar as outras.

A dimensão corporal é parte integrante da experiência humana e da cultura na qual estamos inseridos. Portanto,

mais do que um deslocamento do corpo no espaço, o movimento constitui-se uma linguagem.

A atividade relatada a seguir foi realizada com crianças de 1 a 3 anos, com o objetivo de aprimorar a percepção dos sentidos, tato, olfato, paladar e visão, durante um momento de expressão artística, com tinta produzida à base de mingau de amido de milho, água e corantes advindos de suco de legumes. A beterraba produziu um tom bordô; a couve, a cor verde; e cenoura, um tom laranja bem delicado. Na roda de conversa com as crianças, pode-se explorar os legumes em suas formas, cores, sabores, e texturas, bem como a consistência das tintas no papel (cartolina) e no solo.

Outra intervenção das bolsistas envolveu a produção de massinha com crianças de 4 anos, com os objetivos de estimular a criatividade, o tato, a visão e o olfato, desenvolver a coordenação motora fina, e promover a socialização. Para atingir tais objetivos, realizamos uma roda de conversa, pautada pelas seguintes etapas: apresentação da atividade e seus materiais; condução das crianças para a área externa e posterior divisão em dois grupos; e demonstração de todo o processo de produção de massinha, permitindo a cada criança tocar nos ingredientes. Após atingirem o ponto de massinha, foram distribuídos corantes de forma aleatória para que elas escolhessem a cor que quisessem. Depois, elas exploraram a massa de modelar e a levaram para casa.

Em outra experiência realizada com crianças de 4 a 5 anos, os objetivos foram estimular a criatividade, proporcionar um conhecimento acerca das cores, das formas e de sentimentos, desenvolver a coordenação motora fina, e estimular o desenvolvimento cognitivo. Iniciamos realizando uma roda de conversa para apresentar a atividade para as crianças. Em seguida,

contamos a história “Monstrinho das cores”. Para representar os sentimentos, utilizamos recipientes produzidos com garrafa pet. Para representar as cores, utilizamos papel crepom.

A atividade de pintura no papel pardo ocorreu em ambiente externo. As crianças foram direcionadas a relacionar a pintura com a história, explorando diferentes formas de pintar. As crianças tinham à disposição tinta guache (preta, amarela, verde, vermelha e azul), potes transparentes, pincéis e esponjas. Algumas utilizaram até o próprio corpo, fazendo um carimbo da própria mão no papel. Essa intervenção foi pensada para promover a integração entre crianças, professores e pibidianas, desenvolver a capacidade de imitação, expressão e imaginação a partir da história, da música e da dança, e exercitar a atenção e a coordenação motora grossa.

Foram feitas, também, atividades coletivas na escola, com todas as turmas reunidas no pátio. As intervenções do PIBID eram realizadas sempre às quintas-feiras. Fizemos, por exemplo, a interpretação da música “Duelo Mágico da Palavra Cantada”, a dança da música “Estátua da Xuxa”, e a brincadeira da bolha de sabão, utilizando diversos tamanhos de bolhas.

Para a intervenção do dia das crianças, preparamos um teatro, realizamos a “dança da cadeira” e, por fim, cantamos e dançamos uma música juntos. Começamos nos apresentando para as crianças. Depois, explicamos como iriam funcionar as atividades e iniciamos a interpretação da música “Rato”, do grupo Palavra Cantada. As crianças gostaram muito e quiseram que repetíssemos o teatro, principalmente, por conta das fantasias que foram confeccionadas com caixa de papelão. Em seguida, fizemos a “dança da cadeira”, escolhendo dois representantes de cada sala para participar da atividade. Eles foram bastante interativos e se divertiram muito. Por fim, cantamos e dançamos a música “Cara de quê” com todas as crianças.

Para o “Dia da Consciência Negra”, realizamos uma intervenção com todas as crianças da escola, na qual contamos a história “O Cabelo de Lelê”. Mas antes da contação, falamos um pouco sobre a importância e o significado do dia 20 de novembro. Fizemos um breve resumo sobre a história dos negros e de como tudo começou. Logo depois dessa roda de conversa, narramos e interpretamos a história “O Cabelo de Lelê”, a qual demonstra que devemos nos respeitar independentemente de nossa cor ou aparência. As crianças gostaram muito e até pediram para que a repetíssemos. Em seguida, fizemos a brincadeira “Escravos de Jó”. Todos fizeram a coreografia conosco, interagiram e cantaram, e, assim, finalizamos as atividades.

A arte é essencial para um ensino integral, considerando o quanto nosso mundo é rico e diversificado. Constitui-se um recurso extremamente importante para educação, pois proporciona enriquecimento individual e coletivo. O estímulo de se comunicar e demonstrar emoções por meio da arte foi de grande importância para nós, pibidianas. Ao realizarmos uma atividade de pintura, por exemplo, pudemos perceber como as crianças se comportavam e manifestavam suas vontades: elas ficaram impressionadas ao ver a mudança de cor, quando pedimos para colocarem o filtro de café riscado de canetinha em contato com água; e interagiram bastante entre si, pois queriam mostrar uns aos outros a experiência que tinham feito. Após essa experiência inicial, levamos as crianças para o ambiente externo da escola, onde realizamos a “Corrida das Cores”, atividade por meio da qual trabalhamos quantidade e cores. Mesmo que algumas crianças demonstrassem dúvidas em relação à quantidade que pedíamos, no geral, elas se saíram muito bem. Notamos que elas gostaram bastante da atividade, principalmente da parte que tinham que jogar os dados para saber qual cor e quantidade precisariam levar até nós.

Considerações finais

Percebemos a importância do PIBID em nossa formação docente, pois, além de provocar reflexões sobre a infância e o processo educativo, o programa fomentou experiências reais de docência. A escola se apresentou como um amplo laboratório, no qual foi possível colocar em prática teorias da educação, estabelecendo relações entre elas.

A experiência com o PIBID permite a formação de um conceito mais amplo sobre a ação docente, por tornar possível a articulação de diferentes práticas, além de propiciar a inserção de estudantes em ambientes escolares, ainda no início de sua formação acadêmica. Vivenciar na prática é poder contextualizar estudos teóricos por meio de observação, pesquisa, escuta e outros afazeres docentes do cotidiano da escola. A vivência da prática também, fomenta reflexões sobre o cotidiano escolar, as quais visam à educação de qualidade desde a primeira infância.

A atuação da equipe do PIBID foi repleta de experiências que contribuíram com o processo de desenvolvimento motor social, interacional e cognitivo das crianças envolvidas. Essas experiências, também, foram importantes para a formação inicial das futuras professoras que vivenciaram o prazer e a alegria de trabalhar com as crianças e a importância da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Entendemos o PIBID de Pedagogia como um espaço privilegiado para a construção de relações colaborativas entre a escola e a universidade, refletindo, positivamente, em nossos protagonistas maiores, o licenciando, e a criança, que tem o direito a uma educação infantil de qualidade. É preciso, portanto, reconhecer a importância do PIBID e a necessidade de se dar visibilidade a esse programa, resultado de investimento público na formação de novos profissionais de educação.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº. 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 23 jan. 2018.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na escola. Porto: Porto, 2001

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Em busca da pedagogia da Infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTAN, J. G.; PÉREZ GOMES, A.I. A. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARTE 3:

**O PIBID NA LICENCIATURA EM
SOCIOLOGIA DA UNEMAT**

APRENDENDO A CONVIVER COM AS DIFERENÇAS: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO ALVES DIAS

Babiane Santos Dias

Luiz Antônio Barbosa Soares

Maria Aparecida Martins Souza

Com o objetivo de desenvolvermos uma das atividades propostas pelo núcleo de sociologia, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como um de seus propósitos estimular a utilização das novas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem de Sociologia na Educação Básica, nós, bolsistas do PIBID, optamos por trabalhar o tema “Aprendendo a conviver com as diferenças”, por meio de filmes e textos, em um espaço designado “Sala de Cinema”.

Para o desenvolvimento dessa atividade, planejamos abordagens lúdicas, a partir de narrativas fílmicas e de textos diversos, como estratégias adequadas ao processo de construção do pensamento crítico e reflexivo, em relação ao tema da inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar e no convívio social. Assim, a partir do campo da Sociologia, selecionamos vários filmes relacionados (contando uma história real ou fictícia) à pessoa com deficiência, para trabalharmos essa temática com alunos do Ensino Fundamental, 5º, 7º, 8º e 9º anos, e do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º anos, da Escola Estadual Antônio Alves Dias.

O termo inclusão é bastante recorrente em nosso cotidiano. No entanto, a questão da inclusão de pessoas com deficiência em todos os setores da sociedade ainda é muito

incipiente no Brasil. Embora as políticas públicas tenham avançado nesse quesito, milhares de pessoas com algum tipo de deficiência ainda estão sendo discriminadas nas comunidades em que vivem, excluídas do mercado de trabalho ou deixando de frequentar as escolas. O processo de exclusão social de pessoas com deficiência é tão antigo quanto a socialização do homem.

Percebemos que, na Escola Estadual Antônio Alves Dias, há um público significativo de pessoas com algum tipo de deficiência, e uma das maiores dificuldades desse público é sua inserção no convívio social, em razão do despreparo da sociedade em saber como lidar com as necessidades dessas pessoas e, também, pela falta de conhecimento da própria pessoa com deficiência, a qual desconhece seus direitos sociais, além, é claro, das barreiras que elas encontram no contexto familiar. Nesse sentido, há a necessidade de trabalhar com a comunidade escolar maneiras de melhor atender a essas pessoas, de modo que elas se sintam inclusas no âmbito escolar. O exercício de ações inclusivas não só beneficia a pessoa com deficiência, mas também ensina às pessoas ditas “normais” a conviverem melhor com as diferenças.

Trabalhar esse tema nas escolas torna-se necessário, uma vez que a comunidade escolar não só aprende a conviver com as diferenças e especificidades desse público, como também pode tornar-se disseminadora desses conhecimentos, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

A situação da pessoa com deficiência no Brasil

Embora estejamos vivendo em um período em que os avanços na medicina, na educação, na comunicação e na infraestrutura acontecem de maneira avassaladora, no Brasil, ainda existe

um público significativo de pessoas que busca a plena inclusão na sociedade: são pessoas com limitações físicas ou intelectuais diversas, que passam por dificuldades cotidianas, como se locomover, usar o transporte público, fazer compras, frequentar áreas de lazer, escolas, etc. Elas, ainda, enfrentam preconceitos.

A pessoa com deficiência encontra dificuldades para se inserir no convívio social, uma vez que a sociedade tende a olhar para suas limitações, deixando de ver e incentivar sua capacidade de superação. Diante dessas atitudes, da falta de estímulo por parte da sociedade e até mesmo dos familiares, a pessoa com deficiência passa a ser refém de suas limitações. Nesse sentido, Maciel (2000, p. 22) reforça que:

A estrutura das sociedades, desde seus primórdios, sempre inabilitou os portadores de deficiência, marginalizando-os e privando-os de liberdade. Essas pessoas, sem respeito, sem atendimento, sem direitos, sempre foram alvos de atitudes preconceituosas e ações impiedosas. [...] A literatura clássica e a história do homem refletem esse pensar discriminatório, pois é mais fácil prestar atenção aos impedimentos e as aparências do que aos potenciais e capacidades de tais pessoas.

Nos últimos anos, ouve-se, recorrentemente, o termo inclusão, em movimentos internacionais e nacionais, em ações isoladas de pais e educadores visando à dignidade; são lutas voltadas ao respeito humano e ao acesso a todos os recursos da sociedade para esse público, efetivando, assim, a inclusão de pessoas com deficiência ou necessidades especiais no convívio social em espaços públicos, como as escolas.

O Art. 8º da Lei 13.146/2015 do “Estatuto de Inclusão da Pessoa com Deficiência” esclarece os direitos desse público e quem são os responsáveis por garanti-los. No entanto, há muito para se avançar, pois, embora os direitos estejam

garantidos na Constituição e no Estatuto, diariamente essas pessoas têm seus direitos negados:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

O que se presencia na sociedade atual é boa parte desse público recluso em seus lares, sem acesso à educação, à profissionalização e ao lazer, etc. No que diz respeito à educação, são muitos os desafios enfrentados por ele, pois, na maioria das situações, somente as grandes cidades possuem algum atendimento adequado a essas pessoas e especializado nelas.

As escolas do campo sofrem com a falta de estrutura física e pedagógica para receber alunos com deficiência. O que se percebe é que, com a falta de formação específica para professores, de recursos técnico-pedagógicos, de acompanhamento multidisciplinar, fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais, de salas e professores de apoio, de estímulo suplementar, algumas escolas deixam de atendê-los.

Em Luciara-MT, ainda há outro agravante: com a implantação do sistema de ciclo de formação humana no ensino fundamental, sem atender às devidas especificidades exigidas para receber o público portador de alguma deficiência ou

alguma outra limitação, algumas escolas não têm estrutura de acolhimento para esses alunos, ficando a questão da inclusão apenas na teoria, porque a prática é outra realidade.

Quando um aluno com deficiência consegue frequentar a escola, por não ter um acompanhamento adequado e por falta de preparo da escola, ele acaba sendo um ser invisível, que todos os anos avança uma série, porém sem desenvolver a maioria de suas habilidades. Essa condição de invisível impede-o de exercer seu direito às aprendizagens. Em oposição a esse cenário, Maciel (2000, p. 42) salienta que:

Deve-se lembrar, sempre, que o princípio fundamental da sociedade inclusiva é o de que todas as pessoas portadoras de deficiências devem ter suas necessidades especiais atendidas. É no atendimento das diversidades que se encontra a democracia [...]. Ao entrarem para a escola, as crianças que possuem alguma necessidade educativa especial terão que se integrar e participar obrigatoriamente de três estruturas distintas da dinâmica escolar: o ambiente de aprendizagem; a interação professor-aluno; e a interação aluno-aluno.

Os familiares ou responsáveis também se tornam pessoas vulneráveis: precisam de auxílio, orientação e acesso a grupos de apoio; eles são a ponte de integração e de inclusão desse público junto à sociedade. Porém, poucos têm acesso às informações necessárias para contribuir com a inclusão delas no convívio social público. O que se presencia diariamente são familiares que, como forma de proteger seus filhos ou parentes com deficiência, acabam colocando-os em uma redoma, pois acreditam que, agindo assim, estão livrando-os do preconceito e do despreparo da sociedade. Com isso, percebe-se que a falta de orientação dos familiares transforma as deficiências ou limitações de seus entes queridos em “doenças crônicas”, um peso, um problema.

A importância de trabalhar o tema da inclusão nas escolas

Vivemos em tempos de avanços tecnológicos, de grandes mudanças e avanços na sociedade. A escola, enquanto responsável pela formação do indivíduo, precisa acompanhar essas mudanças. A questão da inclusão das crianças com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino insere-se no contexto dessas discussões no que diz respeito à integração de pessoas com deficiência, enquanto cidadãos com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social.

Sabendo que toda criança é única, com características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem também únicas, deve-se dar a cada uma delas oportunidades de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança com deficiência ou necessidade especial deve exercer seu direito de frequentar uma escola e ser atendida de acordo com suas especificidades, conforme garantido na Constituição e na lei de inclusão da pessoa com deficiência:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Nesse caso, faz-se necessário um trabalho voltado para a inclusão e para o atendimento adequado desse público nas escolas. A escola é um ambiente que recebe um aglomerado de pessoas com deficiências e necessidades especiais o espaço

escolar constitui um ambiente privilegiado, que promove a formação de pessoas capazes de formular opiniões críticas e pensamentos reflexivos. Se, desde o início da formação do cidadão, ele é ensinado a conviver de maneira harmônica, respeitando as limitações e as diferenças dos outros, possivelmente ele se tornará um cidadão desprendido de preconceito e um disseminador desses conhecimentos, ajudando na construção de uma sociedade mais igualitária.

A inserção das pessoas com deficiências ou com necessidades especiais no meio social é um trabalho árduo, porém de suma importância. E as escolas podem desempenhar esse papel muito bem, trabalhando em parceria com os familiares, promovendo a integração professor-aluno e a integração aluno-aluno.

A unidade escolar Antônio Alves Dias

A Escola Estadual Antônio Alves Dias, criada através do Decreto Estadual nº 2.561 de 19 de maio de 2010, está localizada na Agrovila Novo Planalto, às margens da MT-430, Km 35, zona rural, município de Confresa-MT. Atende aos anos iniciais (5º ano) e finais (7º, 8º e 9º anos) do Ensino Fundamental e Ensino Médio regular (1º, 2º e 3º anos), ambos na modalidade Educação do Campo, e Ensino Fundamental e Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens Adultos/EJA. A unidade escolar conta com 377 (trezentos e setenta e sete) alunos matriculados, distribuídos em três localidades diferentes – escola sede, anexo Buriti e anexo Três Flechas.

A unidade escolar tem como filosofia proporcionar aos educandos condições para o desenvolvimento de suas potencialidades por meio de uma educação inovadora e libertadora,

com perspectivas de uma escola do campo para os sujeitos camponeses, buscando, incansavelmente, promover o sentido da liberdade de expressão, com responsabilidade, crescimento pessoal, cultural e social.

Ainda nesta perspectiva, busca, cotidianamente, promover a criação de espaços para a valorização da interdisciplinaridade e pluralidade do olhar sobre o mundo. Tal proposta concebe a escola como um espaço que valoriza sua identidade, tendo como referenciais as matrizes socioculturais da população do campo, “[...] ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais”, conforme as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo/MEC (BRASIL, 2002).

Além disso, os sujeitos que estão nessa comunidade lutam, incansavelmente, para constituir essa escola pública como referência em qualidade de ensino e aprendizagem, com inclusão social, contribuindo para a sustentabilidade socioeconômica, cultural e ambiental da população camponesa.

Nos últimos anos, a escola tem recebido um público significativo de alunos com deficiências. No entanto, a escola encontra-se despreparada para recebê-los, de modo a atender a suas especificidades. Não tendo auxílio por parte dos órgãos responsáveis para garantir o acesso à educação adequada a esse público, a comunidade escolar vê-se em um impasse preocupante. Sabe que não pode fechar a portas para esses alunos, porém faltam recursos, estrutura e profissionais habilitados para o atendimento deles.

Dentre as especificidades dos alunos atendidos pela escola, estão: dislexia, deficiência múltipla, problema de dicção, Síndrome de Down, déficit de atenção, deficiência física (como, por exemplo, alunos cadeirantes) e outros.

Alguns alunos possuem laudo médico, mas outros a família ainda precisa ser orientada a procurar ajuda de especialista, pois, em alguns casos, a família não consegue identificar a necessidade de ajuda.

Na Escola Estadual Antônio Alves Dias, no início do ano letivo de dois mil e dezenove, foi possível identificar a angústia e os anseios de alguns pais e profissionais com relação ao atendimento dos alunos com deficiência e necessidades especiais. Os pais se demonstraram preocupados com o rendimento escolar de seus filhos, e os profissionais demonstraram não estar preparados para atendê-los. Alguns professores demonstraram não saber lidar com as necessidades desses alunos e, até mesmo, não conhecerem sobre a deficiência com a qual lidam em sala de aula.

Com o desabafo dos profissionais, ficou claro o quanto a comunidade escolar precisava de ajuda. Um momento crítico se deu quando um educador questionou a matrícula de uma aluna com deficiência, no oitavo ano. Para o educador, “se ela não aprendia nada mesmo porque não a matriculavam no terceiro ano do ensino médio, já que assim ela terminaria logo”. Disse ainda que “a sala não estava preparada para recebê-la, pois os alunos são adolescentes e não compreendem a deficiência dela”. Respondemos ao educador que ela vinha para escola não somente para aprender a ler e escrever, vinha porque era direito de ela frequentar a escola e estar inserida no convívio social. Pontuamos, também, que a presença dela no ambiente escolar não era bom só para ela, mas também para os demais alunos, que aprendem que não somos todos iguais, e que cada um tem suas particularidades. Acrescentamos, ainda, que esse papel de fazer os adolescentes compreenderem o mundo do outro é nosso enquanto adultos e educadores.

Nesse cenário, percebemos que poderíamos aproveitar as ações do PIBID para contribuir com a escola no processo de inclusão dos alunos com deficiência ou outras necessidades especiais. Assim, reorganizamos as ações do PIBID para esse tema e, juntamente com a professora da área de humanas, propusemos, então, um projeto que ajudasse no processo de inclusão do aluno com deficiência na escola Estadual Antônio Alves Dias.

Iniciou-se, então, o processo de pesquisa, a partir de inúmeras leituras e buscas de materiais específicos para atender a esses alunos. Lemos diversos artigos, legislações, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), o Estatuto da Pessoa com Deficiência, entre outros. Também, realizamos uma pesquisa e levantamento de filmes e documentários para serem exibidos para os alunos. Os filmes foram escolhidos, respeitando-se a faixa etária de cada turma. Após várias leituras, pesquisas e levantamentos, escrevemos o projeto *Aprendendo a Conviver Com as Diferenças*, com o objetivo de esclarecer e sensibilizar os alunos sobre o tema “deficiência e diferenças”, para que se tornassem conhecedores e disseminadores dos conceitos de deficiência e inclusão, favorecendo a integração no ambiente escolar e social das pessoas com deficiência e necessidades especiais.

A metodologia usada foi trabalhar o tema com os alunos por meio de um espaço designado “sala de cinema”, onde os alunos pudessem assistir a filmes/documentários que contassem histórias de pessoas com deficiência e depois refletirem sobre o assunto.

A gestão escolar, ao ver a importância de se trabalhar o tema na unidade escolar, interessou-se pelo projeto e sugeriu que dessemos mais visibilidade ao assunto. Então, foi pensado que,

em vez de trabalhar somente com os alunos e a professora da área de humanas, poderíamos levar o projeto para o grupo, de forma que cada professor pudesse dar sua contribuição e trabalhar o tema dentro de seus respectivos componentes curriculares.

Ao ser apresentado o projeto ao grupo escolar, alguns questionamentos foram levantados. Percebemos, então, que a ideia era boa, porém, precisávamos ir mais além, não somente sensibilizar os alunos quanto à questão da inclusão, mas também fazer algo para melhorar o rendimento escolar desses alunos com deficiência: era preciso ajudar também os profissionais da escola, conhecer melhor o mundo desses alunos, entender e buscar ajuda de para eles, respeitando suas particularidades e atendendo a suas especificidades.

Com isso, propusemos à comunidade escolar a reativação da biblioteca, que contribuiria no atendimento não somente desse público, mas de todos os alunos. Foi inserida, também, a proposta de buscarmos parcerias para oferecer cursos de formação para os professores e palestras para os alunos sobre pessoas com deficiências ou necessidades especiais. Além disso, apresentamos estratégias para trabalhar com as famílias desses alunos, buscando metodologias para agregar pais e responsáveis, tornando-os parceiros da escola no atendimento de seus filhos, porque, existindo esse elo entre escola e família, a compreensão das necessidades do aluno facilitaria o trabalho do educador.

As propostas foram aceitas e iniciamos as atividades. Para isso, juntamente com a gestão escolar, organizamos o horário de um bolsista PIBID: no período matutino, prestaria atendimento na secretaria; no período vespertino, que é o horário das atividades escolares, a gestão chegou à conclusão que seria mais produtivo que o bolsista atendesse na biblioteca,

para auxiliar os alunos e professores no desenvolvimento do projeto. Esse atendimento aconteceria dois dias por semana, os quais contariam também com a ajuda de outra bolsista, Daniela Gonçalves Silva.

Dentro desse cronograma, para trabalhar o tema da inclusão, o professor levava os alunos para assistirem ao filme escolhido e depois desenvolvia atividades reflexivas sobre seu conteúdo (roda de conversa, debates, apresentação lúdica, resenhas, pesquisas, etc.). Nós, bolsistas do PIBD, ajudávamos o professor a direcionar a reflexão sobre os filmes sempre fazendo uma introdução do porquê e para que estavam assistindo àquele filme/documentário. Acompanhávamos o professor e os alunos no desenvolvimento das atividades. Enquanto as atividades eram desenvolvidas com os alunos, nós, bolsistas, agilizávamos a reativação da biblioteca.

Para reativarmos a biblioteca, primeiramente, organizamos um espaço, depois, iniciamos uma campanha de doações de livros literários nas salas de aulas e nas redes sociais. Recebemos várias arrecadações; a gestão escolar também providenciou três computadores para a biblioteca, montando, assim, um pequeno laboratório. Pode parecer simples, mas foi um sucesso a reativação da biblioteca com esses computadores, pois, até aquele momento, a escola não tinha nenhum computador para atender aos alunos. Com a reativação da biblioteca e a montagem desse pequeno laboratório, os alunos se empolgaram. Agora contavam com um ambiente agradável e adequado à leitura e a pesquisas. Por serem alunos que moram no campo, a tecnologia chega devagar e nem sempre para todos; a maioria desses alunos só tem acesso à internet na escola.

Para o controle de empréstimo de livros da biblioteca, garantindo a permanência do acervo adquirido e,

de alguma maneira, a leitura do livro, criamos a ficha de leitura, com seus dados pessoais e comentários sobre a obra lida. A reativação da biblioteca despertou o interesse de leitura não somente dos alunos, mas também de funcionários e visitantes.

Em relação ao uso dos poucos computadores, criamos um cronograma, por meio do qual os professores agendariam com antecedência dia e horário de levar suas turmas para aquele espaço. O cronograma também era usado para o agendamento de visitas à biblioteca, uma vez que laboratório e biblioteca ocupam o mesmo espaço. O professor poderia agendar o uso desses recursos para toda a turma, como também poderia designar somente alguns alunos para fazer pesquisa ou algum trabalho e, nesses casos, uma bolsista do PIBID os acompanharia e os auxiliaria.

Quanto ao atendimento de alunos especiais, tivemos um impasse: a escola possuía uma articuladora, porém boa parte desses alunos não conseguia vir no contraturno da escola, pois eram alunos do campo e necessitavam do transporte escolar, que não transitava os dois períodos. Para não deixar esses alunos desassistidos, e tomando muito cuidado para não cometermos nenhuma exclusão, escolhemos um dia da semana para atender a todos, de maneira diferenciada, com atividades lúdicas, slides e uso de tecnologias (aparelhos celulares, computador, tablets e outros). Organizando a biblioteca, descobrimos que a escola possuía tablets novinhos, que nunca haviam sido usados.

Para iniciarmos essas atividades com esses alunos, nós, bolsistas, e a articuladora, reunimo-nos com os professores e pedimos um relatório do desenvolvimento de cada aluno especial e acesso aos laudos dos alunos que possuíam esse parecer médico. Com o diagnóstico dos professores e com os laudos, o atendimento a esses alunos foi aprimorado, pois, conhecendo as especificidades de cada um, pudemos

trabalhar de maneira adequada para desenvolver suas habilidades. Dessa forma, organizamos a biblioteca, o laboratório, o atendimento aos alunos especiais e trabalhamos a inclusão por meio de filmes com os alunos.

Considerações Finais

O tema “A inclusão do aluno com deficiência” despertou curiosidade não só entre os alunos, mas também em toda comunidade escolar Antônio Alves Dias. A escola tem um número significativo de alunos com deficiência, no entanto, pouco era feito por esse público. Com a abordagem do tema, a comunidade escolar começou a se movimentar e a buscar maneiras de melhor atender a esse público. Foram feitas reuniões com os pais de alunos com deficiência, em que foram pedidos laudos médicos, pois alguns ainda não tinham esse documento. Com os laudos em mãos, foi montado um processo/projeto, solicitando suporte para melhor atendê-los, via Secretaria de Estado de Mato Grosso. Hoje todos os alunos com deficiência da Escola Antônio Alves Dias possuem laudo médico, no qual constam as especificidades de cada um.

Os procedimentos permitiram aos professores conhecer quais as deficiências e limitações desses alunos, levando-os a buscar melhor didática para atendê-los. A escola também conta hoje com duas auxiliares de turma para os alunos que necessitam de apoio para realizar suas atividades cotidianas (ir ao banheiro, se alimentar, entre outras).

Diante do exposto, é possível perceber a relevância do projeto desenvolvido junto à comunidade escolar. Ou seja, levantar discussões sobre a pessoa com deficiência e sua inclusão na Escola Estadual Antônio Alves Dias despertou na comunidade

escolar um pensamento reflexivo e um olhar diferenciado para os alunos com deficiência. Discutir o assunto com os alunos, levar informações sobre o mundo desse público (direitos, capacidade de superação, desejos, sonhos, desafios que enfrentam diariamente, etc.) fez com que os alunos sem necessidades especiais percebessem o quanto estavam sendo omissos com seus colegas que apresentavam alguma deficiência.

O que se percebe hoje, após o andamento do projeto na escola Estadual Antônio Alves Dias, é uma comunidade escolar (profissionais, pais e alunos) preocupada em buscar ajuda e esclarecimento para melhor atender aos alunos com deficiências.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13,146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2019.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n.2, p.51-56, jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2019.

SÁ, Ericka de. **Batalha diária**. 2011. Disponível em: <https://p.dw.com/p/13DLD>. Acesso em: 17 jun. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Pessoas com deficiência no Brasil**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/persons-with-disabilities/>. Acesso em: 17 jun. 2019.

O CHÃO DA ESCOLA: EXPERIÊNCIA DO COTIDIANO ESCOLAR NO NÚCLEO DE PIBID DE SOCIOLOGIA DA UNEMAT

Heitor Marcos Kirsch
Deize Costa do Carmo
Edvan Venâncio Oliveira
Jayne Costa Valadares
Patrícia Martins dos Santos
Sandra Medrado da Silva Ribeiro

Neste capítulo, temos por objetivo descrever nossa experiência vivenciada enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no segundo semestre do ano de 2018, na Escola Estadual Martiniano Carlos Pereira, município de Santa Terezinha-MT.

Ao ingressarmos no PIBID, nossa expectativa era vivenciar o cotidiano da escola, enquanto futuros docentes, a qual conhecíamos na condição de alunos e, também, por meio de estudos teóricos realizados em nosso curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Algumas questões foram colocadas, inicialmente, para o grupo de estudantes e permearam nossa experiência: como é a organização administrativa e pedagógica da escola? no que consiste no trabalho docente? como é a relação Escola-Comunidade? o currículo da escola aborda questões do cotidiano do nosso município?

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre seus objetivos, prevê:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2020).

Neste artigo, destacamos três momentos que marcaram nossa experiência vivenciada na Escola Estadual Martiniano Carlos Pereira: conhecer o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; acompanhar a formação continuada dos docentes e participar os projetos interdisciplinares “Projeto Riquezas do Cerrado” e “Projeto Afro- indígena: uma festa de todas as cores”.

Caracterização da escola

Em nossa primeira visita à escola, fomos recebidos pela coordenação e pela professora supervisora do PIBID. Elas apresentaram as instalações físicas e o corpo docente da instituição. Realizamos o planejamento e o cronograma de nossas atividades na unidade, definindo as datas de encontros presenciais e os momentos de participação em ações de formação continuada e estudo do PPP da escola, a fim de termos conhecimento de seu funcionamento, seus objetivos de aprendizagem, sua filosofia como instituição, bem como suas práticas pedagógicas, pois, de acordo com GADOTI (2020, p. 1, grifos nossos),

[...] o **projeto pedagógico da escola** está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece

aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época.

Após o encontro de planejamento, a nossa primeira ação foi o estudo do Projeto Político-Pedagógico da instituição, de suma importância, devido à necessidade de se conhecer a escola e o público atendido por ela. A escola desempenha uma função social de grande relevância para a sociedade, proporcionando a construção de saberes.

A Escola Martiniano Carlos Pereira tem como objetivos desenvolver ações educativas, buscando o princípio da igualdade, do acesso e da permanência dos alunos, tendo como principal foco o aprendizado e a formação de pessoas para atuarem ativamente na vida social e cultural. A escola colabora para a construção de uma sociedade com capacidade de usar e respeitar o meio ambiente e que tenha consciência educacional. Busca, dessa maneira, formar cidadãos críticos, ancorada em uma educação de qualidade, pois, segundo Martiniano, na leitura que faz de Paulo Freire, “[...] o ser humano é também entendido como um ser que faz, em suas relações no mundo, com o mundo e com os outros, pelo trabalho livre, graças ao exercício de sua condição de ser curioso/ crítico/ criativo” (MARTINIANO, 2017).

A Escola Estadual Martiniano Carlos Pereira ainda conta com o programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), proporcionando oportunidade de escolarização às pessoas de mais idade, que também têm novo ambiente de socialização e interação, além de angariar novos conhecimento de leitura e escrita.

O Projeto Político-Pedagógico destaca o desenvolvimento de ações, tais como os projetos “Horta Escolar” e “Riquezas do Cerrado”. Além disso, apresenta as formas de avaliação da aprendizagem partilhadas pela escola, a matriz curricular, os recursos financeiros destinados à manutenção da unidade, bem como o quadro de profissionais com sua respectiva formação. Após o estudo desse material, constatamos que se trata de um documento que, de fato, contempla as ações administrativas e pedagógicas da instituição.

Formação continuada

Além do estudo do Projeto Político-Pedagógico da escola, outra experiência relevante foi a participação nas ações do programa “Pró-Escolas Formação na Escola” (PEFE). Tal programa visa:

Desenvolver ações de intervenção pedagógica nas unidades escolares, a partir de um diagnóstico situacional que permite identificar as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes, subsidiando ações formativas aos profissionais da educação básica, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O PEFE é orientado e acompanhado pelos professores formadores dos Cefapros (MATO GROSSO, 2018, p. 5).

O programa possui grande relevância, pois possibilita aos professores um processo de formação contínua, potencializando ações interventivas que, conseqüentemente, vêm colaborar com o rendimento escolar dos estudantes. Segundo Veiga (2010), a formação docente no cotidiano escolar deve ser:

Compreendida como um processo contínuo e permanente, no âmbito das relações pedagógicas e sociais, **a formação** precisa ser cuidadosamente planejada

no projeto político-pedagógico. Do mesmo modo que requerem planejamento, as ações pedagógicas necessitam ser sistematizadas em processos de reflexão sobre a coerência entre o que se faz e o que se pretende alcançar como propósitos do ensino-aprendizagem. (VEIGA, 2010. p. 8, grifo nosso).

Participamos do primeiro encontro do PEFE, na escola, cujo tema era “Contos e Lendas”. No encontro, uma das docentes da escola, a professora Ana Amélia, destacou a importância desses gêneros textuais em sala de aula, pois possibilitam maior interação entre os alunos, facilitando experiências de escrita e leitura. Participamos, também, do segundo encontro, no qual falamos sobre histórias em retalhos, uma dinâmica muito interessante, que serviu como sugestão de trabalho em sala de aula. Ambas as atividades discutidas nos primeiro e segundo encontros buscavam dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, acreditamos que a participação no programa foi relevante, por proporcionar o conhecimento acerca de diferentes metodologias de ensino.

Um outro momento vivenciado por nós, bolsistas do PIBID, foi a participação no II Encontro Pedagógico da rede estadual e municipal de Santa Terezinha-MT. O encontro foi iniciado com apresentações culturais preparadas pela Escola Estadual Martiniano Carlos Pereira. Logo após, tivemos a acolhida dos profissionais, com fala de convidados, tais como a da assessora pedagógica do município, a secretária municipal de educação, uma vereadora e um representante do CEFAPRO. Em seguida, aconteceu a mesa redonda com o tema “Projeto de intervenção: uma proposta de superação da dificuldade de aprendizagem e formação continuada”, com as palestrantes Juliana Capenema e Leonilda Paciente, ambas professoras do CEFAPRO.

Durante o encontro, participamos de uma oficina – “Quem sou eu?”. Iniciamos com uma dinâmica de apresentação para conhecer a história um do outro; depois, refletimos sobre práticas de ensino. Posteriormente, foi proposto planejarmos uma aula, na qual podíamos contar apenas com o nosso conhecimento, sem consulta a sites de pesquisa, revistas ou o livro didático.

Trabalhamos a leitura, em subgrupos, de uma “Carta documentário”, do Bispo Pedro Casaldáliga, a qual apresentava denúncias referentes às injustiças sociais da época (período da Ditadura Militar) na região do Araguaia. Após a leitura, realizamos uma análise crítica sobre o texto, comparando as injustiças sociais do período com as atuais.

Por fim, debatemos sobre os diferentes métodos de ensino, e percebemos que não há estratégia infalível que resolva por si só a situação real de ensino e aprendizagem. É necessário testar vários métodos, já que a aprendizagem é um processo, em última instância, individual.

Além desses momentos de formação pedagógica na escola, no mês de outubro, participamos do “I Encontro Multidisciplinar do Médio Araguaia: Ciências, Humanidade e Justiça Social”, promovido pela UNEMAT, no município de Vila Rica-MT. Neste evento, aconteceram várias palestras na perspectiva jurídica, destacando os direitos básicos do cidadão. Também, o evento proporcionou várias oficinas por área de conhecimento.

Nós, acadêmicos de sociologia, junto à supervisora Neusivania Souza Luz, participamos do “Café com Sociologia”, no qual foram debatidos vários assuntos sobre o ensino desta disciplina. O interessante foi que nos deram oportunidade de participação ativa na roda de conversa. Nós,

de Santa Terezinha, ficamos responsáveis para debater o tema “concepção teórica e a finalidade da sociologia na educação básica”. Vários textos ficaram disponíveis para que nós pudéssemos ter embasamento teórico e apresentássemos nossas opiniões no evento. Discutimos a importância do ensino de sociologia na construção do pensamento crítico e na preparação do cidadão para o pleno exercício da cidadania.

Vimos que a formação continuada deve se constituir como uma constante na prática docente e que precisa ser, inclusive, institucionalizada por meio de programas específicos, como o PEFE. Os professores têm um terço da carga horária de sua jornada de trabalho para realizar as atividades de planejamento de aula, correção de avaliação, formação continuada, e registro do diário eletrônico.

Projeto “Riquezas do Cerrado”

No Projeto Político-Pedagógico da escola Martiniano, há destaque para “Riquezas do Cerrado”, um projeto interdisciplinar desenvolvido há seis anos pelo coletivo da escola e previsto no calendário escolar. O projeto busca melhorar a capacidade de conservação do Cerrado, segundo maior bioma brasileiro, uma das maiores riquezas da região do Araguaia. Conforme descrito no projeto, uma de suas maiores preocupações é:

A perda acelerada das riquezas naturais e culturais, a concentração de poder e as iniquidades sociais têm sido preocupações constantes, grande parte da sociedade tem-se aglomerado em centros urbanos, o que vem contribuindo para seu distanciamento da natureza e para a adoção de práticas não sustentáveis em relação ao meio ambiente (MARTINIANO, 2018, p. 3).

Considerando a importância desse bioma, acreditamos na relevância de a comunidade escolar desenvolver ações, no âmbito do projeto, a fim de despertar a reflexão dos munícipes para a preservação e para o uso de maneira sustentável dos recursos naturais que o cerrado oferece.

O projeto tem como um dos seus objetivos específicos: “contribuir para que educandos e educadores sejam agentes de transformação do meio em que vivem, se reconhecendo como parte integrante da natureza.” Desse modo, ele faz refletir sobre a importância da conservação de um bioma tão rico em diversidade de fauna e flora, além de ser considerado berço das águas.

Partindo da perspectiva do projeto, nós nos reunimos com parte da equipe escolar, diretora, professores e nossa supervisora, para planejarmos as ações a serem desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID, área das Ciências Humanas. Realizamos uma “roda de conversa”, em que falamos sobre os impactos ambientais causados pelo avanço do agronegócio na região, particularmente para as comunidades indígenas e para a população ribeirinha da Microrregião Norte Araguaia. Depois das reflexões sobre os impactos causados pelo agronegócio, ficamos incumbidos de organizar os materiais para serem trabalhados em sala de aula.

Mais uma vez nós nos reunimos para fazer a divisão do material e para prepararmos a “ação” a ser desenvolvida por nós, pibidianos, no projeto “Riquezas do Cerrado”. Ficamos com a função de selecionar imagens e vídeos que mostravam os impactos ambientais causados pelos avanços da monocultura (soja, milho e sorgo) no bioma. Vale ressaltar que as ações do projeto “Riquezas do Cerrado” são desenvolvidas no decorrer dos meses de setembro/ outubro, pois somente nesses meses podemos fazer a coleta dos frutos que o cerrado nos oferece.

Participamos de uma roda de conversa organizada pela comunidade escolar, para a qual foram convidados alguns representantes da sociedade. O objetivo desse evento foi discutir as ações possíveis para minimizar os danos causados ao meio ambiente. Foram apresentadas algumas imagens das edições anteriores do projeto, o qual se encontrava em sua sétima edição. Nas primeiras edições do projeto, procurava-se apenas conhecer os frutos do cerrado, preparar os alimentos e as bebidas para degustação da comunidade. Com o decorrer do tempo, o objetivo dele foi se modificando, abandonando o foco exclusivo na coleta de frutos e produção de alimentos, e direcionando suas ações pedagógicas para o conhecimento da riqueza do rio Araguaia, os entornos da cidade, o Morro de Areia e Morros dos Sonhos, destacando as necessidades de preservação ambiental desses locais.

Alguns professores fizeram falas. O professor Marco Antonio falou um pouco do projeto “Araguaia Rios Vivos”, que tem por objetivo criar um comitê para regulamentar o uso da água dos rios. Em sua fala, pontuou que entende as agressões ao meio ambiente como agressões aos seres humanos. O professor José Dorta prosseguiu, destacando que precisamos conhecer nossa realidade, pois apenas 20% do cerrado encontram-se em sua forma original, e que hoje a vegetação do Cerrado é a soja. O professor Emerson fez a leitura de uma carta para nos fazer refletir sobre a crise político-econômica, discutiu o modelo de produção capitalista, no qual tudo vira mercadoria e também os impactos causados pela monocultura na organização social e no meio ambiente.

Na ocasião, foram mostradas, também, imagens que evidenciavam as transformações ocorridas na região, que substituiu o cerrado por monocultura. O projeto nos leva à reflexão

sobre os grandes impactos ambientais provocados por esse tipo de produção e sobre maneiras de defender o cerrado.

No dia de socialização das ações do “Riquezas do Cerrado”, a VII Mostra, a escola contou com a participação das escolas estaduais indígenas: Itxalá, Maijtyry e Hawalora; escolas municipais: São João, Bom Jesus, Centro de Educação Infantil e Antônio Rosa, e escolas estaduais: Santa Terezinha e Roberval Costa Reis. A exposição contou com vários trabalhos e artesanatos, além de alimentos preparados com os frutos do cerrado, como mangaba, coco babaçu, dentre outros. Às 17h, aconteceu uma grande carreata pela cidade com o objetivo de chamar a atenção da população para a importância de se preservar o cerrado e o rio Araguaia.

Ao retornar para escola, tivemos o início de uma grande “socialização cultural” com várias apresentações, entre elas, danças indígenas apresentadas pelos alunos indígenas, e carimbó, apresentada pelas alunas da escola Martiniano Carlos Pereira, além de musicais apresentados pelos alunos do Centro de Educação Infantil e pelos alunos do Grupo 1^{as} Notas do professor Messias.

O evento foi de grande relevância para despertar a consciência ambiental em todos nós, principalmente, em relação ao cuidado e à preservação de nossas riquezas naturais.

Projeto Afro-Indígena: uma festa de todas as cores

Como a Escola Martiniano Carlos Pereira tem uma grande responsabilidade social com os munícipes, ela comemora o dia da “Consciência Negra”, desenvolvendo o projeto “Afro-Indígena: uma festa de todas as cores”, projeto esse que tem como objetivo:

Conhecer e valorizar as expressões culturais de origem africana e indígena presentes na contemporaneidade, atentando o caráter múltiplo diversificado da cultura brasileira e americana ao dar a tônica nos movimentos resultantes do encontro com a diversidade cultural (MARTINIANO, 2018, p. 1).

O projeto “Afro-Indígena” propõe ações de valorização de duas importantes matrizes culturais: a cultura indígena e a cultura de origem africana. A execução de tais ações exigiu planejamento, pois como afirma Vasconcellos (2002 p. 133):

Mudar a mentalidade de que fazer **planejamento** é preencher formulário (mais ou menos sofisticado). Antes de mais nada fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, re-significar o trabalho, buscar forma de enfrentamento e se comprometer com a transformação da prática.

Em reunião, ficou definido que nós, pibidianos, desenvolveríamos ações com foco na cultura indígena. O município de Santa Terezinha tem seus limites territoriais cercado por 11 (onze) aldeias indígenas, com um quantitativo de 1.452 (mil quatrocentos cinquenta e dois) indígenas. Dessa forma, a ideia foi desenvolver um trabalho que suscitasse questões atuais: cultura, demarcação de terras, relação com não indígenas e outros.

Aproveitando as comemorações do “Dia da Consciência Negra”, os professores desenvolveram os trabalhos mais voltados para a cultura africana e suas influências, com produções de texto, estudos de variações linguísticas, estudos sociais da influência africana em nossa cultura, além de passarem filmes que abordavam esses temas, destacando a literatura e a arte africanas, dentre outros.

Duas matrizes culturais foram trabalhadas no projeto, contemplando, assim, o que postulam as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso:

As questões na educação básica, prevista na prevista na Lei 11.645/08, que complementa a Lei nº 10.639/03, apontam aos estabelecimentos de ensino uma abordagem Histórica e cultural Indígena, que juntamente com a população negra, arca com a herança Histórica da invisibilidade nos currículos escolares provocadas pelo eurocentrismo (MATO GROSSO, 2012, p. 76).

Com o intuito de realizarmos uma reflexão a respeito da cultura indígena, fizemos um convite ao representante da comunidade indígena Karajá, fixando uma data para um encontro contemplando a temática na escola. Nesse processo, caracterizamos o espaço com os artesanatos indígenas, contexto em que cada pibidiano ficou responsável em conseguir algum item. Planejamos, também, a ida até a aldeia Hawlora para buscar o representante.

No dia da socialização dos trabalhos desenvolvidos na escola, referentes ao projeto “Afro-indígena”, o ambiente contava com painéis ilustrativos com motivos afros: danças e instrumentos africanos, história da boneca Abayomi, mulheres afro-brasileiras, máscaras, mandalas e totens. Tivemos a oportunidade de prestigiar várias apresentações de danças que dão ênfase à cultura africana, desfiles com os alunos e apresentação de uma peça teatral, produzidas pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, as quais mostravam o preconceito que ainda existe em nossa sociedade contra os afrodescendentes.

Para finalizar, tivemos a entrega dos prêmios aos vencedores dos desfiles e foi servida uma deliciosa feijoada.

Considerações finais

Para nós, licenciandos, o PIBID proporcionou oportunidades de lançar um novo olhar para o espaço escolar. Anteriormente, nossa experiência neste espaço era apenas como alunos, assim, após o PIBID, tivemos a oportunidade de conhecer o compromisso da escola com a vida na sociedade. O PIBID também enriqueceu a nossa formação acadêmica por meio de troca de experiências, fortalecendo o relacionamento com a comunidade escolar, que sempre nos acolheu durante os encontros, fazendo-nos sentir parte integrante da escola.

No desenvolvimento das ações do rojeto "Riquezas do Cerrado", tivemos a oportunidade de fazer reflexões sobre os impactos ambientais ocasionados pela monocultura, sobre a degradação do meio ambiente e sobre a importância de preservar e valorizar nosso Cerrado. Esse projeto nos permitiu estar em sala de aula, em contato com alguns alunos, e conhecer a realidade da docência. Nesse contato, com o ambiente escolar, percebemos que as dificuldades são grandes, pois vivemos em um país em que a educação está longe de ser prioridade, e a escola tem um papel de grande relevância no processo de construção do conhecimento crítico.

A participação em seminários foi de suma importância, pois ampliou nosso conhecimento teórico e aumentou o poder de reflexão sobre o modelo de sociedade que temos hoje e o papel do ensino de Sociologia nesse contexto. Os momentos de formação continuada contribuíram para o processo de construção do nosso conhecimento que, afinal, nunca está pronto, temos sempre algo novo para aprender, com os professores e com os colegas que compartilharam suas vivências enquanto pibidianos.

Referências

BRASIL. **Portal do MEC/BRASIL**. Disponível: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 28 abr. 2020.

MARTINIANO, E.E.C.P. **Projeto afro-indígena: uma festa de todas as cores**. 2018.

MARTINIANO, E.E.C.P. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Martiniano Carlos Pereira**. Atualização 2017.

MARTINIANO, E.E.C.P. **Projeto Riquezas do Cerrado**. Atualização 2018.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: diversidades educacionais**. Cuiabá, 2012.

MATO GROSSO. SEDUC. **Pró-escolas formação**. Orientativo, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação**. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>. Acesso em: 28 abr. 2020.

GADOTTI, Moacir. **O projeto pedagógico da escola**. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=GADOTTI+Projeto+Politico+Pedagógico>. Acesso em: 28 abr. 2020.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS AUTORES

ORGANIZADORAS

Ana Carolina de Laurentiis Brandão possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Londres. É professora adjunta de Língua Inglesa na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop. Atua nos Programas de Pós-graduação em Letras (UNEMAT/Sinop) e em Linguística (UNEMAT/Cáceres). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS) e do Grupo de Pesquisa em Tecnologias e Práticas Digitais no Ensino-aprendizagem de Línguas. Atuou nas coordenações de área, gestão e institucional do PIBID da UNEMAT entre 2011 e 2020. Também assina uns dos capítulos do Volume I da obra.

E-mail: anabrandao@unemat.br.

Shirlene Rohr de Souza possui doutorado em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É professora adjunta de Língua Portuguesa na UNEMAT, *campus* de Alto Araguaia/Núcleo Pedagógico de Rondonópolis. Atua no Programa de Pós-graduação em Letras (UNEMAT/Sinop) e no Mestrado Profissional em Letras (UNEMAT/Cáceres). É membro do Grupo de Pesquisa Poder, Fronteira, Estratificação e Memória (GPPFEM) e do Grupo de Pesquisa Literatura, Ensino e Sociedade. Atuou na coordenação de área do PIBID entre 2014 e 2017.

E-mail: shirlenerohrdesouza@unemat.br.

AUTORES

Adson Luan Duarte Vilasboas Seba é doutorando e mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É membro do Grupo de Pesquisa LINTECLA (CNPq).

E-mail: adson.seba@unemat.br.

Alessandra Rodrigues de Souza é licenciada em Pedagogia pela UNEMAT, *campus* universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Atua como professora da Educação Básica. Foi bolsista PIBID - Edição 2018-2020.

E-mail: ale_32w@hormial.com.

Ângela Rita Christofolo de Mello possui doutorado e pós-doutorado em Educação. É professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso no Curso de Pedagogia, *campus* de Juara. Credenciada no PROFLETRAS, *campus* de Sinop e no PPGEdU, *campus* de Cáceres. Atua como coordenadora de área do Pibid/Pedagogia/Juara.

E-mail: angela.mello@unemat.br.

Babiane Santos Dias é graduanda em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É bolsista ID do PIBID Multidisciplinar de Filosofia e Sociologia da UNEMAT, *campus* do Médio Araguaia.

E-mail: babiane.dias@unemat.br.

Bruna Moreira Agra de Oliveira é mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da UNEMAT/ Cáceres. Foi bolsista do PIBID (2018-2020) e Residência Pedagógica (2020-2022).

E-mail: bruna.moreira@unemat.br.

Bruna Regina Vitor Damasceno é licencianda em Pedagogia pela UNEMAT, *campus* universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Foi bolsista do PIBID - Edição 2018-2020.

E-mail: bruna.damasceno@unemat.br.

Cleuza Regina Balan Tabora possui mestrado em Educação. É professora assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso no Curso de Pedagogia, *campus* de Juara. Atua como coordenadora de área do Pibid/Pedagogia/Juara.

E-mail: cbalan@unemat.br.

Cristiane de França Tavares é licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Vitória (2012) e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de Cuiabá (2003). Atua na educação infantil do município de Sinop.

Deize Costa do Carmo é graduanda em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É bolsista ID do PIBID Multidisciplinar de Filosofia e Sociologia da UNEMAT, *campus* do Médio Araguaia.

E-mail: deize.costa@unemat.br.

Edvan Venâncio Oliveira é graduando em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É bolsista ID do PIBID Multidisciplinar de Filosofia e Sociologia da UNEMAT, *campus* do Médio Araguaia.

E-mail: edvan.venancio@unemat.br.

Ellen Aparecida dos Santos é licenciada em Pedagogia pela UNEMAT, *campus* universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Foi bolsista do PIBID - Edição 2018-2020.

E-mail: ellenunemat@gmail.com.

Emanuelle Cristiny Martins Duarte é licencianda em Pedagogia pela UNEMAT, *campus* universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Foi bolsista do PIBID - Edição 2018-2020. Exerce atividade de monitoria na Educação Infantil.

E-mail: emanuelle.duarte@unemat.br.

Felipe Lima Carvalho é licenciado em Pedagogia pela UNEMAT, *campus* universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Foi bolsista do PIBID - Edição 2018-2020.

E-mail: felipe.lima@unemat.br.

Fernanda Moreira dos Santos é graduanda do curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Alto Araguaia/*campus* avançado de Rondonópolis. Foi bolsista do PIBID de Língua Espanhola do *campus* da UNEMAT de Alto Araguaia, Núcleo Pedagógico de Rondonópolis de 2018 a 2020.

E-mail: femoreira23@gmail.com.

Flavia Braga Krauss de Vilhena é doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Atualmente, realiza um estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É professora adjunta de Língua Espanhola na Universidade do Estado de Mato Grosso desde 2006.

E-mail: flaviakrauss@unemat.br.

Gabriela Moreira Agra Oliveira é graduada em Letras (Português e Inglês) pela UNEMAT de Pontes e Lacerda. Foi bolsista PIBID (2018-2020) e Residência Pedagógica (2021-2022). Cursa a Pós-graduação em Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa da Unifaveni.

E-mail: gabriela.moreira@unemat.br.

Geisilane Amorim Moreira é licenciada em Pedagogia pela UNEMAT, *campus* universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Foi bolsista do PIBID - Edição 2018-2020. Atua como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: gigiamorimm@gmail.com.

Heitor Marcos Kirsch possui doutorado em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é docente na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), onde atua na área de Sociologia.

E-mail: heitor@unemat.br.

Irene Carrillo Romero Beber possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora adjunta V do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Sinop.

E-mail: irene.beber@unemat.br.

Jackelyne Gonçalves da Silva Bueno de Souza (*in memorian*) foi acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNEMAT, *campus* universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Foi bolsista do PIBID - Edição 2018-2020.

Jaqueline Damiana Chaves Gomes é licenciada em Pedagogia pela UNEMAT, *campus* universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Foi bolsista do PIBID - Edição 2018-2020.

E-mail: jaqueline.damiana@unemat.br.

Jayne Costa Valadares é graduanda em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É bolsista ID do PIBID Multidisciplinar de Filosofia e Sociologia da UNEMAT, *campus* do Médio Araguaia.

E-mail: jaynne.costa@unemat.br.

Jeferson Sousa Cavalcante é graduado em Letras (Português e Inglês) pela UNEMAT de Pontes e Lacerda e Pós-graduado em Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Arte pela Unifaveni. Foi bolsista do PIBID (2018-2019) e Residência Pedagógica (2020-2021). Atua como docente de Língua Portuguesa na escola Mário Spinelli.

E-mail: jeferson.cavalcante@unemat.br.

Jessica de Arruda Neves é licenciada em Pedagogia pela UNEMAT, *campus* universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Foi bolsista do PIBID - Edição 2018-2020.

E-mail: je_neves_21@hotmail.com.

Jorge Augusto dos Santos Barbosa é graduado em Letras (Português e Inglês) pela UNEMAT de Pontes e Lacerda. Foi bolsista do PIBID (2018-2020) e Residência Pedagógica (2021-2022).

E-mail: jorges.barbosa3@gmail.com.

Jerusa de Sousa Gomes Alencar é graduanda do curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Alto Araguaia/*campus* avançado de Rondonópolis. Foi bolsista do PIBID de Língua Espanhola do *campus* da UNEMAT de Alto Araguaia, Núcleo Pedagógico de Rondonópolis de 2018 a 2020.

E-mail: jerusadesousa@hotmail.com.

Josiane Miranda Barbosa é mestranda em Estudos Literários (PPGEL/UNEMAT) com bolsa CAPES. Atuou como bolsista ID no PIBID, Edição 2018- 2020.

Leandro Faustino Polastrini é doutor em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Atua como professor assistente na área de Língua Espanhola no curso de Letras da UNEMAT, *campus* de Alto Araguaia.

E-mail: leandro.polastrini@unemat.br.

Leiliane de Arruda Silva é licencianda em Pedagogia pela UNEMAT, *campus* universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Foi bolsista do PIBID - Edição 2018-2020.

Lenir Guedes Alves é graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop. Foi supervisora do PIBID (2018-2019). É professora da rede municipal de ensino de Sinop-MT.

Leticia Marinha Bomfim é graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Tangará da Serra. Atuou como bolsista ID no PIBID, Edição 2018- 2020.

Liane Mendes de Abreu é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis. Foi supervisora do PIBID de Língua Espanhola do *campus* da UNEMAT de Alto Araguaia, Núcleo Pedagógico de Rondonópolis de 2018 a 2020.

E-mail: liane_abreu@hotmail.com.

Luiz Antônio Barbosa Soares é mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atualmente, é professor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (SEDUC-MT) e da UNEMAT. É supervisor (voluntário) do PIBID Multidisciplinar de Filosofia e Sociologia da UNEMAT, *campus* do Médio Araguaia.

E-mail: luiz.antonio.soares@unemat.br.

Maria Aparecida Martins Souza é mestra em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atualmente, é professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso (SEDUC-MT) e da rede municipal de Confresam-MT. É supervisora do PIBID Multidisciplinar de Filosofia e Sociologia da UNEMAT, *campus* do Médio Araguaia.

E-mail: cidastz@hotmail.com.

Maryssol Gomes Gonçalves é acadêmica do curso de Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Tangará da Serra – MT. Foi bolsista PIBID em 2018.

E-mail: maryssol.gomes@unemat.br.

Maurecilde Lemes da Silva Santana é doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá – UNESA/RJ (2023). Atua como professora assistente na Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* Universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Foi coordenadora de área no PIBID da UNEMAT, Edição 2018-2020.

E-mail: maurecilde.lemes.santana@unemat.br.

Milena Cris de Souza Santos é licencianda em Pedagogia pela UNEMAT, *campus* universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Foi bolsista do PIBID - Edição 2018-2020.

E-mail: milena.cris@unemat.br.

Miriam Cris da Silva Sonaque é licencianda em Pedagogia pela UNEMAT, *campus* universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Foi bolsista do PIBID - Edição 2018-2020.

E-mail: miriam.cris@unemat.com.

Patrícia Martins do Santos é graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É bolsista ID do PIBID de Pedagogia da UNEMAT, *campus* do Médio Araguaia.

E-mail: patricia.martins@unemat.br.

Rejane Centurion Gambarra e Gomes é professora de língua portuguesa na Universidade do Estado de Mato Grosso/*campus* de Tangará da Serra. É doutora em Filologia e Língua Portuguesa (USP). Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão relacionados ao ensino de língua portuguesa, e já coordenou projetos/núcleos de PIBID/Língua Portuguesa em diferentes edições do programa.

E-mail: rejanecenturion@unemat.br.

Rodrigo de Santana Silva é doutor em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Atua como professor de Língua Inglesa na Educação Básica do Estado de Mato Grosso. É membro do Grupo de Pesquisa LINTECLA (CNPq).

E-mail: rodrigo.santana@unemat.br.

Rosalva Pereira de Alencar é doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2019). Atua como professora assistente na Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* Universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Foi coordenadora de área no PIBID da UNEMAT, Edições 2018-2020 e 2020-2022.

E-mail: rosalva.alencar@unemat.br.

Sandra Medrado da Silva Ribeiro é graduada em Pedagogia e Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Possui especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Faculdade Antônio Propício de Aguiar Franco (FAPAF). É professora da rede estadual de ensino de Mato Grosso. É supervisora do PIBID Multidisciplinar de Filosofia e Sociologia da UNEMAT, *campus* do Médio Araguaia.

E-mail: smsribeiro86@gmail.com.

Sebastiana Correia de Souza é professora do Centro Municipal de Educação Infantil Santo Antônio. Atuou como supervisora no PIBID 2018-2020.

Silma Soares Ribeiro é graduanda do curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Alto Araguaia/*campus* avançado de Rondonópolis. Foi bolsista do PIBID de Língua Espanhola do *campus* da UNEMAT de Alto Araguaia, Núcleo Pedagógico de Rondonópolis de 2018 a 2019.

E-mail: liviasoaresribeiro@outlook.com.

Valdir Silva (*in memoriam*) possuía doutorado em Linguística Aplicada pelo POSLIN (UFMG). Atuava como professor do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do PROFLETRAS da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Liderava o Grupo de Pesquisa LINTECLA (CNPq). Foi coordenador de área em diversas edições do PIBID da UNEMAT.

Welida Nayre de Souza Poquiviqui é graduada em Letras (Português e Inglês) pela UNEMAT de Pontes e Lacerda. Foi bolsista PIBID (2018-2020) e Residência Pedagógica (2020-2022). Cursa a Pós-graduação em Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa da Unifaveni.

E-mail: welida.poquiviqui@unemat.br.

