

EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Cristina Lopomo Defendi¹, Jade Sansara de Carolis Vicente Ferreira², Larissa Alves da Silva³

Resumo

Este relato de experiência busca evidenciar a importância teórica, social e prática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid, oferecendo relatos de projetos desenvolvidos no edital 2018/2019 em Língua Portuguesa no IFSP, campus São Paulo, amparados pela Sequência Didática, estratégia educacional descrita por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2014), além dos pressupostos teóricos de Candido (2004), Bakhtin (2016), Freire (2019) e Carvalho et al (2019). Os métodos de ensino empregados consideraram as necessidades e interesses de cada turma nas diferentes escolas, partindo não só do planejamento e replanejamento de sequências didáticas mas também de uma colaboração entre todos envolvidos nos projetos, objetivando a ampliação e aquisição da aprendizagem dos alunos acerca dos estudos em Língua Portuguesa partindo da materialidade do texto, resultando na contribuição da construção coletiva do conhecimento além de proporcionar aos licenciandos uma experiência de contato real com a sala de aula ao mobilizar a teoria com a prática.

Palavras-chave: Pibid; Sequência Didática; Língua Portuguesa

DIDACTIC EXPERIENCES IN PORTUGUESE LANGUAGE

Abstract

The following report experience seeks to highlight the theoretic, social and practical importance of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships), offering reports of projects developed in the edict of 2018/2019 in the Portuguese Language discipline at IFSP – São Paulo, supported by the Didactic Sequence, educational strategy described by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2014), in addition to the theoretical assumptions of Candido (2004), Bakhtin (2016), Freire (2019) and Carvalho et al (2019). The applied teaching methodologies catered for the needs and interests of each class in different schools, starting not only from the planning and replanning of didactic sequences but also from the collaboration among all individuals involved in the projects, aiming at students' learning amplification and acquisition regarding the studies in Portuguese Language, beginning with text materiality, resulting in the contribution of collective knowledge construction, besides providing undergraduate students with hands-on experience in class by bringing together theory and practice.

Keywords: Pibid; Didactic Sequence; Portuguese Language

¹ Coordenadora do PIBID Letras-Português (Edital Capes 07/2018), Professora titular do IFSP *campus* São Paulo, atua na área de Língua Portuguesa do curso de Licenciatura em Letras, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP. Grupos de pesquisa GELIFSP e LinC-USP. crislopomo@ifsp.edu.br.

² Graduanda do curso de Licenciatura em Letras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP. jadevicente.ferreira@gmail.com.

³ Licenciada em Letras-Português pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP. larissalves.eco@gmail.com.

EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS EN LENGUA PORTUGUESA

Resumen

El siguiente relato de experiencia busca resaltar la importancia teórica, social y práctica del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid (Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia), ofreciendo relatos de proyectos desarrollados en la convocatoria 2018/2019 en Lengua Portuguesa en el IFSP – São Paulo, respaldados por la Secuencia Didáctica, enfoque educativo estratégico descrito por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2014), además de los presupuestos teóricos de Candido (2004), Bakhtin (2016), Freire (2019) y Carvalho et al (2019). Los métodos de enseñanza utilizados consideraron las necesidades e intereses de cada grupo en diferentes escuelas, a partir no sólo de la planificación y replanificación de las secuencias didácticas, sino también de una colaboración entre todos los involucrados en los proyectos, con el objetivo de ampliar y adquirir el aprendizaje de los estudiantes sobre los estudios en Lengua Portuguesa a partir de la materialidad del texto, lo que resulta en la contribución de la construcción colectiva del conocimiento, además de proporcionar a los estudiantes una experiencia de contacto real con la clase mediante la movilización de la teoría con la práctica.

Palabras-clave: Pibid; Secuencia Didáctica; Lengua Portuguesa

Introdução

É sempre importante reforçar que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como principal objetivo proporcionar aos licenciandos de diversos IES o primeiro contato com a realidade do chão da escola. Os bolsistas e voluntários, acompanhados de um(a) supervisor(a) e orientados na universidade/instituto por um(a) coordenador(a), têm a oportunidade de desenvolver um projeto para aplicar em sala, realizando, portanto, uma intervenção após o período de observação na escola conveniada. Reuniões periódicas, leituras e debates também são realizados em grupo para assim estimular o pensamento reflexivo que irá nortear o trabalho realizado com os discentes.

O programa oferece a oportunidade da vivência escolar prática articulada às teorias pedagógicas e também da própria área, no caso, Língua Portuguesa e Literatura. Para além desse fator, os projetos desenvolvidos geram um impacto positivo tanto para licenciandos quanto para os professores e alunos da escola parceira, uma vez que, ao compartilhar o conhecimento e as práticas ampliam-se as oportunidades de ensinar e aprender em um processo interativo e participativo, entre alunos e professores e/ou professores e pibidianos. Esses apontamentos reforçam a importância social do programa, que, para as autoras, é um ponto fundante do projeto uma vez que aproxima a universidade da educação básica criando, portanto, vínculos estreitos entre o conhecimento acadêmico e a prática em sala além de estimular licenciandos a imergir no universo da docência bem como sua grande contribuição para pensar

a educação pública brasileira. Conforme Freire (2019): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (p. 47) e “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar [...]” (p. 68). São essas as premissas que sempre nortearam nossas discussões sobre a prática.

Nossa intenção é compartilhar experiências realizadas. As atividades foram planejadas, discutidas e aplicadas pelos seguintes participantes do projeto: em duas escolas parceiras, ambas estaduais e localizadas na zona norte e central da cidade de São Paulo. A primeira escola tornou-se PEI (Programa de Ensino Integral) em 2018 e possui turmas do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, com aulas e atividades (esportivas e culturais) tanto no período matutino quanto vespertino. A segunda, de ensino regular, foi frequentada pelos PIBIDIANOS somente no período noturno e, nesse horário, contava com turmas do Ensino Médio regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Conforme preconiza o próprio edital do PIBID, nossas reuniões periódicas serviram para aprofundar a formação inicial dos futuros professores, integrando os licenciandos aos professores atuantes nas escolas estaduais, além de articular teoria e prática, a partir de discussões de leituras teóricas, das observações realizadas e das pesquisas de propostas metodológicas. Salienta-se, ainda, o papel essencial do professor supervisor - professor da escola pública – como coformador dos licenciandos, apresentando sua experiência acumulada em uma realidade escolar com particularidades distintas (por conta de cada escola, de cada série, de cada turma, etc), aliando-a à sua formação anterior e às leituras e pesquisas compartilhadas com o grupo.

É com esse engajamento de equipe que os projetos que serão aqui relatados foram desenvolvidos. Além das observações realizadas em sala de aula da escola estadual e das reuniões periódicas entre coordenação do PIBID, professor(es) supervisor(es) e licenciandos, cada projeto nasceu principalmente de uma conjunção de fatores: a abordagem textual-discursiva da Língua Portuguesa, que leva em consideração que um gênero textual pode ser objeto de ensino e, para tanto, uma sequência didática deve ser criada para organizar módulos que levem em consideração leitura e análise de textos modelares, atividades linguísticas que abordem a materialidade do texto, sua intencionalidade, sua forma e função, além de questões gramaticais e estilísticas a serviço do gênero trabalhado, tudo com vistas à produção textual (escrita e/ou oral).

Entre a idealização de um projeto e sua realização pode haver uma série de variáveis que faz com que adaptações sejam necessárias. Durante os relatos, ficará evidente mais esse

ganho com o PIBID: o planejamento e replanejamento constantes, levando em conta a realidade escolar e dos alunos envolvidos, seus desempenhos e seus interesses, o período letivo e outras atividades escolares. Mais uma vez o trabalho em equipe, o diálogo entre todos os envolvidos e a experiência dos formadores foram cruciais para as mudanças necessárias.

Por tudo isso, nosso objetivo neste texto é fazer um relato real das atividades possíveis de serem desenvolvidas nos 18 meses de PIBID, levando em conta a criação de sequências didáticas com base teórica textual discursiva (BAKHTIN, 2016; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008).

Iniciamos com a seção sobre a fundamentação teórica que embasa a prática, com breve exposição dos autores e teorias utilizados para os projetos desenvolvidos durante os anos de 2018/2019; em seguida, apresentamos relatos dos projetos desenvolvidos nas escolas e, por fim, encerramos com considerações sobre a prática docente e a formação de professores.

Um pouco de teoria

Começamos por apresentar a noção de língua que embasa nossa prática pedagógica, tal como proposto por Marcuschi (2008). A língua é uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa, com seu sentido produzido situadamente. É possível contemplá-la em seu aspecto sistemático, tendo em conta que a língua é uma prática sociocultural que obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas. Ao mesmo tempo, a língua em funcionamento proporciona interação e esse uso é motivado pelo contexto, pelo sujeito produtor de sentido e pelo ouvinte, de forma dependente e intercambiável. Em suma: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2016, p. 16 - 17).

Levando-se em conta essa língua viva, interativa e situada social, histórica e culturalmente, para a realização dos projetos adotou-se o trabalho com gênero textual levando em conta a análise discursiva e linguística.

Todos os subprojetos foram desenvolvidos conforme as propostas de sequência didática (a saber: apresentação da situação, produção inicial, módulos, produção final) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que abrangem um ensinar sistemático realizado a partir de um conjunto de atividades em torno de um gênero textual oral ou escrito que consiste em:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

Para o planejamento dos projetos, foram consideradas as etapas previstas para a elaboração de uma sequência didática: Na apresentação da situação, os alunos conhecem o projeto comunicativo (quem produz, para quem, com que objetivo, em que tipo de suporte, etc) com o qual trabalharão. Já a primeira produção tem como propósito servir de avaliação diagnóstica do que o aluno já sabe sobre o gênero e o que ainda precisa dominar sobre ele. Essa produção é relevante para determinar as atividades que serão elaboradas para serem aplicadas à turma toda ou a grupos da sala. Nos módulos, serão desenvolvidas atividades pontuais que servem tanto para a estruturação do gênero quanto para as formas de elaborar as ideias, ou seja, é nesse momento em que se sistematizam conhecimentos relativos ao conteúdo temático, estilo e construção composicional, para usar os termos de Bakhtin (2016). A produção final é o ponto culminante do projeto comunicativo, em que o aluno colocará em prática tudo o que elaborou durante os módulos propostos. Nesse momento, é relevante lembrar os alunos das ferramentas para lidar com revisão e reescrita.

A sequência didática, assim organizada, permite uma abordagem metodológica com etapas bem estruturadas, em que professor e aluno sabem o percurso que irá trilhar para atingir a produção de um gênero textual. Ou seja, esses ensinamentos nos embasam com o como proceder para a elaboração didática. Porém, se língua é interação e língua é atividade sócio-histórica, é preciso embasar também a noção do sujeito e o papel relevante do ouvinte.

Bakhtin (2016, p. 24 - 25) assim descreve:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Nos projetos, procuramos dar sempre oportunidade de expressão ao aluno, para que ele vivenciasse seu papel ativo na leitura e percebesse que todo texto provoca um efeito de sentido e que há mecanismos linguísticos que reforçam ou suavizam determinadas posições. Ou seja, é

preciso instrumentalizar o aluno para usar com consciência as estratégias de produção de textos (como, por exemplo, coesão textual) bem como a percepção delas como ouvinte/leitor.

Aliado a essas percepções, cabe à escola prover ao aluno contato com os gêneros mais complexos, de acordo com Bakhtin:

Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2016, p. 15)

Embora todos os gêneros textuais tenham sua relevância dependendo da esfera comunicativa e dos objetivos, o trabalho com o texto de ordem literária/ficcional se faz importante em aula de Língua Portuguesa, já que, conforme Candido (2004, p. 180) “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.”. Relacionando Bakhtin (2016) e Candido (2004), compreende-se que a literatura seria um tipo de gênero complexo pois, como apontado, surge em condições culturais complexas, geralmente é escrito e também constroem sentidos vários ao reelaborarem gêneros simples que podem ser interpretados e ressignificados a partir do direcionamento e das propostas colocadas aos discentes, o que enriquece a análise linguística e possibilita uma condução direta ao aprendizado. Ainda segundo Candido:

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (CANDIDO, 2004, p. 175)

Portanto, mobilizar o conhecimento da linguagem dentro dos textos em sua variedade de gêneros é fundamental para uma compreensão abrangente dos tópicos comumente estudados em língua portuguesa dentro da sala de aula, para a vida em sociedade e para humanização, pois língua e linguagem permeiam nossas relações.

Passemos agora ao relato de alguns projetos desenvolvidos.

Alguns dos projetos desenvolvidos em 2018-2019

Uma das escolas de atuação havia acabado de tornar-se PEI. Com uma infraestrutura ainda precária para o atendimento dos alunos em tempo integral e uma equipe de professores sobrecarregados devido às novas demandas exigidas pelas mudanças a serem implementadas, os alunos também se encontram em adaptação para a nova realidade, que consiste em passar o dia na escola, realizar ali as refeições, organizar-se de modo diverso e, por vezes, autônomo. Nesse cenário, parte dos pibidianos teve seu primeiro contato com a realidade de escola pública.

Os professores, apesar de estarem diante de uma rotina exaustiva e totalmente nova, foram bastante receptivos e entusiasmados com a possibilidade de atuar no projeto. Em situações de estágio, por exemplo, é comum que os licenciandos sejam vistos com suspeita pelos supervisores, uma ameaça a sua soberania em sala de aula, alguém que está lá para (potencialmente) julgar. No PIBID não foi assim. Os professores deram dicas, atuaram como parceiros e viram uma oportunidade para discutirem a prática e os problemas presentes em suas turmas.

É comum afirmar entre os professores que a série mais desafiadora é o sexto ano devido ao temperamento dos alunos, que enfrentam o amadurecimento, a passagem infância-adolescência. O ambiente é sobrecarregado pela energia emanada pelos meninos e as meninas, que gritam, que brigam, que querem ser ouvidos – às vezes todos ao mesmo tempo. A maior dificuldade do pibidiano é captar a atenção da turma para se fazer ouvido, pois esse é um conhecimento que exige atuação em sala de aula, e é exatamente essa a proposta do Pibid, familiarizar o futuro docente com o contexto escolar.

No sexto ano, o problema enfrentado pelos pibidianos e o professor era a indisciplina. Além do barulho excessivo, a sala apresentou episódios de violência física e verbal entre os alunos. O reduzido espaço disponibilizado no intervalo era insuficiente para comportar todas as turmas ao mesmo tempo, e acrescidas as inúmeras regras impostas pela escola - os alunos não podiam correr, a sala de leitura não ficava aberta, o tempo de intervalo era muito curto - catalisava os confrontos que ocorriam na sala de aula, que somados à falta de respeito nutrida entre os alunos, gerava brigas.

O grupo de pibidianos responsável pela turma resolveu trabalhar com o que faltava: a empatia. A proposta foi, a partir da criação de pequenas crônicas e dinâmicas, os alunos manterem contato com temas que envolvessem cidadania e empatia. O produto final foi um pequeno livro ilustrado contendo os textos produzidos pelos próprios alunos.

A estrutura do projeto, conforme mencionado anteriormente, seguiu o modelo da Sequência Didática. Como produção inicial, divididos em quartetos, os alunos receberam imagens relacionadas ao tema cidadania, por exemplo, uma que demonstrasse uma cena de bullying, racismo, desmatamento, etc; e foi solicitado que os grupos discutissem o assunto e escrevessem uma história curta, mas que cada um contribuísse com um parágrafo. O resultado foi satisfatório, poucos alunos deixaram de fazer a atividade. Notando os problemas apresentados em relação à produção textual, os pibidianos desenvolveram exercícios para um trabalho efetivo com o gênero crônica, ou seja, formularam os módulos, para enfim chegar à produção final, que foram crônicas escritas pelos alunos e que passaram pelo processo de reescrita.

Com duração de dois semestres, o projeto também contou com dinâmicas e jogos lúdicos, o que contribuiu para que os alunos desenvolvessem um vínculo de confiança com os bolsistas, propiciando a ampla participação nas atividades propostas.

O sexto ano, uma sala que antes era altamente indisciplinada, participou ativamente de dinâmicas, como a troca de mensagens positivas com os colegas, rodas de conversa para compartilhar seus problemas e produziu textos sobre temas sensíveis, como bullying. O projeto sobre empatia foi bem sucedido.

Mas um dos grandes desafios encontrados pelos licenciandos foi constatar que em meio a turma, havia um aluno que não era alfabetizado. Espera-se que no sexto ano os alunos já saibam ler e escrever, mas nem sempre essa é a regra. Esse aluno era copista, ou seja, o caderno dele era completo, ele copiava todas as informações da lousa, mas não entendia o que estava escrito. Sendo assim, foi designado a um dos bolsistas que tentasse ajudar esse aluno de forma individual. Para esse desafio de alfabetizar um aluno (já que é no curso de Pedagogia, e não de Letras, que essa fase é discutida e as estratégias são ensinadas), contamos com o auxílio da professora de Psicologia da Educação do campus.

A bolsista aplicou exercícios de alfabetização, deu atenção individualizada, usou métodos mais lúdicos, mas infelizmente não obteve o sucesso desejado. Há também a possibilidade de o aluno ter algum transtorno ou dificuldade não diagnosticados. Esse é um problema mais comum nas escolas em que o professor não tem estrutura para lidar com essa

demanda em meio a uma turma de 30 alunos e não há outro funcionário apto ou designado para tal atividade. Quanto à família, também não foi possível agir adequadamente para resolução do problema.

Porém, o fracasso de um projeto não representa um fracasso do PIBID. A sobrecarga mental e emocional enfrentada pelos professores devido à vontade somada à impossibilidade de resolver os incontáveis problemas da sala de aula é uma situação que o aluno de licenciatura precisa conhecer para aprender a lidar.

Outro ponto positivo do PIBID é a proximidade que os bolsistas conseguem desenvolver com os alunos, principalmente por conta da idade, que geralmente não é tão distante. Saídos do ensino médio recentemente, muitas vezes os bolsistas conhecem com muito mais clareza os problemas enfrentados pelos adolescentes. Os projetos desenvolvidos com as turmas do Ensino Médio aproveitam essa vantagem e, dessa forma, os alunos se sentem mais à vontade para falar sobre as adversidades que estão enfrentando, como foi o caso de um projeto desenvolvido com uma turma do terceiro ano.

Diferente do sexto ano, com alunos cheios de energia, o terceiro ano era uma sala muito apática. Por conta da mudança da escola naquele ano para PEI, muitos alunos pediram transferência e a turma ficou diminuta.

Os pibidianos, inicialmente, sentiram-se frustrados. A proposta do projeto era trabalhar com a obra *Claro Enigma*, 1951, de Carlos Drummond de Andrade, incentivando a leitura literária e o entendimento poético, valorizando o potencial estilístico e artístico a serviço dos assuntos trabalhados. Como produção, sugeriu-se a recriação e a ressignificação dos poemas, seja com uma encenação, musicalização, desenho, pintura, etc. Durante os módulos com leituras guiadas, panorama literário e demais atividades, os alunos mostravam-se reticentes, desinteressados. Mas uma dinâmica chamada ‘Troca de segredos’ fez com que as barreiras criadas pelos alunos fossem derrubadas, e então os bolsistas puderam atuar de maneira mais efetiva.

A dinâmica consiste nos seguintes passos: (i) cada aluno escreve em um papel, sem identificação, uma dificuldade que está enfrentando, seja no âmbito familiar, escolar, etc, ou seja, uma questão que eles querem compartilhar, mas não se sentem à vontade para expor oralmente; (ii) todos os papéis são dobrados de forma igual e todos são recolhidos e embaralhados com os outros; (iii) é feita a redistribuição dos papéis entre os alunos; (iv) dispostos em um grande círculo, os alunos, um a um, lêem em voz alta o problema recebido e propõem uma solução. O que não se esperava era que os alunos, sempre tão apáticos às

atividades, fossem levar essa dinâmica com tamanha seriedade. Os problemas eram complexos, muitos se emocionaram, inclusive os bolsistas, que viram ali um desabafo de adolescentes desinteressados, mas confortáveis o suficiente para enxergar, naqueles alunos de graduação e na própria turma, uma possibilidade de compartilhar angústias e afeto.

Essa se tornou a atividade mais importante do projeto, a mais significativa e que marcou profundamente os pibidianos que a aplicaram, mas, como um todo, o planejamento enfrentou muitos problemas. A turma era pequena e os alunos faltavam muito; no fim do semestre estava quase impossível reunir a maioria dos alunos da turma. Muitos dos objetivos com o projeto não foram alcançados, mas uma cena marcante foi quando o único grupo que se dispôs a musicalizar um poema de Claro Enigma entrou na sala, no final do semestre, cantarolando o trabalho realizado.

Cabe destacar aqui outros dois projetos aplicados no Ensino Médio, todos aproveitando outra importante característica do ensino de Língua Portuguesa: a capacidade que a disciplina tem de se conectar com as mais diversas temáticas sociais. Do aborto ao racismo, é possível debater ou dissertar, colher dados e informações, elaborar relatos de experiências, enfim, desenvolver o pensamento crítico para temas sensíveis que precisam da nossa atenção. Esses temas são também considerados ‘temas transversais’ e sua importância está descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997:

Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (MEC, 1997, p. 45).

No projeto desenvolvido para a turma do segundo ano, o grupo optou por trabalhar com a prática argumentativa na escrita de textos dissertativo-argumentativos, estilo Enem, demanda da turma e dos professores supervisores. Foi montada uma SD e, após a produção inicial, o grupo percebeu que os problemas da turma com a escrita (textualidade, correção gramatical e argumentação) eram muito grandes. Foram feitas atividades para elucidar as principais dúvidas quanto à estruturação e correção do texto, mas, por falta de tempo hábil, houve uma mudança

na proposta: ao invés de trabalhar a argumentação na modalidade escrita, trabalharam com modalidade oral, ou seja, privilegiou-se o trabalho com pesquisa, coleta de dados e organização dos argumentos.

Por meio de debates orais, a turma explorou essa importante modalidade que muitas vezes é deixada de lado na sala de aula. Os alunos alcançaram um resultado muito positivo após a mudança, e aos pibidianos ficou mais uma lição: nem sempre é possível seguir o plano de aula à risca, mudanças são necessárias pois a sala de aula é um campo de imprevistos. Como produção final, em vez do texto dissertativo-argumentativo estilo Enem que havia sido planejado, os alunos produziram podcasts. O trabalho com pesquisa, levantamento de argumentos e organização em uma escala argumentativa, além da produção de roteiro e a própria gravação foram realizados a contento. Sabe-se, porém, que o professor da turma deve privilegiar, em outros momentos, um trabalho mais efetivo com a escrita.

Outro projeto com ênfase na modalidade oral foi desenvolvido na turma do primeiro ano do Ensino Médio. O tema surgiu de uma dificuldade apontada pelos alunos de graduação, que é a apresentação de seminário. Aqueles que têm mais desenvoltura e domínio são os que tiveram contato com esse gênero no Ensino Médio, então, por esse motivo, decidimos proporcionar aos alunos o contato com a prática oral acadêmica. O projeto também utilizou temáticas sociais, explorando as campanhas de conscientização mensais, como o Outubro Rosa ou o Setembro Amarelo.

Seguindo os passos de uma SD, os alunos foram envolvidos em um projeto comunicativo com objetivo de informar e convencer as pessoas sobre a relevância das temáticas abordadas em campanhas de conscientização. Foram desenvolvidos debates direcionados, houve coleta de informação sobre os temas, os alunos organizaram apresentações orais expondo as pesquisas por eles realizadas. Para a produção final, os alunos teriam de sumarizar os dados mais relevantes para figurarem em um panfleto, incluindo slogan e recursos visuais. A produção final, no entanto, não atingiu nossas expectativas, já que se reduziram a uma folha de sulfite dobrada com informações manuscritas, sem apelo visual. Um trabalho de revisão e reescrita não foi possível devido ao tempo destinado ao projeto.

Este projeto, como já dito, contou com duas escolas conveniadas. A outra escola em que parte dos pibidianos atuou fica na zona central de São Paulo. Lá existem turmas do sexto ano do ensino fundamental até o final do ensino médio, esse último com modalidade regular e modalidade EJA. Durante esse edital foram acompanhadas as turmas do período noturno,

voltado especificamente para o terceiro ano do ensino médio e o ciclo final da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos.

As turmas, docentes e o corpo administrativo da escola receberam bem os grupos que desenvolveram os trabalhos, sendo muito gentis e receptivos às ideias propostas, sempre auxiliando e colaborando para a melhoria do planejamento, além da atuação conjunta da professora supervisora. Embora a maioria dos alunos fossem trabalhadores, mesmo assim as turmas eram muito heterogêneas. Não era incomum ver situações de alunos reprovados, alunas gestantes, alunos dependentes químicos, alunos com muita dificuldade em relação aos estudos, entre outras situações, o que põe pibidianos e docentes frente a uma realidade complexa que exige uma análise profunda do contexto. Assim sendo, foram considerados esses desafios para elaborar planos que pudessem não apenas trabalhar conceitos de língua portuguesa para ampliação e aprimoramento do conhecimento, mas, principalmente, dialogar com os discentes.

Um dos projetos foi realizado com uma turma de terceiro ano e teve como centro a leitura da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Foram selecionados alguns capítulos da obra para leitura guiada e compartilhada em sala, bem como cenas do filme homônimo *Vidas Secas*, de Nelson Pereira dos Santos (1963), vídeos que apresentavam notícias sobre a seca e a falta de água e seu impacto, a pintura de Portinari *Os Retirantes* (1944) que retrata um grupo de familiares que procuram por melhores condições de vida ao fugir da intempérie. Nos módulos, foram privilegiados momentos de discussões de leitura, em que o papel ativo do leitor/ouvinte era requisitado para concordar, discordar, acrescentar, refutar, ilustrar o que estava sendo analisado

Carvalho *et al* (2019, p. 36) afirma que “Os jovens, apesar de alfabetizados, saem muitas vezes do Ensino Médio sem a devida vivência das práticas de leitura e de escrita, sem o que se chama de letramento.”, por isso, entre os vários módulos elaborados para este trabalho estão: aplicação de leitura de fruição e leitura guiada, análise de obra com recursos audiovisuais, debates com associações a temas atuais e produção textual de apreciação crítica e de textos argumentativos com o objetivo de construção e o aprimoramento do conhecimento das características do estilo do autor e da obra. Ou seja, vivenciar a leitura de modo ativo e elaborar textos escritos a partir dessas experiências proporcionam o letramento, tão importante para a formação escolar, principalmente quando se trata de ensino de Língua Portuguesa.

Outro projeto foi realizado em uma turma de terceiro módulo do EJA e privilegiou-se a seleção de textos que pudessem servir como ponte para abordar temas sociais sem deixar em segundo plano o trabalho com aspectos linguísticos e de gênero textual. Ressalta-se aqui que,

segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei, 9.394/1996), o acesso à leitura é um bem garantido, bem como o direito e necessidade de discussões aprofundadas sobre os textos e leituras, como afirma Carvalho *et al* (2019, p. 37):

Dessa forma, além de ser assegurada pelo Estado, a leitura deve ser garantida por todos os que fazem parte de processo educativo; no entanto, nosso sistema educacional ainda apresenta muitos professores que não são leitores e, por isso, propiciam ao aluno aulas desmotivadoras e sem textos que o façam “tomar gosto” pela leitura. O texto é, na maioria das vezes, tomado como pretexto para o preenchimento de fichas de leitura, aulas de análise linguística, avaliação. A discussão mais crítica do texto, seja ele literário ou não, é colocada em segundo plano, quando dá tempo, ou quando o professor encontra espaço para essa reflexão.

Aproveitou-se também para lembrar as características de alguns gêneros textuais, uma vez que o projeto contou com textos diversos: poesia, conto, crônica, notícia, audiovisual. Após a distribuição de fotocópias, os alunos liam os textos com auxílio da professora e pibidianos e era realizado um debate seguido de alguma atividade avaliativa como perguntas de interpretação textual ou alguma proposta de recriação.

Cabe aqui comentar a importância da leitura em voz alta e compartilhada, uma vez que para os alunos ler desta forma pode ajudar a interagir melhor com os sentidos do texto, afinal, nesta modalidade há a presença da entonação. Para Volochínov (2013, p. 81-82), “A entonação estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extraverbal: a entonação viva parece conduzir a palavra além das fronteiras verbais.” Ainda acrescenta: “Mediante a entonação, a palavra se relaciona diretamente com a vida. E antes de tudo, justamente na entonação o falante se relaciona com os ouvintes: a entonação é social por excelência.”. Além de dar vida ao texto e trazer vida à sala de aula, ler conjuntamente mantém a atenção dos alunos e possibilita pausas para a interação necessária com questões e reflexões com colegas e docente.

Como aula final do projeto, foi planejada uma roda de leitura e indicações literárias, em que cada aluno, licenciandos e professora supervisora trocariam sugestões e impressões de leituras. Entretanto, nesse período, os alunos organizaram uma atividade de campeonato esportivo e, além disso, como era final de ano letivo, houve uma queda na frequência dos alunos, o que é algo muito comum nas escolas. Mesmo assim, o trabalho principal com atividades de leitura e produção textual foi realizado de maneira satisfatória, dentro de seu prazo, seguindo o cronograma principal.

O último projeto que aqui relatamos foi realizado com uma turma do terceiro ano do ensino médio. Observou-se nesta turma específica que os alunos ficavam muito restritos aos seus grupos, as famosas “panelinhas”, portanto, os PIBIDIANOS e a professora supervisora colocaram como um dos objetivos da SD fazer com que os alunos pudessem sair de sua zona de conforto e entrassem em contato com colegas diferentes. Aproveitando que a escola recebera um lote com quarenta unidades da obra *Legião Estrangeira* (1964), coletânea de contos de Clarice Lispector, elaboramos as atividades levando em conta a facilidade de cada aluno poder tomar de empréstimo um volume, facilitando assim a leitura em sala e/ou em casa.

Distribuimos os alunos em grupos e, após leitura anterior e individual, eles escolheram com quais contos gostariam de trabalhar para realizar uma adaptação dramática para apresentação para a turma. Algumas das atividades dos módulos foram: (i) paráfrase e pequena análise interpretativa do conto escolhido para demonstrar compreensão do enredo e dos elementos narrativos e, com isso, aproveitá-los para a releitura proposta, (ii) contato com a estrutura de um texto dramático (acompanhado de sua recordação); (iii) leitura dramatizada do conto (voz do narrador e das personagens); (iv) apresentação do conto de forma dramatizada.

Havia muitos objetivos englobados nesse subprojeto como contemplar a leitura e fruição de uma obra de autoria feminina, desenvolver nos alunos o estímulo de produzir em grupo (grupos diferentes daquele a que estavam acostumados a interagir), incentivo à arte dramática/teatral como parte dos estudos de literatura e língua portuguesa.

Sobre todos os projetos aqui apresentados, é imprescindível ressaltar que o trabalho com a escrita e reescrita esteve sempre presente e foi significativo para o processo de apreensão do conhecimento, para o entendimento do que pode/precisa ser melhorado e para proporcionar, aos poucos, a autonomia que o aluno precisa para tornar-se um efetivo autor de seus textos.

Nesta seção, procurou-se dar um panorama de vários trabalhos desenvolvidos ao longo de 18 meses de PIBID, relatando tanto momentos exitosos quanto as atividades que frustraram nossa expectativa. É assim que se aprende a necessidade do replanejamento e a tentar prever situações adversas que sirvam de aprendizado para os próximos projetos a serem desenvolvidos.

Considerações finais

É importante reafirmar que o PIBID é desenvolvido em equipe, em que coordenação, supervisão, alunos bolsistas e alunos voluntários atuam conjuntamente, ao lado de alunos da

escola pública e de sua comunidade escolar com o compromisso de valorizar a educação pública e de qualidade, além da formação inicial e contínua do professor.

Nesse trabalho conjunto, parte-se do princípio de que é necessário sempre ser pesquisadores: ter um olhar de pesquisador sobre as turmas, pesquisar materiais didáticos diversos, pesquisar obras literárias, filmes, vídeos, notícias; pesquisar a teoria que fomenta qualquer prática. É relevante frisar que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 2019, p. 30 – 31).

Por fim, os projetos desenvolvidos no PIBID proporcionaram aos licenciandos uma experiência de contato real com a sala de aula e, mais do que isso, possibilitaram a troca de conhecimentos pautada na mobilização do conhecimento teórico com a prática. Além de explorar as teorias da área de língua portuguesa, foi possível percorrer as teorias da educação para fomentar o planejamento das sequências didáticas. Reforça-se, ainda, que o PIBID garante o aumento da qualidade das ações acadêmicas e da formação do estudante da licenciatura que, ao imergir na integração com a educação básica, torna-se capacitado para desenvolver melhor as capacidades do magistério.

Portanto, os saldos positivos do PIBID são enormes pois, ao lidar com desafios reais da educação básica brasileira, os graduandos que participaram dos projetos saem fortalecidos, com uma reflexão crítica.

Agradecimentos

Agradecemos à Capes pelas bolsas de Iniciação à Docência que possibilitaram a dedicação a estes projetos desenvolvidos junto à escola pública.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do Discurso**. [Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; Notas da ed. russa: Serguei Botcharov]. 34. São Paulo: 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: Vários Escritos. Ed. 44. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CARVALHO, Aluska Silva. **Literatura em Sala: discutindo conceitos, repensando saberes, elaborando propostas.** In: ARAÚJO, Denise Lino de; CARVALHO, Aluska Silva; FERREIRA, Elisa Cristina Amorim. Língua e Literatura no Ensino Médio: propostas [livro eletrônico]. Ed. 2. Campina Grande: EDUFPG, 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

VOLOSHINOV, V.N. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios.** [Tradução: João W. Geraldi]. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.