

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: em tela processo de orientação no PIBID

Language education in teacher training: guidance process at PIBID under discussion

Danuse Pereira Vieira¹

Dayala Paiva de Medeiros Vargens²

Glacy Kelli Reis da Silva Xavier³

Resumo: O presente artigo pretende – tendo como escopo teórico principal os estudos sobre a Formação de Professores, em especial os de línguas, e sobre a Educação Linguística no país – traçar um panorama do trabalho desenvolvido com os licenciandos de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em 2023. Os relatos que aqui figuram recobrem os caminhos dialógicos e as construções coletivas entre todos que participaram dos núcleos do projeto em questão, recuperando tensões e compartilhando ações realizadas no espaço escolar, num movimento que valoriza uma formação crítica e reflexiva sobre a prática docente.

Palavras-chave: Educação linguística, formação de professores; PIBID.

Abstract: This article – having as its main theoretical scope the studies on Teacher Training, especially

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta de Prática de Ensino na Universidade Federal Fluminense. E-mail: danusepereira@id.uff.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2581786214154404>.

² Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada de Prática de Ensino na Universidade Federal Fluminense. E-mail: dayalavargens@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4600744248679490>.

³ Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta de Língua Portuguesa na Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: glaycikelli@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0956689305885873>.

languages, and on Linguistic Education in Brazil – intends to outline an overview of the work developed with Language (Portuguese and Spanish) graduation students from Universidade Federal Fluminense (UFF) in the “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” (PIBID) in 2023. The reports that appear here cover the dialogical paths and collective constructions between everyone who participated in the teams of the project in question, recovering tensions and sharing actions carried out in the school area, in a movement that prioritizes a critical and reflective training on teaching practice.

Keywords: Language education; teacher training; PIBID.

INTRODUÇÃO

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (Freire, 2001, p. 42)

Por muito tempo, questionou-se a formação de professores de línguas em nossas universidades, alegando-se que a imersão teórica nos estudos de Linguagem e Literatura proporcionada pouco ajudava os futuros docentes no exercício da profissão no seu lócus de excelência: a sala de aula. Era difícil estabelecer uma clara relação entre os conceitos estudados no espaço acadêmico e sua aplicação no dia a dia, o que fazia com que muitos estudantes, ao se formarem, replicassem velhas práticas – boas ou ruins – que experienciaram quando ainda cursavam a educação básica, numa espécie de “espelho” pedagógico.

Atualmente, os cursos de Licenciatura, incluindo os de Letras, têm cada vez mais se preocupado em otimizar essa formação inicial, ampliando em seu bojo, além das pesquisas voltadas para o ensino, a oportunidade de os licenciandos atuarem em ambientes escolares e refletirem sobre a prática pedagógica. Sob essa ótica, Serrão (2006, p.

151), com base nos trabalhos de Donald Schön e John Dewey, afirma que a prática é “um campo de produção de saberes próprios, que deve ser considerado de modo diferenciado ao comumente referenciado no processo de formação de profissionais” e, dessa forma, o aprender fazendo deve ser considerado como princípio formador, tendo a reflexão como o principal instrumento de apropriação desses saberes adquiridos pela experiência.

Os saberes teóricos assumem, a partir daí, um novo lugar, articulando-se aos saberes da prática e, ao mesmo tempo, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Como aponta Pimenta (2006, p. 25), o papel da teoria deve ser o de oferecer aos (futuros e atuantes) professores “perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. A teoria, portanto, quando aliada à prática, torna-se ainda mais potente.

Nessa perspectiva, o estágio curricular obrigatório dos cursos de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), vinculado às disciplinas Pesquisa e Prática de Ensino/Educativa (PPE) e Pesquisa e Prática Pedagógica (Faculdade de Educação da UFF), tem proporcionado aos alunos diversas oportunidades para se envolverem com o exercício da docência, em um movimento que vai além do estágio tradicional, situado apenas em observação de sala de aula e instrumentalização técnica, mas vinculado à formação crítica e reflexiva sobre a prática docente. Nesse processo de formação, considera-se a possibilidade de que os futuros professores desenvolvam postura e habilidades de pesquisadores mediante a elaboração de projetos que permitam a melhor compreensão das situações encontradas e a problematização constante da realidade percebida (Pimenta; Lima, 2005/2006, p.14).

Atualmente, as Instituições de Ensino Superior (IES) em seus cursos de Licenciatura têm cada vez mais se preocupado em aprimorar a formação inicial dos futuros professores. Na UFF, além do estágio obrigatório e das pesquisas voltadas para o ensino, há oportunidade de os licenciandos atuarem em ambientes escolares a partir de três principais programas voltados para a formação docente, que estão vinculados à Divisão de Prática Discente – Pró-reitoria de Graduação (DPD-UFF/ProGrad-UFF): o Programa Licenciaturas (PROLICEN), o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP). Essas iniciativas ressaltam a importância de integrar a formação teórica dos professores com reflexões sobre a prática pedagógica desde o início dos cursos de licenciatura.

O PROLICEN, com fomento próprio da instituição, oportuniza a experiência na educação básica e estabelece a relação universidade-escola para estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura. Já com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), temos o PRP e o PIBID. O primeiro está voltado para licenciandos que estão na segunda metade do curso de licenciatura e o segundo para os estudantes que ainda se encontram na primeira metade do curso. Apesar das diferenças estruturais, ambos têm como objetivo elevar a qualidade da formação teórico-prática de professores, mediante maior integração entre educação superior e educação básica e a mobilização de professores das escolas como coformadores dos futuros docentes, valorizando a multiplicidade e o dinamismo de seus saberes, “provenientes de diversas fontes e fortemente atrelados com suas experiências de vida” (Rufino, 2023, p. 161).

No presente artigo, daremos foco às atividades realizadas pelos subprojetos de três núcleos de Letras integrantes do PIBID-UFF, cuja vigência se estende de maio de 2023 a março de 2024. As docentes em

tela, juntamente com outros professores do curso de Licenciaturas da UFF, participaram da construção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) submetido ao Edital 01/2022 DPD-UFF referente à Seleção de Professores Coordenadores de Área. Contudo, em função do número reduzido de bolsas inicialmente, passamos a atuar somente a partir do primeiro semestre de 2023. Desde a etapa de seleção dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores supervisores das escolas, os núcleos do PIBID-Letras realizaram as suas atividades de forma colaborativa e começamos a construção da trajetória proposta dentro da perspectiva teórico-metodológica já tecida colaborativamente do projeto institucional do PIBID-UFF em 2022.

Assim, tendo delineado o tema e a importância do presente trabalho, tomando por base teórica os estudos sobre a Formação de Professores (em especial os de línguas) – sob uma perspectiva freiriana – e sobre a Educação Linguística (Bagno e Rangel, 2005; Freitas 2021), pretendemos, como caminho metodológico, traçar um panorama do trabalho desenvolvido no subprojeto Língua Portuguesa e Língua Espanhola do PIBID-UFF/Letras em 2023. Os relatos que aqui figuram recobrem os caminhos dialógicos e as construções coletivas entre todos que participaram dos núcleos do projeto sob nossa coordenação, recuperando tensões a partir das notas teóricas e dialógicas entre Educação Linguística e Formação continuada e inicial de professores apresentadas, seguidas do compartilhamento de ações realizadas no espaço escolar e de reflexões finais.

1. NOTAS DIALÓGICAS ENTRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antes de apresentar os trabalhos realizados no âmbito do PIBID-Letras, reconhecemos a necessidade de discorrer sobre as principais

bases teóricas que nos apoiam nesse percurso. Trataremos, na presente seção, acerca das concepções de Educação Linguística e de Formação docente que sustentam o estudo em tela.

Na busca de uma definição para educação linguística, recorreremos às palavras de Bagno e Rangel (2005, p.93):

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

De acordo com Freitas (2021), são os autores citados que inauguram a conceituação da educação linguística no Brasil. Eles destacam a complexidade de saberes que fazem parte da educação linguística: o conhecimento de/sobre as línguas, sobre a linguagem e demais sistemas semióticos. Além disso, também consideram os saberes relativos às representações e às crenças que construímos sobre as línguas/linguagem. Em diálogo com os autores citados, Freitas (2021, p.6) destaca que faz igualmente parte da educação linguística o desenvolvimento do pensamento crítico sobre questões socialmente relevantes que se materializam em textos diversos.

Nessa perspectiva, as práticas educativas precisam contemplar em sala de aula o uso e a reflexão sobre as línguas/linguagem, a compreensão crítica das relações de poder que se constituem em torno da língua, bem como a compreensão das disputas de sentidos que se dão sobre os mais variados temas materializados nos textos que lemos e produzimos. Como podemos perceber, a educação linguística é um processo amplo e contínuo que se dá dentro e fora da escola.

Um de nossos desafios, como professoras de licenciandos em Letras, ainda é desmistificar a “ilusão de que o estudo da gramática tradicional permite que se expanda a capacidade comunicativa e, por extensão, o domínio de outros saberes” (Britto, 1997, p.169). A reflexão

sobre o funcionamento das línguas/linguagem não pode ser limitada à apresentação sistemática de uma teoria gramatical, mas é imprescindível que, aliada à reflexão, sejam valorizadas as práticas efetivas de uso (produção e compreensão), tendo em vista que o conhecimento da língua, mais do que o conhecimento de determinadas regras, implica o conhecimento de certos discursos e o acesso a certos bens de cultura (Britto, 1997, p.174).

Outro desafio que enfrentamos na formação de futuros professores está relacionado às concepções sobre o papel do professor. Repensar criticamente o lugar do professor de línguas na escola básica deve ser uma ação constante na universidade e no próprio espaço escolar. Como escolha política, trilhamos pelo viés da formação que não busca primazias pedagógicas, ou seja, afastamo-nos da posição de formadoras de professores com metas e objetivos de estabelecer modelos a serem seguidos ou replicados pelos docentes da rede básica de ensino ou por nossos alunos-licenciandos e/ou bolsistas. Colocamos como cerne do nosso trabalho o outro-docente e suas experiências no contexto de ação – a escola, na presença colaborativa de bolsistas.

Sendo assim, abrimos espaço para tensionamentos e perspectivas pedagógicas dos professores-supervisores participantes nas ações em tela. Podemos, então, entender as dimensões de seus trabalhos, percebemos contradições, construções potentes e caminhamos juntos para ações formativas permeadas pelas contrapalavras, afastando-nos de uma dimensão prescritiva e hegemônica. Como princípio ético temos o diálogo, costurando veias teóricas bakhtinianas, que consideram o texto em sua função social e em seu contexto situacional de uso, atreladas a uma perspectiva linguístico-discursiva, e nossas práticas, que intencionalmente vislumbram uma “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 2021, p.127).

Dessa forma, entendemos que os licenciandos precisam compreender que o seu processo de formação não se finda com a colação de grau, mas intencionamos construir a consciência de que a formação continuada é um processo constante da trajetória do professor(a), em um continuum dialógico indissociável entre teoria e a vivência prática construída pelo fazer e viver a atividade profissional, no caso, na sala de aula.

Por esta razão, imbuídas por uma pedagogia freireana (Freire, 2021b, p.56-58), organizamos o cronograma e atividades dos nossos núcleos PIBID intencionando criar um espaço colaborativo entre os nossos saberes sobre língua portuguesa/ leitura/ letramentos/ ensino e as necessidades dos professores-supervisores da rede pública que ingressaram nos nossos núcleos. O risco de didatizar o como se deve lecionar conteúdos X e trilhar por técnicas e didatismos fossilizados é uma preocupação para essas pesquisadoras que trabalham com práticas de leitura, escrita, oralidade, entendimento reflexivo sobre componentes da língua e seus usos nos textos e imbricações nos contextos sociais, culturais etc.

Pelas trilhas da Educação linguística, entendemos o ensino de língua afastado dos paradigmas normativos, puristas e caminhando para uma prática reflexiva, sem opressão (Luft ,1995), sem operar entre usos corretos ou errados, mas para o que se constrói com a língua e seus contextos de uso e funcionamento, isto é, trabalhar com o ensino de língua/linguagem, significa incluir o sociocultural nas práticas educativas. Assim, não tomamos os bolsistas e supervisores como mero objetos e replicadores de estudos e pesquisas que destacam língua e práticas de ensino, mas sublinhamos problematizações a partir de suas formas de refletir a própria docência "(...) discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões" (Freire, 2021a, p.166). A intenção foi entender o contexto

escolar específico, acolher os olhares dos bolsistas, valorizar a experiência dos supervisores dos nossos núcleos e evidenciar que estávamos todos criando uma comunidade de aprendizagem mútua e em contínuo movimento e formação.

Podemos cotejar a noção de formação continuada nos escritos freireanos a partir da noção de educação permanente e do inacabamento. Conceitos que podemos entender como imbricados, sobretudo, ao refletirmos sobre prática docente. Freire (2021b), em todo o livro, aponta saberes que considera fundamentais ao educador e sublinha que ensinar não é transferir algo ao outro, já que seria pressupor que o homem não estaria agindo no mundo e que os saberes, significados ou até mesmo conteúdos ficariam cristalizados e imutáveis no tempo – hipótese improvável, já que “onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2021b, p. 50).

A criticidade indicada por Freire nos aponta que esse ser inacabado, assim o é porque o ser não vive isolado, mas sofre influências das forças sociais, ou seja, do outro. Na inconclusão, na consciência do inacabamento do ser, das coisas, dos conteúdos, dos avanços e retrocessos civilizatórios, forjamo-nos em constante processo de formação permanente. Essa condição de ser social em posição de inacabamento e, por conseguinte, de constante aprender, é princípio fundamental e dialético para tomar a ação pedagógica, refletir sobre ela e retomá-la criticamente. Pensando na ação pedagógica, especificamente no ensino de língua e no sempre inacabamento presente na condição docente, podemos estender também para o constante inacabamento da língua pensada para além dos muros gramaticais e imbricada ao sociocultural.

Sublinhamos aqui que construções reflexivas sobre a prática são possíveis não só em aulas na Licenciatura, em cursos de Formação Continuada, na Pós-Graduação, mas em um continuum experienciado,

conforme fizemos na nossa experiência PIBID. Mais à frente, destacaremos o circuito de rodas de conversas propostas no roteiro de atividades construído. Como já muito apontado por Freire (2000), essa construção formativa ocorre, também, inevitavelmente, quando os saberes e as experiências docentes são divididos dentro da própria escola entre educadores, educandos e bolsistas.

No entanto, é necessário de forma constante permear essas trocas por processos reflexivos conscientes sobre a ação, instaurando, assim, um processo de educação permanente. Logo, frisamos, a partir dos postulados freireanos, que a formação continuada é mais um processo de educação permanente. Esta é:

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente (Freire, 1997, p.74).

Na próxima seção, discutiremos sobre as atividades que foram realizadas, integrando todos os componentes dos núcleos.

2. EXPERIÊNCIAS PIBID: EM BUSCA DE UMA REFLEXÃO-AÇÃO TRANSFORMADORA

Durante o período de desenvolvimento do projeto descrito nas instituições escolares de educação básica, foi adotada uma abordagem metodológica que envolveu diversas etapas: acolhimento, mapeamento das unidades escolares, acompanhamento e avaliação constante das ações em construção. Contextualizamos os projetos pedagógicos realizados nas redes públicas envolvidas e refletimos sobre as práticas dos docentes-supervisores parceiros, seguidos por devolutivas

avaliativas e eventuais reformulações. Isso incluiu a leitura atenta de relatórios individuais e de relatos de experiência produzidos em equipe.

Em paralelo à avaliação contínua das atividades diárias nas escolas, que incluíam monitoria aos alunos, auxílio ao professor-supervisor e elaboração de material didático, dentre outras ações, realizamos encontros periódicos com supervisores e bolsistas, nos quais analisamos os andamentos dos projetos criados pelos licenciandos, com orientação das coordenadoras e coorientação dos supervisores, pensando no contexto e nas necessidades específicas das turmas em que estavam inseridos. Esses encontros serviram como momentos de trocas, compartilhamento de desafios e estratégias para superá-los, bem como alinhamentos com os objetivos e as perspectivas teóricas estabelecidas no subprojeto em destaque.

Esse curso metodológico teve o intuito de criar uma esfera de trocas dialógicas entre bolsistas, supervisores e coordenadores para assegurar a construção de um olhar para a atividade docente como obrigatoriamente em constante formação, independentemente do tempo em que se está no magistério. Por acreditarmos na atividade de formação coletiva, dialógica e compartilhada, incentivamos que os projetos criados nos núcleos fossem realizados em pequenos grupos, para que os bolsistas experenciassem o movimento de criar objetivos comuns e construir conhecimento coletivamente, negociar diante da diversidade de olhares e experiências, além de compartilhar repertórios em função de uma construção coletiva. De certa forma, tentamos nos construir dentro de uma comunidade de prática, ou seja, como grupos de pessoas que compartilham um interesse, aprendem juntas e interagem (Wenger, 1998), como será exposto a seguir.

2.1 Processos de formação permanente

Como educador, eu sei o que significa a formação. É por isso que brigo tanto com os americanos, pois resisto a aceitar que training equivale a formação. Formação é muito mais que training. Então, a formação dos educadores e a análise sobre ela têm muita importância (Freire, 2015, p.224).

A formação continuada de professores é um assunto recorrente em muitas pesquisas, tomada com política pública e presente em programas de governos. Destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) sublinha a formação continuada como responsabilidade dos Municípios, Estados com a suplência da União; incumbe, ainda, os institutos superiores com a função de assegurar programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (Art.63º, inciso III). Por nossa perspectiva, para além de obrigações constitucionais, situamos a formação continuada de professores como vias dialógicas entre nós, professoras da UFF, e professores da rede básica de ensino.

Temos a compreensão de que o processo de formação de professores, mesmo em fase inicial, envolve a tensão que há entre os arcabouços teóricos e a prática docente. A análise dessa dualidade revela aspectos fundamentais da educação que demandam reflexão e ação. Nesse sentido, significa o diálogo entre professores, pesquisadores e estudantes, solidarizando-se na (re)construção do espaço da docência na Educação Básica - Educação Dialógica (Freire, 2021b). Nesse lugar dialógico, entendemos que, no curso de Formação de Professores, precisamos construir a concepção de que o docente precisa estar em constante troca com o outro, em formação permanente. Por tal crença, criamos em nossos núcleos do Subprojeto de Língua Portuguesa/ Língua Espanhola diversas atividades formativas na universidade, proporcionando oportunidades de troca e formação coletiva.

Uma das ações mais importantes foi a “Roda de Conversas do PIBID”. Nela, os professores supervisores tiveram protagonismo, pois puderam apresentar para todos os integrantes do PIBID-Letras aspectos relevantes dos trabalhos que realizam nas escolas e em suas pesquisas. Com isso, valorizamos as práticas que os professores, calcados em suas experiências e em sua formação (o grupo inclui Especialistas, Mestre e Doutores) realizam em sala de aula. Como aponta Rufino (2023, p. 178):

Tal questão é crucial à medida que se amplia a visão que tradicionalmente se tem sobre os saberes, valorizando-se não apenas aqueles advindos da ciência e da formação, mas também aqueles que são originários das experiências pessoais e das práticas cotidianas e que podem ser de grande valia na edificação dos saberes docentes.

Entre os meses de agosto e novembro realizamos quatro rodas de conversas, nas quais os bolsistas dos nove núcleos sob nossa orientação encontraram-se com duplas de supervisores que apresentaram suas práticas docentes, refletindo e abrindo para a discussão coletiva entre os participantes das sete escolas participantes dos núcleos. As ações foram ampliadas, também, para a extensão, já que abrimos vagas para bolsistas e não bolsistas, licenciandos da UFF.

No espaço criado, foi possível pensarmos juntos sobre a formação dos licenciandos a partir das experiências compartilhadas por professores regentes, cremos que estávamos possibilitando um lócus potencializador para que esses docentes-supervisores pudessem situar suas experiências e refletindo sobre elas. Ao final de cada um desses momentos, ouvimos relatos dos supervisores que sublinham a presença de receio frente à proposta e o prazer de ter participado dessa formação coletiva, sobretudo, dentro do espaço da Universidade. Muito se critica a Universidade por, algumas vezes, tentar ditar o que é certo e errado e o que deve ou não ser feito em sala de aula. Contudo, por meio dessa atividade, além de proporcionar a troca de experiências entre

coordenadoras, supervisores e licenciandos, criou-se um ambiente gentil em que foi possível refletir sobre a práxis pedagógica, afastando-nos de determinações a priori.

Além disso, estimulamos, constantemente, que os licenciandos participassem de atividades acadêmicas diversas, mas que estivessem voltadas para a formação de professores. Destacamos, por exemplo, o minicurso oferecido por uma das coordenadoras de área, Dayala Vargens, em 30 de junho de 2023, na modalidade *on-line*, cuja temática era a elaboração de projetos de pesquisa e prática educativa. Outra atividade formativa que salientamos foi o curso “Cultura e literatura indígena no contexto escolar” oferecido pelo PROALE em parceria com a Prefeitura Municipal de Itaboraí. Também tivemos, em uma formação sobre “Estratégias de Leitura”, com base no livro de Isabel Solé (1998). Vale ressaltar as indicações para participação em rodas de conversas com autores, nas quais problematizou-se a voz da mulher negra na Literatura e usos da linguagem em sala de aula.

É importante mencionar também a participação no XIII Fórum das Licenciaturas e na XX Mostra de Iniciação à Docência realizada pela Divisão de Prática Discente – Pró-reitoria de Graduação da UFF. Nesse evento, os bolsistas tiveram a oportunidade de assistir a palestras de professores internos e externos, e também a comunicações de outros licenciandos da UFF que desenvolvem trabalhos em escolas. Convém sublinhar que as indicações para participação em atividades formativas eram seguidas da orientação para o hábito da tomada de notas em diário de campo, ferramenta importante para registro pessoal, ferramenta de autorreflexão que muito alimenta o ciclo contínuo de investigação, ação e reflexão científica e docente. Tais anotações eram também estimuladas por provocações, problematizações propostas pelas coordenadoras a partir do discutido nesses eventos.

Na próxima seção, compartilharemos as principais vivências nos núcleos sob orientação das autoras deste escrito.

2.2 Vivências nos núcleos de atividade

Na formação dos licenciandos em Letras, o estudo da linguagem verbal ocupa lugar central, bem como as diversas possibilidades de articulação da palavra com outras linguagens. É fundamental que se contemple, na formação de futuros professores, a reflexão e a prática acerca da relação entre o estudo da língua e da literatura, abrangendo manifestações artísticas diversas. Partindo desse pressuposto, as atividades desenvolvidas pelos integrantes do PIBID-Letras priorizaram o desenvolvimento do leitor literário e, mais amplamente, de sujeitos sensíveis às artes. Entendemos que, além de conhecer, vivenciar expressões artísticas é uma ação indispensável à formação crítica e criativa de estudantes e professores. Nossos núcleos experienciaram o desenvolvimento de atividades que exploraram o estético, este visto superando as técnicas, os modelos, aproximando-se dos contextos específicos das turmas e criando uma arquitetura singular (Bakhtin, 1990). Perspectiva que destacou a criatividade dos bolsistas e estudantes, sem submissão automática a supervisores e/ou coordenadoras. Isso sublinha que nos pautamos por uma formação de professores que compreende a educação como dialógica, em processo constante de acabamento e projetando o futuro – ação essencialmente estética (Bakhtin, 1990). Isso significa:

(...) alterar por completo a perspectiva atual do ensino a partir do qual se tem definido a atividade escolar: uma relação com o conhecimento, somente mediada por um agente ético, com total esquecimento estético porque desconsidera precisamente os acabamentos provisórios que definem o futuro desejado. Sem futuro, somente se faz educação para o presente, para o mercado, para o consumo, para o emprego. (Geraldí, 2013, p.27).

Por conseguinte, nessa edição do PIBID-Letras, buscamos desenvolver ações que viabilizassem o desenvolvimento das artes no espaço escolar, que estavam presentes nos projetos criados e desenvolvidos nos núcleos, tais como: rodas de leitura literária; apreciação e elaboração de filmes pelos estudantes da educação básica sob a orientação dos licenciandos; práticas de escrita literária; estudo, elaboração e/ou dramatização de textos teatrais; visitas a exposições artísticas, dentre outras atividades.

Para podermos viabilizar as intenções expostas nas seções anteriores, primeiro fizemos a seleção de bolsistas; eles foram distribuídos nas escolas em que atuam os supervisores, também selecionados via edital, ligadas a cada núcleo. Num primeiro momento, os licenciandos-bolsistas foram apresentados aos professores supervisores, que cuidaram de inseri-los no ambiente e apresentá-los à comunidade escolar. Durante esse momento inicial, foi solicitada aos bolsistas, como estratégia de acolhimento e para se ambientar melhor, a elaboração de um mapeamento da escola, em que descrevessem as características da escola, assim como seus espaços, fazendo anotações no diário de campo.

Nesse mapeamento, os bolsistas foram instruídos a: i.) conhecer o supervisor e turmas; ii) ajustar horário na escola e turma; iii) explorar os espaços da escola, descrevê-lo (em anotações de campo); iv) verificar os equipamentos que a escola apresenta e possibilidades de uso (aparelhos -TV, computadores, datashow...), laboratórios, biblioteca, sala de leitura); v) fotografar os espaços da escola; vi) conhecer a estrutura da escola (número de salas, turmas, número de alunos por turma, apresentar-se ao diretor/a...); vii) procurar informações sobre a grade de disciplinas, carga horária; viii) pesquisar o IDEB da escola; ix) anotar as impressões sobre os alunos.

Durante o período de desenvolvimento do projeto nas escolas, foi realizado o acompanhamento das atividades, por meio da leitura dos projetos didáticos, de devolutivas avaliativas e reformulações, da avaliação da aplicação das atividades planejadas e dos respectivos resultados, além da leitura de relatórios individuais e de relatos de experiência desenvolvidos em equipe. Além da avaliação constante, houve encontros com os supervisores e bolsistas para verificar a implementação, andamento e resultados dos projetos desenvolvidos.

Acreditamos que a elaboração do material didático pelo professor possibilita o exercício da criatividade, bem como proporciona liberdade para explorar estratégias pedagógicas e recursos didáticos, e responde à diversidade encontrada nos múltiplos contextos escolares; por isso, promovemos a construção de sequências didáticas autorais, já que a elaboração de materiais faz parte da formação de professores. No âmbito da educação linguística e literária, especificamente, é indispensável que os futuros professores saibam selecionar textos/gêneros adequados aos contextos educacionais. Além disso, para abordar os textos considerando suas características composicionais, temáticas e estilísticas, os licenciandos precisam aprender a elaborar e executar atividades didáticas adequadas aos objetivos de ensino. Por essa razão, no PIBID, aproveitamos a oportunidade de ampliar e exercitar esse conhecimento, incentivando a produção de materiais didáticos diversificados e a sua posterior aplicação em sala de aula.

Outra experiência estimulada em nossos núcleos foi a ação de monitoria desenvolvida pelos bolsistas nas escolas parceiras. Nessa atividade, os licenciandos tiveram a oportunidade de atender, individualmente ou em pequenos grupos, aos estudantes da educação básica durante as aulas ou em horários alternativos. Compreendemos que esse tipo de prática educativa possibilitou aos bolsistas o aprofundamento de determinados conteúdos, bem como o

aperfeiçoamento da adequação metodológica, de acordo com a singularidade de cada estudante atendido na monitoria. E foi possível associar a ação de monitoria à produção de materiais didáticos específicos, já que os pibidianos se envolveram ativamente nas dificuldades individuais dos estudantes. Tal fato fez com que esses bolsistas criassem recursos e estratégias educacionais para minimizarem as dificuldades do aluno que auxiliavam.

Além da participação nas aulas e das ações de monitoria, os bolsistas de iniciação à docência também experienciaram outros fazeres, tendo em vista a complexidade de saberes que integram a formação de um professor. Mais especificamente, os bolsistas criaram, em pequenos grupos, projetos a serem desenvolvidos em determinadas turmas. Convém sublinhar que, apesar de a coordenação dos projetos ter sido atribuída a nós, professoras universitárias formadoras, os licenciandos, bem como os professores-supervisores, participaram ativamente das etapas de planejamento e gestão das ações dos subprojetos.

A construção de projetos de pesquisa/prática educativa e preparação de leituras e organização de escrituras prévias para construção seja de sequência didática ou de relatórios e ou relato de experiência (gêneros que colocamos em pauta em nossos núcleos) é de vital importância para o professor, sobretudo, o licenciando em formação. Com vistas a tais questões, criamos etapas didáticas para construção progressiva dos projetos, dos relatórios e do relato de experiência.

Ainda, no fluxo geral das vivências, no âmbito das escolas, também incentivamos a participação dos bolsistas em diferentes espaços e níveis de atuação. Sempre que possível, integraram as reuniões de planejamento e de avaliação junto aos professores, manifestando os seus pontos de vista a respeito do processo educativo vivenciado por eles na

sala de aula. Claro, realizamos reuniões periódicas, indispensáveis para planejamento das ações do PIBID-Letras. Tivemos reuniões com diferentes configurações. Algumas abarcaram todos os integrantes dos projetos (coordenadoras, supervisores e licenciandos), mas também fizemos encontros com grupos menores, incluindo somente as coordenadoras, núcleos específicos separadamente e, até mesmo, consideramos o atendimento individual.

Como desdobramento das atividades desenvolvidas nas escolas e experienciadas no projeto como um todo, os bolsistas foram incentivados à elaboração de relatos de experiência individuais sob a orientação dos supervisores e da coordenação de área. Além disso, produziram, em grupos, relatos em forma de artigo. Esse trabalho será apresentado oralmente no II Encontro do PIBID-UFF e IV Encontro do PIRP-UFF. Posteriormente, almejamos publicar os textos em livro para divulgar as ações realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, expusemos ações desenvolvidas no âmbito do PIBID-Letras da UFF, cuja vigência se deu de maio de 2023 a março de 2024. A nossa proposta, além de relatar práticas pedagógicas realizadas pelos licenciandos nas escolas das redes públicas municipal, estadual e federal, abrange uma discussão sobre a concepção de educação linguística e de suas implicações na formação de futuros professores. Destacamos os caminhos dialógicos e as construções coletivas entre os sujeitos participantes dos três núcleos que compuseram o projeto em questão.

Os resultados deste trabalho apontam para o enriquecimento do processo de formação docente propiciado pela vivência do dia a dia

nas escolas e pelas subsequentes trocas com os estudantes da educação básica e com os professores-supervisores. Além disso, identificamos a relevância da ampliação e do aprofundamento das leituras teóricas dos licenciandos sobre ensino de línguas realizadas nesse período, que viabilizaram debates coletivos entre todos os componentes do PIBID-Letras e fundamentaram as práticas educativas nas escolas.

Ressaltamos, mais uma vez, a imprescindibilidade do diálogo entre a universidade e a escola na formação inicial e continuada de docentes. A colaboração dos professores-supervisores no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência foi de grande relevância. Sem essa parceria, dificilmente teríamos conseguido desenvolver as ações descritas anteriormente. Pelo exposto, consideramos que o projeto conseguiu cumprir com êxito a sua proposta, incluindo a necessária articulação entre teoria e prática à formação docente e a valorização do magistério.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BAGNO, M.; RANGEL, E.O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005 (BAGNO; RANGEL, 2005).

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et al. 2a ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis** [recurso eletrônico]. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 69.ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021b.
- FREITAS, L. M. A. DE. Educação Linguística. **Sede de Ler**, v. 9, n. 1, p. 5-8, 9 nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/52044>. Acesso em 28 abr. 2023.
- GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: Freitas, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida e Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica ,2013.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma concepção da língua materna. São Paulo: ática,2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.
- RUFINO, Luís G. B. A constituição dos saberes docentes na perspectiva da profissionalização do ensino: desafios e possibilidades. **Revista DisSol** –Discurso, Sociedade e Linguagem, Pouso Alegre/MG, ano 8, nº18, jul-dez/2023, p. 150-181.
- SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 151-161.
- WENGER, E. **Communities of Practice**: learning, meaning and Identity. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1998.

Esta publicação deverá ser citada da seguinte forma:

VIEIRA, D. P.; VARGENS, D. P. de M.; XAVIER, G. K. R. da S. Educação linguística na formação de professores: em tela processo de orientação no PIBID. **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre/MG, ano 9, nº 19, jan-jun/2024, p. 163-184.