



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

ESTER DA SILVA ALBUQUERQUE

O PIBID NO CONTEXTO DA PANDEMIA: DILEMAS E DESAFIOS NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

João Pessoa

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS

ESTER DA SILVA ALBUQUERQUE

**O PIBID NO CONTEXTO DA PANDEMIA: DILEMAS E DESAFIOS NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia requerida para conclusão do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de Licenciado (a) em Letras.

Orientador: Henrique Miguel de Lima Silva

Coorientadora: Fabíola Jerônimo Duarte de Lira

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A345p Albuquerque, Ester da Silva.

O PIBID no contexto da pandemia: dilemas e desafios no ensino de Língua Portuguesa / Ester da Silva Albuquerque. - João Pessoa, 2023.

47 f.

Orientador: Henrique Miguel de Lima Silva.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2023.

1. Ensino. 2. PIBID. 3. Pandemia. 4. Língua Portuguesa. I. Silva, Henrique Miguel de Lima. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37:811.134.3

ESTER DA SILVA ALBUQUERQUE

**O PIBID NO CONTEXTO DA PANDEMIA: DILEMAS E DESAFIOS NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – Modalidade presencial da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de Licenciado (a) em Letras.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva (orientador)
UFPB

Profa. Me. Fabíola Jerônimo Duarte de Lira (coorientadora)
Externo

Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (examinadora)
UFPB

Profa. Me. Danielli Cristina de Lima Silva (examinadora)
UFPB

Profa. Dra. Antônia Gibson Barros Simões (examinadora)
Externo

DEDICATÓRIA

A todos e todas que acreditam na importância do Programa Institucional de Iniciação à Docência e se empenham diariamente na crença de um ensino de língua cada dia melhor.

À minha mãe, Iponeide Pereira da Silva, Albuquerque e meu pai, João Aranha de Albuquerque Júnior, meu irmão, Pedro da Silva Albuquerque, e meu namorado, Mateus Tavares de Santana, que independentemente de qualquer coisa, desejam-me sempre o melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida e por me ajudar a superar todos os desafios enfrentados durante o curso. Por cuidar de mim e manter-me firme diariamente, principalmente nos dias difíceis. Sou grata pela oportunidade que ele me deu de chegar até a universidade e cursar o curso de minha escolha. “Deem graças ao Senhor, clamem pelo seu nome, divulguem entre as nações o que ele tem feito. Cantem para ele, louvem-no; contem todos os seus atos maravilhosos. Gloriem-se no seu santo nome; alegre-se o coração dos que buscam o Senhor” (1 CRÔNICAS 16: 8-10);

À minha mãe, meu maior exemplo na área de educação. Obrigada por me mostrar que a escola é para todos, sem acepções. Gratidão por me ensinar a ser uma profissional competente;

Ao meu pai, por ter incentivado minha participação no Programa de Iniciação à Docência, sem ela esse trabalho não existiria;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva, por contribuir com minha formação, por sua relevante contribuição intelectual, pelo exemplo de dedicação, autenticidade e coragem. Gratidão por acreditar em mim, mesmo quando eu disse que não conseguiria escrever absolutamente nada. Obrigada por reconhecer minhas limitações e me incentivar a alcançar meus objetivos;

À Profa. Ma. Fabíola Jerônimo Duarte de Lira, pelas contribuições e orientações relevantes nessa reta final de escrita;

Ao meu namorado, Mateus, por entender meu estresse diário e, principalmente, durante a escrita desse trabalho. Muito obrigada pelas palavras de incentivo, quando eu disse que não conseguiria;

Aos meus professores, Jebson Galdino, Plínio França, Marcos Túlio, Janaína Cunha, Érika Leal, Chico Alves e Erik Anderson, muito obrigada por despertar em mim a paixão por ensinar Língua Portuguesa. Vocês são minha inspiração;

Às minhas colegas, Esther Fernanda, Ana Paula e Thayná Fernandes, obrigada por compartilharem essa trajetória comigo. Sem vocês a caminhada seria mais difícil;

À banca examinadora, pelas imprescindíveis sugestões oferecidas na defesa deste trabalho.

“O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos”.

Paulo Freire

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.	9
2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO.	13
3 DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.	16
3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.....	16
3.2 Base Nacional Comum Curricular	17
3.3 Dilemas e desafios do/no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica	18
3.4 Formação de professores: alguns embates	22
3.5 Formação de professores de Língua Portuguesa.....	24
4 O PIBID E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.	27
4.1 PIBID: história, lei e aspectos (trans) formativos.....	27
4.2 Contribuições da práxis na formação docente por meio do PIBID.....	28
4.3 O PIBID e a pandemia	29
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS	32
6 RELATO DE EXPERIÊNCIA.	33
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39
APÊNDICE	42

RESUMO

Durante o ensino superior, surge a preocupação sobre como integrar a teoria e a prática, a fim de abranger a diversidade encontrada nas escolas. No entanto, o propósito deste trabalho é destacar a importância do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação de professores. Assim, neste estudo, objetivamos compreender os dilemas e desafios enfrentados pelos participantes do PIBID no ensino de Língua Portuguesa, considerando o contexto da pandemia, além de tecermos reflexões sobre o ensino da língua materna no ensino básico. Para tanto, foi realizada uma pesquisa aplicada de viés indutivo, com base qualitativa, por meio do relato de experiência. Ademais, fundamentamos a discussão nas considerações de Geraldi (2015), Antunes (2003; 2007; 2009; 2014), Holanda (2013), Nóvoa (1995), Pimenta (2009) e Rojo (2012). Ao final do nosso estudo, é possível afirmar que o PIBID é um programa que acrescenta de maneira significativa e contribui grandemente para aprimorar a qualidade da formação dos futuros docentes de Língua Portuguesa.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino; PIBID; Pandemia; Língua Portuguesa; Formação docente.

ABSTRACT

During higher education, concerns arise about how to integrate theory and practice in order to encompass the diversity found in schools. However, the purpose of this work is to highlight the importance of the Institutional Teaching Initiation Program (PIBID) in the teacher training process. Therefore, in this study, we aim to understand the dilemmas and challenges faced by PIBID participants in teaching the Portuguese language, considering the context of the pandemic, in addition to reflecting on the teaching of the mother tongue in basic education. To this end, applied research with an inductive bias, with a qualitative basis, was carried out through experience reports. Furthermore, we base the discussion on the considerations of Geraldi (2015), Antunes (2003; 2007; 2009; 2014), Holanda (2013), Nóvoa (1995), Pimenta (2009) and Rojo (2012). At the end of our study, it is possible to affirm that PIBID is a program that adds significantly and contributes greatly to improving the quality of training for future Portuguese language teachers.

KEYWORDS: Teaching; PIBID; Pandemic; Portuguese language; Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a crise enfrentada pelo sistema de ensino brasileiro, mais especificamente quando se fala a respeito do ensino da Língua Portuguesa, visto que no cotidiano escolar, os educadores, de todo o país, percebem e comentam a dificuldade dos estudantes relacionado ao desempenho linguístico.

Não precisa ir muito longe para ouvir que a nova geração não consegue ao menos formular ou concluir um pensamento, tendo dificuldades simples, como formular frases que expressem aquilo que desejam. Embora pareça um problema atual, tanto os professores que, ocasionalmente, se desapontam com os resultados das avaliações, quanto os alunos que se sentem desanimados por não conseguirem assimilar o conteúdo apresentado em sala de aula, são afetados por essa situação.

Neste sentido, Perini afirma que “o problema é que as gramáticas escolares, aqui como em muitíssimos outros pontos, não são organizadas de maneira lógica; e como aprender uma disciplina que não tem organização lógica? Não é de espantar que ninguém goste dela”. (PERINI, 1997, p. 54). Entretanto, mesmo com avaliações, como a prova do Saeb, sendo realizadas todos os anos durante o período letivo escolar, pouco se discute sobre as medidas que serão tomadas para que a situação possa ser revertida e haja uma melhora nos resultados das avaliações e, conseqüentemente, no desempenho do domínio da proficiência em português, por parte do aluno.

Segundo Geraldi (2002), existe uma tríade decisiva para o não desenvolvimento do uso da língua: a democratização da escola, os baixos salários dos professores e o sistema administrativo. Ao observar o primeiro elemento dessa tríade, elemento assegurado pela Constituição Federal de 1988 Art. 205 e ecoado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB 9.394/96, que garante a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento e o preparo da pessoa para o exercício pleno da cidadania, é possível destacar que a democratização da escola trouxe indivíduos plurais. Diversidade marcada pelo poder aquisitivo, nível de escolaridade e, até mesmo, diferenças de dialeto. Essa percepção leva-nos a refletir se realmente existe uma democratização. Muito provavelmente, essa democratização seja marcada apenas pela escola ser pública e “acessível” (elemento que nos remete a várias discussões e situações), mas é importante ressaltar que a presença de tamanha diversidade de crianças, jovens e adultos em uma escola, implica na necessidade de múltiplos ensinamentos, podendo assim atender a demanda da instituição.

Assim, será que o professor está de fato preparado para lidar com essa diversidade? Estaria contribuindo para o fracasso escolar no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa? A formação dele é adequada? Seu trabalho é valorizado? Cabe apenas ao professor a responsabilidade formativa do aluno? Estas parecem perguntas tão simples e de respostas fáceis, mas são questionamentos válidos, que ecoam durante toda a vida do cidadão, uma vez que sempre se ouvirá alguém afirmando que o salário do professor é baixo, que o professor não sabe ensinar ou não ensina direito, que parece que ele não estudou direito, e muitas outras afirmações que recaem sobre a atuação docente

Por isso, é fácil encontrar pais e/ou responsáveis que reclamam do professor por que o filho ainda não aprendeu a ler, a escrever e nem a falar direito. Entretanto, como lembrado anteriormente, a formação do aluno não cabe apenas ao professor, mas também é responsabilidade da família e dever do Estado. Uma família que, por vezes, odeia ler, mas que faz questão de reclamar e colocar a culpa na geração atual e um Estado, que não faz questão de aumentar os investimentos na educação, priorizando outras coisas e, quando é necessário haver um corte de gastos, a primeira verba a ser diminuída é a da educação.

Diante dessa realidade, infelizmente, a formação docente também é prejudicada e o professor acaba tendo uma formação inicial precária e, ao chegar em sala de aula, vê-se perdido frente às diversidades e à realidade do ensino. Ademais, não há investimento e/ou incentivo para uma formação continuada, o que leva o professor a reproduzir costumes no ensino que, possivelmente, contribuirão para o fracasso da aprendizagem dos discentes.

Um outro fator que contribui para o fracasso escolar, quanto ao uso da Língua Portuguesa, é o preconceito linguístico, que inferioriza todas as outras maneiras de falar que não contemplem o que determina a norma padrão. Desconsiderando que a língua faz parte da identidade de um povo, sendo inclusive, elementos indissociáveis, dado que, segundo Antunes (2009, p. 19), “o povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, aquela, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da linguagem verbal” e que a língua é um fenômeno social político, de caráter histórico e cultural que perpassa, e muito, a sua construção interna, não menosprezando essa última.

Contudo, é importante considerar todas as questões entrelaçadas pelo uso da língua, ou seja, não apenas e meramente as questões linguísticas, mas também as políticas e sociais. Para tanto, não se pode resolver todas as questões do ensino de língua apenas com a gramática tradicional, tendo em vista que, é importante que o professor, ao ensinar, analise a língua em seu sentido mais amplo, isto é, que busque observar o contexto linguístico interacional, colocando em evidência as várias maneiras de falar/interagir que fogem à norma padrão, porém

de maneira que o aluno aprenda e domine o padrão sem menosprezar ou depreciar outros indivíduos. Sendo mais perspicaz que o professor ensine o aluno a ser um falante culto, ou melhor, um indivíduo versátil, que consegue se adaptar ao ambiente e ao seu contexto interacional.

Dessa forma, o aluno conseguirá interagir com diversas pessoas em vários contextos interacionais sem depreciar o seu próximo. Por isso, para Geraldi (1984), o professor precisa estar consciente da possibilidade interativa da língua, entretanto, isso é cada vez menos frequente, mesmo com o avanço dos estudos que descredibilizam o ensino da gramática tradicional por si só, a prática de atividades meramente gramaticais continua sendo recorrente, como descrito na pesquisa comentada mais adiante, feita por Nevez (1994) e comentada por Antunes (2009).

Somado a isso, é possível observar que a escola contribuiu decisivamente para a precarização do ensino de língua quando fragmentou a disciplina: gramática, literatura e redação. Ao distribuir o ensino da Língua Portuguesa dessa forma, o aluno passa a entender que são coisas muito diferentes, inclusive ele elenca as disciplinas como menos ou mais importantes, mais fácil ou mais difícil e, dissocia os conteúdos como se não fossem de alguma forma interligados. Algo que favorece à compreensão de que a fragmentação do ensino da língua trouxe feridas difíceis de sarar, mas possíveis de serem controladas, basta apenas um esforço do professor para contornar tal situação.

Em vista disso, nesse estudo, descreveremos a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para os graduandos do curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba, partindo do princípio de que a pandemia contribuiu para o desenvolvimento de novas competências profissionais para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, assim como trouxe desafios em relação ao cotidiano da sala de aula. Outrossim, propomos como objetivo geral: compreender os dilemas e desafios enfrentados pelos bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal da Paraíba, no ensino de Língua Portuguesa, considerando o contexto da pandemia. Dessa maneira, refletiremos sobre a importância do PIBID no processo de formação de professores, enfatizando a práxis profissional; compreenderemos concepções de língua e o ensino de Língua Portuguesa, considerando o contexto da pandemia.

Para tanto, utilizamos como aporte teórico as considerações de Soczek (2011), que além de realizar uma reflexão sobre a instituição onde o PIBID será implementado, versa sobre a formação dos professores que irão atuar nesse ambiente, a fim de estabelecer uma conexão eficaz entre a universidade e o cotidiano escolar; Antunes (2003; 2009; 2014) que discute as

implicações que as teorias linguísticas podem ter para o ensino; Baccon (2009), Formosinho (1991) e Tardif (2012), que concentram-se no processo de formação profissional docente; Geraldi (2015) que discute a respeito do ensino de Língua Portuguesa na BNCC; Nóvoa (1995) e Paludo (2020), que trazem reflexões sobre a profissão de professor e suas disposições; Pimenta (2009), que atenta para a importância da união da prática docente articulada com a teoria; Rojo (2012), que traz a perspectiva de um ensino por meio dos multiletramentos; e Holanda (2013), que discute a respeito do PIBID e sua contribuição para a formação docente.

Por fim, como resultado da pesquisa, destacamos que o PIBID proporcionou uma troca de experiências e vivências práticas. Sendo um programa crucial, pois concede aos futuros professores a chance de se envolver na dinâmica da sala de aula ainda no início do curso, bem como a oportunidade de veicular um ensino eficaz do português através dos multiletramentos. Assim, considerando a experiência aqui descrita, percebe-se que o PIBID é um programa que contribui grandemente para aprimorar a qualidade da formação dos futuros docentes.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO

As práticas de linguagem são altamente valorizadas na sociedade contemporânea, principalmente devido à capacidade de indicar o nível de letramento dos indivíduos. Em outras palavras, quanto mais as pessoas se envolvem em atividades de leitura e escrita, serão consideradas ainda mais letradas. Tradicionalmente, espera-se que a escola desempenhe não apenas o papel de ensinar as crianças a ler e escrever, mas também de integrá-las em diversas práticas de letramento. No entanto, como mencionado anteriormente, mesmo com os baixos resultados nas avaliações, é possível perceber que uma melhora nesses resultados está aquém do ideal. Isso significa que a escola não tem conseguido cumprir eficazmente seu papel na sociedade.

Um dos possíveis motivos que impactam nestes resultados decorre do reconhecimento de que a presença do texto e da escrita no ambiente escolar, embora não seja algo novo, nem sempre os dois recebem a atenção adequada no contexto educacional. Por isso, Geraldi ((1997, p. 135) pontua “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” e acredita que é essencial reconhecer os vínculos que unem o texto e a escrita como práticas de letramento cruciais, necessitando, assim, do cultivo atento por parte dos usuários da língua.

Somado a isso, para pensar nas concepções de língua e ensino é necessário ter “consciência da interdependência entre língua, cultura, identidade e povo” (ANTUNES, 2009, p. 33). Partindo desse princípio, as decisões pedagógicas que o professor venha tomar estarão diretamente ligadas às suas concepções de língua. Portanto, é importante pensar nos papéis que a língua desempenha dado que o ensino implantado em sala de aula continua sendo de uma língua estática, simples, reduzida e descontextualizada, ou seja:

[...] ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma,” “inodora, insípida e incolor”. Uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota em um estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases. Ou se satisfaz na exploração de nomenclaturas e classificações, com requintes de pormenores, beirando, na maioria das vezes, os dogmatismos infundados das abordagens simplistas. (ANTUNES, 2009, p. 34)

A visão da língua como algo fixo e definitivo não permite a exploração linguística, por isso, é possível perceber que os alunos concluem os ciclos escolares com deficiência na fluência verbal, dificuldade na interpretação textual e uma leitura bastante reduzida.

A fim de evitar essas deficiências, o professor precisa ter a concepção de que a língua é funcional. Por tanto, ela faz parte do cotidiano das pessoas, por meio de situações comunicacionais, isto é, ela é “um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

Outra concepção presente é a correlação existente entre a língua, a sociedade, a história e a cultura, visto que a língua transcende sua natureza meramente estrutural, deixando de ser apenas um conjunto de regras gramaticais e frases, para configurar-se como um fenômeno social dinâmico, uma prática interativa que reflete e molda as interações humanas, dado que ela assume um caráter político, histórico e sociocultural. Afinal, “a língua se faz na sociedade, sob as marcas da história e da cultura” (ANTUNES, 2009, p. 36), ou seja, as questões que envolvem a linguagem não são meramente linguísticas, como afirma Scherre (2005).

A terceira concepção apresentada por Antunes (2009), é de que a língua é moldada e regulada pela estrutura social, ou seja, “existe para qualquer situação de interação verbal, uma espécie de rotina discursiva, que comanda inclusivamente, as estratégias de distribuição, de recepção e de interpretação dos discursos” (ANTUNES, 2009, p. 36). Posto isto, é possível afirmar que a forma como a atividade verbal ocorre não é uma escolha aleatória do sujeito, mas sim uma prática que está sujeita a coerções e não de forma livre e desimpedida.

A última concepção é a da língua em função, que ocorre apenas com fins de interação e intervenção do indivíduo e através de textos orais e escritos, “por isso é que o conhecimento linguístico, apesar de ser necessário, é insuficiente, pois o que dizemos é normatizado não só por regras linguísticas, mas ainda por regras textuais e por regras sociais [...]” (ANTUNES, 2009, p. 37).

Logo, é possível afirmar que um professor que relaciona seu ensino com as quatro concepções aqui apresentadas, dificilmente não obterá bons resultados em sala de aula. Contudo, para que o professor tenha isso em mente, ele precisa de uma formação inicial de qualidade, bem como também de uma formação continuada. Esses subsídios dão suporte para que o professor consiga lidar com os desafios que permeiam o ensino de Língua Portuguesa.

Sendo o professor capacitado o suficiente para lidar com as questões mencionadas, naturalmente, as aulas passarão a ser mais funcionais e interativas, deixando de lado exercícios que sejam exclusivamente classificatórios ou que apenas rotulem as unidades morfológicas e as funções sintáticas:

É preciso reprogramar a mente de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é visto como erro, as mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erro (ANTUNES, 2007, p. 23).

Ademais, muitos educadores continuam acreditando que ensinar a gramática de forma tradicional é essencial para que os alunos desenvolvam habilidades e a escrita adequadas, visto que tais educadores consideram que a produção textual dos alunos deve seguir a forma padrão da língua, obedecendo às normas gramaticais. Entretanto, Perini (1996, p. 49) destaca que:

Em primeiro lugar os objetivos da disciplina estão mal colocados. Muitos professores dizem (e acreditam) que o estudo da gramática é um dos instrumentos que levarão o aluno a ler e escrever melhor, ou para ser mais exato, o levarão a um domínio adequado da linguagem padrão e escrita. Esse motivo é alegado constantemente quando se quer defender a presença da gramática no currículo.

Partindo de um mesmo pensamento, Possenti (1996, p. 32) afirma que “a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito (...) na verdade, os grandes problemas escolares estão no domínio do texto e não no da gramática”. Dessa maneira, é possível concluir que a concepção de uma língua interativa e funcional é de extrema importância para o ensino, sendo necessário que o professor exclua atividades que focam apenas na “aprendizagem” mnemônica e, priorizar atividades de produção e leitura, mudando a sua maneira de conceber nas aulas de gramáticas, visto que uma aprendizagem significativa, por parte dos alunos, será adquirida por meio de atividades que proporcionem o contato deles com a leitura de múltiplos gêneros textuais.

(...) na verdade, mas do que ensinar, é nossa tarefa construir o conhecimento gramatical dos nossos alunos, fazer com eles descubram o quanto já sabem da gramática da língua e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes e etc. (BAGNO, 2007, p. 70).

Portanto, pode-se concluir que os educadores precisam conscientizar-se e mudar a postura metodológica do ensino de língua. Afinal, os alunos já possuem conhecimento de sua língua materna; eles apenas precisam aprimorá-la, considerando às normas gramaticais. Assim, com uma perspectiva de ensino consciente e interacionista, os alunos irão ter a oportunidade de uma maior participação em sala, percebendo que são protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, além de não ficarem tão constrangidos quando precisarem tirar suas dúvidas.

3 DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Em 2000, após discussões com educadores de todo o país, o Ministério da Educação introduziu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Esses parâmetros foram desenvolvidos para evitar a compartimentalização do conhecimento escolar em disciplinas isoladas e foram organizados em três áreas: Linguagens, Códigos e Tecnologias Associadas; Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias Associadas; e Ciências Humanas e Tecnologias Associadas.

A área separada para os estudos das linguagens, códigos e suas tecnologias, vai abranger não apenas o ensino de Língua Portuguesa, mas também o ensino de Língua Estrangeira moderna, Educação Física, Arte e Informática. Dessa forma, cabe a essa área o foco em um trabalho organizado e de maneira sistemática com a linguagem, que “por sua natureza, é transdisciplinar, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática” (BRASIL, 2000, p. 05). Com o intuito de estabelecer o escopo desse campo de estudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio inicialmente estabelecem as habilidades a serem cultivadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem durante o ensino médio, agrupando-as em três eixos, sendo eles: o eixo da representação e comunicação; o eixo da investigação e compreensão; e o eixo da contextualização sociocultural. Cabem a esses eixos servirem de norteadores para a sequência das competências e habilidades que serão desenvolvidas em cada uma das disciplinas.

Esse documento norteador não traz uma lista de conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, delimitando apenas as competências que devem ser desenvolvidas com/pelo aluno. Inclusive, a falta dessa delimitação de temáticas é mencionada no próprio documento:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, e a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais forma incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (BRASIL, 2000, p. 23).

Alguns anos depois, o Ministério da Educação publicou, em 2002, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que segue o mesmo formato do seu antecessor. Essa complementação, como o próprio nome sugere, não veio para anular os PCNEM, mas para complementá-los, de maneira que pudesse ampliar as orientações trazidas anteriormente, em 2000.

No geral, os PCNEM, elege como principal para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, vinculados ao estudo do conceito de linguagem, trabalhando a natureza da linguagem de maneira articulada: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira; Linguagens da arte; Linguagem Corporal; e Linguagem Digital.

3.2 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento normativo que estabelece um conjunto contínuo e estruturado de conhecimentos fundamentais que todos os estudantes precisam adquirir durante as diferentes fases e tipos de ensino na Educação Básica. Como previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018 pelo então ministro da Educação Rossieli Soares, o Brasil passou a ter uma base com as aprendizagens, que orienta os currículos dos sistemas educacionais e redes de ensino dos estados, além de influenciar as abordagens pedagógicas adotadas por todas as escolas, tanto públicas quanto privadas, que ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o território brasileiro. Assegurando assim, que as aprendizagens essenciais sejam vistas por todos os alunos em qualquer escola, proporcionando a todos os estudantes brasileiros um padrão uniforme de conhecimento, sendo capaz de oportunizar e democratizar o ensino com intuito de colocar todos os alunos no mesmo patamar, visto que os resultados de todos implicam diretamente na qualidade da educação.

Esse documento estabelece metas claras para o ensino da língua materna. Seu objetivo é fomentar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que contribuam para o letramento das pessoas, conforme indica o próprio documento:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais

permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p.67-68).

Ao propor um conjunto de conhecimentos destinados à expansão das habilidades de leitura e escrita dos indivíduos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de um ensino de língua materna que integre todas as formas de expressão linguística. Essa abordagem demanda um estudante que, não apenas esteja familiarizado com os recursos linguísticos disponíveis para a sua participação plena em diversas situações de comunicação, mas também que reflita sobre como esses recursos funcionam, a fim de atender às suas intenções comunicativas.

Além das habilidades de leitura/escuta e produção (leitura e escrita), a BNCC propõe também o desenvolvimento de competências em oralidade e análise linguística/semiótica. Sobre esse último, é crucial ressaltar que, no que diz respeito a esse aspecto específico, a BNCC enfatiza claramente que o propósito não é meramente estudar regras e normas. Essas diretrizes existem para que o aluno aprimore sua habilidade de empregar a língua ou diferentes formas de linguagem em contextos específicos, tanto na leitura quanto na produção de textos.

Portanto, o propósito dessas diretrizes é capacitar os alunos para que compreendam completamente a mensagem transmitida pelo texto, eliminando os obstáculos de comunicação que podem surgir devido à falta de conhecimento das normas. Isso também se aplica quando os alunos desejam expressar seus pensamentos e conhecimentos, tanto de forma oral quanto escrita.

Como resultado, a BNCC procura constantemente conectar os textos aos seus contextos de criação, promovendo o desenvolvimento de habilidades para a utilização significativa de várias formas de linguagem, em diversas mídias. Um princípio fundamental é considerar a diversidade cultural, garantindo aos alunos uma expansão de conhecimento e uma convivência respeitosa com a diversidade. Entretanto, mesmo com essas competências e habilidades, o professor ainda não consegue gerenciar de maneira que consiga abranger todos os aspectos apresentados pelo documento, principalmente por conta da realidade do sistema de ensino brasileiro, bem como também pela falta de formação inicial e continuada de qualidade para os profissionais.

3.3 Dilemas e desafios do/no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica

Como dito no início deste trabalho, quando se trata de crise no sistema de ensino brasileiro no que diz respeito às aprendizagens, logo se fala sobre a precariedade do ensino de Língua Portuguesa. Ao longo dos anos, surgiram mais discussões sobre o uso da gramática tradicional, dado que, a princípio, muitos profissionais afirmavam que o ensino de gramática era algo “ultrapassado” e o que faltava para o aluno eram atividades de leitura, pois só assim os índices negativos relativos à aprendizagem de Língua Portuguesa seriam melhorados. Contudo, mesmo com as mudanças propostas pelos documentos norteadores do ensino - PCN’s e BNCC -, poucos são os avanços obtidos ao final da vida escolar do aluno, principalmente em atividades de leitura e escrita.

Logo, o fracasso no ensino e aprendizagem da gramática é evidente e pode estar vinculado ao que vem sendo trabalhado durante as aulas, pois há na maioria das instituições de ensino um foco maior para o que Borges (2013) chama de gramática escolar, que seria o uso de uma gramática totalmente descontextualizada, dispensando o desenvolvimento de atividades que envolverão leitura e escrita.

Como já é sabido, após muitos debates, a BNCC, surge em um contexto marcado por desigualdades no acesso, permanência e aprendizagem escolares. É fácil observar na educação brasileira a disparidade existente ao se comparar os resultados das escolas públicas e privadas. Com a finalidade de garantir equidade e igualdade no pleno desenvolvimento do aprender do aluno, o documento além de garantir os direitos de aprendizagem, também garante o desenvolvimento das aprendizagens essenciais por meio de dez competências gerais que são listadas ao longo do documento.

Em vista disso, ao falar sobre o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC recebe algumas críticas. Ao analisar o documento, percebe-se que ele dá uma continuidade ao que já era proposto pelos PCN’s e fica evidente que o ensino de Língua Portuguesa se concentra na abordagem enunciativo-discursiva da linguagem. Portanto, pode-se afirmar que a BNCC direciona os estudos para aspectos metalinguísticos, colocando o texto como o elemento central do ensino e reduzindo a ênfase na gramática. Além disso, o documento também se concentra em desenvolver a competência discursiva dos alunos, capacitando-os a participar efetivamente em atividades de leitura e escrita em diversas situações cotidianas.

Embora a abordagem textual seja uma prática presente desde os Parâmetros Curriculares, Geraldi (2015, p. 381) argumenta que “[...] o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero”, pois “[...] esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo

previsto pela base comum”, ou seja, segundo a sua perspectiva a BNCC enfatiza excessivamente os gêneros textuais.

Na minha concepção, o professor que segue a esse padrão exigido pelo documento, será prejudicado. A construção e aplicação da BNCC acaba sendo bem problemática, pois ao focar os estudos apenas em textos sem trazer a gramática também é problema, tanto quanto se trouxesse apenas a gramática por si mesma e colocasse o texto em segundo plano.

Todavia, para se ter um ensino ideal e mais proveitoso da Língua Portuguesa, é interessante que o professor realize atividades em que proponha o aprendizado de gramática através de seu uso, visto que é por meio da interação que o aluno será capaz de identificar, de maneira natural, alguns padrões que são adotados. Dessa forma, espera-se que o ensino seja mais eficaz, que a gramática não seja mais de fato o “bicho de sete cabeças”, que o texto bem trabalhado e que a tarefa de análise linguística não sejam algo enfadonho, a ponto de parecer que o aluno está estudando uma língua totalmente desconhecida, ao invés da sua língua materna.

Na obra “Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples”, Antunes oferece ao professor de Língua Portuguesa uma discussão bem fundamentada sobre o ensino de gramática e também um modelo de abordagem pedagógica do trabalho com a linguagem a serem desenvolvidos em sala de aula. Na obra, Antunes procura estabelecer algumas relações entre suas propostas e algumas habilidades da BNCC. Esse mesmo procedimento a autora também oferece em um outro livro, “Língua, texto e ensino: outra escola possível”, tratando o ensino da língua vinculado ao texto, na qual ela também fala sobre a dificuldade que existe por parte dos professores, que não conseguem desenvolver o trabalho com a linguagem e destaca a importância do ensino de uma *gramática contextualizada*.

Outro modelo bem interessante é apresentado na obra “Gramática na escola”, de Oliveira e Quarezemin, elas trazem um ensino de gramática baseado em alguns postulados gerativistas, sugerindo que os alunos possam construir suas próprias gramáticas ao invés de apenas reproduzirem aquilo que já está pronto nos livros e/ou cartilhas de aprendizagem.

Além disso, é essencial destacar que a BNCC de Língua Portuguesa favorece uma abordagem educacional focada nos multiletramentos, mostrando que a escola tem a responsabilidade de capacitar os alunos para interagir com a linguagem em várias circunstâncias, inclusive em ambientes digitais, incorporando o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas cotidianas.

Dada a importância dos multiletramentos no ensino, Roxane Rojo (2012, p. 11-32) recomenda que sejam “requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica”. A autora também faz referências a algumas características importantes sobre as práticas multiletradas,

tais como: “a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgredem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”.

Sendo assim, pode-se afirmar que integrar os multiletramentos no ensino da variação linguística implica considerar textos provenientes de diversas fontes, como a comunidade local, culturas diversas, autores clássicos e internautas. Esses textos são criados com diferentes objetivos e são recebidos por públicos variados, usando diferentes formas de linguagem. Portanto, a presença dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa não apenas prepara os alunos para lidar com a língua em várias situações de uso e respeitar a diversidade linguística do país, mas também conecta o conteúdo do ensino à realidade dos alunos e aos textos que encontram diariamente. Isso valoriza a riqueza linguística dos alunos e de seu entorno. Todavia, o uso de multiletramentos também é um dilema enfrentado no sistema de ensino, pois, cabe ao professor o planejamento de quais recursos/materiais ele pretende utilizar para abordar os conteúdos em sala de aula.

Outrossim, um outro dilema enfrentado no ensino de Língua Portuguesa é o próprio docente. Parece absurdo, mas como mencionado no início deste trabalho, é importante que o professor tenha consciência do que realmente é língua e de sua capacidade interativa. Entretanto, existem professores que não acreditam em novos meios de ensino e até negam a importância de uma análise linguística, bem como também a importância do estudo da linguagem oral, focando na gramática tradicional (Kato, 1986). Normalmente, esses professores usam o texto apenas como pretexto para abordar algum conteúdo de natureza gramatical ou simplesmente largam o texto e desenvolvem suas aulas apenas com foco para normas, regras e ditados.

Neste sentido, uma pesquisa realizada por Maria Helena Moura Neves, em 1994, revelou que os professores de português acabam se concentrando em atividades de reconhecimento das classes gramaticais e das funções sintáticas das palavras nas frases. Infelizmente, essa é uma realidade bem forte e presente em muitas escolas do Brasil, que continuam insistindo nessas atividades, inviabilizando a existência de oportunidades de atividades de leitura e escrita. Muitos professores possuem uma obsessão tão grande pela gramática que todas as suas aulas giram em torno do ensino da chamada gramática tradicional e claro, os pais dos alunos acreditam veementemente que é com esse tipo de ensino que se aprende a ler e escrever, crendo em uma concepção que os deixam não buscam por informações e acabam alheios às exigências de uma educação linguística mais ampla.

3.4 Formação de professores: alguns embates

Ao ponderar sobre o papel do professor nos dias de hoje, nos deparamos com um desafio de integrar os diversos elementos relacionados à educação humana. O cenário atual, marcado pela interseção de questões políticas e econômicas com o rápido avanço científico e tecnológico, se manifesta em transformações nos modos de vida e pensamento em todas as esferas. Isso cria uma sensação de desconcerto para aqueles que têm a responsabilidade de educar e orientar crianças e adolescentes.

Segundo Hargreaves (1994), atualmente a escola desempenha um papel de um cenário político, onde são depositados os dilemas intratáveis da sociedade. Diante disso, pode-se discutir alguns questionamentos que realizamos no início deste trabalho: 1) Será que o professor está de fato preparado para lidar com essa diversidade?; 2) Estaria contribuindo para o fracasso escolar?; 3) A formação dele é adequada?; 4) Seu trabalho é valorizado?; 5) Cabe apenas ao professor a responsabilidade formativa do aluno?

Diante dessas questões, nosso objetivo é explorar os dilemas enfrentados pelos educadores hoje, buscando entender as mudanças a partir do próprio professor e de seu processo de produção. Dessa maneira, precisamos refletir sobre a essência do trabalho pedagógico para manter um foco claro nos objetivos educacionais fundamentais. Para tanto, vamos considerar a competência científica, as habilidades técnicas e didáticas, e o aspecto humano-social, que também envolve a questão cultural.

Sobre a competência científica, Alves e Garcia (2000) afirmam que a educação sempre foi associada a um propósito. Torna-se desafiador para os professores entenderem seu papel numa escola onde sua autoridade não é mais estabelecida por métodos e técnicas certas. O professor vem sempre buscando e desenvolvendo um conhecimento apoiado em estatutos modernos. Entretanto, como o mundo está evoluindo rápido demais, o professor passa a preocupar-se em saber se o conteúdo ensinado é legítimo, levando em consideração o seu valor educativo, consciência e claro, o interesse que será despertado, já que o aluno está ao tempo todo sendo bombardeado pela influência da mídia, dos amigos e de grupos sociais que frequenta.

Para Nóvoa (1995), o sistema educacional passou por mudanças significativas, criando uma dualidade complexa. De um lado, enfrentamos uma socialização divergente em uma sociedade pluralista, com modelos educacionais opostos e valores contraditórios. O professor fica praticamente à mercê de sua profissão, desgastando-se a cada dia. Fatores como imposições

administrativas, isolamento, falta de tempo e de material adequado, excesso de alunos na sala de aula, condições salariais precárias, influenciam diretamente na motivação e desempenho profissional. Nesse cenário complexo, a profissão docente está sendo exercida por um grupo de profissionais que começa a mostrar sinais visíveis de esgotamento (MASLACH; JACKSON, 1981 apud CODO, 1999) descrevem a chamada síndrome de burnout (síndrome de desgaste), caracterizada como uma reação à tensão emocional crônica resultante do contato excessivo e direto com outras pessoas, preocupadas e com problemas. Esse processo de exaustão emocional, despersonalização e desinteresse pela profissão mesmo enquanto estão em atividade, já está se manifestando em nossas escolas, ameaçando os objetivos da função docente e do sistema educacional como um todo.

No processo humano-social, a aula representa um momento especial de transmissão e assimilação, onde algo perdura além do ato de aprendizado. A transformação do aluno ocorre quando ele não é apenas um receptor passivo, mas desempenha um papel ativo humano. Nesse processo pedagógico, ele participa como produtor e coprodutor, conforme Paro (1993). Essa dinâmica, na qual o professor interage com os alunos, espelha essa mesma condição. O aluno não apenas como um objeto de ensino, mas também como um reflexo do contexto contemporâneo, é um elemento que influencia e orienta o desenvolvimento do trabalho do professor, moldando seu conhecimento pedagógico e levando-o a ajustá-lo na prática diária. A atuação do professor, nessa perspectiva, deve ser vista como uma ação culturalmente orientada, na qual o educador se transforma intelectualmente e, ao mesmo tempo, transforma seus alunos (GIROUX, 1997).

Diante de tudo que já foi evocado até agora, conseguimos responder muitos questionamentos aqui trazidos. Podemos então afirmar que o professor, apesar de ser considerado um instrumento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, a transformação do ensino não cabe apenas a ele. A participação dos professores na transformação educacional é fundamental, entretanto, não é suficiente que adquiram novos conhecimentos sobre concepções, métodos e técnicas didáticas.

Os professores são mais do que meros aprendizes técnicos, são aprendizes sociais. Faz-se necessário também que o docente seja reconhecido financeiramente. O segundo elemento da tríade proposta por Geraldí (2002), mencionada anteriormente, é a respeito dos baixos salários. A não valorização desse profissional no Brasil é algo conhecido pelo mundo todo e, muito recorrentemente ouve-se que os professores de escolas privadas ganham melhor que os de escola pública, mas esse todo não é uma verdade. Claro que existem situações em que essa afirmação realmente é válida, mas não é uma situação generalizada.

Contudo, existe uma disparidade clara quanto ao que o professor recebe, afinal, é muito trabalho, muita cobrança e pouco reconhecimento. Tal fator não deveria comprometer o desenvolver docente em sala de aula, mas infelizmente muitos desanimam durante sua carreira por conta do valor que recebem ao fim do mês, que acaba não compensando todo esgotamento vivenciado.

3.5 Formação de professores de Língua Portuguesa

A qualidade da educação em Língua Portuguesa tem um significado crucial no contexto nacional. Uma formação sólida nessa área não só beneficia os futuros alunos, mas também os professores, especialmente por que a língua materna é essencial para o ensino de outras disciplinas, por exemplo, a matemática, em que muitos dos seus problemas exigem uma boa compreensão da língua vernácula, por isso, é de extrema importância que os alunos conheçam e dominem a língua em diversos contextos, seja dentro ou fora da sala de aula. Dessa forma, é imperativo que as políticas educacionais deem prioridade ao ensino da língua oficial do Brasil. Isso é essencial não apenas para o contínuo desenvolvimento dos profissionais que já estão atuando nas salas de aula, mas também para aprimorar os programas de licenciatura em todo o país.

Anteriormente, a formação do professor não era necessária, sendo comum observar que qualquer pessoa que já tivesse concluído a 4ª ou 5ª série, na época, já eram aptas para dar aulas. Entretanto, essa realidade mudou com o vigor da Lei 9.394/96, que coloca a formação superior como requisito fundamental para o ingresso no ensino básico e fundamental. Portanto, acredita-se que a formação inicial é adequada para assegurar uma formação sólida e sucesso no mercado de trabalho, mesmo no século XXI. Apesar dessa mudança positiva para o cenário educacional do Brasil, como pondera Perrenoud (2002), ainda existem professores que estão atuando de maneira insuficiente, reproduzindo modelos de ensino que aprenderam na graduação anos atrás, ao invés de buscar estudar e aplicar novos princípios do ensino e criar novas práticas educacionais, e que se limitam apenas a cumprir a carga horária exigida.

Há estudos que indicam como a formação de professores se concentra apenas em desenvolver habilidades técnicas nos futuros educadores, como sugere Zeichner (2008). Esses estudantes em formação não são incentivados a desenvolver habilidades de pensamento crítico

nem a explorar questões mais amplas, incluindo aspectos sociais e políticos que estão no entorno de sua atividade docente.

Outros elementos, como a atuação e a responsabilidade do graduando ao longo de sua trajetória acadêmica, também desempenham um papel crucial. Alguns discentes não demonstram interesse nas aulas e não planejam trabalhar em outras áreas ou continuar seus estudos. Isso resulta na presença de profissionais desqualificados nas salas de aula, ocupando posições que poderiam ser ocupadas por profissionais qualificados, prejudicando assim a qualidade do ensino e a reputação da classe do magistério nas redes de ensino.

A raiz do problema, contudo, não está apenas na educação acadêmica; também depende da atitude do aluno e do mérito do sucesso do treinamento docente, que recai tanto sobre o professor formador quanto sobre o aluno ou recém-formado. Portanto, o fracasso na formação é uma responsabilidade compartilhada, mas o profissional pode considerar, segundo Charlot (2008), que o aluno depende dele e, por isso o aluno deve desenvolver o trabalho intelectual. Logo, se o aluno não fizer sua parte, não vai absorver o aprendizado e estará fadado ao fracasso, mas o professor fracassa junto.

Como observado por Saviani (2011), apesar do crescimento das instituições de ensino e do grande número de alunos matriculados nos cursos de licenciatura, a situação não é favorável ao desenvolvimento profissional dos educadores. Isso, acontece porque as políticas públicas educacionais priorizam a formação de profissionais técnicos em detrimento de profissionais cultos, devido ao baixo investimento na educação. Zeichner (2008) destaca a importância de abordar questões relacionadas à equidade e justiça social e, acima de tudo, concentrar-se na transformação social do aluno:

Embora aceite a noção geral de que devemos esperar que professores iniciantes sejam capazes de fazer as mesmas coisas que professores experientes, penso que é um erro tentar separar questões de valores, ética e política do ensino de questões de competência técnica e adiar o desenvolvimento da competência ética e moral até que alguma forma de competência técnica seja atingida (ZEICHNER, 2000, p. 70).

Um outro problema potencial que está associado à formação de professores é a desconexão entre teoria e prática. Conforme observado por Pereira (2008), os cursos de licenciatura ainda seguem um modelo limitado de formação, centrado na transmissão de conhecimento e no treinamento do professor. Inclusive, um outro aspecto negativo seria o estágio apenas nos períodos finais do curso. Entretanto, com a oportunidade de prática limitada pela breve duração dos estágios, o graduando acaba tendo sua prática em sala de aula reduzida

e, essa falta de experiência com a realidade do âmbito escolar causa uma insegurança enorme nos recém-formados, que se sentem despreparados para enfrentar uma sala de aula.

Felizmente, essa separação histórica entre teoria e prática consegue ser quebrada através da participação dos graduandos no Programa Institucional de Iniciação à Docência. Porém, o fator negativo é que nem todos os discentes em formação podem participar, pois são poucas as vagas ofertadas entre bolsistas e voluntários. Logo, enquanto alguns conseguem ter essa vivência logo nos primeiros períodos do curso, outros sequer sabem da existência do programa e como ele funciona.

4 O PIBID E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

4.1 PIBID: história, lei e aspectos (trans) formativos

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), surgiu em 2007 e desde então é coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O programa opera concedendo bolsas a estudantes de licenciatura para a execução de projetos em escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, os licenciandos são incentivados em sua formação como educadores, podendo reduzir a tradicional separação entre teoria e prática. Isso melhora a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, integrando-os à rotina das escolas públicas. Eles têm a oportunidade de participar em experiências tecnológicas, metodológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, visando superar desafios identificados no processo de aprendizado dos alunos na escola em questão.

Segundo Albuquerque *et al.* (2023), o PIBID surge como um emprazamento e valorização do magistério, capacitando e transformando docentes que atuarão no propósito de garantir uma integração entre a cúpula do magistério e da sociedade. O programa estabelece um contato entre o ensino superior e o básico, que juntas devem trabalhar para elaborar um projeto que será submetido à Capes. O projeto submetido deve atender aos objetivos já pré-estabelecidos pelo Artigo 3º do Decreto nº 7.219.

Após a provação do projeto, a instituição de ensino superior escolhe no mínimo cinco estudantes para atuarem como bolsistas no projeto, um professor coordenador institucional, que também pode atuar como coordenador de área, no caso de número mínimo de bolsistas, e um professor supervisor que esteja vinculado à instituição escolar de ensino que será contemplada com o projeto. A equipe de professor, supervisor e coordenador deve trabalhar para incluir os bolsistas e também voluntários (caso haja) às vivências da escola e também orientá-los quanto à dinâmica de ensino-aprendizagem escolar.

É importante destacar a relevância do programa na interação entre a universidade e as escolas públicas, bem como no reconhecimento da formação dos professores. Nesse contexto, o programa e suas contribuições provocam reflexões sobre a preparação inicial dos educadores, permitindo aos estudantes experienciar antecipadamente o futuro ambiente de trabalho. Isso resulta em um aprimoramento e qualificação que possibilitam conduzir eficazmente o processo

de ensino-aprendizagem de seus futuros alunos. Albuquerque *et al.* (2023) também afirmam que apesar do programa ter como objetivo principal interligar universidade e escolas, esse processo não ocorre de forma espontânea.

Durante a trajetória formativa, o graduando realiza imersões literárias e debate teorias que serão úteis para sua carreira docente. Entretanto, ainda é necessário a inserção dos licenciando no cotidiano escolar. Assim, o PIBID além de proporcionar a imersão dos licenciando em sala de aula, também possibilita que os professores (coordenador e supervisor), planejam um cronograma no qual são contemplados estudos de textos primordiais para a prática docente durante o programa e futuramente como professor formado. Um outro fator positivo é que o PIBID vai além de ser apenas um programa governamental, pois foi integrado ao processo de formação dos professores para a educação básica nas Instituições de Ensino Superior (IES). Ele é tão essencial e valioso quanto os componentes curriculares que compõem os itinerários formativos dos estudantes de licenciatura, como observado por Pimenta (1997, p. 06):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Nesse contexto, o PIBID oferece novas perspectivas para a estruturação da formação docente, buscando superar as práticas antigas que estabeleciam divisões rígidas entre teoria e prática, pesquisa e ensino, e entre escola e universidade. Ao permitir que os estudantes de licenciatura se envolvam de forma mais profunda e prolongada nas diversas dimensões e cenários do ambiente educacional, especialmente nas escolas, o PIBID desempenha um papel fundamental na formação dos futuros professores, ao mesmo tempo em que contribui para o reconhecimento da complexidade envolvida na construção da identidade do professor

4.2 Contribuições da práxis na formação docente por meio do PIBID

Para que os licenciandos tenham mais possibilidades de tornarem-se bons professores, é necessário não somente o conhecimento teórico, mas uma boa iniciação ao exercício da prática docente. Para tanto, além da existência do programa é de extrema importância o estabelecimento de um elo, ainda que profissional, com os professores (coordenador e supervisor). Dessa maneira, o trabalho a ser desenvolvido deve fluir melhor e de maneira positiva. Ao contrário da vivência de um estágio, que é apenas por alguns meses, no PIBID o licenciando terá uma experiência de 18 meses.

Através da oportunidade proporcionada pelo PIBID, é possível não apenas ensinar, mas também aprender com os alunos, compartilhando experiências, informações e conhecimentos já adquiridos. Também é possível destacar que essa interação contribui para a formação de profissionais mais qualificados no futuro. Além disso, a troca de experiências entre professores, bolsistas e voluntários facilita uma abordagem de aprendizado inovadora para os alunos, utilizando metodologias dinâmicas e multiletradas. Ademais, o envolvimento com os professores regentes tem proporcionado uma colaboração na qual bolsistas, voluntários e professores têm a oportunidade de aprender no ambiente escolar cotidiano. Por meio dessa colaboração, o graduando consegue desenvolver habilidades de planejamento, reflexão e análise em conjunto com esses professores.

Essa inserção na escola também permite aos graduandos o reconhecimento da escola como um lugar diverso, não sendo possível prever como e quando os alunos irão desenvolver as habilidades esperadas pelos professores regentes. Outrossim, esse envolvimento desempenha um papel fundamental na promoção de educação de qualidade, em que tanto a escola quanto a família desempenham suas funções, proporcionando uma aprendizagem genuína. A chance de vivenciar o dia a dia escolar e participar de atividades dentro e fora da sala de aula é uma peça essencial para o aprimoramento dos graduandos.

4.3 O PIBID e a pandemia

Antes da pandemia, os pibidianos iam às escolas para participar do cotidiano escolar, conhecer e interagir com alunos, professores e funcionários. Tudo era feito de forma presencial. Entretanto, em 2020, o mundo foi impactado pelo surgimento do “Coronavírus”, vírus que começou a ser identificado em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, e se disseminou pelo mundo todo em questão de meses. Diante disso, diversos países tiveram que tomar medidas

drásticas e implementar o isolamento social, conhecido como *Lockdown*, de forma urgente. O isolamento pegou a todos de surpresa, resultando no fechamento por tempo indeterminado de diversos estabelecimentos e instituições. Com as escolas fechadas, foi necessário repensar como dar continuidade às aulas por meio do ensino remoto, assegurando assim uma educação de qualidade que atendesse às exigências do calendário escolar. Com certeza, as experiências dos pibidianos antes e durante a pandemia são bem diferentes, mas claro, não significa que esse fato acarrete em um aprendizado menor.

Durante a pandemia, os pibidianos passaram pela mesma realidade de professores que não estão acostumados com o uso das tecnologias. Ou seja, os pibidianos precisaram se esforçar para adquirir conhecimentos sobre as práticas e ferramentas mais eficazes disponíveis para continuar com o projeto, mesmo quando foi necessário mudar as atividades para o ambiente virtual. Para isso, foram utilizadas várias plataformas e aplicativos que pudessem encurtar as distâncias, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem tanto para os alunos quanto para os participantes do PIBID. Foi preciso conviver com as TIC'S (Tecnologias da Informação e Comunicação), no intuito de desenvolver técnicas que propiciassem uma facilitação no processo de ensino e aprendizagem na modalidade de Ensino à Distância (EaD).

No entanto, com o fechamento das escolas, existem vários fatores a serem levados em consideração. Um deles é se todos os alunos teriam acesso igualitário aos recursos pedagógicos virtuais. Além disso, também deveria ter sido levada em conta a situação dos professores em relação à familiaridade com programas de interação virtual online, isso porque muitos docentes já enfrentavam limitações em relação às suas ferramentas de trabalho, e a pandemia apenas escancarou a situação. Durante a realização do PIBID, especialmente neste cenário de pandemia, ficou evidente algo de extrema importância: ninguém nasce professor.

A habilidade de ensinar é moldada e renovada ao longo das experiências em sala de aula, nos encontros formativos e nas interações com os colegas. Até mesmo com os próprios alunos, o educador acumula experiências e *insights* que o levam a uma constante reflexão sobre sua prática educativa. Esse processo permite não apenas a ele, mas a todos os envolvidos na educação, uma aprendizagem contínua. A educação é um caminho de constante desenvolvimento e aprendizado, visto que,

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes do aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2021, p. 55).

Experienciar o programa em momentos atípicos, como no caso da pandemia, contribui para que os pibidianos compreendam que o professor precisa ser receptivo a inovações que possam enriquecer tanto o seu próprio crescimento intelectual quanto o dos alunos. Além disso, ele deve estar preparado para lidar com eventos inesperados, buscando continuamente práticas que se adaptem de maneira eficaz à realidade educacional de seus estudantes.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Essencial para o trabalho de pesquisa, a metodologia é configurada de acordo com Gil (1999) como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos empregados para atingir o conhecimento. Com uma abordagem qualitativa, de viés indutivo, por meio do relato de experiência, esta pesquisa busca analisar os obstáculos enfrentados pelos participantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência na Universidade Federal da Paraíba no ensino de Língua Portuguesa, levando em conta o cenário da pandemia.

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa aborda questões específicas, concentra-se em um nível de realidade que não pode ser quantificado e lida com um conjunto de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes diversificados, o que retrata um “espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 21-23).

Quanto ao método indutivo, Bacon afirma que se baseia na observação dos fatos por meio do raciocínio indutivo, ou seja, através da experimentação do que era passível de observação.

Logo, após a escolha do tipo de pesquisa e método, dividimos a pesquisa em dois momentos: o primeiro, no qual realizamos uma revisão bibliográfica sobre o ensino de língua, a formação de professores e os principais desafios enfrentados por estes na prática docente; e o segundo, no qual relatamos a prática vivenciada como voluntária do PIBID e futura docente.

6 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tudo começou quando decidi ser professora. Eu escolhi o curso já ansiosa pela prática. Entretanto, já fiz a escolha decepcionada com o fato de que os estágios supervisionados seriam apenas nos últimos períodos do curso. Ingressei na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no período da pandemia e fiquei sabendo por um funcionário da coordenação acadêmica que tinha acabado de sair o “Edital UFPB 16/2020”, para inscrição no Programa Institucional de Iniciação à Docência. Eu nunca tinha ouvido falar do programa e sequer fazia ideia do que era, mesmo assim pesquisei o edital e observei que um dos requisitos era escrever uma carta de intenções onde eu deveria falar sobre o programa e, como eu não sabia comecei a pesquisar bastante sobre o assunto, para que assim eu pudesse escrever com o mínimo de propriedade possível.

Quando vi que o PIBID é um programa que proporciona aos jovens licenciandos um grande incentivo para a formação docente em nível superior, inserindo-os no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências tecnológicas, metodológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, eu simplesmente não perdi tempo e comecei a separar tudo que era necessário para me inscrever. Consegui participar do processo de seleção e fui selecionada como aluna voluntária. Infelizmente não consegui a bolsa, o processo foi bastante concorrido, mas como era no período de pandemia facilitou bastante, pois não precisaria gastar com transporte e alimentação nos dias que fosse realizar as visitas na escola selecionada, que foi o Instituto Federal da Paraíba (Campus Cabedelo).

Inicialmente, fomos (bolsistas e voluntários) contatados e foi marcada uma reunião de apresentação do coordenador, supervisor, escola e também para que os próprios pibidianos pudessem se conhecer. Desse momento em diante, programamos para planejar e estudar. Antes de começar a intervir na sala de aula virtual, realizamos nossa jornada com leituras prévias sobre um ensino mais coeso e eficaz da língua materna, bem como sobre a Língua Portuguesa em si e o letramento literário. Além disso, também fizemos leituras e estudos sobre o ensino de língua nas escolas e o abismo que habita a ligação teoria/prática e as metodologias baseadas no ensino exaustivo da gramática.

Um das leituras que nos aprofundamos e que faz parte de todo o meu percurso na licenciatura foi a do livro “Língua, texto e ensino: outra escola possível”, de Irandé Antunes. Foi por meio dessa literatura que refletimos e discutimos sobre a colaboração de teorias linguísticas contemporâneas que se baseiam nas práticas docentes de maneira crítica. Para

Albuquerque *et al.* (2023), “a reflexão proposta pela autora nos indica que o processo de letramento e alfabetização dos discentes é posto de maneira difícil e, até mesmo, errônea pelos docentes, visto que esses jovens chegam ao contexto escolar com um déficit imenso no domínio da prática de leitura e escrita”. Foi por meio dessa observação que os pibidianos entraram em ação, contribuindo com projetos que explorassem as dimensões da leitura e da escrita, com o objetivo de alcançar uma melhora no desempenho dos estudantes.

Em outubro de 2020, iniciaram-se as reuniões com o professor supervisor, para que ficássemos cientes de como estava a organização das aulas não presenciais (ANP’s), por conta da pandemia da COVID-19. Logo depois, passamos a acompanhar as aulas síncronas com as turmas do Ensino Médio (1º, 2º e 3º), sendo possível observar as possíveis dificuldades e, assim planejarmos atividades e oficinas que, de alguma forma, contribuíssem para uma melhora no desempenho dos alunos.

Ao verificar que os alunos tinham uma enorme dificuldade em atividades de leitura e interpretação, eu e minha dupla sugerimos a realização de rodas de leitura, a fim de motivar os alunos. Para tanto, planejamos aulas que despertaram o interesse e a curiosidade dos alunos. Selecionamos textos nos gêneros escolhidos pelos próprios alunos, tendo como objeto de ensino textos como: “Soneto de fidelidade”, de Vinicius de Moraes; “O homem que adorava flores”, de Stephen King; “A ceia”, de Lygia Fagundes Telles; “Versos Brancos”, de Guilherme de Almeida; A partir dessas obras, trabalhávamos, o gênero textual de cada um, aspectos linguísticos presentes e discutíamos a temática abordada em cada texto, tudo isso na intenção de provocar os alunos de maneira crítica, na tentativa de que eles expusessem as próprias opiniões. Claro que antes de cada roda de leitura planejávamos previamente e elaborávamos perguntas norteadoras, para que assim pudéssemos instigar a participação dos alunos.

As rodas de leitura ocorriam a cada 15 dias e no horário oposto ao das aulas regulares. Isso fazia com que nem todos os alunos participassem, pois apesar do IF ser uma instituição de ensino médio-técnico integral, com a pandemia, muitos alunos precisaram ajudar os pais nas atividades domésticas e até mesmo laborais. Sendo assim, os alunos não conseguiam assistir aulas o dia inteiro, sem contar também que nem todos tinham internet de fácil acesso e, claro, é inviável, mesmo com todas as condições, passar o dia inteiro assistindo aulas remotas.

Também foram realizadas rodas de conversas entre os pibidianos para discutir sobre a elaboração de planos de aula, estudar e debater sobre a BNCC. A prática proporcionada pelo PIBID foi extremamente necessária para minha formação e empenho em continuar participando de projetos ofertados pela universidade.

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência. Esta reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5).

Para todo o grupo, a maior dificuldade encontrada na execução das atividades foi a baixa frequência dos alunos. Como alguns alunos não possuíam internet e muitos começaram a trabalhar, pensamos que as atividades da roda de leitura, por não serem obrigatórias, teriam uma frequência bem mais baixa que a das aulas, mas fomos surpreendidos com o interesse e participação dos alunos.

Algo que gostaria de pontuar, não sobre a prática em sala de aula, mas em relação a uma possível dificuldade para os alunos voluntários, é que o não recebimento das bolsas ofertadas pelo programa, para um graduando que muitas vezes não trabalha, ou seja, que não possui renda fixa, gastar com deslocamento e qualquer outra despesa necessária é algo inviável. Por esta razão, seria ótimo se houvesse pelo menos um auxílio transporte para aqueles que não conseguiram a bolsa.

No meu caso, o PIBID foi todo durante a pandemia, não houve a necessidade arcar com possíveis gastos. Já para alunos voluntários do programa que atuaram/atuam presencialmente, é necessário que tenham esses gastos caso queira manter-se no programa. E, em muitos casos, apesar de ser uma experiência extremamente válida, muitos alunos não possuem a mínima condição de custear esses gastos.

Apesar disso, afirmo que o programa proporciona, sem dúvidas, uma das maiores experiências ao graduando. Oferecendo meios para a reflexão sobre a práxis docente através do contato com a escola, sala de aula - mesmo que de maneira remota – e o contato direto com os desafios que fazem parte do processo educativo.

Ademais, gostaria de acrescentar que foi através do PIBID que pude me sentir mais à vontade para estar em sala de aula, pois mesmo já tendo observado a prática de outros professores, me sentia insegura para lidar com o ambiente e suas adversidades. Além disso, foi através do programa que consegui identificar qual seria a melhor metodologia para usar com os meus alunos, afinal, a maioria das minhas aulas de português eram nos moldes tradicionais, uma ou outra saía do escopo, mas era raro.

Então existia uma grande possibilidade de reproduzir aquilo que vivenciei como aluna ao longo de minha formação na Educação Básica. Entretanto, através dos estudos propiciados

pelo PIBID e orientações do supervisor e coordenador do programa, pude entender as concepções de ensino, que me garantiriam um maior sucesso em sala de aula.

Outrossim, também foi muito gratificante ter minhas expectativas quebradas através dos alunos. No início, eu pensei que devido as circunstâncias pandêmicas tudo seria ainda mais complicado, mas mesmo em meio as adversidades, foi gratificante ver a recepção dos alunos, a participação deles nas aulas, a evolução na escrita e leitura de alguns, e também o protagonismo deles, que sentiam-se acolhidos, a ponto de palpitem nas aulas, tirarem dúvidas e sugerirem textos para serem trabalhados em sala.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando ao intento de nossa pesquisa, isto é compreender os dilemas e desafios enfrentados pelos pibidianos no ensino da Língua Portuguesa no contexto da pandemia, analisando a relevância e os benefícios do PIBID no desenvolvimento profissional dos estudantes de licenciatura.

O interesse por este tema surgiu da preocupação com a qualidade da formação acadêmica dos professores de Língua Portuguesa nos cursos de graduação das universidades públicas federais. Essa inquietação começou a partir da observação prática e da leitura de algumas deficiências nos cursos de licenciatura, que não preparam adequadamente os futuros profissionais para o mercado de trabalho. Dessa forma, a contribuição principal para a área de formação docente reside na capacidade de aprofundar a discussão sobre os problemas frequentes nos cursos de formação e também em propor medidas que possam reduzir esses obstáculos ao desempenho profissional eficaz.

Além disso, o PIBID proporcionou uma troca de experiências e vivências práticas. Em última análise, o programa é crucial, pois concede aos futuros professores a chance de se envolver na dinâmica da sala de aula ainda no início do curso, bem como também a oportunidade de veicular um ensino eficaz do português através dos multiletramentos, possibilitando a ministração de aulas através de plataformas digitais e com uso de ferramentas interativas como o *kahoot*¹, que permite uma interação significativa, além de uma aula diferente e animada. Considerando o que foi apresentado, é inegável que o PIBID é um programa que acrescenta de maneira significativa e contribui grandemente para aprimorar a qualidade da formação dos futuros docentes que ingressarão na área da educação.

Outrossim, através da minha experiência, pude constatar que a minha formação e preparação para atuar em sala de aula jamais seria a mesma, pois, se não fosse pelo programa, sequer teria conseguido ter contato com o âmbito escolar de maneira satisfatória durante o meu curso, uma vez que tive muitos empecilhos durante meu primeiro estágio, e mesmo com toda a empolgação plantada em mim por meio do PIBID, fui frustrada por não ter contato com a sala de aula de forma presencial. Este contato, felizmente, somente foi possível quando tentei o programa de Residência Pedagógica e consegui atuar. Contudo, acredito que consegui passar no processo seletivo porque tive orientações durante a minha participação no PIBID e já sabia

¹ Plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas.

montar planos de aula, visto que foi um dos requisitos classificatórios. Por isso, se não fosse esta última experiência, acredito que a minha formação prática docente teria sido bem defasada.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, E. *et al.* **A introdução de professores em formação na práxis docente: o pibid e as práticas de letramento.** Cajazeiras: Ideia, 2023. Ebook. Disponível em: https://www.editoraideiacz.com.br/_files/ugd/976354_f03c628a85814c5492cc18404fb5e666.pdf
- Alves, N.; GARCIA, R. (Orgs.). **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Antunes, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- Antunes, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples.** São Paulo, Parábola Editorial, 2014.
- Antunes, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Antunes, I. **Muito além da gramática: por um ensino de gramática sem pedras no caminho.** São Paulo. 3ª ed. Parábola, 2007.
- Baccon, A. L. P. *et al.* **Políticas públicas de formação de professores: a construção de saberes docente na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID. Eixo 2. Políticas de Educação básica e de Formação e Gestão Escolar.**
- Bagno, M. **Dramática da língua portuguesa.** São Paulo. 1ª ed. Loyola, 2000.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Mec**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 02 out. 2023.
- Borges Neto, J. **Introdução à historiografia linguística.** São Paulo: Cortez, 2013. Brasil.
- Base nacional comum curricular.** Brasília, DF. MEC, 2017.
- Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Codo, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis: Vozes, 1999. Freire, P. **A educação na cidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- Freire, P. **Professora sim, tia não: cartas de quem ousa ensinar.** 34ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- Formosinho, J. O. (org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente.** Portugal: Porto Editora, 2009. GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira – Problemas e movimentos de renovação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1991.
- Forquin. J. C. **Currículo e cultura.** In: _____. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Geraldi, J. W. (org.). **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Revista Retratos da Escola, v. 9, n. 17, p. 381 – 396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661>. Acesso: 24 set. 2023.

Geraldi, J. W. **Portas de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Giroux,

H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Hargreaves,

A. **Professorado, cultural e pósmodernidad**. Madrid: Morata, 1994.

Holanda, D. S. *et al.* **A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência**. Encontro Nacional de Educação Matemática. Sociedade Brasileira de Matemática. 2013.

Kato, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986).

Lakatos, M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC. **Movimento pela base**, 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/lingua-portuguesa-na-bncc/>. Acesso em: 02 out. 2023.

Minayo, M. C. S. *et. al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: vozes, 2002.

Nóvoa, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

Nóvoa, A. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/685>. Acesso: 18 set. 2023.

Paludo, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia pedagógicas. **Em Tese**, v. 17, n. 2, 2020.

Paro, V. H. **A natureza do trabalho pedagógico**. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Pauli, v. 19, n. 1, jan./jun. 1993.

Perini, M. A. **Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem**. 3ª ed. São Paulo. Ed. Árica, 1997.

PIBID APRESENTAÇÃO. **Portal do Mec**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pibid>. Acesso em: 28 ago. 2023.

Pimenta, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Possenti, S. **Porque (Não) ensinar gramática na escola?** Campinas, São Paulo: ALD: Mercado de Letras, 1996.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL. **Planalto**, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm . Acesso em: 29 ago. 2023

Rojo, Roxane H.R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

Rojo, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

Sacristán, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Scherre, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle – variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SIGNIFICADOS DE MÉTODO *INDUTIVO*. **Significados**, 2011. Disponível em: <https://www.significados.com.br/metodoindutivo/#:~:text=Bacon%20afirma%20que%20sem%20conhecimento,pelo%20concreto%20e%20pela%20experi%C3%Aancia>. Acesso em: 05 out. 2023

Soczek, D. **PIBID como formação de professores**: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente**, V. 03, n. 03, 2011.

Tardif, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Travaglia, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Educ, 1996.

Travaglia, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10ª ed. São Paulo. Cortez, 2005.

APÊNDICE: Relatório do PIBID

Relatório Final de Atividades

1. DADOS DO PROJETO

1.1 Dados Gerais

Título: A Licenciatura, a Educação Básica e a Formação de Professores – PIBID	
Duração do projeto	
Ano de início: 2020	Ano de término: 2022
Número de meses de vigência do projeto: 18 meses	

1.2 Curso do Subprojeto

Curso:	Letras - Língua Portuguesa
Instituição:	UFPB

1.3 Dados do Aluno

Nome:	Ester da Silva Albuquerque		
Função:	Voluntária	Instituição:	UFPB
Curso/Campus:			

1.4 Escolas Participantes

Nome da escola:	Instituto Federal da Paraíba / Campus Cabedelo
------------------------	--

1.1 Professores da escola participante do subprojeto

Nome	Função	Disciplina
Sílvio Sérgio de Oliveira Rodrigues	Supervisor	Português

2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS

01.Ação: Formação sobre o livro “Língua, texto e ensino”
Objetivo da ação: Discutir vários aspectos linguísticos principalmente sob a ótica do ensino de línguas no Brasil.
Período de realização: 11/11/2020 - 19/01/2021

Resultados obtidos: Pibidianos capacitados para alfabetizar, fazer crescer o letramento dos alunos e ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas, relativas aos usos literários ou não das línguas.
02.Ação: Roda de leitura com os pibidianos
Objetivo da ação: Capacitar os estagiários para uma futura implementação de projeto de ensino com os alunos do 1º e 2º anos.
Período de realização: 03/02/2021 - 01/03/2021
03.Ação: Participação de reuniões de planejamento pedagógico no subprojeto
Objetivo da ação: Discutir acerca da metodologia que seria aplicada no Projeto de Ensino - Roda de Leitura.
Período de realização: 01/07/2021
Resultados obtidos: Elaboração de um projeto de ensino aplicado com metodologia ativa e criativa, alcançando o objetivo de inserção de conteúdos atuais e dinâmicos nas aulas.
04. Ação: Produção de material didático-pedagógico
Objetivo da ação: elaboração de planos de aula individual
Período de realização: 24/03/2021 - 21/12/2021
Resultados obtidos: Planos de aula sobre o texto dissertativo-argumentativo, sobre procedimentos de interpretação textual e sobre a narrativa de horror.
05.Participação de reuniões de planejamento pedagógico da escola
Objetivo da ação: Planejar o ano letivo de 2022, levando em consideração a finalização do ano letivo de 2021.
Período de realização: 22/02/2022
Resultados obtidos: Estruturação de conteúdos para o ano letivo
06.Ação: Utilização dos diferentes espaços formativos na escola
Objetivo da ação: Manter os alunos em dia com o conteúdo, mesmo na pandemia.
Período de realização: 01/10/2020 - 31/03/2022
07.Ação: Aplicação do projeto de ensino - Roda de Leitura
Objetivo da ação: Imergir os alunos no universo literário, através de obras com temáticas que gerem interesse nos alunos.
Período de realização: Agosto à novembro de 2021
Resultados obtidos: Alunos interessados pelo universo literário, melhora na fluência de leitura e melhora na escrita.
08.Ação: Reuniões de acompanhamento e avaliação
Objetivo da ação: Auxiliar nas atividades e planejamentos didático-pedagógicas das turmas de 1º ao 3º anos do EM.

Período de realização: 01/10/2020 - 31/03/2022
Resultados obtidos: melhora no desempenho dos alunos.
09.Ação: Elaboração de relatórios semestrais e anual
Objetivo da ação: Especificar as ações realizadas no período do programa
Período da ação: 01/10/2020 – 31/03/2022

3. DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO EDUCACIONAL GERADA

3.1 Produções Didático-Pedagógicas

1) Tipo de produto: Slide

a) Descrição do produto gerado: Slide criado para a apresentação do capítulo “Resumindo a escuta”, do livro <i>Língua, texto e ensino</i> . Foi feito para a formação dos pibidianos.
Disponível em: < https://www.canva.com/design/DAEVugCCioo/v1IpX81mWfZWspJHiCtgHg/edit?utm_content=DAEVugCCioo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton >
b) Descrição do produto gerado: Slide criado para a apresentação da roda de leitura sobre “Como interpretar um texto”. Para o estudo, foi analisado junto aos alunos o <i>Soneto de Fidelidade</i> .
Disponível em: < https://www.canva.com/design/DAEjm7hgW4g/vHuS58GVnpNjTDM9HLaV6g/edit >
c) Descrição do produto gerado: Slide criado para a apresentação da roda de leitura sobre a narrativa de horror. Para o estudo, foram trabalhadas as principais características da narrativa de terror e a leitura do conto “ <i>O homem que adorava flores</i> ”, de Stephen King.
Disponível em: < https://www.canva.com/design/DAEwwdriOSs/ZCOuOFNI8tF93RAfQYdVg/edit >

2) Tipo de produto: Plano de aula

1) Tipo de produto: Plano de aula

a) Descrição do produto gerado: Plano de aula referente ao texto dissertativo-argumentativo
Disponível em: < https://www.canva.com/design/DAEbd50YDCQ/KCwfNKn9C-XYTtxXMZkjCQ/edit >

3.2 Produções Bibliográficas

1) Tipo de produto: Artigo

b) Descrição do produto gerado: Elaboração de artigo científico sobre “*A introdução de professores em formação na práxis docente: o PIBID e as práticas de letramento*”.

Disponível no ebook: “*Contribuições da linguística aplicada para o ensino de línguas e literatura na educação básica*” - Volume 3

4. DESCRIÇÃO DE IMPACTOS DAS AÇÕES/ATIVIDADES DO PROJETO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Foi verificado que o PIBID é de extrema importância, principalmente, por estreitar o diálogo entre escola e a universidade. Através do programa, ocorre um fortalecimento das licenciaturas, algo muito significativo em um contexto histórico pouco propício à formação e à consolidação de programas de apoio à formação docente no Brasil.

5. CONTRIBUIÇÕES PARA O CURSO

Desenvolvimento de competências essenciais, que são validadas socialmente e construídas mediante a realização de processos de aprendizagem por meio dos quais o indivíduo saberá lidar com a problematização do saber.

6. DIFICULDADES ENCONTRADAS E JUSTIFICATIVAS DE ATIVIDADES NÃO REALIZADAS

Incentivar a presença e participação dos alunos nas aulas; entrega das atividades no prazo; organização das atividades e horários, pois as aulas remotas retornaram na UFPB e conciliá-las com o horário e atividades do PIBID foi extremamente complicado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

O desafio do mundo prático da docência carrega impasses para os bolsistas/voluntários, pois não podem limitar-se somente às teorias encontradas na universidade, por isso, é importante o papel do supervisor/professor, para auxiliar o desenvolvimento do pibidiano no processo de ensino e aprendizagem. Através do contato realizado com a escola foi possível notar a dimensão do PIBID na construção de docentes competentes e seguros das práticas a serem realizadas nas escolas. É evidente as contribuições que o programa nos proporcionou, tendo em vista as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula permitiram a reflexão sobre as diferentes possibilidades de buscar condições para o ensino de língua portuguesa. À medida que as relações entre a escola e os acadêmicos foram firmadas, as aberturas a novas práticas foram mais aceitas e relevantes no processo de ensino e