

CONSTRUÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL A PARTIR DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA¹

Amanda Priscilla Maria do Nascimento Silva²

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo principal refletir sobre a formação docente inicial com base na experiência de uma bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do curso de Letras da UFRPE, no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020. Partindo de uma metodologia de cunho bibliográfico e apoiando-se, principalmente, em autores da linguística aplicada e da pedagogia crítica, este trabalho discute questões referentes à construção da identidade docente, à relação entre teoria e prática e ao ensino de Língua Portuguesa. A partir das discussões levantadas ao longo do artigo, concluiu-se que a inserção do licenciando na escola pelo PIBID torna *mais palpável* a reflexão sobre a prática e sua relação com a teoria, considerando-se o fato de o pibidiano vivenciar no chão da escola a observação e a ação-reflexão-ação, exercícios que contribuem para a construção identitária e superação da dicotomia entre teoria e prática em prol de uma formação docente de maior qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente inicial; construção da identidade docente; ensino de língua portuguesa; PIBID.

RESUMEN:

El objetivo principal de este trabajo es reflexionar sobre la formación inicial docente a partir de la experiencia de una becaria del Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência del curso de Letras en la UFRPE, de agosto de 2018 a febrero de 2020. La metodología es de carácter bibliográfico y está basada principalmente en autores de lingüística aplicada y pedagogía crítica, este trabajo discute cuestiones relacionadas con la construcción de la identidad docente, la relación entre teoría y práctica y la enseñanza del portugués. De las discusiones suscitadas a lo largo del artículo, se concluye que la inserción del alumno de graduación en la escuela a través del PIBID hace *más palpable* la reflexión sobre la práctica y su relación con la teoría, considerando que el Pibidiano experimenta en el terreno de la

¹ Trabalho apresentado no componente Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português - Espanhol da UFRPE, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Helena Dias de Melo.

² Graduanda do curso de Licenciatura em Letras Português – Espanhol da UFRPE. E-mail: amanda.nascimentosilva@ufrpe.br

observación escolar. y acción-reflexión-acción, ejercicios que contribuyen a la construcción de la identidad ya la superación de la dicotomía entre teoría y práctica en favor de una formación docente de mayor calidad.

PALABRAS-CLAVE: formación inicial del profesorado; construcción de la identidad docente; enseñanza de la lengua portuguesa; PIBID.

Considerações iniciais

O papel do curso de formação inicial de professores consiste na mobilização dos conhecimentos teóricos e práticos, de forma que o licenciando possa refletir sobre suas ações e, a partir daí, construir seus próprios saberes e melhor selecionar métodos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, sua identidade docente (PIMENTA, 1996). Contudo, durante a formação de professores em cursos de licenciatura, ouve-se muito a afirmação popular de que “na prática, a teoria é outra”, em referência à dificuldade de aplicar os conhecimentos considerados teóricos na escola e ao distanciamento que existe entre as discussões teóricas da academia e a realidade da escola (LIMA e PIMENTA, 2006).

Os licenciandos parecem enxergar como fuga da polarização entre teoria e prática sua inserção na escola, o que normalmente acontece através do Estágio Supervisionado Obrigatório (doravante ESO) e até do Estágio Não Obrigatório (doravante ENO). Porém, muitos alunos consideram a experiência no ESO limitada e a inserção na escola não tão profunda, o que gera uma certa distância e impessoalidade ao longo das observações. Dessa forma, os estudantes sentem dificuldades de relacionar as questões teóricas e práticas do ensino.

Os estágios supervisionados, como o ESO, porém, não são a única forma de o licenciando ser acompanhado e principalmente discutir e experienciar a relação teoria e prática. A inserção na escola pode acontecer através de programas de formação docente inicial, como é o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID), que foi criado em 2007 pelo Ministério de Educação como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores. O programa concede bolsas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a estudantes de cursos de licenciatura e aos professores supervisores das escolas públicas que participam do programa. Desde o edital nº07/2018, com a diminuição de número de bolsas, criou-se a possibilidade de

participação voluntária³, que nem sempre fez parte da realidade do programa (LUNA *et al.*, 2020). Os principais objetivos do PIBID são, conforme seu documento fundador: incentivar a formação docente, promover o contato dos alunos de licenciatura com o ambiente das escolas públicas e articular a relação entre teoria e prática (BRASIL, 2021). Para um aluno de licenciatura de uma universidade pública, é de extrema importância conhecer, na perspectiva de quem ensina, a realidade, o funcionamento e os aspectos sociais, culturais e econômicos que caracterizam as escolas públicas do país e, principalmente, da sua região. Assim, compreende-se que, para além da formação docente inicial em termos de inserção na prática docente e de ensino linguístico, orientada/supervisionada, a participação no PIBID desenvolve um sentimento de pertencimento à comunidade escolar pública.

Considerando que é através da reflexão que se transforma e se aperfeiçoa a prática (FREIRE, 1987) e que a construção da identidade docente é um processo contínuo que acontece a partir das experiências do licenciando, cabe pensar de que forma a inserção na escola contribui para a formação docente, como ela acontece e qual o seu papel para a construção da identidade profissional, principalmente quando esse processo resulta da experiência proporcionada pelo PIBID.

A partir dessa reflexão, este trabalho tem como objetivo central refletir sobre a formação docente inicial com base na minha experiência como bolsista do PIBID-Letras/UFRPE, que se deu entre os meses de agosto de 2018 e janeiro de 2020, bem como discutir de que forma o programa contribuiu para a construção da minha identidade docente, da minha prática e dos meus saberes. A metodologia utilizada no trabalho é de cunho bibliográfico, sendo atravessada por um relato de experiência, e apoia-se, principalmente, em autores da pedagogia crítica e da relação entre teoria e prática, como Freire (1987; 1996), Lima e Pimenta (2006), e da linguística aplicada, do ensino de Língua Portuguesa e dos estudos da oralidade, como Aquino (2015), Libâneo (1983), Teixeira (2012), Travaglia (2017) e Marcuschi (2000; 1997), discutindo também questões de construção identitária.

O trabalho divide-se em quatro seções. A primeira seção busca refletir sobre a relação entre teoria e prática no curso de licenciatura. A segunda tem como objetivo compreender como se dá a construção da identidade docente e qual o papel da inserção do licenciando na escola nesse processo construtivo. Já na terceira seção, é feita uma comparação entre duas experiências que vivenciei com o intuito de refletir sobre minha evolução como docente. Por

³ Cabe aqui ressaltar que, apesar de ser uma grande e enriquecedora oportunidade para os licenciandos que desejam ter um maior contato com a escola pública durante a formação inicial, não há bolsas para todos os alunos, o que acaba limitando o acesso ao programa.

fim, na quarta seção, discute-se brevemente a influência das concepções de língua no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, o papel social do ensino da língua materna, a oralidade na sala de aula e a necessidade de superação da dicotomia entre fala e escrita, relacionando essas questões com uma experiência que vivenciei no PIBID.

1. Teoria e prática na licenciatura

Ao longo do curso de licenciatura, muitos alunos buscam uma forma de serem inseridos no contexto escolar e, finalmente, ter contato com a prática docente. Normalmente, é no ESO onde essa inserção acontece. Esse estágio funcionaria como uma ponte entre os conhecimentos teóricos e práticos (RODRIGUES, 2013). No entanto, seria necessário ponderar sobre essa representação por parte do alunado matriculado na ESO, tendo em vista que há, entre os alunos no contexto universitário, uma sensação de distanciamento entre as disciplinas do curso de licenciatura e a realidade da escola⁴.

Segundo Lima e Pimenta (2006), as atividades práticas presentes nos cursos de licenciatura são, comumente, vistas de duas formas: prática como imitação de modelos e prática como instrumentação técnica. Na imitação de modelos, a prática docente é aprendida através da observação e reprodução de modelos pré-existentes. Já na instrumentação técnica, busca-se apenas desenvolver e reproduzir as capacidades práticas e técnicas do ensino, dissociando essa prática da teoria. No entanto, imitar modelos e aprender práticas técnicas não torna o aluno de licenciatura capaz de refletir sobre sua prática docente; pelo contrário, leva-o a um processo de ensino-aprendizagem esvaziado de criticidade, incapaz de promover a adaptação do aprendiz a docente às diversas realidades de uma escola.

Dessa forma, é necessário pensar formas de ultrapassar as barreiras criadas pela polarização entre teoria e prática. Para tanto, recorro a Freire (1987, p. 70), de cuja definição se compreende melhor a relação entre teoria e prática, da práxis:

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

A partir dessa afirmação, até certo ponto poética, podemos perceber que, para Freire, a prática não pode se dissociar da teoria, pois toda prática é influenciada por uma teoria, mesmo que não se tenha consciência disso. A prática docente é um reflexo da formação do professor

⁴ Sob o risco de parecer pouco acadêmica, embora tenha desde o início assumido uma interpretação possível a partir do relato de experiência, ousou dizer que a realidade escolar tem feito alunos do curso de letras duvidarem nos momentos de estágio da possibilidade de relacionar teoria e prática no chão da escola.

e das suas experiências durante a formação. Assim, podemos afirmar que é ideal que o aluno em formação docente inicial possa realizar observações de forma crítica e refletir sobre a prática docente e sobre o espaço da escola. Além disso, essas observações críticas podem se transformar em ações que são capazes de incluir a sala de aula, a biblioteca da escola, e todo o ambiente escolar (LIMA e PIMENTA, 2006). Para Freire (1996), a ação-reflexão-ação é essencial para que haja o aperfeiçoamento da prática docente. Considero essa afirmação válida tanto para a formação docente continuada quanto para a inicial, pois durante a formação inicial a ação-reflexão-ação também pode ser uma forma de construir os saberes e a identidade do futuro profissional da educação. Sabendo-se disso, vê-se que há grande importância da inserção do licenciando em uma escola, seja através do ESO, do ENO ou do PIBID, contudo, é necessário considerar de que forma se dá essa inserção e se o licenciando consegue repensar sua prática de forma crítica e, assim, melhorá-la (LIMA e PIMENTA, 2006).

No ESO e no PIBID, por exemplo, há um período dedicado unicamente à observação, que deve ser realizada de forma crítica, isto é, não deve servir para categorização do certo e errado do que se vê na escola, como se a representação “da universidade” nesse espaço lhe servisse para um “patrulhamento”, mas para reflexão, compreensão e, conseqüentemente, transformação. Já no ENO, não se percebe facilmente esse processo reflexivo ou quaisquer discussão sobre como se tornar um professor, como se apropriar e criar autonomia como educador. Pelo menos, nesse tipo de estágio, levando-se em consideração a apropriação do trabalho docente como mão de obra barata, muitas vezes os licenciandos, sem supervisão ou qualquer orientação, acabam apenas por reproduzir as práticas dos professores ou da cultura escolar vivenciada por eles, deixando de refletir sobre quais teorias estão presentes nas suas próprias ações e para quais fins.

Portanto, dominar o conteúdo não basta. A parte do curso que é considerada “teórica” é o que baseia a prática desse futuro professor, é o que concede início ao molde de sua identidade docente, mesmo que esse aluno ainda não perceba.

2. A construção da identidade docente e a inserção na escola

Para uma discussão mais acurada sobre a construção da identidade docente e sobre a formação inicial, se faz necessário refletir sobre o conceito de identidade, o que não é uma tarefa fácil dada a natureza abstrata desse conceito. Considerando tal argumento e sem o compromisso de definir pormenorizadamente a noção, apresentarei, nessa discussão, uma reflexão sobre o que seria ser professor.

A fim de compreender o que caracteriza a identidade, Ciampa (1989) afirma que o conhecimento que temos sobre “nós mesmos” se dá através de um reconhecimento recíproco entre indivíduos do mesmo grupo social, pois partilham de uma mesma cultura, costumes e interesses. O autor ainda frisa que a relação entre esses grupos se dá através da interação entre os indivíduos e através dos atos e práticas que os tornam parte de uma comunidade. Dessa forma, compreende-se, ainda na mesma obra, que “nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática [...]” (p. 64). Reconhecer-se como parte de um grupo diz respeito à construção identitária, porém, não basta apenas que o indivíduo receba uma denominação para que haja a identificação em um grupo social. Uma criança, mesmo antes de nascer, é identificada (pelos outros) como “filha” de alguém e, apesar disso, sua identificação e constituição será lapidada “na medida em que as relações nas quais esteja envolvido concretamente confirmem essa representação através de comportamentos que reforcem sua conduta como filho [...]” (CIAMPA, 1989, p. 66). Porém, apenas a partir da identificação prévia da criança é que as relações acontecem, portanto, se a identidade desse “filho” é consequência de suas relações familiares, a sua identificação prévia é condição para que essas relações aconteçam (CIAMPA, 1989).

Essa reflexão pode ser aplicada não só a nossa construção identitária pessoal, mas também profissional, tendo em vista que o trabalho é uma forma de caracterizar um indivíduo. Além disso, a identidade pode ter um caráter de marco temporal, “[...] quando nos ‘tornamos’ algo; por exemplo, ‘sou professor’ [...] e desde que essa identificação existe me é dada uma identidade de professor como uma posição [...] Eu como ser social sou um ser-posto” (CIAMPA, 1989, p. 66).

Sabendo que a identidade é um processo de construção e transformação, quando e como nos tornamos professores? Seria ao finalizar o curso de licenciatura ou ao ter a primeira experiência profissional? Ser identificada como professora me torna uma? A fim de discutir sobre essas questões, recorro a Garcia (2010, p. 18), quando o autor afirma que a construção docente

[...] se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la.

É possível relacionar esse pensamento ao de Pimenta (1996), quando a autora afirma que “A identidade não é um dado imutável. [sic] Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (p. 75). Considerando essas

afirmações, entende-se que a identidade docente está em constante mudança e que ela é construída, principalmente almejando o futuro educador, a partir das experiências que o futuro professor tem durante sua vida, a partir das reflexões sobre sua formação e sobre sua prática docente, balizada em torno de um conhecimento teórico-prático (LUZ, 2012), na convivência com professores nas escolas e colegas de turma e na constante reflexão sobre o papel social da sua profissão (PIMENTA, 1996). Além disso, percebe-se que a titulação ou denominação de professor não é o suficiente para torná-lo docente, isso partindo do princípio de que “[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1996, p. 95).

Considerando que é através das relações sociais que transformamos nossa identidade, entende-se que ao fazer parte de um curso de licenciatura já existe uma transformação na percepção do aluno sobre si mesmo e sobre a docência, porém, é ao inserir-se numa escola que esse aluno tem a oportunidade de se conectar com os aspectos culturais e sociais que permeiam a profissão docente (GARCÍA, 2010). Portanto, é necessário que o aluno de licenciatura tenha a oportunidade de ser inserido nesse contexto de forma segura e orientada. Do ponto de vista curricular, nos cursos de licenciatura, essa inserção se dá durante o ESO, que acontece no período identificado como *segunda metade do curso* ou nos anos finais. Outro caminho atualmente conhecido seria o PIBID, sendo este uma oportunidade para os alunos que estão nos períodos iniciais⁵, o que pode ser considerado algo extremamente desafiador, pois nesses períodos é comum entre os alunos de licenciatura, e até esperado, o medo de errar e de não saber ensinar. Apesar de desafiador, a experiência que o PIBID proporciona é de extrema importância para os licenciandos que estão no início do curso, pois é uma forma de construir a autoconfiança necessária para atuar na sala de aula.

Se é através da reflexão e ação que é feita a transformação no mundo (FREIRE, 1987, p. 21) e através das ações que um indivíduo se identifica (CIAMPA, 1989, p. 64), compreende-se que é na inserção do licenciando na escola que esse dará início às reflexões e ações docentes e assim formará seus saberes e sua identidade através da sua práxis. Como já dito, porém, a construção da identidade se dá de forma coletiva, sendo importante que, no PIBID, o aluno tenha a possibilidade de ser acompanhado e mentorado por professores já atuantes na área nas escolas parceiras, além de ter a chance, a meu ver, de atuar no modelo adotado pela coordenação do programa na UFRPE, do trabalho em duplas, trios ou até de

⁵ É importante frisar que o PIBID, no desenho de sua criação e no seu desenvolvimento, atingia alunos também na segunda metade dos cursos, o que foi modificado a partir do edital [EDITAL 07/2018 CAPES PIBID](#), do qual fiz parte como bolsista.

forma interdisciplinar licenciandos de outros cursos. Assim, interpreto como acertada a divisão feita por duplas da mesma licenciatura adotada pela coordenação do PIBID/UFRPE do edital do qual fiz parte como bolsista.

No entanto, a partir do momento em que o indivíduo é identificado como docente, espera-se que ele aja de acordo com a denominação que lhe foi concedida. Portanto, a formação docente inicial, para além de construir saberes, busca também introduzir o aluno de licenciatura na ecologia escolar, (in)formando-lhe em relação a aspectos culturais que envolvem a profissão e, conseqüentemente, inserindo-o no contexto social docente, de forma reflexiva. Desse modo, construir a identidade docente vai além da mera titulação.

Para Garcia (2010), a construção da identidade docente é individual, pois cada indivíduo possui histórias e características sociais próprias, embora também coletiva, considerando que o contexto em que o indivíduo se insere também o caracteriza e tem influência sobre o desenvolvimento da sua identidade. Sabendo que a identidade, tanto pessoal quanto profissional, é construída de forma individual e coletiva, faz-se necessário refletir sobre o papel dos programas de inserção do aluno de licenciatura no ambiente escolar, no caso deste trabalho, a partir especialmente do PIBID e do seu papel para a constante transformação da identidade docente na formação inicial.

3. Uma reflexão comparativa sobre a inserção da aluna no ambiente escolar: experiências antes e depois da licenciatura

Nesta seção trarei uma comparação entre duas experiências que contribuíram para minha formação, com o objetivo de apontar suas principais diferenças e compreender o papel de cada uma na construção da minha identidade docente, por isso antes de discutir teoricamente as principais mudanças da minha prática é necessário fazer uma breve contextualização de cada experiência, apontando as principais características da realidade das escolas onde fui inserida, a fim de compreender os aspectos que contribuíram para minha formação.

A primeira experiência se deu como professora de Língua Inglesa em uma escola privada localizada na região metropolitana do Recife no ano de 2015, antes mesmo de ingressar no curso de Licenciatura em Letras. Apesar de na época não estar em um curso de licenciatura, aceitei o convite, porque interpretei que, ao saber falar e escrever a língua, sabia também ensiná-la. Ao chegar à escola, não me senti parte do ambiente. Meu único propósito era dar aulas, tudo de forma muito impessoal e tradicional. Minha prática consistia em repassar conteúdos retirados de recursos didáticos para que os alunos copiassem no caderno,

sendo o currículo calculado de acordo com o que se apresentava no material didático adotado pela escola. Além disso, durante meu tempo na escola, não tive a oportunidade de conviver com outras pessoas do corpo docente, tornando impossível uma troca de experiências para quem sabe ser gerada uma reflexão sobre minha prática. É importante também ressaltar que minha experiência não se caracteriza como ENO, pois sequer estava matriculada em um curso de licenciatura. Dessa forma, todo processo aconteceu informalmente, tendo que, enquanto professora, assumir as aulas sozinha e fazer todo o papel de uma professora regente (ministrar aula, aplicar atividades, fazer avaliação, lançar notas).

Já a segunda experiência aconteceu em uma escola pública estadual, localizada na região metropolitana de Recife, agora já como pibidiana, termo empregado carinhosamente aos que participam do programa. Após ingressar no curso de Licenciatura em Letras da UFRPE-SEDE, tive a oportunidade de participar da seleção do PIBID e fui aprovada, tendo ingressado como voluntária. Nos meses iniciais de atividade do programa na escola, substituí um dos bolsistas desistentes e passei a receber uma bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Durante minha permanência no programa, fui inserida não só na sala de aula de língua portuguesa, como também nas atividades escolares extrassala e pude compreender o funcionamento do ambiente escolar através dos documentos a que tive acesso para a realização da primeira atividade do PIBID na escola: a diagnose.

Nesse período, contei com o acompanhamento da supervisão na escola de ensino básico e coordenação do programa (institucional e da área específica, no caso Letras), desde o início até o fim do programa, o que tornou mais fácil e leve a adaptação à escola. Nessa experiência trabalhei com o ensino de Língua Portuguesa. Vale esclarecer, nesse momento, que não será feita uma comparação entre o ensino de língua portuguesa e o ensino de uma outra língua, mas sim uma discussão sobre a evolução, a transformação da minha prática pedagógica. É importante também ressaltar que as aulas de inglês foram voltadas ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental; já durante o PIBID, meu maior contato foi com o 1º ano do Ensino Médio.

Ao ingressar no PIBID e pisar no chão da escola, tive como principal objetivo inicial a observação, a diagnose da escola onde ficaria por 18 meses. Não era uma observação apenas das aulas, mas também de todo o funcionamento escolar e de toda a estrutura física. E assim, e aos poucos, iniciou-se minha inserção na realidade escolar. A partir dessas observações foi possível construir o relatório diagnóstico, que era composto por informações sobre o espaço físico e a localização da escola, sobre o perfil socioeconômico do alunado, sobre o

funcionamento da escola (horários, quantidade de turmas), bem como realizar a leitura dos documentos norteadores da escola, como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico⁶. Esse processo foi de grande importância para minha adaptação na escola, pois pude conhecer não só o espaço físico como também o contexto social, econômico e cultural da comunidade escolar. A partir da análise das condições e da cultura escolar, foi possível planejar intervenções pedagógicas que pudessem impactar positivamente a escola.

No PIBID, antes de mais nada, foi necessário conhecer o alunado, compreender suas necessidades e singularidades. Durante meu período na escola, tive a oportunidade de praticar a ação-reflexão-ação desde o início do programa através das observações e das atividades diagnósticas, que guiavam minhas futuras ações. Freire (1996, p. 33) afirma que “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. Diante dessa afirmação, durante as intervenções, havia um momento voltado à “avaliação invertida”, em que os alunos tinham a possibilidade de deixar suas impressões pessoais sobre a aula, nada previsto como obrigatório, mas incentivado pela dupla do PIBID. Dessa forma, passei a perceber maneiras de renovar e criar ações, me baseando no comportamento do alunado e nas suas opiniões: formas adaptativas que buscam encantar, motivar ou, simplesmente, confirmar que se a língua é interação, deve-se na atuação docente também buscar formas de interagir com os alunos e fomentar o diálogo.

Já na escola privada, minha prática se limitava ao conteudismo, pois não havia uma reflexão e conseqüentemente não havia um objetivo para além de dar aulas e reproduzir conteúdos. Apesar de na época não ter consciência, hoje percebo que minha prática seguia uma tendência pedagógica tecnicista. Libâneo (1983) afirma que tal tendência tem como pressuposto de aprendizagem o repasse de conteúdos para o aluno de forma mecânica e com o auxílio de exercícios repetitivos. Hoje percebo que esses aspectos citados pelo autor faziam parte da minha prática nas aulas, não só por uma imposição da escola onde ministrei aulas, mas também por caracterizar minhas vivências como estudante do ensino básico.

É importante ressaltar que durante meu tempo no PIBID nunca estive sozinha na sala de aula, pois todas as intervenções, observações e planejamentos eram realizados para serem em dupla, assim, como todas as ações planejadas pela dupla eram discutidas antes de serem realizadas. Além de contar com a colaboração da minha dupla, a supervisora também sempre se fez presente e sempre ofereceu o auxílio necessário para a realização das intervenções.

⁶ O PPP foi utilizado no relatório diagnóstico, porém, não cheguei a participar de nenhuma discussão com foco no documento no ambiente escolar. Durante a aplicação das atividades do PIBID, o documento não foi mencionado.

Acrescento que a supervisora também foi uma grande responsável pelo meu acolhimento e minha adaptação na escola. Pode-se dizer então que a supervisora desempenhou o papel de uma professora conselheira, o que tem grande importância nos programas de inserção do aluno de licenciatura na escola. Professores conselheiros são descritos na literatura como um tipo de: “professor permanente, com experiência docente, com habilidade na gestão da classe, disciplina, comunicação com os companheiros, com conhecimento do conteúdo [...]” (BORKO, 1986, apud GARCÍA, 2010, p. 39).

A figura do conselheiro “atende a três tipos de necessidades dos professores iniciantes: necessidades emocionais (autoestima, segurança, etc.); sociais (relações, companheirismo, etc.); e intelectuais” (GOLD, 1997, apud GARCÍA, 2010, p. 40). Dessa forma, ter uma supervisão no ambiente escolar durante o programa enriqueceu minha experiência de inserção na escola, não apenas por ter alguém que discutia comigo a construção de saberes relacionados ao currículo da Língua Portuguesa e à educação linguística, à luz de seu conhecimento e vivência com a turma acompanhada, mas também pelo diálogo e trocas instaurados no acolhimento, o que me proporcionou autoconfiança nas minhas ações.

É durante o período de inserção na escola que o aluno de licenciatura passa a compreender os valores, os conhecimentos, os modelos e os símbolos que caracterizam a cultura docente. Em consequência disso, o licenciando passa a incorporar essa cultura e a formar sua identidade profissional, que precisa, é claro, ser guiada por uma criticidade, além de se adaptar ao contexto em que está inserido (GARCÍA, 2010). Durante minha estadia na escola privada, não tive a presença de uma figura mentora e conseqüentemente não pude realizar trocas com professores já atuantes na escola. Isso tornou minha experiência limitada “às paredes da sala de aula”. Por isso, mesmo estando presente na escola, não me senti inserida no contexto escolar. Apesar de ser chamada de “professora” por meus alunos, não me sentia professora, minha percepção sobre mim mesma era de “prestadora de serviços”.

Segundo García (2010, p. 19), "A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências". Acredito que o amadurecimento das minhas ideias, da minha prática e da minha concepção de docência foram resultado da minha reflexão sobre as experiências que “vivi” no sentido formativo, seja durante o tempo no PIBID seja no decorrer do próprio curso de licenciatura em letras. Através das discussões em sala de aula e das leituras que realizei durante o tempo no curso, pude refletir sobre o papel da educação e do professor para além do ensino de conteúdos, o que me levou a compreender a docência como prática social, abandonando a percepção conteudista e tecnicista que antes fazia parte da

minha realidade. É preciso ter claro que essa percepção da docência não surge espontaneamente, logo,

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1996, p. 75).

Portanto, se foi através do curso de licenciatura em Letras que passei a repensar minha percepção sobre a docência e compreendi o papel social do professor, foi no PIBID que me senti cumprindo esse papel. Foi no PIBID onde passei a me reconhecer e a ser reconhecida como professora: de “pibidiana” passei a ser chamada de “professora”, e esse reconhecimento foi impactante. García (2010) diz que a identidade docente “[...] é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade” (p. 19). O autor também afirma que a construção da identidade ocorre através de “[...] um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto” (p. 20), logo, percebo que, para além de ter domínio dos conteúdos e do “saber-fazer”, é necessário também ser reconhecida e me reconhecer como docente dentro do contexto social em que estou inserida, para, assim, compreender o meu papel social e cultural como docente.

4. Concepções de língua e o ensino de Língua Portuguesa

Como foi dito na seção anterior, foi no curso de licenciatura em Letras que passei a repensar minha percepção sobre ser professor e foi através do PIBID que refleti sobre minha prática. Através do PIBID pude ensinar a Língua Portuguesa (doravante LP) e compreender seu papel social. Dessa forma, esta seção será voltada a uma reflexão sobre a influência que as concepções de língua exercem no ensino de LP. Além disso, busco relacionar as questões discutidas com um relato de experiência que ocorreu durante o PIBID. Antes, porém, é necessário que seja feita uma breve contextualização do percurso da linguística e do seu papel para o ensino de LP.

Desde o início do século XX até os dias de hoje, a linguística passou, e passa, por diversas mudanças que trouxeram/trazem também novas concepções de língua. Embora não tenha sido criada com este fim, pode-se dizer que a linguística, sobretudo nas últimas décadas, tem influenciado o ensino de LP. Por esse motivo, além de considerar as influências da linguística no ensino de LP no Brasil, é necessário também que haja uma reflexão acerca da influência dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais (SOARES, 1998).

Até fins dos anos 50, o ensino de LP no Brasil ficou limitado à elite do país. Os alunos que tinham acesso à escola não buscavam aprender a norma padrão, pois já tinham um

conhecimento significativo da mesma. Dessa forma, o papel das aulas de LP era ensinar gramática e proporcionar o contato dos alunos com textos literários. Dessa forma, pode-se afirmar que durante esse período a concepção de língua que influenciava o ensino de LP era a língua como sistema de regras (SOARES, 1998). Durante esse período a linguística investigava os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua, e ainda não influenciava, como atualmente, o ensino de língua. Apenas a partir dos anos 60 as condições sociopolíticas sofrem mudanças no país e conseqüentemente

[...] as camadas populares conquistam seu direito à escolarização e, como consequência, alterna-se fundamentalmente a clientela da escola, sobretudo na escola pública: já não são os filhos das camadas privilegiadas que a demandam, mas crianças pertencentes às camadas populares, que trazem para as salas de aula a inusitada presença de padrões culturais e variantes linguísticos diferentes [...] (SOARES, 1998, p. 02)

Embora a educação tenha se tornado mais acessível durante esse período, a autora destaca que as condições políticas do país trazem consigo a necessidade de suprir as necessidades do mercado através da escola e, assim, a língua é vista como um instrumento de comunicação.

Segundo Marcuschi (2000), é a partir da década de 60 que os estudos estruturalistas dão lugar a uma perspectiva que compreende o texto como uma nova unidade linguística. A Linguística Textual passa a estudar a língua a partir do texto autêntico, tanto oral quanto escrito, produzido em um contexto real e natural, considerando seus aspectos culturais e sociais. Assim, o texto passa a ser reconhecido como unidade linguística. Surge também a Análise da Conversação, que tem como foco a oralidade. No Brasil, as discussões que surgiram durante a “virada linguística” entre os anos de 1960 e 1970 no mundo, reforçariam a concepção de língua como atividade interativa; além disso, os estudos que trazem o texto como unidade linguística passam a ser aplicados com maior facilidade no ensino de LP.

A partir das críticas ao ensino da Gramática Tradicional que surgiram, principalmente, no período de maior consciência da virada linguística no país, Geraldi (1984) fez uma proposta denominada Análise Linguística. Segundo o autor, essa proposta busca incluir no ensino de LP tanto as questões gramaticais como também questões mais amplas, como por exemplo, se o texto cumpre seu propósito social e quais características o compõem.

Os impactos da noção de língua como interação também podem ser vistos nos documentos oficiais norteadores da educação do Brasil. A Base Nacional Comum Curricular

(BNCC)⁷ menciona tanto a Análise Linguística/Semiótica como também a Oralidade como eixos de ensino da LP. O documento menciona que a Análise Linguística:

envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido [...] (BRASIL, 2018, p. 80).

Sobre o eixo da Oralidade, o documento menciona as práticas de linguagem dos gêneros orais (debate, seminário, programa de rádio, etc.), além de considerar também “a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (BRASIL, 2018, p. 79).

Apesar da presença nos documentos norteadores, a realidade é que a oralidade não tem grande espaço na sala de aula. Há uma falsa concepção de que a escrita possui um maior valor intelectual em comparação à fala, cuja concepção teve origem no período em que apenas as pessoas com mais poder socioeconômico tivessem acesso à educação no Brasil (LUNA; NASCIMENTO; GOIS, 2012). Pode-se também atribuir essa lacuna no ensino de LP a distância entre universidade e escola, pois muitas vezes as discussões marcadas pela contribuição da linguística para o ensino de língua permanecem na academia. Além disso, muitas escolas e professores permanecem ligados ao método tradicional de ensino, considerando de maior importância o ensino de gramática e, por consequência, uma ideia de gramática desvinculada da língua *como ela é*, tendo em vista que a gramática parece servir só para o estudo da “escrita”.

Muitas vezes o próprio livro didático acaba limitando a prática da oralidade na escola, pois não é incomum ver exercícios com instruções vagas que se limitam a “converse com o colega sobre o assunto” ou “exponha sua opinião”, sem justificar o propósito da atividade (TEIXEIRA, 2012). Logo, se não há um propósito claro para a interação oral entre os alunos, não há gênero textual sendo trabalhado. Entende-se aqui por gênero “um instrumento linguístico-discursivo devidamente estruturado, criado em uma esfera de atividade humana por uma comunidade discursiva, como uma forma eficiente de realizar a atividade em que o gênero tem um papel essencial” (TRAVAGLIA, *et al.*, 2017), ou seja, trabalhar a oralidade em sala de aula não se limita a deixar que os alunos falem, é necessário que os gêneros textuais sejam utilizados, que seus propósitos sejam cumpridos e que os alunos compreendam seus papéis sociais.

⁷ Orientação semelhante havia também nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em 1998 (LUNA; NASCIMENTO; GOIS, 2012).

Considerando essa reflexão em torno da oralidade, faço aqui o resgate de uma situação que ocorreu durante minha participação no PIBID. Lembro-me de realizar, em parceria com minha colega de dupla, atividades diagnósticas buscando compreender e analisar a competência argumentativa do alunado, bem como o uso de operadores argumentativos para a construção dos argumentos. As atividades tinham como objetivo pensar possíveis intervenções baseadas nos resultados e, nesse primeiro momento, o foco estava apenas na escrita. Apesar disso, através das observações e das intervenções em sala de aula, foi possível perceber que havia um grande interesse dos alunos em opinar e discutir os temas propostos. Logo, foi possível trabalhar em uma adaptação da intervenção que tinha como propósito a argumentação escrita para a argumentação na oralidade. Partindo de uma perspectiva interacionista da língua — que segundo Marcuschi (1997, p. 132), tem os seguintes fundamentos centrais: “relação dialógica no uso da língua; estratégias linguísticas; funções interacionais; envolvimento e situacionalidade; formulaicidade” — surgiu, então, a ideia de realizar um debate regrado em sala de aula, considerando que a ideia central era trabalhar a argumentação. Além disso, a partir do diagnóstico previamente realizado, fez-se necessária uma aula voltada ao estudo dos operadores argumentativos, buscando uma melhoria na coesão das ideias e na orientação discursivo-argumentativa. Tratando-se de um gênero da oralidade que possui uma estrutura a ser seguida de acordo com sua funcionalidade, foram tomados cuidados para que o debate não se tornasse uma conversa ou um local de conflitos. Dessa forma, o tema foi apresentado na aula anterior, para que houvesse uma preparação prévia dos participantes e houve também uma explicação sobre o gênero debate e suas características, com exemplificação do modelo. Além disso, era essencial que algumas regras fossem seguidas para a funcionalidade do evento comunicativo (não interromper a fala do outro; utilizar a linguagem formal; clareza ao argumentar; etc.).

É evidente que na realização do debate em sala de aula nem todas as regras foram cumpridas, o que também se dá em eventos comunicativos “reais” em que o debate se dá, porém, muitas foram respeitadas, logo, o debate acabou sendo uma grata surpresa e gerou um grande interesse por parte do alunado, pois os estudantes puderam ser ouvidos, abandonando-se a forma mais tradicional de ensino de LP, a que cala o aluno para a exposição do conteúdo exclusivamente pela intervenção do professor.

Considerando seu papel na sociedade, é de extrema importância que o gênero debate seja trabalhado na escola, pois é essencial que o aluno, enquanto cidadão — seja no ambiente escolar seja no seu meio social —, possa desenvolver a capacidade de defender suas ideias (SCHNEUWLY e DOLZ 2004, apud AQUINO, 2015, p. 232). É também necessário

reconhecer a função híbrida desse gênero, pois o debate não se limita ao gênero específico, ou seja, também é possível vê-lo em outras estruturas de textos falados que podem apresentar seus elementos nas suas construções (AQUINO, 2015).

A partir da experiência com o debate, que se tornou uma grande marca na minha formação e memória afetiva docente, pude perceber que, para além de compreender a fala como discurso, ensinar oralidade requer que o professor ouça o aluno e o reconheça como indivíduo inserido em um determinado contexto social, econômico e cultural. Cabe ao professor de LP tornar possível o processo de ensino-aprendizagem necessário para que esse aluno possa ser capaz de construir discursos com a criticidade necessária para gerar mudanças e exercer seu papel de cidadão. Pode-se dizer, então, que a realização dessa atividade partiu de uma tendência crítico-social dos conteúdos, pois o objetivo era não só a compreensão dos gênero oral debate, como também a discussão de temas presentes na realidade social, econômica e cultural do país (LIBÂNEO, 1983), superando-se desde o início a tendência professoral em buscar isso apenas na escrita para o alargamento de formas diferenciadas na realização do projeto de dizer do aluno.

Embora as concepções de língua e os avanços sociopolíticos tenham contribuído para o ensino de LP no Brasil, principalmente no que se refere aos gêneros discursivos, é necessário também considerar que a prática de cada docente reflete uma tendência pedagógica, mesmo que de forma inconsciente e, conseqüentemente, a prática irá refletir também o que esse professor entende por língua. Muitas vezes essa prática pedagógica é fruto de uma reprodução de modelos aprendidos e vistos como corretos ou imutáveis (LIBÂNEO, 1983), logo, não há lugar para a reflexão sobre a teoria que baseia essa prática. Às vezes sequer há conhecimento/consciência sobre a existência dessa teoria. Assim, é comum ainda se ver professores de Língua Portuguesa com uma percepção de língua como sistema de regras, o que resulta em uma prática tradicional e focada estritamente na Gramática Tradicional, desconsiderando-se, no ensino de LP, a associação entre a análise linguística os eixos da leitura, escrita e oralidade. Portanto, é imprescindível que durante a formação docente inicial o licenciando possa ter um contato com a escola, mas não qualquer contato, um contato que lhe proporcione reflexão, e não a reprodução de ações, superando a dicotomia entre teoria e prática e entre fala e escrita. Seguramente, posso afirmar que a experiência proporcionada pelo PIBID-UFRPE me proporcionou esse contato reflexivo e uma necessidade de continuar repensando a relação teoria e prática e sua aplicação em sala de aula de língua portuguesa.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, pude refletir sobre algumas das experiências que tive ao longo da minha formação docente, tanto antes quanto depois de ingressar no curso de licenciatura. Se hoje consigo refletir de forma crítica sobre minhas experiências e, a partir disso, evoluir, foi graças ao meu ingresso no curso de licenciatura, que tornou possível o contato com as bases teóricas que fundamentam as prática pedagógicas e promoveu uma formação inicial crítica.

Considerando que a teoria está intrínseca à prática, compreende-se que a concepção de língua exerce influência direta no processo de ensino-aprendizagem, logo, o aluno de Letras deve revisitar sua prática para que não adote uma postura conteudista e reprodutora de modelos, muito atrelada ao ensino de Gramática Tradicional. Dessa forma, a partir das reflexões realizadas ao longo deste trabalho, conclui-se que o PIBID pode ser/é uma forma de inserção na escola que proporciona a reflexão sobre a prática docente e contribui diretamente na formação dos saberes e da identidade docente do licenciando.

Pelo PIBID ainda é possível superar as visões polarizadas entre as ideias de teoria x prática e fala x escrita, pois através do programa é possível conectar as discussões da universidade com a realidade da escola. Durante o meu tempo como pibidiana, percebi que é possível trabalhar o ensino de LP através de uma perspectiva interacionista, a partir de gêneros textuais orais ou escritos, reconhecendo seus papéis sociais e as estruturas que os caracterizam. Acrescento que a possibilidade de orientação e mentoria que o PIBID oferece possui grande impacto na construção docente, pois, além de entrar em contato com a cultura docente e aprender o que significa ser professor, o aluno pode também receber um direcionamento que o faça refletir sobre suas ações. Isso se faz muito necessário nesse tempo de formação docente.

A inserção na escola é de grande importância, assim como dominar o conteúdo que se ensina, contudo, sem a teoria que o curso de formação inicial proporciona, a prática torna-se mecânica e esvaziada. A teoria é o que torna a prática capaz de mudança; é o que faz com que o professor de LP se reconheça como agente transformador e perceba que seu papel na educação não se limita ao ensino de conteúdos, pois é através do ensino da língua materna que se formam os cidadãos capazes de provocar mudanças através do discurso, considerando que é através da fala e/ou da escrita que o indivíduo interage e se reconhece no contexto social, cultural e econômico em que está inserido.

Para Freire (1996, p. 21) “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar”. A partir da

criticidade para com a própria prática é possível tornar-se outras versões de si e cada vez mais reconhecer-se como professor. É preciso ter disposição para mudar e, assim, aperfeiçoar os métodos e construir saberes, pois é a partir da (trans)formação docente que se trans(forma) o outro.

Referências

AQUINO, Z. G. O. Gêneros orais, argumentação e ensino de língua portuguesa. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 227-248, 2015. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v17i1p227-248.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

CIAMPA, A. C. Identidade. In Lane, S. T. M. e Codo, W (orgs.) **Psicologia Social: o Homem em Movimento**. 8a ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 25. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, C. M.. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, 2 (3), 11-49, 2010.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação—ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LUNA, E. A. dos A.; NASCIMENTO, G.; GOIS, S. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 37-56.

LUNA, E. A. dos A. *et al.* Contando o caminho percorrido pela área de Letras/UFRPE no PIBID e no PRP: histórias de luta e formação docente. **Encontros de Vista**, v. 25, n. 1, p. 11-22, 2020.

LUZ, M. N. S. da. A didatização/pedagogização de saberes na formação inicial de professores de língua portuguesa. **Letras**, n. 44, p. 177-195, 2012.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Revista Diadorim**, v. 18, n. 2, 2000.

_____. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, n. 1, p. 119-146, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista brasileira de educação**, v. 18, p. 1009-1034, 2013.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

TEIXEIRA, L. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 240-252, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. et al. Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2017.