

O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESPERTAR DO SENSO CRÍTICO, ATIVO E RESPONSIVO: A UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

*PIBID AND ITS CONTRIBUTIONS TO AWAKENING THE CRITICAL,
ACTIVE AND RESPONSIVE SENSE:
THE USE OF LANGUAGE AS SOCIAL PRACTICE*

Ana Cecília Teixeira Gonçalves¹

Janaina Raquel Vogel²

Jeize de Fátima Batista³

Rafaela Oppermann Miranda⁴

Vanessa Scheunemann Antunes⁵

Resumo: Este trabalho tem por objetivo refletir acerca da iniciação à docência de professores em formação inicial em Letras, proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), edital 2018-2020, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em escola pública de Educação Básica. Desse modo, o grupo atuante no subprojeto Língua Portuguesa partiu da concepção interacionista de linguagem, reconhecida por Antunes (2003) e por Geraldi (1984), e utilizou a metodologia de produção textual constituída de três estágios: planejamento, escrita e reescrita. Em vista disso, com o intuito de articular noções teórico-metodológicas a respeito do ensino de Língua Portuguesa, elaborou-se uma sequência de atividades direcionada a estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, séries finais, de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul. Por meio das atividades realizadas durante a sequência, foi possível observar o despertar e o desenvolvimento do senso crítico, ativo e responsivo dos sujeitos envolvidos, os quais, por estarem inseridos em um contexto sócio-histórico, fazem uso da linguagem para participar de práticas sociais. Nessa perspectiva, a partir do trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, o qual focalizou a leitura, a interpretação, a análise linguística, a produção e a reescrita, percebeu-se o (re)conhecimento do gênero textual por meio da solidificação de habilidades discursivas, como construção de tese e de argumentos, bem como dos fatores de textualidade. Além disso, a experiência de

¹ acgteixeira@uffs.edu.br

² Acadêmica do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), contato: janainaraquelvogel@hotmail.com.

³ Doutora em Letras. Professora de Língua Portuguesa e Práticas de Ensino de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, contato: jeize.batista@uffs.edu.br.

⁴ Acadêmica do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), contato: rafaela.miranda@estudante.uffs.edu.br.

⁵ Acadêmica do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Cerro Largo, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), contato: vanessa_antunes26@outlook.com.

estar inserido em ambiente escolar, enquanto graduandos de licenciatura, propiciou a constituição docente, seja pelo reconhecimento do objeto de ensino, o qual se vinculou à perspectiva de trabalho, seja pela relação professor e estudante, a qual se deu durante o processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando a relevância do PIBID para a formação de professores.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Ensino. Linguagem; Interação; PIBID.

Abstract: This work aims to reflect on the teaching initiation of teachers in initial formation, provided by the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (PIBID), notice 2018-2020, of the Federal University of the Fronteira Sul (UFFS), in school basic education. In this way, the group working in the subproject Portuguese Language started from the interactionist conception of language, recognized by Antunes (2003) and Geraldi (1984), and used the textual production methodology consisting of three stages: planning, writing and rewriting. In view of this, in order to articulate theoretical and methodological notions about the teaching of the Portuguese language, a sequence of activities was developed aimed at 9th grade elementary school students, final grades, from a public school in the interior of Rio Grande from the South. Through the activities carried out during the sequence, it was possible to observe the awakening and the development of the critical, active and responsive sense of the subjects involved, who, because they are inserted in a socio-historical context, make use of language to participate of social practices. In this perspective, from the work with the argumentative-argumentative text, which focused on reading, interpretation, linguistic analysis, production and rewriting, it was noticed the (re) knowledge of the textual genre through the solidification of skills discursive, such as thesis and argument construction, as well as textuality factors. In addition, the experience of being inserted in a school environment, as undergraduate students, led to the constitution of teachers, whether by recognizing the teaching object, which was linked to the perspective of work, or by the relationship between teacher and student, which took place during the teaching and learning process, highlighting the relevance of PIBID for teacher training.

Key-words: Portuguese language; Teaching; Language; Interaction; PIBID.

Introdução

Ao se refletir sobre o contexto geral que caracteriza as aulas de Língua Portuguesa em nosso país, é possível se deparar com uma situação um tanto complexa, em que podem ser observadas inúmeras dificuldades relacionadas à utilização da linguagem (habilidades de ler, de escrever, de compreender e de se posicionar frente a questões sociais) tanto por estudantes que saem do Ensino Fundamental quanto por aqueles que finalizam o Ensino Médio. Muitas pesquisas (ANTUNES, 2003; GERALDI, 1984; POSSENTI, 1984; SOARES, 2002) vinculam esse problema ao objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa, o qual ainda parece recair sobre a gramática tradicional.

Os números das últimas avaliações⁶ do Ministério da Educação (MEC) demonstram esse panorama. Em 2017, foi constatado, segundo os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

6 A pesquisa encontra-se disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

(Ideb)⁷ - calculado com base no aprendizado dos alunos em português e em matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) - das escolas públicas brasileiras nos anos finais do Ensino Fundamental alcançou a média 4,4 numa escala de 0 a 10; no Ensino Médio, a média ficou em 3,5. É interessante destacar que essas médias, além de não alcançarem 6,0, estão abaixo da meta estipulada para 2017, a qual era 4,7 no Ensino Fundamental e 4,4 no Ensino Médio, demonstrando, portanto, problemas de estudantes na área de Língua Portuguesa.

Esses dados chamam a atenção para dois pontos em especial: a formação do professor de Língua Portuguesa nos Cursos de Licenciatura em Letras e a constituição do cidadão crítico na Educação Básica. Desse modo, observa-se que, primeiramente, é preciso voltar-se para a formação do professor de Língua Portuguesa, oferecendo-lhe suporte teórico-metodológico para lidar com a situação de ensino de língua materna em nosso país. Além disso, faz-se necessário direcionar um olhar para a formação da consciência crítica do cidadão, o estudante da Educação Básica, que precisa, durante o processo de ensino, construir habilidades de linguagem a fim de exercer suas funções sociais.

Nesse ínterim, entra o PIBID, um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo inserir o estudante de licenciatura em sala de aula, desde o início de sua formação. Essa inserção se dá em regime de colaboração com as instituições de ensino, escolas da Educação Básica, ligadas ao programa. Sob essa perspectiva, busca-se incentivar a formação de docentes para a Educação Básica, valorizar o magistério, proporcionar experiências relativas à prática docente, articulando teoria e prática, e propiciar a interação entre escola e universidade.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a iniciação à docência de professores em formação inicial em Letras, proporcionada pelo programa PIBID/UFFS, edital 2018-2020⁸, em escola pública de Educação Básica. Busca-se apresentar uma sequência de atividades direcionada a estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, séries finais, de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul. Vale destacar que as propostas didáticas de análise linguística, de leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros e, especialmente, de produção textual, tiveram sua construção e sua efetivação

7 O Ideb é um órgão criado, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O índice utiliza uma escala de zero a dez e sintetiza dois conceitos cruciais para a qualidade da educação, a saber: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Para o cálculo, consideram-se dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep – o Saeb e a Prova Brasil.

8 Cumpre destacar que as atividades relacionadas ao edital aconteceram no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

pensadas de maneira a possibilitar, em alguma medida, o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e a constituição da consciência crítica cidadã.

Para dar conta do objetivo proposto, o trabalho divide-se da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresenta-se uma breve retomada da história da disciplina escolar Língua Portuguesa a fim de proporcionar uma reflexão a respeito das metodologias de ensino; depois, apresentam-se diferentes concepções de língua e de linguagem com o intuito de realizar uma análise sobre o ensino de língua, assim como se focalizam questões voltadas ao processo de (re)escrita, atividade-chave da proposta metodológica; dando seguimento, apresenta-se o plano didático trabalhado pelos pibidianos; por fim, são realizadas considerações finais sobre a experiência.

1 A historicidade do Português no âmbito escolar

A retomada da historicidade da disciplina escolar Português proporciona uma reflexão a respeito do surgimento e da ascensão dessa área do conhecimento, possibilitando compreender, sob uma perspectiva histórica, as metodologias adotadas para o ensino da língua nacional que foram - e que estão sendo - desenvolvidas nas escolas brasileiras.

A disciplina curricular dessa área foi construída e (re)construída por meio das práticas escolares em decorrência da evolução da língua a partir da interação entre os indivíduos ao longo do tempo. Para tanto, o Português tem proporcionado aos estudantes aprendizados referentes aos saberes escolares que envolvem língua(gem) e escrita.

Os aperfeiçoamentos nas metodologias de ensino, até mesmo a valorização da linguagem na forma escrita, deram-se em longo prazo. De acordo com Soares (2004), a inserção da disciplina Português nas instituições escolares ocorreu em meados do século XIX. Desde então, os saberes sobre a língua portuguesa voltaram-se para a aprendizagem da gramática e da retórica. A partir dessa incorporação, a língua portuguesa deixou de se denominar “vulgar” para torna-se instrumento para o ensino da gramática latina - contudo, o latim foi perdendo seu valor e o português conquistou espaço na forma escrita (SOARES, 2004).

Segundo Soares (2004), em 1837, houve mudanças mais bruscas na estrutura dos saberes escolares com relação à língua portuguesa. Isso ocorreu por intermédio da criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o qual se tornou modelo e referência para o ensino no Brasil. Nesse contexto,

foram fundidas numa única disciplina – o Português – o ensino da retórica, da poética e da gramática. Nesse sentido, Soares (2004, p.165) destaca que:

Continuou-se a estudar gramática da língua portuguesa e, continuou-se a analisar textos de autores consagrados, ou seja, persistiu, na verdade, a disciplina gramática para aprendizagem sobre o sistema da língua, e persistiram a retórica e a poética, estas, sim, sob nova roupagem.

Desse modo, houve retardamento na aplicação das propostas de mudanças para o ensino da língua. Com o aperfeiçoamento da disciplina, as metodologias de ensino dos professores também tiveram que passar por uma reestruturação, levando a promover aprendizagens mais específicas na área do Português. Nesse sentido, conforme Bunzen (2011), a década de 1940 foi marcada pelo movimento de afirmação de um ensino de língua materna voltado para um sentimento nacionalista, intensificando o trabalho com a língua literária, sendo que os estudantes que possuíam acesso eram da classe burguesa do Brasil. Já nos anos 1960, ocorreram modificações no conteúdo da disciplina de Português devido às transições sociais e culturais da época, marcadas pelo acesso das camadas populares à educação.

Entende-se, a partir de Soares (2004), que a educação foi posta a serviço do desenvolvimento e aprimoramento do estudante como emissor e receptor de mensagens e que, conseqüentemente, o uso da língua esteve em detrimento da gramática. Todavia, em 1980, as ditas ciências linguísticas apresentaram teorias mais incrementadas com relação à gramática no português, tanto quanto ao seu papel e função, associando questões gramaticais diretamente ao texto, de modo que o aluno conseguisse relacionar e aplicar essas referências no seu cotidiano.

Outro aspecto importante ressaltado pela autora é o entendimento maior acerca dos determinados conhecimentos sobre a língua que foram privilegiados em cada momento. Inicialmente as disciplinas gramática, retórica e poética, posteriormente a disciplina abrangente que se dominou português e que passou a se designar comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa - embora depois tenha voltado a se denominar português.

Em conformidade com Soares (2004), ao longo dessa trajetória, os conteúdos foram ora uns, ora outros, já que, no início, a arte de falar bem, a arte da elocução e o estudo da poesia prevaleceram; depois, tornaram-se relevantes os estudos estilísticos que abrangeram a gramática. Em vista disso, as concepções de língua sucederam-se de modos diferentes com o passar dos anos: sendo assim, a língua apresentada como sistema, como comunicação ou como discurso.

Todo esse processo de transformação e (re)estruturação do ensino definiu-se por fatores externos e internos à linguagem. Com relação aos fatores externos, constituíram-se pelas condições sociais, econômicas ou culturais que, de alguma forma, vinculam-se ao contexto de ensino de língua materna, como o processo de democratização da escola, por exemplo. Já os fatores internos dependem dos estudos desenvolvidos acerca da língua, ou seja, ligam-se à interferência (ou não) da ciência da linguagem nas atividades pedagógicas. Estes conceitos, citados por Soares (2004) e por Bunzen (2011), respectivamente, precisam estar disponíveis para os profissionais da educação de modo a auxiliá-los na escolha das metodologias e nos ajustes necessários ao ensino. Na sequência, dando continuidade ao assunto, discorre-se sobre concepções de língua e de linguagem e, em especial, sobre a atividade de (re)escrita.

2 Ensino de Língua Portuguesa: concepções de língua(gem) e atividade interativa de (re)escrita

Ao realizar uma análise sobre o ensino de língua, pode-se perceber, segundo Antunes (2003, p. 19), o predomínio de uma “perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas”. Conforme a autora, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contemplem a língua em uma dimensão interacional e discursiva, estabelecendo que o ensino deve ser proferido em torno do uso da língua e da reflexão destes, o que se apresentam são iniciativas que não modificam o quadro do ensino.

Pensando especialmente as atividades de escrita, tem-se uma prática mecânica expressa pela produção de sinais gráficos e pela memorização de regras ortográficas. Ainda, tal prática ocorre de maneira artificial, em que há construções sem sentido e sem valor interacional, pois não se busca estabelecer relação entre o texto e o mundo (ANTUNES, 2003).

Em contrapartida a esta realidade, Possenti (1984, p. 33) assegura que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, criar condições para que ele seja construído”. Para tanto, o autor (1984, p. 38) afirma que “o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica”, atribuindo que “não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita”. Com efeito, percebe-se a possibilidade de se aprender uma língua sem que se conheçam os termos técnicos de sua estrutura.

Nessa perspectiva, Geraldi (1984, p. 42) assinala que “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma [...]”, bem como que “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos [...] do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”. De fato, entende-se que a interação entre sujeitos se faz fundamental no estudo e, conseqüentemente, no ensino da língua.

Para o autor, toda e qualquer metodologia usada em sala de aula envolve uma questão política que se trata de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula. Assim, tudo que for trabalhado em aula (estratégias com os alunos, a bibliografia, o relacionamento com a turma) corresponderá nas atividades concretas em sala de aula, ao caminho pelo qual se opta por trabalhar. Daí vem a seguinte questão: “para que” ensinamos língua portuguesa? (GERALDI, 1984, p.40).

A resposta, segundo o autor, envolve tanto uma concepção de linguagem, quanto uma postura relativa à educação, pois ambas se complementam. Pode-se, fundamentalmente, apontar três concepções: “a linguagem é a expressão do pensamento”, que basicamente afirma que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam; “a linguagem é instrumento de comunicação”, essa concepção está ligada à teoria da comunicação, em que a língua é vista como um código que transmite ao receptor uma mensagem; “linguagem é uma forma de interação” mais do que possibilitar uma transmissão de informações, a linguagem é vista como uma forma de interação. A partir dela o ser humano que faz uso da língua pratica ações que não conseguiria a não ser por meio de seu uso. Ele age sobre o interlocutor criando vínculos e compromissos que só podem ser feitos a partir dos textos que produz (GERALDI, 1984, p. 41).

Reconhecer a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua é admitir que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42), ou seja, é pensar que “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução” (GERALDI, 1984, p. 42). Assim sendo, o objeto de estudo e de ensino de língua portuguesa consiste, pois, no texto⁹.

9

Tendo isso em vista, nas práticas propostas durante o desenvolvimento do PIBID, tomou-se essa concepção como norteadora das atividades realizadas, em especial àquelas voltadas para a escrita e reescrita (como se verá adiante).

Ao admitir a perspectiva interacionista da linguagem, tem-se a escrita, segundo Antunes (2003), enquanto uma atividade dialógica e dinâmica à medida que reúne sujeitos, intenções e ideias. Para tanto, conforme a autora, a atividade da escrita constitui-se em três grandes etapas, a saber o planejamento, a escrita e a reescrita. A primeira etapa consiste na escolha do gênero, na delimitação do tema e na ordenação das ideias à produção. Já a segunda corresponde ao registro do planejado e a terceira à análise e revisão da escrita.

Fuzer e Weber (2012) reconhecem que, no momento da reescrita, tem-se a oportunidade do professor fornecer *feedbacks* ao aluno sobre a produção como forma de auxiliar na qualificação do texto e, conseqüentemente, no encaminhamento do produto para sua função social. De fato, as autoras apontam a importância de se conceber o texto em um processo interativo, em que o professor pode ocupar tanto o papel de leitor, quanto de assistente e de avaliador. Para isso, as posições assumidas podem mesclar-se, desde que, como resultado desse processo de interação, o produtor tenha condições de aperfeiçoar seu trabalho e de ampliar suas habilidades de escrita.

Nesse sentido, “é fundamental ter-se presente a noção de texto como processo e seu produto como a instanciação de um gênero discursivo que cumpre uma função social” (FUZER; WEBER, 2012, p. 39). Compreende-se que, no intuito de superar aquilo que Antunes (2003, pp. 25 e 26) denomina como “prática de uma escrita mecânica e periférica”, além de “artificial e inexpressiva”, a produção de textos deve reconhecer a inserção dessas materialidades em um contexto social e que pressupõem, portanto, um propósito comunicativo.

Nesse sentido, a escrita implica numa relação cooperativa entre duas ou mais pessoas, ou seja, quando há duas ou mais pessoas existe uma interação de ideias. A escrita é, então, uma atividade interativa, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou sentimentos que se quer partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele (ANTUNES, 2003).

Se há o que dizer, tem-se o que escrever, mas se não se tem o que dizer e escrever, é necessário que se pratique, para que se possa explanar o saber e o conhecimento. É necessário lembrar que ao escrever se está em um processo de interação com o leitor e que, ao escrever, escreve-se para alguém. Por isso, é necessário que o exercício da escrita sempre considere quem será o leitor.

Antunes (2003), ao falar sobre as diferentes etapas que compreendem a escrita, afirma ainda que, na escolha dos critérios de ordenação das ideias, é relevante prever como a informação vai se distribuir ao longo do texto. Posteriormente, na etapa da escrita, é necessário pôr no papel, registrar o

que foi planejado. Por fim, na etapa da revisão e da reescrita, chega-se ao momento de análise do que foi escrito para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos.

Contudo é preciso ainda salientar que, para que a escrita seja eficaz, o aluno deve ter uma boa base na leitura, o que, muitas vezes, é raro. Antunes (2003, p. 29) aborda algumas respostas trazidas pelos próprios alunos sobre quando se fazia leitura nas aulas de Português:

“Nunca porque não sobrava tempo.”

“Nunca porque não dá tempo.”

“Nunca porque a professora achava que perderia muito tempo de aula.”

“Pouco, porque nos primeiros anos escolares eu fiz é muito exercício.”

“A professora dava a matéria, explicava e nunca deu uma aula de leitura.”

“A gente lia apenas o livro da matéria.”

“Os professores se preocupam com a gramática e a redação.”

Entende-se, portanto, que escrita, leitura, interpretação estão totalmente interligadas e que, para que tragam bons resultados, é necessário que sejam repensados conteúdos e metodologias trabalhados em sala de aula. Assim, baseando-se no que foi discutido, a seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos da sequência didática desenvolvida durante o PIBID.

3 Procedimentos metodológicos: o ensino de LP na Educação Básica

Apresenta-se, a partir de agora, uma síntese de uma das práticas desenvolvidas durante o desenvolvimento do projeto PIBID, em que se observa uma proposta de trabalho com LP na Educação Básica, focalizando-se a leitura, a interpretação, a escrita a reescrita e a análise linguística. Esta atividade, em seu todo (planejamento, regência e avaliação), teve um total de 8 horas/aula¹⁰ e ocorreu no período de março a maio de 2019. Os planos de aulas tiveram como público uma turma de 9º ano de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul. As aulas ocorreram no período matutino.

Levando-se em consideração os aspectos discutidos ao longo do trabalho, o planejamento geral teve como principal objetivo desenvolver o senso crítico, ativo e responsivo dos alunos, identificados como sujeitos que, inseridos em um contexto sócio-histórico, fazem uso da linguagem enquanto prática social. Assim, as aulas foram organizadas tendo como temática central o *consumismo*. Ademais,

10 Durante o desenvolvimento da prática apresentada, os pibidianos ministraram duas aulas por semana.

buscou-se possibilitar, de alguma forma, o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Partindo dessa perspectiva, nesse primeiro contato com a turma enquanto regentes¹¹, iniciou-se a problematização da temática social que, de alguma forma, estava relacionada à realidade dos estudantes. Desse modo, ao escolher refletir sobre o *consumismo*, objetivou-se ler e refletir sobre o assunto a partir de textos pertencentes aos gêneros textuais *charge* e *poema* de maneira a desenvolver o senso crítico, avaliativo e responsivo dos estudantes. No que diz respeito às charges, acreditou-se que seriam o ponto inicial para se trabalhar o desenvolvimento do senso crítico e a argumentação. Sob esse viés, entendeu-se que seria possível desenvolver habilidades orais na medida em que seriam aprimoradas as capacidades argumentativa e expositiva. Por meio do gênero poema, por sua vez, além de se tentar solidificar o senso crítico e responsivo, mediante interpretação textual, tornando-se ativo socialmente, buscou-se estabelecer contato com a obra do autor Carlos Drummond de Andrade de modo a contemplar a literatura nacional.

Essa primeira prática, com tempo previsto de duas aulas de 50 minutos, utilizou-se dos seguintes procedimentos metodológicos (dispostos no quadro 1):

Quadro 1 – Procedimentos Metodológicos: Aula 1

- a) *Estratégia(s) de pré-leitura (incentivo)*: De modo a despertar o interesse e a participação dos estudantes na aula proposta, pretendeu-se suscitar uma discussão quanto à temática central da classe – *consumismo*. Assim, dispostos em círculo, os estudantes foram instigados a expor opiniões, comentários e argumentos sobre o tema. Para tanto, utilizou-se o gênero *charge* com o intuito de despertar reflexões e conduzir o diálogo.
- b) *Estratégia(s) de leitura (com texto)*: após a conversação e a troca de ideias, foi distribuído o poema *Eu, Etiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade, na forma impressa, para cada estudante. Em seguida, houve a escuta do poema, o qual foi reproduzido por meio de vídeo. Após isso, os professores discorreram oralmente sobre aspectos da vida e da obra do autor.
- c) *Estratégia(s) de pós-leitura (integração)*: Dada a escuta do poema, foram realizados questionamentos visando proporcionar a compreensão e a interpretação do texto. Estes deveriam ser respondidos pelo estudante em seu material. Os docentes puderam nortear reflexões, todavia o estudante precisou dispor de autonomia para a execução desta atividade. Somente com a conclusão da etapa ocorreu a socialização de respostas de maneira voluntária. Assim sendo, os professores puderam apontar aspectos relevantes, bem como ascender um aprofundamento de reflexões mediante considerações e conclusões.

Fonte: Plano de trabalho dos pibidianos

O segundo plano, com tempo previsto de duas aulas de 50 minutos, teve como ponto norteador propiciar o conhecimento do gênero *dissertação*, a partir do qual se procurou dar continuidade à

11 Os pibidianos, antes da regência, tiveram contato com a turma por meio de observações de aulas ministradas pela professora supervisora vinculada ao projeto.

ativação do senso crítico acerca do tema *consumismo* e proporcionar o desenvolvimento de habilidades de linguagem. Em vista disso, objetivou-se reconhecer o gênero *dissertação* de modo a produzir textos dissertativo-argumentativos. Assim, tentou-se refletir sobre a construção do texto dissertativo de maneira a reconhecer o gênero em situações comunicativas, para isso, leram-se textos dissertativos visando sua caracterização. Por fim, nessa aula, lançou-se a proposta de produção de uma dissertação de modo a instigar o senso crítico, o qual havia sido trabalhado oralmente, no primeiro encontro, a partir das charges, e também por meio de atividades escritas de interpretação do poema; na aula em questão, por sua vez, por meio da interpretação dos textos lidos. Com isso, objetivou-se acentuar habilidades argumentativas na escrita. Segue, no quadro 2, a apresentação dos procedimentos metodológicos.

Quadro 2 – Procedimentos Metodológicos: Aula 2

- a) *Estratégia(s) de pré-leitura (incentivo)*: Visando despertar o interesse da turma na aula, distribuiu-se uma folha impressa com exemplos de introdução de dissertações. O material¹² solicitou leitura e reflexão individual quanto à temática e a relação entre tema e título. Assim sendo, os estudantes aproximaram-se do gênero, instigando a continuidade da aula.
- b) *Estratégia(s) de explanação de conteúdo*: De modo que os estudantes reconhecessem as características do gênero dissertação, os professores usaram o quadro de forma didática e exemplificadamente.
- c) *Estratégia(s) de leitura (com texto)*: A leitura do texto *Consumidores do futuro*¹³ foi feita de maneira individual pelos estudantes, em sala de aula. Como consequência da forma de leitura empregada, o aluno teve oportunidade de assimilar o vocabulário, as informações expostas, bem como os argumentos utilizados sobre os temas *consumismo* e *publicidade*, além de refletir sobre as características sociodiscursivas do gênero dissertação.
- d) *Estratégia(s) de pós-leitura (integração)*: Após a leitura do texto, houve a discussão do tema apresentado na dissertação, na qual o estudante posicionou-se sobre o que compreendeu a partir da sua leitura. Em seguida, buscou-se identificar os argumentos utilizados no texto. O diálogo sobre o texto ocorreu de maneira voluntária e espontânea pelos estudantes em sala de aula.
- e) *Produção textual*: Com o intuito de desenvolver o uso do gênero dissertação, os estudantes foram convidados, por meio de uma proposta impressa, a produzir um texto dissertativo-argumentativo com temática especificada: *Publicidade infantil na sociedade do consumo*¹⁴. Disponibilizou-se uma aula

12 Os textos trabalhados foram os seguintes: *O verdadeiro preço de um brinquedo, Quem Sabe o que é Melhor Para Ela?*. Disponíveis em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2014-leia-exemplos-de-redacoes-nota-1000-15050154>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

13 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2014-leia-exemplos-de-redacoes-nota-1000-15050154>>. Acesso em: 22 mar. 2019

14 Textos motivadores à produção textual: <<https://br.pinterest.com/pin/362047257536743590/>>; <<http://prioridadeeducacao.blogspot.com/2012/03/as-criancas-e-ditadura-da-publicidade.html>>;

para a produção, a qual poderia ser concluída em casa e entregue na aula seguinte.

Fonte: Plano de trabalho dos PIBIDIANOS

A terceira etapa do planejamento, também com tempo previsto de duas aulas de 50 minutos, teve como foco a problematização sobre a circulação do gênero dissertação, bem como sobre aspectos gramaticais envolvidos na construção textual com a finalidade de usar esse conhecimento durante o processo de produção de textos, sobretudo na elaboração do gênero em estudo. Assim, buscou-se reconhecer, a partir de texto base, condições de circulação do gênero, além de refletir sobre temática e sobre construções textuais de modo a produzir textos dissertativos em situações comunicativas futuras que exijam o gênero. Para dar conta disso, as atividades voltaram-se para o reconhecimento do gênero dissertação e sua circulação de modo a identificar aparições do mesmo; leitura, compreensão e interpretação de texto dissertativo de maneira a despertar o senso crítico e avaliativo; reflexão sobre a temática *Mudança* em aspectos da vida cotidiana, construindo cidadãos ativos socialmente; reflexão sobre o uso de conectores na construção do período, visando melhorar as capacidades leitora e de produção de texto. Para dar conta disso, utilizaram-se os procedimentos metodológicos discriminados no quadro 3.

Quadro 3 – Procedimentos Metodológicos: Aula 3

- a) *Estratégia(s) de pré-leitura (incentivo)*: Foi suscitado um diálogo sobre as perspectivas da produção da turma ocorrida na aula anterior, bem como sobre as condições de circulação do gênero dissertação na sociedade. Com isso, os professores buscaram reconhecer a familiaridade e/ou dificuldade(s) da turma para com o texto dissertativo-argumentativo. Tal iniciativa visou permitir uma sondagem sobre o nível da turma em relação ao gênero dissertação, realizando-se como resposta à aula anterior. Ainda, buscou-se motivar os estudantes para posterior leitura de texto do gênero à medida que se instigava a conhecer mais sobre o mesmo.
- b) *Estratégia(s) de leitura (com texto)*: Os professores solicitaram que os estudantes lessem, de forma individual e silenciosa, em seus respectivos livros didáticos, a dissertação “Há incerteza na mudança”, de autoria de Aldebaran Júnior. Após isso, foi solicitada a leitura de parágrafos de maneira voluntária por estudantes. Tal medida visou despertar o senso participativo na turma.
- c) *Estratégia(s) pós-leitura (integração)*: A turma foi convidada a discutir com os professores sobre aspectos relevantes do texto. Depois, houve atividades para compreensão e interpretação do mesmo, as quais deveriam ser respondidas no material do estudante. Em seguida, foram discutidas questões sobre o texto.
- d) *Estratégias de explanação/retomada de conteúdo de gramática*: Os professores falaram sobre o uso de conectores na construção do período, salientando sua utilização em produções de textos. Depois disso, foram repassadas atividades que deveriam ser realizadas pelos estudantes de maneira individual para posterior correção discussão e/ou retirada de dúvidas conforme necessidades.

Fonte: Plano de trabalho dos PIBIDIANOS

<<https://catraquinha.catractalivre.com.br/geral/defender/indicacao/familias-brasileiras-querem-o-fim-da-publicidade-infantil-confira-depoimentos/>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

A última parte do planejamento teve duração prevista de duas aulas de 50 minutos e se voltou para a abordagem do processo de reescrita do texto, entendido como essencial para a aquisição e para o melhoramento de habilidades comunicativas. Nesse sentido, buscou-se proporcionar o desenvolvimento do senso crítico-leitor, por meio da avaliação de produções textuais, como também o domínio do gênero dissertação. Ademais, objetivou-se, em especial, possibilitar a expansão de habilidades de escrita e, conseqüentemente, eficiência em situações reais de comunicação. Para dar conta disso, as atividades foram pensadas de modo a possibilitar o (re)conhecimento de construções textuais inadequadas ao gênero dissertação de modo a aprimorar a escrita dissertativa; também, propiciar a leitura crítica e avaliativa do próprio texto, refletindo sobre o mesmo a fim de expandir a capacidade de reescrita; por fim, promover a reescrita do texto dissertativo-argumentativo, ajustando sua escrita conforme orientações do professor com a finalidade de elevar sua qualidade e efetividade. Nesse sentido, a prática organizou-se da seguinte forma (conforme quadro 4).

Quadro 4 – Procedimentos Metodológicos: Aula 4

- a) *Estratégia(s) de pré-leitura (incentivo)*: De modo a motivar a turma para a aula, os professores expuseram, em linhas gerais, como foram as produções textuais, dando enfoque às dificuldades mais frequentes, aos aspectos peculiares e à qualidade dos argumentos observados. Não foram divulgados textos específicos, nem seus autores. Buscou-se, portanto, apenas apresentar à turma um *feedback* da produção textual em nível de grupo.
- b) *Estratégia(s) de leitura (com texto)*: Partindo-se de que não se teria, nessa aula, a leitura de um texto propriamente, houve a explanação de considerações sobre as produções. Assim, foram pontuadas, no quadro, ocorrências frequentes e/ou relevantes quanto à contemplação da proposta de produção, estrutura de dissertação, conteúdo do texto, bem como a aspectos linguísticos como ortografia e concordância.
- c) *Estratégia(s) de produção textual*: Foram devolvidas as dissertações munidas de bilhetes orientadores. Os estudantes foram instigados a ler e a refletir sobre seus textos, além de retirar dúvidas ou solicitar maiores orientações. Com efeito, os estudantes realizaram a leitura crítica, avaliativa e construtiva de seus textos para, em seguida, iniciarem o processo de reescrita. De modo a auxiliar no processo de refacção do texto, foram distribuídas cópias impressas com a reunião de conectivos que podem ser empregados na reescrita. Para tanto, os professores enfatizaram a importância do uso dos mesmos.

Fonte: Plano de trabalho dos pibidianos

É interessante destacar que, ao longo do desenvolvimento das atividades, os professores/pibidianos observaram aspectos como envolvimento dos alunos, além de dificuldades e facilidades apresentadas. Pode-se destacar aqui a falta de interesse dos estudantes em participar das atividades, o que requer um trabalho árduo, por parte do professor no sentido de motivar os alunos. Além disso, lista-se como principal problema identificado a dificuldade de interpretação, o que

demanda uma mediação contínua do professor. Embora sejam colocados esses aspectos, foi possível observar que os estudantes alcançaram compreensão acerca dos pontos trabalhados em aula, bem como demonstraram um nível de conhecimento proporcionado pela realização das atividades.

No que diz respeito à atividade de produção textual, com o recebimento, na aula 3, de 32 produções textuais, cada uma das 3 participantes do PIBID se responsabilizou pela análise de 1/3 desse material num período de uma semana. Dado o curto espaço de tempo e a perspectiva de reescrita, priorizou-se a observação de aspectos como compreensão e cumprimento da proposta de produção textual, atendimento às características sociodiscursivas do gênero expostas em aula, conteúdo do texto – definição clara do tema, argumentos empregados, considerações finais apresentadas –, além de aspectos linguísticos, a saber ortografia, concordância, coesão e coerência. Ademais, aspectos relativos à estética da produção – disposição do texto e uso de letra inteligível – foram assinalados.

Ao final, de modo a demarcar a análise, estabeleceram-se parâmetros de classificação das dissertações, considerando, sobretudo, o entendimento acerca do gênero e do conteúdo das mesmas. Para tanto, face umas às outras, as dissertações receberam conceito “reescrever”, “insuficiente”, “regular”, “bom” ou “ótimo”.¹⁵

Dado o exposto, verificou-se a recorrência de desvios de ortografia – especialmente quanto a acentos – além de uso de pontuação. Ainda, percebeu-se grande quantidade de construções dúbias e/ou de senso comum, sujeitas a múltiplas interpretações e que, para tanto, comprometiam a precisão dos trabalhos.

Numa análise mais profunda, detectou-se a ocorrência significativa de plágios, aspecto sobre o qual se discorreu de maneira enfática quanto a sua gravidade. Igualmente, deparou-se com parciais ou integrais fuga de tema e contemplação da proposta de produção textual, bem como com dificuldades de desenvolver a tese inicialmente levantada.

O propósito, ao realizar esta análise, num primeiro momento, consistiu em pontuar aspectos evidentes e comprometedores da eficiência do texto, isso à medida que se trabalhou sobre os campos gramatical, semântico e sintático. Assim sendo, as considerações contidas nos bilhetes orientadores foram elaboradas com o intuito de despertar o senso crítico-responsivo dos estudantes.

Com a ocorrência da atividade de reescrita, foi possível captar algumas dificuldades dos estudantes, além de (re)conhecer a redação de alguns. Igualmente, estabeleceu-se um diálogo entre

15 Houve predominância de produções em escala regular.

autor/leitor e texto mediado pelos pibidianos, o que permitiu, em linhas gerais, o aprimoramento das produções.

Nesse ínterim, a experiência propiciada pelo PIBID possibilitou refletir a respeito da contemplação dos objetivos de ensino inicialmente estipulados e da performance docente, o que evidencia sua relevância para a formação do professor.

Considerações Finais

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de refletir sobre a iniciação à docência de professores em formação em Letras, proporcionada pelo PIBID/UFFS, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Para isso, apresentou-se uma experiência de ensino de três pibidianos em uma escola pública de Educação Básica do interior do Rio Grande do Sul. Partindo-se da concepção interacionista de linguagem (ANTUNES, 2003; GERALDI, 1984), utilizou-se da metodologia de produção textual constituída de três estágios: planejamento, escrita e reescrita. Nessa perspectiva, na tentativa de articular noções teórico-metodológicas acerca do ensino de Língua Portuguesa, como já foi apresentado, elaborou-se uma sequência de atividades direcionada a estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental.

Durante o planejamento, cumpre ressaltar que as propostas didáticas de análise linguística, de leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros e, sobretudo, de produção textual e reescrita tiveram sua construção e sua efetivação pensadas de maneira a possibilitar, em alguma medida, o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Tendo em vista a experiência vivenciada, foi observado o despertar do senso crítico, ativo e responsivo naqueles que se identificaram enquanto sujeitos inseridos em um contexto sócio-histórico e que, portanto, utilizam da linguagem para participar de práticas sociais. De mesma forma, sobretudo na etapa de reescrita de texto dissertativo-argumentativo, percebeu-se o (re)conhecimento do gênero textual por meio da solidificação de habilidades discursivas como construção de tese e de argumentos, bem como dos fatores de textualidade coesão e coerência.

Ainda, a inserção, em ambiente escolar, na condição de graduandos de licenciatura, promoveu vivências constituintes ao caráter docente, as quais podem ser expressas no reconhecimento tanto do

objeto de ensino, dada a perspectiva de trabalho, quanto da relação professor e estudante, no processo de ensino e de aprendizagem. Em suma, tornou-se incontestável a significância do programa PIBID à formação de professores e, por conseguinte, à Educação Básica.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Obra poética**, Volumes 4-6. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

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

BUNZEN JR., C. dos S. A fabricação da disciplina escolar português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.11, n.34, p.885-911, set./dez. 2011.

FUZER, C.; WEBER, T. Um Passo de Cada Vez. A (Re)Escrita em Resposta a *Feedbacks* no Processo Ensinoaprendizagem de Produção Textual. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 36-60, jun./dez. 2012.

GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula: Leitura & Produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula: Leitura & Produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 47-56.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed., São Paulo: Loyola, 2004. p.155-177.Org.). **Linguística da norma**. 2. ed., São Paulo: Loyola, 2004. p.155-177.