

Formação docente: um relato de experiência do PIBID Letras- Português na UFJF

Júlia de Loreto Chang¹

RESUMO

Este trabalho tenciona proporcionar uma visão geral da minha experiência enquanto estudante de Letras contemplada ainda no primeiro período da graduação pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A minha participação se deu no âmbito do subprojeto Letras - Português, na Universidade Federal de Juiz de Fora e atuei na Escola Municipal Fernão Dias Paes, localizada no bairro Bandeirantes, em Juiz de Fora - Minas Gerais. Este relato de experiência busca expor alguns dos projetos desenvolvidos durante o ano de 2024 com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, além de uma reflexão acerca da importância do PIBID na formação de futuros professores.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) consiste em uma iniciativa que tem como objetivo “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2023). Nesse sentido, logo no meu primeiro período da graduação em Letras, tive a oportunidade de ser bolsista do PIBID. A minha participação se deu no âmbito do subprojeto Letras - Português, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e atuei na Escola Municipal Fernão Dias Paes, localizada no bairro Bandeirantes, na região nordeste de Juiz de Fora - Minas Gerais.

Nessa perspectiva, pude acompanhar, semanalmente, as aulas de Língua Portuguesa de uma das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, durante o ano de 2023. Além da observação das aulas, a minha experiência no projeto também envolveu a participação em reuniões na UFJF com a presença dos demais bolsistas, da professora supervisora e da

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, e-mail: julia.chang@estudante.ufjf.br

coordenadora de área na universidade. Nessas reuniões, conversávamos acerca do planejamento didático, das abordagens educacionais e do que estávamos observando e vivenciando na escola.

Exposto o contexto geral deste relato, ressalto que a imersão que pude vivenciar no contexto escolar, nesse momento a partir de um ponto de vista mais próximo do ser docente do que do ser discente, proporcionou-me compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem, percebendo de um lugar privilegiado as dinâmicas, desafios e prazeres da profissão do educador. No decorrer deste trabalho, buscarei expor algumas das atividades que desenvolvemos com os alunos, elucidando certas bases teórico-metodológicas nas quais nos apoiamos, bem como explorarei algumas das contribuições e transformações que o PIBID me proporcionou enquanto estudante e futura professora.

A seguir, o texto encontra-se organizado da seguinte maneira: na seção 2, apresento a fundamentação teórica, na seção 3, discorro sobre a escola, a turma e a professora regente, na seção 4, relato algumas das atividades que desenvolvemos e aplicamos e, por fim, na seção, 5 apresento as minhas considerações finais sobre essa experiência.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Introduzido o contexto da minha experiência no PIBID, passo a discutir algumas perspectivas que nortearam a nossa atuação e/ou nos levaram a refletir sobre a nossa prática em sala de aula.

Primeiramente, ressalto a perspectiva de “letramento” que Bagno e Rangel (2005, p. 69) descrevem como “uma concepção de práticas de leitura/escrita que ultrapassa o conceito, mais restrito e mais convencional, de alfabetização”. Os autores destacam que letrar não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas sim, possibilitar que o indivíduo, dominando a leitura e a escrita, possa se inserir de forma plena e participativa na sociedade.

Seguindo uma visão semelhante acerca do ensino de língua materna, Antunes (2009) salienta que o ensino de línguas depende diretamente da concepção de linguagem que se adota. A autora observa que se predomina na educação brasileira uma concepção de língua que se esgota no seu estudo morfológico e sintático. Frequentemente, o resultado acaba por ser uma aversão ao estudo do português por parte dos alunos que, desmotivados, se convencem de que é uma língua “inaprendível”. Tendo isso em vista, Antunes defende a concepção da língua como uma atividade funcional: “as evidências nos dizem que nenhuma língua existe em função de si

mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais” (2009, p. 35). Sob essa ótica, conclui:

Daí por que o que existe, na verdade, é a *língua-em-função*, a língua concretizada em atividades, em ações e em atuações comunicativas; isto é, a língua como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para um determinado objetivo. Na verdade, existem muitas formas de se exercer a prática social. A linguagem é apenas uma delas e se concretiza linguisticamente, por meio do discurso falado ou escrito. (Antunes, 2009, p. 35-36, grifo da autora)

Já citado juntamente a Bagno, o autor Rangel (2010), ao traçar a relação entre cidadania e educação linguística, explana que todos os seres que nascem em sociedades politicamente autônomas são membros dessa sociedade e, com isso, possuem direitos e deveres reconhecidos formalmente. Porém, os indivíduos não nascem sabendo disso e, no decorrer, o autor destaca que é dever da escola tornar concreto o cidadão abstrato das constituições, leis, estatutos etc. Nesse sentido, o autor corrobora o que o escritor e jornalista Gilberto Dimenstein teoriza em “O cidadão de papel”: que os cidadãos brasileiros possuem seus direitos e deveres estabelecidos no papel – ou seja, nas leis e estatutos – mas na realidade isso não se concretiza, sendo então os indivíduos cidadãos apenas no papel.

Então, Rangel afirma que é dever da educação básica formar os indivíduos de modo a permitir que se constituam como protagonistas da sociedade em que vivem e que “a formação básica fornecida pela escola deve incluir a construção ética necessária ao convívio democrático e republicano” (2010, p. 184). Ademais, em sequência, o autor topicaliza o que cabe à Língua Portuguesa proporcionar como disciplina na educação básica:

o desenvolvimento:

- da proficiência oral implicada em situações sociais próprias da esfera pública, como a entrevista para emprego, os intercâmbios orais próprios do mundo do trabalho, o depoimento pessoal, a solicitação de informações e/ou serviços etc.;
- das competências, estratégias e habilidades em leitura e escrita requeridas tanto pela efetiva inserção social quanto pelo pleno exercício da cidadania;
- da capacidade de refletir sobre a língua e, em decorrência, monitorar o próprio desempenho (oral e/ou escrito), nas diferentes situações de comunicação;
- de um corpo de conhecimentos sobre a língua e a linguagem capaz de evitar crenças infundadas e de motivar a construção de atitudes e valores éticos bem fundados.

(Rangel, 2010, p. 185)

Também faz-se oportuno sublinhar o que a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) recomenda no que tange ao ensino da Língua Portuguesa na etapa do Ensino Fundamental e que os autores anteriormente citados vão ao encontro:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (Brasil, 2017, p. 67)

Diante de tais perspectivas, durante o projeto, buscamos colocar em prática um ensino linguístico que prezasse por oferecer aos alunos um aprendizado para além da gramática, da memorização de regras e de classificações. Nessa direção, procuramos desenvolver atividades que contribuíssem para a formação integral dos discentes como cidadãos, estimulando a reflexão e o senso crítico, permitindo, assim, que se formem indivíduos ativos e protagonistas de suas próprias histórias. Nesse viés, procuramos não adotar práticas que tenham o texto apenas como mero pretexto para um ensino prescritivo e pouco produtivo das dimensões morfológicas e sintáticas da língua.

3 A ESCOLA, A TURMA E A PROFESSORA REGENTE

Como citado anteriormente na seção 1, atuei no PIBID em uma Escola Municipal acompanhando uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais. A escola, que atende estudantes de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e EJA, é localizada em um ambiente tranquilo, majoritariamente residencial e conta com uma boa estrutura, possuindo 14 salas, biblioteca, sala multifuncional, quadra poliesportiva, parque destinado à Educação Infantil, pátio de jogos, pátio recreativo, sala de professores, sala da coordenação, sala de informática, almoxarifado, duas salas para Atendimento Educacional Especializado (AEE), refeitório, cozinha, despensa de alimentos e banheiros (com adaptações para atendimento de estudantes com deficiência física).

O corpo discente da escola é bastante diverso, incluindo alunos pertencentes a diferentes contextos socioeconômicos, o que era perceptível na turma que acompanhei com a companhia de duas colegas também bolsistas. Nesse sentido, na turma que acompanhei, pude observar que havia alunos de uma realidade econômica mais privilegiada, que residiam em um condomínio bem estruturado na região central do bairro e que contava com área de lazer em que comumente

se encontravam e conviviam fora do horário escolar. Entretanto, a maior parte dos alunos não pertencia a essa realidade.

Além do contexto socioeconômico, também pude perceber que havia grandes disparidades quanto ao desenvolvimento escolar de alguns alunos. Tínhamos, na mesma turma, alunos satisfatoriamente letrados e outros que ainda se encontravam em processo de alfabetização. Tal disparidade representava um grande desafio no processo de ensino-aprendizagem, visto que não era qualquer atividade que contemplaria esses alunos com maiores dificuldades e, ao mesmo tempo, não se queria pausar a evolução do restante dos alunos. Continuando nesse sentido, além dos alunos que ainda se encontravam em processo de alfabetização, também havia na sala um aluno de baixa visão, que era acompanhado por uma professora colaborativa durante as aulas.

A professora regente, que me supervisionou e orientou durante o projeto, é graduada e mestra pela UFJF, o que permitiu uma maior aproximação e uma troca de vivências para além do PIBID, já que ela também passou pela mesma universidade em que estou me graduando. Além da experiência na rede pública de ensino, a supervisora também teve experiências profissionais na rede particular e, assim, pôde contribuir significativamente para sanar muitas das minhas dúvidas e questões sobre a realidade da profissão do educador no ensino básico. Durante o percurso do PIBID, pude observar de perto a dedicação e o carinho que tem pela profissão, carinho este que é retribuído pelos seus alunos que muito a estimam e que, certamente, também me serviu de inspiração. Nesse sentido, muito competente e disposta, a docente não só não media esforços para oferecer o melhor aos seus alunos como também não mediu esforços para me orientar e proporcionar a experiência mais enriquecedora, agradável e produtiva possível.

4 UM RECORTE DAS ATIVIDADES APLICADAS

Nesta seção, apresento um recorte de algumas das atividades realizadas em conjunto com a professora regente e minhas duas colegas bolsistas ao longo do projeto, selecionando aquelas que considero mais relevantes e, além disso, exponho um pouco dos resultados que pude observar com essas práticas. No primeiro encontro que tivemos na UFJF, com o fim de conversar e planejar a nossa atuação na escola, decidimos, a partir da sugestão da professora supervisora, que trabalharíamos com os alunos tendo como base a temática da terra, da sua posse, do que ela nos proporciona e do acesso a ela. Essa ideia surgiu a partir da fala de um

aluno que, sem compreender o que era o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reproduzia um discurso com um juízo de valor essencialmente negativo a respeito do MST.

Partindo do referido, nos propusemos a proporcionar aos alunos conhecimentos sobre a importância do acesso à terra e, conseqüentemente, sobre a importância dos movimentos que lutam pela terra. Assim, buscamos também contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, visando a desconstruir o imaginário de que toda informação que nos chega pela mídia e pelos veículos de comunicação é verdadeira, fidedigna e imparcial.

A primeira atividade que introduzimos em sala de aula foi a leitura do conto “De quanta terra precisa um homem” do escritor russo Liev Tolstói. O conto foi lido em rodas de leitura, abrindo espaço para conversas sobre a temática, sobre a estrutura do conto e sobre os aspectos da narrativa. A leitura foi bastante produtiva e tivemos a participação dos alunos opinando e contribuindo com as discussões. Além disso, procuramos levar os alunos a refletir sobre a ganância, demonstrando, com base no conto, como o desejo incessante por mais pode nos prejudicar.

Após a leitura e o estudo do conto, propusemos à turma que realizassem, através de um desenho feito com carvão, uma releitura da obra. Nesse momento, fizeram, primeiramente a lápis, um rascunho em folha A4 do que gostariam de representar e, em seguida, utilizaram carvão vegetal para desenhar suas obras finais em uma folha A3. Essa atividade foi muito interessante, pois percebemos que, para cada aluno, diferentes elementos do conto se destacaram e chamaram mais atenção durante a leitura.

Como resultado dessa atividade de releitura, tivemos trabalhos artísticos impressionantes que, inclusive, foram selecionados pela curadoria de Melissa Coppe, artista plástica juiz-forana, para serem expostos, de 18 de maio a 18 de junho de 2024 na Subversivos Galeria, localizada no bairro Bandeirantes. A exposição desses trabalhos nos foi motivo de grande satisfação, já que, assim, os alunos tiveram a oportunidade de ver suas obras circulando em um contexto real e fora dos muros da própria escola. Com isso, acreditamos que essa exposição favoreceu a confiança e a autoestima dos discentes.

Finalizada a atividade anterior, propusemos aos alunos a leitura de algumas notícias sobre o movimento MST. Nesse âmbito, colocamos a turma em contato com algumas notícias que traziam um olhar positivo sobre o movimento, com o propósito de desmitificar a visão essencialmente negativa que a grande mídia frequentemente propaga. Por meio da leitura e análise das notícias, conversamos com os discentes sobre a importância do MST na preservação

da natureza e na luta pela distribuição da terra de forma justa. Desse modo, buscamos mostrar para eles como é importante se atentar às fontes das notícias que lemos, bem como demonstramos maneiras de se verificar se as notícias que chegam até nós são reais ou se tratam de fake news.

Seguindo nesse caminho, levamos também para a sala de aula recortes de notícias falsas e verdadeiras de diversos temas e sugerimos que, em grupos, tentassem separá-las em verdadeiras ou falsas. Com essa prática, procuramos evidenciar para os alunos como muitas notícias falsas veiculam de forma que nos levam realmente a pensar que são reais. Além disso, também aproveitamos o decorrer dessas atividades para ensiná-los sobre as diferentes formas de se narrar: narrar um fato com compromisso com a verdade e narrar algo ficcional, como no gênero textual conto.

Conforme Freire (2023), a construção de um ambiente colaborativo, onde os estudantes são incentivados a questionar e participar ativamente, facilita o processo de aprendizagem. Assim, acredito que as atividades descritas foram capazes de proporcionar um rico aprendizado e um significativo desenvolvimento de habilidades analíticas e críticas dos alunos, além de terem contribuído para a sua formação moral e ética. Pude perceber que com o ensino contextualizado, os alunos engajaram-se e estiveram dispostos a aprender. Também vale destacar que a turma mostrava-se bastante empolgada com a minha presença, enquanto bolsista do PIBID. Durante as aulas e também nos intervalos, eles gostavam de interagir comigo, conversando e esclarecendo dúvidas sobre as atividades, além de terem sempre me tratado com muito carinho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento final, tendo em vista o que foi discutido e desenvolvido no decorrer deste relato, afirmo a relevância que a minha participação no PIBID teve para a minha formação profissional. A partir das vivências que o projeto proporcionou-me, pude não só adquirir conhecimentos acerca dos papéis que um educador desenvolve dentro e fora de sala de aula, como também pude aprofundar e conhecer diversas questões teóricas e metodológicas convenientes ao ato de ensinar.

Nesse processo, tive também a oportunidade de experimentar e observar de perto um pouco da rotina docente, o que acredito ser uma vivência fundamental para aqueles que tencionam seguir carreira na docência. Tais aprendizados foram-me proporcionados não só pela

prática e pela presença em sala de aula, mas também pelas conversas descontraídas com os demais educadores na sala dos professores, com a nossa professora supervisora e também com a coordenadora do nosso subprojeto na universidade.

Além disso, no que tange às dimensões da docência, pude aprender sobre o planejamento de aulas, sobre a execução das aulas, sobre a avaliação da aprendizagem e sobre o relacionamento com os alunos. Tais habilidades são essenciais desde o início da profissão docente e acredito que não há melhor forma de adquiri-las senão a partir da observação real da sua prática e da reflexão, processo que nem sempre é possível experienciar tão detalhadamente dentro das disciplinas acadêmicas da graduação e que, muitas vezes, só vão ser oportunizadas nos estágios obrigatórios ao final do curso. Certamente, ter tido a oportunidade de vivenciar o PIBID logo no início da graduação representou um grande marco na minha formação, uma experiência que guardarei para sempre comigo e que indicarei calorosamente a todos que tiverem a oportunidade de se candidatar para ser bolsista do projeto.

Por fim, destaco que com a convivência e o contato direto com os estudantes, me certifiquei da importância do diálogo horizontal, como defende Paulo Freire, pois pude perceber como o processo de ensino e aprendizagem acontece de forma muito mais fluida quando se tem em mente que tanto o educador quanto o educando são sujeitos ativos desse processo. Nesse sentido, ao presenciar a prática docente da minha professora supervisora, compreendi a importância de se construir um ambiente colaborativo, onde os estudantes são incentivados a questionar, a refletir e a participar ativamente na construção do conhecimento. Notei que a partir do afeto, podemos descomplicar muitas das dificuldades comumente presentes nas salas de aula e, também a partir do afeto, podemos buscar forças para vencer os demais desafios da profissão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M.; RANGEL, E. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>.

BRASIL. CAPES. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 17 abr. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**. 24ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 77ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.

RANGEL, E. **Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania?** In: Coleção Explorando o Ensino, Língua Portuguesa, v. 19, p. 183-200, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf/file>.