

VOLUME 2

Linguagens e suas tecnologias

**Programa
Institucional
de Bolsas de
Iniciação à
Docência**

RETROSPECTIVA PIBID/RP/UESPI: AÇÕES E
IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PIAUÍ

**P
I
B
I
D**

ORGANIZADORES

KELLY POLYANA PEREIRA DOS SANTOS
KÁTIA MAGALY PIRES RICARTE
WARLEN RANNIERY ARAÚJO CRUZ



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PIAUÍ**



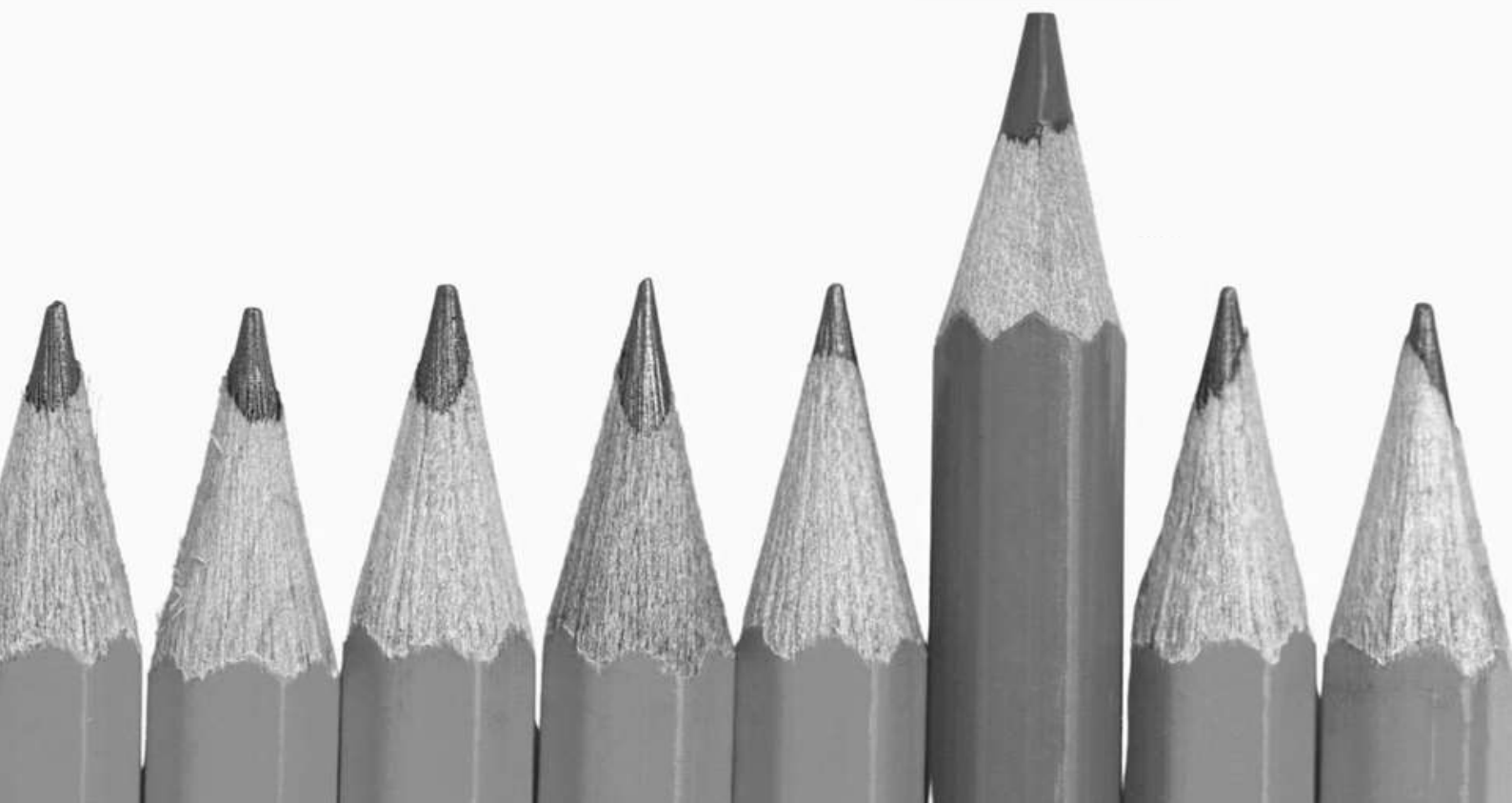
VOLUME 2

Linguagens e suas tecnologias

Programa
Institucional
de Bolsas de
Iniciação à
Docência

RETROSPECTIVA PIBID/RP/UESPI: AÇÕES E
IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PIAUÍ

P
I
B
I
D





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Raurys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Administração Superior

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil **Pró-Reitora de Ensino de Graduação**
Josiane Silva Araújo **Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação**
Rauirys Alencar de Oliveira **Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**
Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires **Pró-Reitora de Administração**
Rosineide Candeia de Araújo **Pró-Reitora Adj. de Administração**
Lucídio Beserra Primo **Pró-Reitor de Planejamento e Finanças**
Joseane de Carvalho Leão **Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças**
Ivoneide Pereira de Alencar **Pró-Reitora de Extensão, Assuntos
Estudantis e Comunitários**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**

Organizadores **Revisão**

Organizadores **Capa e Diagramação**

Editora e Gráfica UESPI **E-book**

Endereço eletrônico da publicação: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/257>

P962 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência - PIBID: Retrospectiva PIBID/RP/UESPI:
Linguagens e suas Tecnologias, Vol. 02 / Organizado
por: Kátia Magaly Pires Ricarte, Kelly Polyana
Pereira dos Santos e Warlen Ranniery Araújo Cruz. -
Teresina: FUESPI, 2025.
187f.: il.

ISBN Digital: 978-85-8320-266-0.

1. Educação. 2. Docência. 3. Interdisciplinaridade. 4. Escola
Pública. 5. Diversidade. I. Ricarte, Kátia Magaly Pires (Org.) .
II. Santos, Kelly Polyana Pereira dos (Org.) . III. Cruz, Warlen
Ranniery Araújo (Org.) . IV. Título.

CDD 371.71

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI
JOSÉ EDIMAR LOPES DE SOUSA JÚNIOR (Bibliotecário) CRB-3ª/1512

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI

Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

COMITÊ CIENTÍFICO

Ana Gabriela Nunes Fernandes
Antonia Alves Pereira Silva
Antônio José Castelo Branco Ribeiro
Antonio Leonel de Oliveira
Cristiana Costa da Rocha
Daniela Correia Grangeiro
Débora Strieder Kreuz
Diná Schmidt
Djanes Lemos Ferreira Gabriel
Dryelle Patrícia Silva e Silva
Edênia Raquel Barros Bezerra de Moura
Emília Ordones Lemos Saleh
Fernando Bagiotto Botton
Francilene Batista Madeira
Francisca Lúcia de Lima
Francisco Chagas Oliveira Atanásio
Helena Carolina Onody
Hermeson Cassiano de Oliveira
Isabel Cristina da Silva Fontineles
Jorge Eduardo de Abreu Paula
José Luiz Silva Sá
Leonardo Davi Gomes de Castro Oliveira
Lília Brito da Silva
Lucas Rocha Faustino
Mara Danielle Silva do Carmo Santana
Marcelo de Sousa Neto
Maria da Conceição Sampaio Alves
Maria Luzineide Gomes Paula
Maria Ozita de Araujo Albuquerque
Mary Gracy e Silva Lima
Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Nadja Vieira da Costa
Nélida Amorim da Silva
Norma Suelly Campos Ramos
Patrícia de Oliveira Batista
Pedro Pio Fontineles Fiho
Radamés de Mesquita Rogério
Rodrigo Ferreira de Moraes
Rosangela Pereira de Sousa
Rubens Lacerda Loiola
Samara de Oliveira Silva
Sharmilla Ohana Rodrigues da Silva
Silvana Maria Lima dos Santos
Suênya Marley Mourão Batista
Thaizi Helena Barbosa e Silva Luz
Yula Pires da Silveira Fontinele de Meneses

APRESENTAÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Governo Federal, realizada por meio do Ministério da Educação, que, desde 2010, vem promovendo uma integração entre universidades e escolas, buscando melhorar a formação inicial de professores e elevar a qualidade da educação básica no país. No PIBID, acadêmicos de cursos de licenciatura das mais diversas áreas desenvolvem atividades em escolas de ensino fundamental e médio, supervisionados por professores dessas instituições, de modo que têm a oportunidade de conhecer a dinâmica escolar desde o início do curso de graduação.

Neste livro, reunimos doze trabalhos sobre as experiências de estudantes de Letras Português e de Letras Inglês, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), participantes do PIBID no ciclo 2022-2024, em escolas públicas de ensino fundamental e médio piauienses.

Os dois primeiros trabalhos são relatos de projetos desenvolvidos por pibidianos do curso de Letras Português do Campus Professor Possidônio Queiroz, em Oeiras-PI. No primeiro capítulo, intitulado ***A leitura literária na formação leitora: entre poemas e cordel***, destacou-se o incentivo à leitura de diferentes gêneros literários, com foco em cordéis e poemas, culminando em uma exposição da produção desses gêneros por estudantes do ensino médio. No segundo capítulo, intitulado ***Passeio a Oeiras: relação entre cultura, religiosidade, historicidade e leitura literária***, os bolsistas do Pibid, inspirados na obra “Passeio a Oeiras”, de Dagoberto Carvalho Júnior, buscaram promover a valorização da cultura, da história e da literatura local, por meio de rodas de leitura e discussões, exposições de fotos, escrita de poemas e criação de uma maquete da cidade tema do projeto.

No terceiro capítulo, intitulado ***O PIBID e o protagonismo dos pibidianos e dos alunos do ensino fundamental: um relato de experiência***, temos um trabalho sobre as atividades desenvolvidas por bolsistas do curso de Letras Português do Campus Professor Barros Araújo, em Picos-PI. São apresentados dois projetos que buscaram incentivar o protagonismo e a criatividade dos estudantes de uma escola local: o de um jornal fictício e uma feira literária com teatralização.

No quarto capítulo, ***PIBID: uma experiência de multiletramentos na escola CETI Osvaldo da Costa e Silva***, são apresentados relatos sobre oficinas desenvolvidas por bolsistas do curso de Letras Português do Campus Dra. Josefina Demes, em Floriano-PI. Os bolsistas fizeram os estudantes refletirem sobre seus hábitos de leitura e suas dificuldades em escrita, incentivando-os a serem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, por atividades pautadas em metodologias ativas.

Na sequência, temos mais alguns trabalhos desenvolvidos por bolsistas do curso de Letras Português do Campus de Picos. No quinto capítulo, ***Desafios da aprendizagem***, os autores discutem sobre as principais dificuldades no ensino aprendizagem de língua portuguesa na escola. Para superar tais adversidades, os pibidianos desenvolveram atividades para incentivar a participação dos alunos, a principal delas foi a produção de folhetins, com narrativas fictícias. No sexto capítulo, ***Processo de ensino aprendizagem: entre o ensino e a experiência***, são evidenciadas as descobertas dos bolsistas licenciandos ao lidar com a rotina escolar, com as dificuldades dos estudantes, experimentando a realidade das atividades docentes. No sétimo capítulo, ***PIBID: relato de experiência das atividades desenvolvidas com turmas da terceira série do Ensino Médio***, são apresentadas as impressões dos bolsistas sobre as atividades do Pibid, desde as reuniões, participações em semanas pedagógicas, cursos de formação até as atividades desenvolvidas nas escolas, como monitorias e feiras literárias, e seus impactos na formação inicial dos licenciandos.

Os três capítulos seguintes evidenciam experiências dos acadêmicos do curso de Letras Português do Campus Professor Antônio Geovanne Alves de Sousa, em Piripiri-PI. No oitavo capítulo, ***Explorando os impactos do PIBID na formação docente de licenciandos em***

Letras Português, a partir das percepções dos bolsistas, são analisadas as diferentes dimensões do PIBID: sua importância para o desenvolvimento profissional; a relação entre teoria e prática pedagógica na formação docente; e o desenvolvimento de relações interpessoais entre os participantes do Programa. No nono capítulo, ***O uso de jogos didáticos no ensino de língua portuguesa***, os autores relatam sobre experiências de ensino por meio de jogos desenvolvidos pelos próprios bolsistas, como um jogo de damas gramatical e o passa ou repassa, dinâmicas com perguntas e respostas para revisar os conteúdos abordados pela professora da turma. No décimo capítulo, ***Slam “Becos e vielas”: relato de experiências sobre o ensino de língua portuguesa no PIBID***, é apresentado um projeto que incentivou estudantes do ensino médio a criarem suas próprias poesias, chamadas *slams*, e apresentarem para a comunidade escolar em forma de “batalhas”, como expressão dos anseios e das percepções desses jovens sobre suas vivências dentro e fora da escola.

No décimo primeiro capítulo, temos mais um trabalho desenvolvido por bolsistas do curso de Letras Português do Campus de Floriano-PI, intitulado ***Experiências com multiletramentos e multimodalidade: no ensino de língua portuguesa no município de Floriano***. Os autores apresentam suas reflexões sobre o trabalho com sequências didáticas baseadas na perspectiva dos multiletramentos, com discussão de obras de referência sobre letramento e leitura.

No décimo segundo capítulo, temos um trabalho desenvolvido por acadêmicos do curso de Letras Inglês, do Campus Professor Antônio Geovanne Alves de Sousa, em Piripiri-PI, intitulado ***Gamificação: como o uso de jogos contribui para o aprendizado de inglês no meio escolar***. Nesse capítulo, os autores apresentam suas avaliações sobre o uso de jogos no ensino de língua estrangeira como recurso para envolver os estudantes, despertando curiosidade e entusiasmo na aprendizagem da língua inglesa.

Com esta brevíssima apresentação, podemos mostrar que este livro é um convite à reflexão sobre o papel do PIBID na formação docente, ao mesmo tempo em que valoriza a escola como espaço de experimentação, aprendizagem e construção coletiva do conhecimento. Os doze capítulos aqui apresentados têm em comum registros sobre os impactos do PIBID na formação inicial de professores e o desejo de contribuir para o ensino de língua portuguesa e de língua inglesa, especialmente a partir de práticas significativas de leitura, de escrita e de oralidade, incentivando a criticidade e a formação cidadã.

É com orgulho e satisfação que convidamos você, caro leitor, a embarcar nestas páginas, que evidenciam a dedicação, a sensibilidade e o compromisso de coordenadores, supervisores e licenciandos participantes do PIBID-UESPI para a melhoria da educação brasileira. Esperamos que esta obra inspire mais ações que fortaleçam os vínculos entre universidade e escola e teoria e prática.

Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Batista.
Coordenadora de Área do Subprojeto de Letras Português – Campus Piripiri

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA	9
A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO LEITORA: ENTRE POEMAS E CORDEL	10
PASSEIO A OEIRAS: RELAÇÃO ENTRE CULTURA, RELIGIOSIDADE, HISTORICIDADE E LEITURA LITERÁRIA	18
O PIBID E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL DOS PIBIDIANOS E DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	27
PIBID: UMA EXPERIÊNCIA DE MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA CETI OSVALDO DA COSTA E SILVA.....	39
DESAFIOS DA APRENDIZAGEM.....	54
PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: ENTRE O ENSINO E A EXPERIÊNCIA	69
PIBID: INICIANDO A DOCÊNCIA COM MAESTRIA	81
PIBID: RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM TURMAS DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO.....	93
EXPLORANDO OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIANDOS EM LETRAS PORTUGUÊS.....	105
O USO DE JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	117
SLAM “BECOS E VIELAS”: RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PIBID	125
EXPERIÊNCIAS COM MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE FLORIANO	137
LINGUA INGLESA.....	151
GAMIFICAÇÃO: COMO O USO DE JOGOS CONTRIBUI PARA O APRENDIZADO DE INGLÊS NO MEIO ESCOLAR	152
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO PIBID INGLÊS DA UESPI: UM OLHAR SITUADO DOS BOLSISTAS DA ESCOLA CENTRO DE ENSINO INTEGRAL POLIVALENTE LIMA REBELO (CEMTI)	163
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO PIBID INGLÊS DA UESPI: UM OLHAR SITUADO DOS BOLSISTAS DA ESCOLA CENTRO ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL PROFESSORA RAQUEL MAGALHÃES.....	174

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

LÍNGUA PORTUGUESA

A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO LEITORA: ENTRE POEMAS E CORDEL

Luísa Vitória de Carvalho Meneses
Edimily de Sousa Batista
Railey da Rocha Santos
Jordânia Ferreira de Oliveira
Kennedy da Silva Oliveira
Samara Marques de Sousa
Rone de Sousa Pereira
Sara Maria da S. Castro
Maria Madalena de Sousa Santos
Djanes Lemos Ferreira Gabriel

INTRODUÇÃO

Ler é viajar, ler é conhecer lugares, ler é sonhar. Nesta direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca a importância de desenvolver as habilidades de leitura crítica e a interação ativa do leitor com os textos, neste sentido, o subprojeto Letras Português do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolveu o projeto de leitura e escrita que incluiu diversas atividades.

Vale ressaltar que o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que oferece bolsas aos alunos de licenciatura e objetiva proporcionar uma “aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (CAPES, 2020). Os bolsistas do PIBID são supervisionados por um(a) professor(a) da escola-campo e por um(a) coordenador(a) da universidade, que trabalham em parceria na orientação dos bolsistas; o nosso subprojeto está inserido na Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Possidônio Queiroz, Oeiras- Piauí. O programa visa, segundo o Ministério da Educação (2018), promover a união das secretarias estaduais e municipais com as universidades públicas, visando melhorar o ensino nas escolas públicas municipais e/ou estaduais. Nesse programa, os estudantes podem desenvolver atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O projeto de leitura literária ficou sob responsabilidade dos bolsistas PIBID, subprojeto Letras Português, com supervisão da professora Maria Madalena e coordenado pela professora Djanes Lemos, que coordena esse subprojeto pela Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Possidônio Queiroz. As atividades do projeto foram realizadas no CETI FARMACÊUTICO JOÃO CARVALHO.

O projeto foi subdividido em três grupos para sua realização, em que cada grupo ficou responsável por desenvolver miniprojetos, assim intitulados: 1) Os Encantos da Literatura de Cordel; 2) Contos; 3) Gincana do Bom Leitor Poema/poesia. Destacamos, nesta experiência, a

importância de explorar a leitura de gêneros textuais como o cordel, contos e poemas, que são textos que têm uma relação com a realidade dos alunos, pois suas temáticas, muitas vezes, retratam a realidade e histórias populares, bem como as relações dialógicas e interacionistas que constituem as atividades de leitura que devem estar presentes em sala de aula.

Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido no projeto se pautou pelo sentido interacionista de leitura, como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC- 2018), ao mencionar que o eixo leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias...” (BRASIL, 2018, p. 71).

A realização do projeto teve como objetivo geral: Estimular a leitura, de forma prazerosa, de diferentes gêneros literários; e, como objetivos específicos: Desenvolver a imaginação criadora por meio da arte, como desenho, poesia, trava-língua e gincanas; Identificar a função de cada gênero textual e sua relação com o cotidiano dos alunos; e Reconhecer o valor da cultura popular por meio do cordel.

A escola ofertou todo o material necessário à realização do projeto, bem como se colocou à disposição para colaborar em toda a realização das atividades. É importante ressaltar que a escola possui todo equipamento necessário para o bom funcionamento de todas as atividades propostas. Ao final deste excelente trabalho realizamos a culminância, com a exposição das atividades realizadas.

As atividades aconteceram em forma de oficinas de leitura, discussão, roda de conversa, durante um mês, nas turmas de 2º ano e 3º ano do Ensino Médio. Os alunos participaram de forma efetiva das ações, porque nos afastamos da rotina de sala de aula e assim eles se sentiram motivados a aprender.

Dessa forma, o trabalho com leitura deve permear o ensino-aprendizagem de forma lúdica, para que o aluno consiga perceber a função daquilo que ele lê na escola e possa relacionar com suas experiências e vivências reais. Assim, esse projeto de leitura se justifica pela grande relevância e abrangência da temática abordada, uma vez que o ensino interdisciplinar por meio da leitura e dos conhecimentos prévios do estudante proporciona a aquisição de habilidades e conhecimentos que perpassam os limites da escola.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

A leitura literária na escola – o Cordel

O cordel é um gênero literário popular que atrai muito o interesse dos alunos pelo seu ritmo, temática e linguagem bem próxima do cotidiano. A escolha desse gênero se justifica pela valorização do texto de cordel, conhecimento da xilogravura e a produção de cordel. Desenvolvemos a leitura de cordéis e a exploração do gênero, planejamento, elaboração e revisão de escrita de cordéis pelos alunos com o apoio de textos já estudados, escrita de cordéis baseado em conhecimentos prévios, linguagens do cotidiano escolar e ilustração de xilogravura e, por fim, declamação das produções ou monólogo dramatizado.

Destacamos que o trabalho com a literatura de cordel desenvolve a oralidade dos alunos e valoriza a fala na formação cultural dos povos, bem como o uso popular da língua, assim aproxima-os da literatura, pois, o que se observava, geralmente, é que a literatura se mantinha distante do público escolar, com o estudo apenas centrado nos grandes clássicos da literatura.

Quanto a sua origem, Silva (2017) relata que essa literatura chegou ao Brasil no século XVI, trazida pelos portugueses, e foi se tornando popular porque retratava as tradições do lugar e o texto tinha uma linguagem acessível ao povo. Atualmente, a literatura de cordel é mais representativa na região Nordeste do Brasil, mas, devido às migrações, também chegou a outras regiões.

Sabe-se, que a literatura de cordel é um tipo de poesia popular, originalmente oral, e depois impressa em folhetos rústicos ou outra qualidade de papel. São escritos em forma rimada e alguns poemas são ilustrados com xilogravuras, o mesmo estilo de gravura usado nas capas. Os autores, ou cordelistas, recitam esses versos de forma melódica e cadenciada, acompanhados de viola, como também fazem leituras ou declamações muito empolgadas e animadas, em engenhos, calçadas, dando certa euforia às festas da época (Silva, 2017, p. 14).

Podemos destacar, dessa forma, que o cordel é um gênero literário que desperta interesse dos alunos por ter uma linguagem bem próxima deles e pelas ilustrações. Também por trazer temas que despertam o interesse do leitor por fazerem parte do cotidiano.

Neste sentido, conseguimos perceber que a literatura de cordel enriquece a leitura em sala de aula, porque a musicalidade está presente nos versos do cordel e assim a aula fica mais dinâmica e prazerosa.

No entanto, Silva (2017) ressalta que, devido ao avanço tecnológico, o cordel pode ser um gênero desconhecido pelos alunos, por isso mesmo é necessário apresentar e incentivar o cordel, porque valoriza nossa cultura e raízes.

Este projeto promoveu aos alunos uma leitura mais ampla e complexa, capacitando um nível mais alto da leitura e da oralidade, não um conhecimento apenas prévio, mas um

conhecimento de leitura durável, além disso, nos possibilitou buscar e conhecer melhor a respeito das tradições de nossa região, que possui grandes riquezas que nos fizeram mergulhar em parte da nossa raiz nordestina. A *figura 1* traz uma amostra de cordel realizada na escola para apreciação dos alunos envolvidos no projeto e de toda comunidade escolar.

Figura 1 - Exposição Cordel



Fonte: Arquivo pessoal.

Leitura literária na escola: o Poema

Os documentos oficiais que embasam a educação sempre apontam a leitura e a escrita como habilidades essenciais para que o sujeito se transforme em um cidadão crítico e letrado. Neste sentido, a escola deve fomentar espaços e oferecer meios para promover essas competências nos seus alunos. Estamos, cotidianamente, imersos em um mundo em que as informações chegam em uma velocidade e em grande quantidade até nós, e, nesta seara de informações, precisamos saber selecionar o que realmente é importante e, ainda, temos que nos posicionar criticamente a respeito de diversas temáticas.

Ler é uma habilidade complexa e variada, e, no que se refere à leitura literária, ela exige um esforço cognitivo maior. Neste sentido, a sala de aula é um lugar privilegiado para as práticas de leitura. Por isso defendemos a ideia dos projetos de leitura como meio de despertar o gosto pela leitura nos alunos.

A este respeito, Paulino e Cosson (2009) explicam que letramento literário é uma ação continuada, uma ação que não se esgota na escola, mas é uma aprendizagem contínua.

Por meio da leitura aprendemos um novo modo de ver e conceber o mundo, um modo privilegiado de inserção no mundo, porque a partir da leitura dominamos as palavras.

É cada vez mais necessário formar bons leitores, e, nesta dimensão, estreitar as vivências do alunado com a leitura e com o espaço escolar se torna imprescindível para que a aprendizagem seja mais significativa. Nesta perspectiva, consideramos a leitura como

interação, na qual o conhecimento e as experiências do leitor auxiliam na produção de sentido da leitura.

Para explorar essa habilidade de leitura, o gênero escolhido foi o poema, pois é um gênero que pode despertar o interesse do aluno e o prazer pela leitura. Salientamos que esse trabalho de mediação da leitura com o gênero poema foi proposto pelos bolsistas do PIBID e sua professora supervisora, no CETI Farmacêutico João Carvalho, em Oeiras, Piauí.

O gênero poema foi trabalhado em sala de aula de forma significativa, onde os alunos conheceram as características e a estrutura do poema, mas também puderam perceber que as vivências cotidianas levam a refletir sobre diversos assuntos do cotidiano expostos nos poemas. E sabemos que é muito importante relacionar o ensino-aprendizagem com as vivências dos educandos para favorecer esse processo de maneira eficiente. A *figura 2* destaca a amostra de poemas e contos, uma das atividades realizadas no projeto.

Figura 2 - Exposição de projetos



Fonte: Arquivo pessoal.

É sabido de todos que a leitura não se constitui como um hábito da maioria dos alunos, sendo, muitas vezes, uma atividade repetitiva de decodificação de símbolos apenas. Sendo assim, é preciso que a escola atue como agência de letramento e crie meios de fomentar o hábito da leitura, propondo atividades que despertem o prazer, a criatividade e interação dos alunos. Dessa forma, propusemos a leitura de poemas e explicamos sobre poema épico ou narrativo, lírico e poema dramático.

Como exemplar do poema lírico, exploramos o Soneto de Fidelidade, de Vinícius de Moraes, recitando de forma atrativa e analisando os temas suscitados no poema. Na sequência, assistimos ao filme *Romeu e Julieta*, que retrata uma tragédia romântica, e a partir do filme procuramos fazer relação com outras leituras e poemas com a mesma temática, uma forma de aproximar o poema com a realidade do aluno, como pondera Sorrenti (2007. P. 52)

“A poesia é um espaço de liberdade. Entre tantas formas de poesia, certamente haverá uma que vai fascinar o nosso aluno”.

O gênero poema deve estar presente na sala de aula, pois a partir desse gênero o professor pode criar estratégias de leitura bem significativas e fascinantes, e, entre tantas, com certeza alguma ou algumas irá despertar o interesse do aluno.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O projeto de leitura contou com várias oficinas e leitura, roda de conversa, declamação de poemas, gincanas e, também, com uma exposição de cordéis. A ideia nasceu a partir do interesse em aliar leitura, literatura popular e a literatura clássica. Nossa intenção foi vivenciar a literatura por meio dos gêneros cordel, poemas, contos.

Assim nasceu projeto literário, desenvolvido pelos bolsistas do Pibid Letras Português, no CETI FARMACÊUTICO JOÃO CARVALHO, localizado em Oeiras Piauí. A seguir, a *figura 3* ilustra a equipe gestora da escola, os bolsistas e a supervisora que desenvolveram o projeto.

Figura 3- Bolsistas, supervisora e equipe gestora



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse projeto foi realizado com os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio. Primeiramente, os temas a serem abordados foram divididos em três grupos, que ficaram responsáveis por elaborar e aplicar as sequências didáticas, como gincana do bom leitor, com leitura e declamação de poemas; confecção e exposição de cordel, entre outras.

No Segundo momento do projeto, foi realizada uma exposição com as produções de cordel e poemas escritos pelos alunos, acrósticos e paródias.

Com o desenvolvimento desse projeto, descobrimos que há muitos talentos na escola, alunos que escrevem poemas, fazem paródias, e assim interagem muito bem e, consequentemente, são potenciais leitores.

Dessa forma, tivemos várias atividades realizadas com a finalidade de atingir os objetivos gerais e específicos, e então discutimos essas atividades como forma de desenvolver vários conhecimentos e compreensão dos alunos sobre leitura.

Tivemos autonomia para criar o projeto e estarmos presentes no desenvolvimento de cada etapa, e não só fazermos parte, como também participarmos de forma ativa na execução de cada passo proposto.

Destacamos, ainda, a troca de conhecimentos que houve entre nós pibidianos, professores e alunos da instituição.

Após finalizar as atividades, todos estavam satisfeitos com os resultados alcançados, pois estimulou os alunos a participarem de forma ativa de atividades de leitura, bem como de atividades que desenvolvem a oralidade em público.

Neste sentido é preciso considerar que a escola exerce um papel imperativo na formação de leitores críticos e participativos, mas, para que isso ocorra é necessária a sistematização das propostas pedagógicas que aproximem a realidade dos sujeitos e suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o projeto de leitura, podemos ressaltar sua grande contribuição no fomento à aprendizagem dos alunos, como leitores em formação. O projeto conseguiu, de maneira interdisciplinar, reunir vários conhecimentos, relacionando os saberes da escola com os saberes individuais.

Assim, a interação direta com a leitura literária enriqueceu o conhecimento dos alunos e promoveu um sentimento de pertencimento e valorização da história e identidade de cada um como leitor crítico.

Através das narrativas apresentadas na exposição, os estudantes puderam perceber o valor da linguagem oral por meio da literatura de cordel e, também, a linguagem metafórica dos poemas, assim eles ampliam o vocabulário e desenvolvem um trabalho coletivo.

Convém ressaltar a importância de buscar estratégias para desenvolver a habilidade de leitura literária na escola, e nossa proposta corroborou com essa ideia de valorização da cultura local, da oralidade, da linguagem popular e da linguagem literária.

Dessa forma, as atividades realizadas durante o projeto de leitura atenderam às expectativas de todos, bolsistas, alunos, supervisora e coordenadora, pois, a partir de uma rica sequência de atividades, como roda de leitura, discussões, declamação de poemas, vídeos, exposição, produção de poemas e de cordel, conseguimos dinamizar as aulas e despertar o gosto pela leitura literária nos alunos.

Dessa forma, os alunos foram estimulados a ler poemas e tiveram acesso a conhecer outros gêneros literários, como o cordel. E a partir do contato com essas leituras, puderam observar os temas cotidianos existentes, levando-os a refletir e criarem seu próprio repertório para produzirem seus próprios poemas. Sendo uma experiência significativa que promoveu a autonomia na construção da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em abril de 2024.

CAPES <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>>

COSSON, Rildo; LUCENA, Josete Marinho de. **Práticas de Letramento Literário na Escola**: propostas para o ensino básico – João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ROSING, Tânia M. K; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 61 - 79, 2009.

SILVA, Tatiane Cléria da. **Literatura de cordel e a relação com a leitura**: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. João Pessoa: UFPB, 2017.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, R. N. de. COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais à CAPES, instituição de fomento e apoio para execução deste subprojeto de Letras Português, e à Universidade Estadual do Piauí, por todo suporte e condução da coordenadora professora Djanes Lemos. Agradecemos, também, à supervisora Maria Madalena, pela orientação aos alunos bolsistas, e à equipe gestora da escola parceira Ceti Farmacêutico João Carvalho, por todo suporte dado ao nosso projeto.

PASSEIO A OEIRAS: RELAÇÃO ENTRE CULTURA, RELIGIOSIDADE, HISTORICIDADE E LEITURA LITERÁRIA

Ellen Vitória dos Santos Silva
Claudiana Soares da Silva
Stephany Barbosa da Silva
Aleluia Alves de Carvalho
Talita Galdino Damasceno e Sousa
Jardel da Silva Rodrigues
Quezia Brandão Madeira
Francisca Elane da Costa Sousa
Djanes Lemos Ferreira Gabrie

INTRODUÇÃO

Oeiras é uma cidade cheia de encantos, onde se respiram cultura e religiosidade por meio da historicidade do seu povo. A cidade possui em seus prédios, em seu povo, em sua cultura, a ancestralidade e historicidade muito populares. Nesta perspectiva, é importante proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer a riqueza cultural e a história da cidade que foi a primeira capital do Estado. Diante disso, baseando-se no livro *Passeio a Oeiras*, do escritor oeirense Dagoberto Carvalho Júnior, foi desenvolvido o projeto literário interdisciplinar “Passeio a Oeiras”, que teve como objetivo geral compreender a dimensão da riqueza cultural dos pontos históricos da cidade e os costumes da localidade. Como objetivos específicos, tem-se: 1) proporcionar ao educando o conhecimento de sua cidade natal, 2) reconhecer no lugar onde vive um ambiente de construção de conhecimentos acerca da sua própria história, 3) estimular a leitura e compreensão crítica da obra *Passeio a Oeiras*, sob a perspectiva da leitura como construção interacional de sentidos, 4) explorar a religiosidade e a cultura oeirense através de exposição de fotos e produções textuais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca a importância de desenvolver as habilidades de leitura crítica, desenvolver a interação ativa do leitor com os textos, sejam verbais ou multissemióticos, neste sentido, o projeto de leitura interdisciplinar “Passeio a Oeiras” corrobora com a aquisição dessa habilidade.

Para consolidar o projeto, elegemos a obra “Passeio a Oeiras”, que serviu de norte para as atividades e sequências didáticas, como exposição de fotos dos pontos históricos da cidade: igreja matriz, casa da pólvora, e os costumes religiosos como a Procissão do Bom Jesus dos Passos, Procissão do Fogaréu e as promessas que os fiéis pagam durante a Semana Santa.

Dessa forma, o trabalho se justifica pela grande relevância e abrangência da temática abordada, uma vez que o ensino interdisciplinar por meio da leitura e dos conhecimentos prévios do estudante proporciona a aquisição de habilidades e conhecimentos que perpassam

os limites da escola e, dessa forma, há uma relação entre o aprendizado formal e as experiências de mundo do aluno, tornando o aprendizado mais significativo.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

Passeio a Oeiras: a obra

Na sua sexta edição, a obra “Passeio a Oeiras” (1982 - 1ª edição) é uma ode à cidade natal do médico-escritor Dagoberto Carvalho Júnior. Nela, Dagoberto descreve e apresenta uma Oeiras com seus casarões, sobrados e igrejas, uma forma de reviver a cidade no encontro com sua história e cultura. De forma telúrica e carinhosa, o autor retrata a velha Oeiras como forma de resguardar a memória da cidade. A Figura 1 apresenta a Capa do livro Passeio a Oeiras, 4ª edição.

Figura 1 - Capa livro Passeio a Oeiras



Fonte: Biblioteca da Uespi

“Passeio a Oeiras” pode ser considerada um roteiro sentimental pelas ruas, praças, pontos culturais da primeira capital, que guardam a história dos antepassados, uma obra literária rica em lirismo, como é descrito nos versos “é, senhores, minha Oeiras só saudade! É minha Oeiras do Passos, da Ponte Grande, do Rosário e do Morro da Sociedade...”

A obra é dividida em trinta partes, cada uma retrata, de forma poética e histórica, as peculiaridades da Oeiras Velha, como a religiosidade, quando descreve a matriz de Nossa Senhora da Vitória e assim rememora as imagens sacras e sua construção em estilo barroco, como vemos no relato do autor, “Nos nichos menores que ladeiam o de Nossa Senhora, estão, à esquerda, um magnífico São José trajado bem à moda do século XVIII... Chamamos, ainda, a atenção, no altar propriamente dito, rico medalhão em talha antes dourada...”

Rico em história e causos, o livro traz o relato sobre os fantasmas do Beco do Sobrado, local onde fora a cadeia, a casa da força, locais povoados por fantasmas, segundo D. Mundoca, a primeira-dama do sobrado. Segundo o autor, ninguém pode ir a Oeiras e não conhecer a Casa da Pólvora, um grande monumento militar do Piauí, onde se fabricava a pólvora, hoje sob atual administração do Instituto Histórico e sede do Museu da Independência.

Por entre páginas, o autor leva o leitor a um passeio pela história da cidade, pelos seus sobrados, casarões, igrejas; também descreve as manifestações religiosas, como O Roteiro dos Passos, que reúne os fiéis na mais expressão de religiosidade do povo oeirense.

Diante da magnitude da obra literária e histórica, lembramos o que disse o crítico Pompílio Santos “... passa a ser o melhor e mais completo repositório de dados sobre a velha Mocha. É um livro de amor pela província”.

Considerando a riqueza histórica, cultural, e, por que não afirmar, sentimental da obra, afirmamos que a escolha para desenvolver esse projeto de leitura literária foi precisa e acurada, pois contribuiu para aproximar os alunos da sua história.

Leitura Literária

Os documentos oficiais que embasam a educação sempre apontam a leitura e a escrita como habilidades essenciais para que o sujeito se transforme em um cidadão crítico e letrado. Neste sentido, a escola deve fomentar espaços e oferecer meios para promover essas competências nos seus alunos. Estamos, cotidianamente, imersos em um mundo em que as informações chegam em uma velocidade e em grande quantidade até nós, e, nesta seara de informações, precisamos saber selecionar o que realmente é importante e, ainda, temos que nos posicionar criticamente a respeito de diversas temáticas.

Considerando a leitura um processo interativo de construção de sentido que vai além de simples decodificação, como orienta a BNCC (2018) o eixo leitura compreende práticas de linguagem que acontecem na interação do leitor com o texto, ressaltando, ainda, que esses textos podem ser multissemióticos.

Como destaca Koch (2018), os aspectos socioculturais do leitor influenciam na compreensão da leitura, pois o conhecimento de mundo e as experiências do leitor facilitam sua interação e compreensão de textos.

Na mesma direção, Kleiman (2016) cita que, para o processamento da leitura, o leitor precisa ter o conhecimento textual, o conhecimento da língua e o conhecimento de mundo. E

ainda destaca que “... leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto ...” (Kleiman, 2016, p. 30).

Assim, vemos que ler é uma habilidade complexa e variada, e, no que se refere à leitura literária, ela exige um esforço cognitivo maior, neste sentido, explorar a leitura literária na escola promove a inclusão social e desenvolve a aprendizagem dos educandos. Neste sentido, a sala de aula é um lugar privilegiado para as práticas de leitura. Defendemos a ideia dos projetos de leitura, no qual as experiências compartilhadas pelos alunos, o conhecimento da riqueza cultural e histórica do local onde a escola está situada proporcionam um envolvimento mais direto do leitor e do texto.

A este respeito, Paulino e Cosson (2009) ponderam que letramento literário é uma ação continuada, uma ação que não se esgota na escola, mas é uma aprendizagem contínua, que nos acompanha pela vida.

Souza e Cosson (2023) afirmam que o letramento literário proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo porque a partir dele dominamos as palavras. E acrescenta que o letramento literário requer uma atualização permanente do leitor sobre literatura, é “dar sentido ao mundo por meio da palavra”.

É cada vez mais necessário formar bons leitores, e, nesta dimensão, estreitar as vivências do alunado com a leitura e com o espaço escolar se torna imprescindível para que a aprendizagem seja mais significativa. No que tange a leitura literária, essa questão fica mais evidente, uma vez que a escola privilegia os grandes clássicos literários, os cânones, deixando de reconhecer a riqueza literária mais popular, aquela que está mais próxima do aluno.

A leitura precisa deixar de ser algo cansativo ou obrigatória, e passar a ser prazer, interação e imitação da realidade. Vislumbramos outra perspectiva, para que o aprendiz consiga relacionar a leitura literária com seu contexto social e cultural.

A este respeito, afirma Cosson e Lucena(2022):

A leitura efetiva-se como uma transação entre leitor e texto. Mas não só entre leitor e texto, a leitura se concretiza quando os sentidos são construídos numa interação ainda mais ampla, que envolve uma relação entre autor-texto-leitor-contexto. Muitas experiências têm mostrado que estas relações tornam a leitura significativa para o aluno (Cosson e Lucena, 2022, p. 19).

Nesta perspectiva, consideramos a leitura como interação, na qual o conhecimento e as experiências e vivências do leitor auxiliam sobremaneira na sua compreensão, e assim ele se torna um leitor crítico.

Ressaltamos, sobremaneira, que o desenvolvimento do projeto de leitura literária “Passeio a Oeiras” trouxe essa perspectiva da leitura como interação, pois os alunos tiveram a oportunidade, a partir das sequências didáticas desenvolvidas no projeto, de vivenciar e conhecer a história da cidade, primeira capital, os causos, os lugares que guardam lembranças dos seus antepassados, e assim eles reconhecem e reconstroem sua história por meio da leitura.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

“Passeio a Oeiras” nasceu a partir do interesse em aliar leitura, literatura e a história cultural de uma cidade tão rica em memória e causos. Nossa intenção foi vivenciar a literatura por meio da história da própria cidade e assim fazer com que os alunos vissem sua cidade pelo olhar atento de leitor crítico.

Assim nasceu o projeto cultural/literário, desenvolvido pelos bolsistas do Pibid Letras Português, no CETI DESEMBARGADOR PEDRO SÁ, localizado em Oeiras Piauí.

O projeto foi desenvolvido a partir de uma ideia sugerida por nós pibidianos utilizando o livro *Passeio a Oeiras*, do autor oeirense Dagoberto Carvalho Júnior. Esse projeto foi realizado com os alunos do 2º ano do Ensino Médio. Primeiramente, apresentamos a obra e o autor aos alunos, por meio de rodas de leitura e discussões, para levantamento dos conhecimentos prévios sobre a obra e, também, sobre o conhecimento dos espaços da cidade de Oeiras e seu valor histórico.

No Segundo momento do projeto, realizamos uma exposição de fotos, intitulada “Encantos de Oeiras” (*Figura 2*), retratando os pontos históricos como: igreja matriz, casa da pólvora, prefeitura, a cultura e os costumes religiosos como a procissão do Bom Jesus dos Passos, Procissão do Fogaréu e as promessas que os fiéis pagam durante a Semana Santa, período muito forte do município, quando a cidade recebe muitos visitantes e filhos da terra que moram distante.

Figura 2 - Exposição Encantos de Oeiras



Fonte: Arquivo pessoal.

A sequência de atividades prosseguiu com a produção de poemas, o qual cada aluno deveria criar um poema sobre nossa cidade, sendo que a melhor criação venceria e ganharia uma premiação como forma de incentivo.

Por último, construímos uma maquete representativa sobre um ponto da cidade que eles quisessem representar.

Sendo assim tivemos várias atividades realizadas com a finalidade de atingir os objetivos gerais e específicos, e então discutirmos essas atividades como forma de desenvolver vários conhecimentos e compreensão dos alunos sobre a cidade de Oeiras. Podemos destacar os aspectos da cultura, história e literatura local que foram explorados e com isso contribuiu para o enriquecimento do aprendizado.

Também é importante falar das percepções dos participantes do projeto, como os alunos, professores e pibidianos, que relataram que por meio da realização desse projeto tiveram a oportunidade de conhecer melhor a cidade de Oeiras e explorar a leitura de forma mais prazerosa, assim tivemos resultados alcançados.

Através de tudo isso podemos observar que os alunos desenvolveram interesse pela literatura trabalhada, visto que a obra possuía imagens que dizem respeito à ancestralidade histórica da cidade, proporcionando a interação social entre os alunos e pibidianos e compartilhando saberes individuais e coletivos.

Portanto, entendemos que a realização do projeto “Passeio a Oeiras” foi de suma importância para nós enquanto pibidianos do subprojeto de Letras-Português, pois além da interação que tivemos com os alunos, absorvemos informações e conhecimentos valiosos que nos serão úteis na nossa formação docente, bem como nos proporcionou conhecer melhor a

riqueza histórica e cultural da cidade de Oeiras com suas ruas e lugares seculares que guardam história.

Tivemos autonomia para criar o projeto e estarmos presentes no desenvolvimento de cada etapa, e não só fazermos parte, como também participarmos de forma ativa na execução de cada passo proposto. Inicialmente, foi difícil atrair a atenção dos discentes, mas com o decorrer do tempo conseguimos observar o envolvimento deles e um interesse que aos poucos ia sendo despertado.

Outro ponto a ser destacado é que, através do projeto, nos foi permitido conhecer pontos turísticos que para nós ainda eram desconhecidos e outros que, com o passar dos anos desmoronaram e hoje já não existem.

A cada foto contida no livro Passeio a Oeiras, obra que usamos como referência para realização do projeto, foi possível construir uma imagem mental de como era um determinado ponto turístico que já não existe atualmente, o que aguçou ainda mais nossa imaginação e a dos alunos, na tentativa de refazer imagens e recontar história de lugares que não existem mais ou que foram transformados pelo tempo.

Destacamos, ainda, a troca de conhecimentos que houve entre nós pibidianos, professores e alunos da instituição, uma vez que algumas informações eram conhecidas por uma parte envolvida, e outras informações já não eram tão conhecidas. Ao partilharmos nossas vivências na cidade de Oeiras, aconteceu uma interação de saberes. Compartilhamos, aqui, um dos momentos da exposição, onde estão reunidos nós pibidianos e nossa supervisora Francisca Elane (*Figura 3*).

Figura 3 - Pibidianos e supervisora



Fonte: Arquivo pessoal.

Ressaltamos nossa satisfação, pois, por meio do projeto “Passeio a Oeiras” pudemos proporcionar aos alunos uma experiência enriquecedora ao explorar e compreender o patrimônio histórico-cultural de nossa cidade.

A exposição cuidadosamente organizada permitiu que os estudantes mergulhassem na rica história de Oeiras, contemplando os monumentos e locais que testemunham os marcos importantes de nosso passado, o que possibilitou a prática da criticidade dos alunos, uma vez que ao findar da exposição, eles escreveram poemas sobre a riqueza de Oeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o projeto literário “Passeio a Oeiras”, podemos ressaltar sua grande contribuição no fomento a aprendizagem dos alunos, como leitores em formação. O projeto conseguiu, de maneira interdisciplinar, abarcar uma gama de conhecimentos, relacionando os saberes da escola com os saberes individuais que cada indivíduo tem de si e do lugar que ocupa no mundo.

Assim, a interação direta com o patrimônio local não apenas enriqueceu o conhecimento dos alunos, mas também promoveu um sentimento de pertencimento e valorização da história e identidade de nossa cidade.

Através das narrativas apresentadas na exposição, os estudantes puderam contextualizar os eventos históricos e compreender a evolução da comunidade ao longo do tempo.

Convém ressaltar a importância de buscar estratégias para desenvolver a habilidade de leitura literária na escola, e nossa proposta corroborou com essa ideia de valorização da cultura local por meio da literatura, duas áreas que se conectam e que proporcionam um rico conhecimento.

Dessa forma, nosso projeto logrou êxito, pois, a partir de uma rica sequência de atividades, como roda de leitura, discussões, exposição de fotos, confecção de maquetes de pontos históricos, produção de poemas, conseguimos dinamizar as aulas e instigar o gosto pela leitura literária nos alunos, o que favoreceu a troca de conhecimento e experiências entre alunos, pibidianos e docentes.

REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em abril de 2024.

CARVALHO, Jr., Dagoberto. **Passeio a Oeiras**. 4ª Ed. Pontes, Recife. Gráfica Editora Apipucos, 1992.

COSSON, Rildo; LUCENA, Josete Marinho de. **Práticas de Letramento Literário na Escola**: propostas para o ensino básico – João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

<https://www.muraldavila.com.br/noticias/sobre-o-pergaminho-de-clio-passeio-a-oeiras->
acesso em: 02/04/2024.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 16ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

KOCH, I. V. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª. Ed., 13ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ROSING, Tânia M. K; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, p. 61 - 79, 2009.

SOUZA, R. N. de. COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais à CAPES, instituição de fomento e apoio para execução deste subprojeto de Letras Português, e à Universidade Estadual do Piauí, por todo suporte e condução da coordenadora professora Djanes Lemos. Agradecemos, também, à supervisora Francisca Elane pela orientação aos alunos bolsistas, e à equipe gestora da escola parceira Ceti Desembargador Pedro Sá, por todo suporte oferecido à realização do projeto.

O PIBID E O PROTAGONISMO ESTUDANTIL DOS PIBIDIANOS E DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Líli Brito da Silva
Emerson Pereira Gomes
Camila Andrade de Sousa
Ana Flávia Lacerda Santos
Francisca Vitória Barbosa Silva
Larissa Layane da Conceição
Maria Bárbara de Araújo Santos
Raquel Oliveira de Sousa

INTRODUÇÃO

O PIBID é um programa que tem como objetivo incentivar a formação de professores por meio da participação de estudantes de licenciatura em atividades práticas nas escolas públicas. O objetivo deste artigo é relatar as experiências das bolsistas do curso de Licenciatura Plena em Letras/Português, da Universidade Estadual do Piauí, campus Picos – PI, no programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que ocorreram no ano de 2023 com o subprojeto Letras/Português. As atividades foram desenvolvidas no Centro Estadual de Tempo Integral – CETI Marcos Parente em Picos – PI. Os projetos mencionados neste artigo foram desenvolvidos com os alunos do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental.

As atividades na escola escolhida ocorreram semanalmente a fim de participarmos, inicialmente, das observações e logo depois da aplicação dos projetos. Estes projetos ocorreram de forma planejada em conjunto com cada equipe que estariam assumindo as respectivas turmas. Contamos com a colaboração da rede escolar, gestão escolar, supervisor e coordenadora do programa, o que foi de suma importância para o encaminhamento das atividades.

O presente trabalho está fundamentado nas leituras dos artigos de autores que abordam temáticas acerca do PIBID, ensino, prática e docência em sala de aula. É de extrema importância refletirmos sobre a nossa formação em conjunto com as leituras acadêmicas que darão base para este trabalho. Entendemos que este programa tem sido importante para nos inserir na realidade da educação brasileira, e principalmente, na rede pública.

Abordaremos neste artigo em conjunto com as nossas experiências, os projetos realizados, a partir do início até a culminância, que teve a participação de toda a escola, visando dessa forma, apresentar o protagonismo que as alunas Pibidianas apresentaram durante a realização das atividades com os alunos, os permitindo também fazerem parte deste protagonismo. Além disso, será necessário relatarmos as dificuldades que as bolsistas do programa, enfrentaram frente aos projetos realizados com os alunos. Compreendemos que a

articulação teoria e prática sempre é necessária para pensarmos sobre a nossa profissão. Portanto, este é um relato de experiência que teve a presença das bolsistas em cada etapa das atividades do programa a fim de se familiarizarem e vivenciarem os projetos realizados, e também, participarem da relação entre universidade e escola pública, aproximando-os da formação docente através de suas experiências.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

O pibid e o protagonismo estudantil

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação que visa incentivar a formação de professores por meio da participação de estudantes de licenciatura em atividades práticas nas escolas públicas.

Conforme cita os autores Vasconcelos e Carmo (2023, p.03)

[...] o Pibid se transformou em uma das mais relevantes propostas de incentivo à docência, representando uma significativa ação de política pública de formação e atualização de professores, também voltada para a educação básica, possibilitando aos licenciandos a dupla orientação simultânea, permitindo que sejam coorientados pelo docente da licenciatura (coordenador) e pelo docente da escola onde são realizadas as atividades práticas (supervisor).

Dessa forma, o incentivo à docência proporcionada pelo PIBID é de suma importância para os Universitários que cursam uma licenciatura, pois lhes garantem uma experiência prática com os alunos, através da relação entre a universidade e as escolas públicas, possibilitando para ambas as partes uma aproximação com a educação, articulando teoria e prática.

O PIBID proporciona o protagonismo tanto dos alunos envolvidos nos projetos, como possibilita a capacidade dos alunos de assumirem um papel ativo em sua própria aprendizagem e na construção de conhecimento. Ressaltando também que o programa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do protagonismo dos universitários, especialmente daqueles que estão cursando licenciaturas. Conforme defende os autores “[...] o PIBID fortaleceu as licenciaturas por colocar os formandos em contato direto com sua profissão de formação” (Vasconcelos; Carmo, 2023, p. 8). Mediante isso, através do PIBID, os estudantes têm a oportunidade de vivenciarem de forma prática o ambiente escolar, atuando em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Essa experiência que o PIBID proporciona é enriquecedora para os universitários, pois os coloca em contato direto com a realidade da educação básica, o que possibilita a reflexão sobre seu papel como futuros professores, além disso, estimula o desenvolvimento de

habilidades pessoais e profissionais essenciais para a atuação docente. Ao participarem do PIBID, os universitários têm oportunidade de vivenciarem situações desafiadoras, lidarem com a diversidade presente, além disso, de desenvolverem projetos.

Conforme afirmam as autoras Melo e Lyra:

Durante o período de realização das atividades do programa, o graduando tem a oportunidade de experienciar durante 18 meses o cotidiano das salas de aula e desenvolver projetos em sua escola de atuação, buscando formas criativas de abordar as problemáticas observadas no dia a dia da escola, bem como compartilhar suas práticas com outros bolsistas de docência através de seminários de divulgação dos resultados de sua atuação (2020, p. 137).

Dessa forma, os projetos aplicados no programa visam oportunizar experiências educativas dos Pibidianos, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades como autonomia, responsabilidade, criatividade e pensamento crítico.

Como afirma Santos (2020, p.3)

[...] o PIBID possibilita ao aluno um vínculo com o futuro local de trabalho, pela proximidade com as atividades de ensino, nas escolas públicas brasileiras. Mediante a construção e aplicação de um projeto institucional, esse futuro profissional poderá cumprir determinadas demandas e identificar-se com a área.

A iniciativa da criação do PIBID foi importante para a construção das práticas docentes, pois insere os acadêmicos na escola tendo contato com os alunos e com o corpo docente. Além disso, no contexto do ensino fundamental o envolvimento dos acadêmicos nas atividades escolares de forma participativa e colaborativa promove um ambiente educacional mais dinâmico e estimulante possibilitando o protagonismo de ambas as partes, com a inserção de projetos e atividades elaboradas por meio das ideias reflexivas. A participação dos alunos nos projetos, desenvolve o saber, contribui de forma significativa no desempenho do futuro professor.

Nesse sentido, a experiência do PIBID no ensino fundamental é um importante catalisador para o fortalecimento do protagonismo estudantil. Através de atividades práticas e interativas, os alunos têm a oportunidade de se envolverem ativamente no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se protagonistas de sua própria educação. Por exemplo, em um projeto de teatro, os estudantes podem ser desafiados a perder o medo de falar em público, interpretação de textos, e diversos outros.

Ao participarem ativamente dessas atividades, os alunos desenvolvem habilidades de pesquisa, análise crítica, trabalho em equipe e comunicação, além disso, fortalecem a sua autoconfiança e senso de responsabilidade. Dessa forma, a integração do PIBID com o

protagonismo estudantil no ensino fundamental contribui significativamente para a formação integral dos alunos e para a melhoria da qualidade da educação.

Portanto, são experiências vivenciadas nas escolas públicas que geram nos Pibidianos, conforme afirmam Vasconcelos e Carmo (2023), um novo olhar sobre o ambiente escolar, pois antes são alunos inseridos no ambiente escolar da educação básica, hoje graduandos, voltam a esse mesmo local, com os novos conhecimentos obtidos na Universidade, que adentram em uma realidade escolar com uma nova perspectiva sobre a educação.

Através das experiências obtidas no meio escolar, parte a decisão de refletir sobre o ambiente a ser trabalhado. Pois, com todas as dificuldades enfrentadas no ensino público, percebe-se o quão difícil é manter um padrão que na legislação nós dá algo estético, uma lei agradável. Porém, com o incentivo do PIBID, torna-se uma experiência impactante, pois, leva o acadêmico além do que imagina e projeta, e com isso adquire o hábito de refletir sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula. O conhecimento obtido ao participar do PIBID possibilita-o crescer profissionalmente e a partir daí obter experiências no processo ensino-aprendizagem.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

As atividades realizadas no PIBID contaram com a participação das bolsistas do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Português da Universidade Estadual Professor Barros Araújo, campus de Picos-PI em que atuaram no Centro Estadual de Tempo Integral – CETI Marcos Parente, nos anos finais do Ensino Fundamental, 7º e 8º ano. Tivemos o primeiro contato com a escola, em que conhecemos a estrutura da escola, os professores, e os alunos que iriam fazer parte dos projetos.

No primeiro momento, começamos a observar as aulas de Língua Portuguesa, conhecemos os alunos. Com essa experiência percebemos como o professor permitia que os alunos participassem das aulas e sempre havia respeito para com o professor. Esse aspecto observado, foi necessário pois acrescentou entendimento de que nós como futuras professoras devemos fazer para estimular a participação dos alunos, não centralizando o processo apenas na imagem do professor falando, pois, uma aula participativa é enriquecedora quando usada para a finalidade correta.

Em segundo lugar, começamos a pensar nos livros e nos projetos com foco na Dramaturgia e no Jornal Fictício que iríamos desenvolver, de início não encontramos dificuldades para a escolha dos livros e nem para o planejamento dos projetos, pois já

tínhamos em mente o que desenvolveríamos, devido as nossas experiências na Universidade com a literatura e as múltiplas formas de apresentar um livro, seja por meio de um teatro ou até de uma apresentação mais formal.

Perante isso, a nossa primeira iniciativa foi escolher obras literárias para serem trabalhadas com os alunos com o objetivo de despertar o interesse pela literatura através de projetos que visavam o protagonismo dos alunos em conjunto com os Pibidianos. Dessa forma, foram escolhidos os seguintes livros para os respectivos projetos. Escolhemos *Metamorfose*, de Franz Kafka, para o projeto *Jornal Fictício: Explorando o Universo Literário de Franz Kafka* na turma de 7º ano, e o livro *Auto da Compadecida* de Ariano Suassuna para o projeto *Feira Literária e Dramaturgia: Criando vínculos com a leitura através do teatro*, e foi desenvolvido na turma do 8º ano.

Projeto Jornal Fictício: Explorando o Universo Literário de Franz Kafka

O projeto *Jornal Fictício: Explorando o Universo Literário de Franz Kafka* não apenas visa enriquecer o conhecimento dos alunos sobre a obra do autor, mas também promover uma abordagem criativa e interativa para a compreensão do conteúdo. A escolha cuidadosa do livro permitiu que os estudantes mergulhassem em temas complexos e universais abordados por Kafka, como alienação, burocracia e o absurdo da condição humana.

Durante a aula dedicada à biografia do autor e à contextualização da obra, os alunos puderam compreender melhor o contexto histórico e social em que Kafka viveu, lançando luz sobre as influências que permeiam suas escritas. A leitura coletiva do livro proporcionou um espaço para troca de ideias e interpretações, incentivando os alunos a explorarem os diversos aspectos da narrativa e a desenvolverem habilidades críticas de análise literária.

Figura 01 - Apresentação da obra



Fonte: Arquivo dos autores.

A intenção do projeto foi que os alunos produzissem um jornal fictício dentro do mundo do livro, em que iriam produzir anúncios e manchetes sobre o acontecido na história. Assim, foi abordado e explicado o objetivo do projeto para os alunos e professor, e decidimos darmos início a parte prática do projeto e iniciamos com a divisão da sala em grupos responsáveis pela criação das manchetes e dos anúncios. Os alunos puderam exercitar não apenas sua criatividade, mas também a habilidade de síntese e comunicação. O processo de produção envolveu debates e negociações, à medida que os estudantes buscavam capturar a essência da obra de Kafka em suas peças jornalísticas.

Figura 02 - Produção



Fonte: Arquivo dos autores.

A montagem da banca de jornal foi um momento de colaboração e dedicação em que os alunos se envolveram ativamente na criação de um ambiente imersivo que convidava os espectadores a explorarem as manchetes e anúncios produzidos. Cada detalhe foi cuidadosamente planejado para garantir uma apresentação atrativa e envolvente que refletisse a essência da obra de Kafka.

Projeto Feira Literária e Dramaturgia: Criando vínculos com a leitura através do teatro

O projeto *Feira Literária e Dramaturgia: Criando vínculos com a leitura através do teatro* teve como objetivo promover a integração da leitura e do teatro como ferramentas educativas, a criatividade e a expressão artística dos alunos na escola que se encaminhou no seguinte roteiro: apresentações (do projeto, da obra e do autor), roda de leitura, divisão dos grupos para a peça teatral e cenário, e por fim, a apresentação para toda a escola. Em referência ao livro *Auto da Compadecida*, havia poucas obras na biblioteca, o que foi preocupante, pois não seria suficiente para realizarmos a roda de leitura, mas contamos com a colaboração do nosso supervisor que foi solícito conosco, que procurou saber se em outras

escolas tinham os livros disponíveis, e dessa forma, conseguimos obras literárias suficientes para desenvolvermos a roda de leitura com os alunos.

Figura 03 - Apresentação do projeto e obra



Fonte: Arquivo dos autores.

Figura 04 - Roda de Leitura



Fonte: Arquivo dos autores.

Durante a roda de leitura os alunos realizaram a leitura do livro com o auxílio das PIBIDIANAS, depois de terminado os dias que realizamos essa primeira etapa do projeto, decidimos dividir a turma em dois grupos: o do cenário e o do teatro. Aqueles que estivessem no cenário iriam preparar a parte visual da peça teatral dando corpo para as cenas, e o do teatro iria se dedicar a aprenderem as falas do roteiro e aos ensaios. Partindo disso, organizamos as falas dos personagens e começamos os ensaios na escola para apresentarem no dia da culminância dos projetos. A finalidade deste projeto era estimular o gosto pela leitura, o desenvolvimento da linguagem oral, da criatividade e a expressão artística dos

alunos através da integração da leitura e do teatro, contribuindo para a formação cultural e educacional dos estudantes.

Figura 05 - Ensaio para a peça teatral



Fonte: Arquivo dos autores.

Figura 06 – Confecção do cenário



Fonte: Arquivo dos autores.

Essas experiências contribuíram significativamente para nosso aprimoramento como futuros docentes em sala de aula, pois de certo modo é de nosso conhecimento de que na sala de aula podemos ser protagonistas ao desenvolvermos projetos, planejarmos, e aplicarmos, mas também, proporcionamos com que os alunos fossem, também, protagonistas do processo ensino-aprendizagem, pois ganharam experiências, e vivenciaram situações em que puderam produzir e se expressar através dos projetos realizados.

O professor não deve estar apenas frente ao aluno lhe repassando os conteúdos, é necessário passarmos a olhar mais a frente e levarmos gêneros da literatura para o campo de realidade dos alunos e para o seu desenvolvimento, não apenas educacional, mas pessoal com

a realização de metodologias de ensino em conjunto com o que está sendo estudado articulado com o contexto que o educando vive.

Culminância dos projetos

A culminância dos projetos ocorreu com a apresentação de atividades trabalhadas nos projetos para a comunidade escolar, foi realizada a exposição das obras literárias para o público a fim de apreciarem o trabalho dos Pibidianos juntamente com os alunos envolvidos. O projeto que envolveu a dramaturgia concluiu com um cenário feito totalmente pelos alunos o que notamos o entusiasmo na preparação. Quanto a peça teatral os alunos puderam aprender as falas e se mostraram envolvidos com a peça teatral. A peça foi uma importante expressão artística realizada pelos alunos. As figuras 07 a 08 ilustram as atividades realizadas.

Figura 07: Exposição da obra: *Auto da Compadecida* e Cenário



Fonte: Arquivo dos autores.

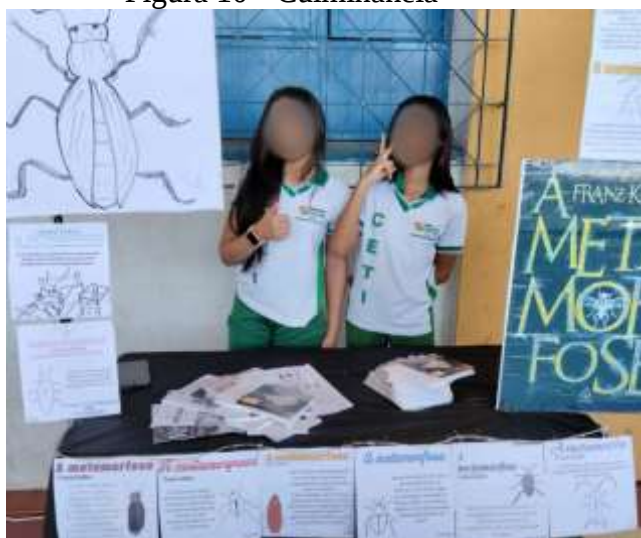
Figura 08 - Apresentação da peça teatral



Fonte: Arquivo dos autores.

Além disso, o projeto com foco no jornal fictício teve como ponto positivo o entusiasmo dos alunos no dia do projeto, sendo palpável enquanto conduziam a apresentação da bancada de jornal. Por meio de uma breve sinopse sobre o livro, eles não apenas compartilharam seu conhecimento com o público, mas também despertaram o interesse e a curiosidade dos espectadores para explorarem mais a fundo o universo literário de Franz Kafka. O projeto foi uma verdadeira celebração da literatura e do poder transformador da educação.

Figura 10 - Culminância



Fonte: Arquivo dos autores.

Dificuldades encontradas

O relato das dificuldades enfrentadas durante a aplicação do projeto na sala do 7º ano é bastante elucidativo. Inicialmente, a questão da pontualidade dos alunos foi um grande obstáculo, uma vez que as aulas de língua portuguesa sempre começavam na primeira aula, resultando em atrasos e ausências. Dividir a sala em grupos para realizar as atividades de manchetes e anúncios também se mostrou um desafio, devido à disposição física dos alunos na sala. Além disso, a inexperiência dos alunos na escola dificultou a elaboração dos anúncios e manchetes. Na parte prática, montar a barraca literária foi complicado devido ao tempo limitado e a necessidade de assistência aos alunos. No entanto, com o apoio tanto dos alunos quanto dos professores todas as dificuldades foram superadas.

No 8º ano, era muito comum ocorrer alguns conflitos entre os alunos, principalmente por se tratar de um trabalho em equipe. A primeira dificuldade começou ainda em sala de aula, ao fazer a roda de leitura nos deparamos com alguns alunos se recusando a ler muitas

vezes por timidez ou medo do julgamento dos colegas, acontecia de alguns alunos ficarem rindo enquanto outro se esforçava para ler, outros já liam mais que o necessário e não davam espaço para os demais serem incluídos, o que ocasionou pequenas discussões entre eles, mas que logo eram controladas.

Logo após a leitura, iniciamos com os ensaios para a peça, os quais eram muito conturbados no início, foi difícil fazer os alunos de fato levarem a sério, muitos ensaiavam sentados, sem força de vontade, outros já ficavam agitados o que dificultava o desenvolvimento dos ensaios. Aconteceu bastante de muitos discentes desistirem da peça e colocarem outro para atuar no lugar, isso ocorria nos dias que as Pibidianas responsáveis pela sala não estavam presentes, mas no fim com a orientação correta tudo fluiu bem.

A última dificuldade encontrada foi a comunicação, entre as alunas do programa PIBID e os estudantes da escola. Os encontros aconteciam apenas uma vez por semana, e muitas vezes tinham que ser cancelados, devido a alguns compromissos que a própria instituição tinha com os estudantes, por essa razão as aulas eram remarcadas para outro dia da semana, para que os ensaios da peça não fossem prejudicados. Apesar de todas essas dificuldades, a execução do projeto ocorreu de maneira satisfatória e os alunos obtiveram um bom desempenho ao desenvolvê-lo, o que nos mostrou que todo o esforço valeu a pena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, as experiências no PIBID foram significantes para o nosso crescimento profissional. Garcia (2010), afirma que a identidade que os professores adquirem profissionalmente se dá através de um processo que evolui através da interpretação e do repensar de nossas experiências. Desse modo, é de extrema importância valorizarmos nossas vivências, repensarmos sobre elas, e reinventarmos os nossos saberes. As dificuldades apresentadas são um caminho para refletirmos sobre nossas ações e verificarmos o que devemos mudar, pois cada aprendizado e retomada do que vivenciamos em sala de aula, faz parte do processo de evolução da nossa carreira profissional.

Dessa forma, somos inseridos em um ambiente escolar que possibilita praticarmos e desenvolvermos nosso conhecimento e amadurecermos o pensamento como futuros docentes, pois “[..] aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática” (Garcia, 2010, p. 15). Mediante isso, através dos projetos realizados refletimos sobre nossa prática, e o como fomos protagonistas juntamente com os alunos para o desenvolvimento deles, isso foi possível com a

nossa participação frente aos projetos e com a colaboração do coordenador de área, supervisor e dos alunos envolvidos. Conclui-se que o protagonismo estudantil de ambas as partes só foi viável mediante a nossa intervenção com os alunos, para que eles também pudessem participar como protagonistas da sua vida estudantil, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

REFERÊNCIAS

DOS SANTOS, Daiana Machado et al. Contribuições do PIBID na formação do futuro professor de Educação Física escolar: uma análise documental. **Corpoconsciência**, Cuiabá – MT, v. 24, n. 01, p. 1-16, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/9325/6811>. Acesso em 18 mar. 2024.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, Belo Horizonte v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez, 2010. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/31834>. Acesso em 18 mar. 2024.

MELO, Natali; LYRA, Keila Alves P. A importância do PIBID e do PIBIC: uma reflexão sobre programas de formação docente. **Iniciação Científica Cesumar**, v. 22, n. 1, p. 133-139, jan./jun, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/7987/6310>. Acesso em 18 mar. 2024.

VASCONCELOS, Carlos Alberto; CARMO, Erinaldo Ferreira. PIBID: uma avaliação do seu papel na formação para a docência. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e9112, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9112/114117106>. Acesso em 18 mar. 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo incentivo financeiro e apoio a execução do subprojeto.

PIBID: UMA EXPERIÊNCIA DE MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA CETI OSVALDO DA COSTA E SILVA

Ediane Maria Rodrigues Barros Guimarães
Alane Nogueira da Silva, Carlene da Silva
Daniela Lopes de Sousa Barros
Elison Carvalho de Santana
Francisca Gomes da Silva
Iara Tamires de Sousa Vieira
Michelle Barros de Sousa
Ocianny da Silva Santos dos Reis
Ediane Maria Rodrigues Barros Guimarães
Rubens Lacerda Loiola

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos indivíduos. No entanto, é preciso destacar que saber ler e escrever não compreende apenas o domínio das habilidades básicas de leitura, mas também o desenvolvimento de capacidades críticas, além da leitura das nossas vivências e experiências. Freire (1989), defende que ler é buscar a compreensão do mundo particular, da nossa essência, do que somos, mas também, do mundo que nos rodeia.

Todavia, a deficiência na compreensão e produção textual continua sendo uma preocupação significativa em muitas escolas ao redor do mundo, incluindo a escola estadual CETI Osvaldo da Costa e Silva. Além disso, a ausência de leitura, escuta, produção de textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias deveriam fazer parte do cotidiano escolar.

Diante dessa cenário, é de fundamental importância, que a escola da atualidade promova estratégias capazes de criar na sala de aula, um ambiente propício para o desenvolvimento e o gosto pela leitura por meio de um ambiente de cooperação e de troca de experiências vividas pelos próprios alunos e professores.

Foi nessa perspectiva, com o objetivo de promover essa troca de experiências de leitura e escrita que a referida escola firmou parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – que é uma iniciativa do governo federal que visa promover a iniciação à prática docente ainda durante a formação acadêmica. O Programa proporciona aos estudantes de licenciatura a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar, contribuindo para sua formação profissional e para a melhoria da qualidade da educação básica.

O PIBID busca despertar o interesse dos estudantes de licenciatura pela docência, incentivando-os a seguir carreira na área educacional e promovendo a valorização do magistério. As experiências obtidas durante a participação no programa no processo de ensino-aprendizagem vão desde como é feito o planejamento da aula até as técnicas utilizadas pela docente, entre outras.

O programa possibilita que os bolsistas vivenciem a prática docente de forma mais próxima, aplicando os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade em situações reais de sala de aula. Isso contribui para uma formação mais completa e integrada dos futuros professores. Também oferece aos bolsistas a oportunidade de participar de projetos e atividades educacionais inovadoras, ampliando seus horizontes e possibilitando a vivência de diferentes realidades escolares.

Por meio do acompanhamento e orientação de supervisores e professores das escolas parceiras, os bolsistas do PIBID desenvolvem competências pedagógicas essenciais para a prática docente, como planejamento de aulas, estratégias de ensino, avaliação de aprendizagem, entre outras. Assim, o Programa incentiva os bolsistas a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva em relação ao ensino e à aprendizagem, estimulando a busca por melhorias contínuas.

Firmada a parceria com o referido Programa e a escola, os formandos do Curso de Letras Português que participaram do PIBID no período 2023/2024, observou-se que havia uma deficiência na participação dos alunos em relação às atividades relacionadas a leitura e a escrita, e que em consequência disso, as notas do componente curricular de língua portuguesa encontravam-se abaixo do básico, uma vez que não havia interesse dos mesmos nas atividades propostas.

Assim, ao analisar cuidadosamente a situação, identificou-se que o principal problema que contribui para essa deficiência é o desinteresse em ler, escrever e pensar. Os nossos estudantes estão diante de uma realidade, que é a era digital, rodeados de uma infinidade de atrativos diversificados, e, uma pedagogia tradicional não atende mais as suas expectativas. Uma vez que cada estudante possui suas próprias habilidades, necessidades, culturas e ritmo de aprendizado a escola precisa estar sempre em busca de novas abordagens.

Ante essa realidade, este capítulo tem como objetivo principal abordar as dificuldades e os desafios enfrentados por alunos do ensino médio da instituição CETI Osvaldo da Costa e Silva, no que diz respeito à leitura e à escrita, abrangendo as diversas facetas dessas dificuldades, considerando não apenas os aspectos linguísticos, mas também os contextos

sociais, culturais e tecnológicos que permeiam essas práticas, entre as quais podemos citar: analisar o interesse dos alunos em relação as atividades de leitura na sala de aula, identificar o motivo da falta de interesse pela leitura, apresentar as razões para o baixo rendimento dos alunos.

A partir dessa realidade, foi apresentado a escola por meio do PIBIB, atividades de intervenção e apoio para promover o desenvolvimento das habilidades desses alunos, por meio do subprojeto: *Práticas de Multiletramentos em Textos Multimodais com estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio*, tendo como um dos idealizadores e coordenador o professor Rubens Lacerda, contendo uma abordagem contemporânea, fundamental para explorar estratégias que atendam às demandas do mundo digital e promova o letramento em múltiplas linguagens. Essa proposta foi prontamente recebida pela escola, uma vez que compreendia práticas motivadoras e abordava metodologias ativas, promovendo atividades diversificadas e dinâmicas relacionadas à leitura e à escrita.

Dessa forma, o presente trabalho abordará o desenvolvimento do subprojeto aplicado em sala de aula, que aconteceu por meio de oficinas, com a participação ativa dos estudantes da 2ª e 3ª série do Ensino Médio. Os pibidianos foram divididos em grupos, e assim cada grupo desenvolveu o seu respectivo tema, por meio de atividades atrativas com ênfase nos multiletramentos, incentivando assim o interesse do alunado pela leitura e escrita. As oficinas apresentadas foram: *leitura nossa de cada dia; eu camiseta, textos costurados no corpo; e, tipos de leitura*. Serão apresentados os relatos de experiências dos graduandos durante o PIBID, a aplicação das oficinas na escola e os resultados alcançados durante toda essa incrível jornada de aprendizagem, além das contribuições que o PIBID trouxe para esse processo.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

Multiletramento refere-se à capacidade de compreender e produzir textos em diferentes modalidades de linguagem e em diversos contextos sociais. Enquanto a alfabetização tradicionalmente se concentra na habilidade de ler e escrever textos verbais, os multiletramentos reconhecem a importância de outras formas de comunicação, como imagens, vídeos, música, gestos e linguagem digital.

O mundo contemporâneo é caracterizado por uma grande diversidade cultural e social, e os multiletramentos reconhecem e valorizam essa diversidade ao incorporar diferentes formas de comunicação e expressão em sala de aula. Isso permite que os alunos se engajem com uma variedade de textos e contextos culturais, promovendo uma compreensão mais

ampla e inclusiva do mundo ao seu redor, e consequentemente os motiva a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Com o avanço da tecnologia digital, tornou-se essencial que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita em ambientes digitais. Assim, essas práticas capacitam os alunos a compreender e produzir textos multimodais, a navegar de forma crítica e ética na internet e a participar ativamente da sociedade digital como dito na Base Comum Curricular (BNCC):

[...] de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Ao incentivar a experimentação e a exploração de diferentes formas de linguagem e mídia, os multiletramentos estimulam a criatividade e a inovação dos alunos. Isso os capacita a expressar suas ideias de maneira nova e original, desenvolvendo habilidades essenciais, conforme o que vivemos no século XXI.

Eles também promovem o desenvolvimento de habilidades críticas, permitindo que os alunos analisem e avaliem criticamente uma variedade de textos e mídias. Isso os capacita a se tornarem consumidores e produtores de informações responsáveis e conscientes, preparando-os para enfrentar os desafios e complexidades do mundo contemporâneo.

Promover o hábito de leitura, incentivar os alunos a lerem regularmente por prazer e interesse próprio, criando oportunidades e espaços para a leitura em sala de aula e em casa requer a utilização de estratégias que envolvam os alunos em uma variedade de gêneros literários, estilos de escrita e autores, ampliando assim seus horizontes, desenvolvendo seu gosto pela leitura e sua atuação crítica. Isso faz parte da “incorporação dos multiletramentos” no ensino, que, de acordo com Silva & Teixeira (2022), “[...] reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação”.

Dessa forma é primordial que a escola incentive as práticas sociais da leitura e da escrita, e além de tudo, confirme que não se deve desistir da crença de que ler é fundamental para a consciência humana e é um importante agente de mudanças e de formação crítica. Nesse aspecto, afirma Silva (1995, p. 22-23), “a leitura crítica, se levada a efeito, reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não racionalidade)”.

Faz-se necessário motivar os alunos a compreender e interpretar textos de maneira eficaz, fornecendo estratégias de leitura e atividades que promovam a compreensão crítica e a

análise textual, por meio de texto motivadores e atrativos que fazem parte do seu cotidiano. É fundamental para encorajar os alunos a expressar suas ideias, pensamentos e emoções por meio da escrita criativa, incentivando assim a conexão pessoal com a leitura e a escrita. É preciso fomentar a autoconfiança e autoestima criando um ambiente de apoio onde os alunos se sintam valorizados e encorajados em suas habilidades. Estimular a discussão e a troca de ideias entre os alunos sobre os livros que estão lendo, criando assim uma comunidade de leitores onde possam compartilhar suas experiências e recomendações literárias, facilita o gosto pela leitura e consequentemente pela escrita.

Na subseção a seguir, serão apresentadas algumas questões ligadas às oficinas aplicadas em sala de aula, trabalhando com essas metodologias ativas visando a aprendizagem significativa dos alunos, através de atividades participativas e de interação, que vão desde conhecer melhor os estudantes e suas práticas de letramento do dia a dia até a atividades de leitura e escrita.

Leitura e Escrita

Trabalhar a leitura e a escrita dos alunos é de grande importância para um ensino-aprendizagem eficaz. Através da oficina *Leitura nossa de cada dia*, presente no primeiro capítulo do livro *Letramentos no ensino médio*, de Corti, Mendonça e Souza (2012), é possível entender como se dá a leitura e escrita dos jovens fora dos muros da escola, ou seja, o que eles leem ou escrevem no dia a dia deles, o que é de grande ajuda para o melhor desenvolvimento das aulas.

Ademais, o capítulo do livro, onde se encontra a oficina, relaciona essa leitura e escrita dos alunos as práticas de letramento. Mas, o que seria letramento? De acordo com Corti, Mendonça e Souza (2012, p.15) “[...] é o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita”, e dentre essas “nas quais os jovens se engajam todos os dias” estão: “leitura de textos religiosos, e-mails, salas de bate-papo, portais de busca, sites de relacionamento, grupos de teatro, cursos extracurriculares, entre outras”.

Outro ponto que é abordado no texto é o fato de que essas práticas “não são reconhecidas pela escola”, fazendo com que os alunos acabem por não se considerarem leitores, por acharem que essas pequenas ações não são consideradas como leitura. Assim, as autoras sugerem que o professor busque saber o que seus alunos leem e escrevem fora da escola, para que assim possa planejar atividades mais interessantes para trabalhar em sala de aula (Corti; Mendonça; Souza, 2012, p.15). Assim, para que o professor entenda as

dificuldades dos alunos na leitura ou escrita em sala de aula, ou até mesmo, para desmistificar o fato de que leitores são apenas pessoas que leem livros:

[...] para refletir sobre a educação dirigida aos jovens, é necessário, em primeiro lugar, compreender quem são eles, o que fazem, o que pensam, o que esperam e o que sentem diante do conhecimento. Com a leitura, não é diferente: indagar-se sobre o jovem leitor ou não implica, antes de qualquer coisa, saber quem é este jovem, o que ele lê, onde, quando e por quê, bem como descobrir o que ele não lê, e os motivos desse distanciamento” (Corti; Mendonça; Souza, 2012, p.15).

Diante disso, as autoras desmistificam afirmações como “os jovens não leem”, reconhecendo assim, a necessidade de criar estratégias em sala de aula para que se entenda os interesses deles, fora da escola, e perceba o porquê de eles não lerem com tanto interesse como deveriam durante o ensino médio, para que assim possa haver o incentivo à leitura.

Metodologias Ativas como ferramentas de motivação no processo de ensino-aprendizagem da leitura na sala de aula

Metodologias ativas são abordagens de ensino que envolvem os alunos de forma ativa e participativa em seu próprio processo de aprendizagem. Em contraste com a tradicional abordagem centrada no professor, em que o docente desempenha um papel central na transmissão do conhecimento, as metodologias ativas priorizam a construção do conhecimento pelo aluno, estimulando a sua participação ativa, reflexiva e colaborativa, como afirma Viegas (2020, p.1):

As metodologias ativas representam justamente essa mudança no paradigma do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o aluno se torna o protagonista, sendo corresponsável pelo seu aprendizado. O educador assume um papel de orientador, guiando a aula, mas possibilitando aos estudantes que participem e modifiquem ativamente a construção do conhecimento. Sendo assim, o principal objetivo desse modelo de ensino é incentivar aos discentes que desenvolvam a capacidade de aprender os conteúdos de forma autônoma e participativa.

Mas quantas e quais são as metodologias ativas? Não podemos enumerar uma lista definitiva dessas metodologias. Em vez disso, o termo "metodologias ativas", como vimos, refere-se a um conjunto de atividades práticas, colaborativa e a aplicação do conhecimento em contextos significativos.

Glasser (2001) defende a ideia de que as pessoas devem assumir o controle de suas próprias vidas, independente dos traumas pelos quais já tenham passado, com base nessa teoria, o mesmo elaborou a Pirâmide de Aprendizagem e defende na sua pesquisa que aprendemos e retemos mais o conteúdo à medida que assumimos uma postura mais ativa. Segundo a teoria nós aprendemos: 10% quando lemos; 20% quando ouvimos; 30% quando

observamos; 50% quando vemos e ouvimos; 70% quando discutimos com outros; 80% quando fazemos; 95% quando ensinamos aos outros.

A pirâmide nos convida a incentivar o protagonismo do estudante, promovendo uma jornada pedagógica mais autônoma e independente do estudante. Dessa maneira, ele se torna responsável por suas escolhas e decisões, capaz de solucionar desafios, agir e pensar por si mesmo. Nesse sentido, Glasser (2001, p.173) afirma que: "Quando permitimos que os jovens assumam o controle de sua própria aprendizagem e façam escolhas significativas em suas vidas, estamos capacitando-os a se tornarem protagonistas de seu próprio destino."

E para que esse jovem seja capaz de controlar a direção da sua própria aprendizagem, faz-se necessário a utilização das mais diversas formas de aprendizagens e desafios, por meio da utilização das metodologias ativas. Entre estas metodologias, podemos destacar: debates, rodízio de leitura, trabalhos em grupo, sala de aula invertida, ensino baseado em projetos (EBP), são inúmeras as possibilidades visando incentivar uma postura mais ativa dos estudantes.

No livro “Metodologias ativas e Multiletramentos no Ensino de Linguagem”, organizado pelas autoras Elaine Teixeira e Barbara Amaral (2022), nos é apresentado uma riquíssima pesquisa das metodologias, estratégias, procedimentos, análises e avaliações da pedagogia dos multiletramentos e das metodologias ativas. Nos oito capítulos presentes no livro, as metodologias ativas são postas em prática de forma significativa, por meio de atividades como: *WebQuest*, aprendizagem baseada em projetos, tecnonarrativas, grupo focal, projeto integrador, pesquisa investigativa e modelo SAMR. Neste trabalho, juntamente com outros autores, abordam os gêneros textuais: memes, *podcasts* de divulgação científica, fanfics, músicas populares, HQs e páginas da *WEB*. Tais práticas inovadoras ajudam os alunos a se prepararem para os desafios e demandas do mundo atual. Segundo Freire (2011, p. 105), “é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade [...]”, desta forma a capacidade de aprender de forma autônoma, colaborativa e criativa é cada vez mais valorizada.

É importante destacar que essas novas metodologias ativas devem estar alinhadas com os princípios e diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018) do Brasil, estabelecendo os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica e as metodologias ativas oferecem um meio eficaz de alcançar esses objetivos. E isso fica evidente quando se percebe que tanto as

metodologias ativas quanto a BNCC enfatizam o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo não apenas aspectos cognitivos, mas também socioemocionais, culturais e éticos.

As metodologias ativas proporcionam oportunidades para os alunos aprenderem de forma mais interligada, participando ativamente do processo de construção do conhecimento e desenvolvendo habilidades socioemocionais, como colaboração, comunicação, pensamento crítico e criatividade. Nesse sentido, Teixeira (1957, p. 21) afirma que: “o processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio. Os seus objetivos se contêm dentro do processo e são eles que o fazem educativo”

Isso nos leva a uma aprendizagem mais significativa, pois o aluno consegue relacionar os novos conhecimentos com suas experiências prévias e aplicá-los em situações do mundo real. Partindo desse pressuposto, a BNCC reconhece a diversidade dos alunos e a necessidade de flexibilidade que atendam às necessidades individuais dos mesmos:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem [...]. (BRASIL, 2018, p.463)

Nesse sentido o professor atua como orientador, supervisor e facilitador do processo de aprendizagem, não apenas como a fonte única de informações e conhecimentos (Barbosa & Moura, 2013), oferecendo uma variedade de abordagens e estratégias que podem ser adaptadas às características específicas, valorizando a autonomia dos alunos e seu protagonismo no processo de aprendizagem, promovendo a responsabilidade e o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Neste relato de experiência, apresentaremos as atividades desenvolvidas durante as oficinas realizadas como parte do projeto de incentivo à leitura na nossa escola. As oficinas foram planejadas e implementadas com o objetivo de promover o gosto pela leitura entre os alunos do ensino médio, proporcionando experiências significativas e estimulantes que contribuíssem para o desenvolvimento de habilidades literárias e multiletramentos. Ao longo deste relato, detalharemos as diferentes etapas das oficinas, destacando as metodologias ativas empregadas, os recursos utilizados e os resultados alcançados.

Leitura nossa de cada dia

Para o desenvolvimento da oficina, executada pelas universitárias Daniela Lopes de Sousa Barros e Michelle Barros de Sousa, foi elaborado um questionário, executado de forma oral, para que fosse possível conhecer melhor os alunos e saber o que eles costumavam ler e escrever fora da escola, com as seguintes perguntas:

Questionário

1. Você se considera um leitor? Justifique.
2. Trabalha ou já trabalhou?
3. Frequenta algum grupo de jovens? Qual?
4. Costuma ler algo em casa? Se sim, o que?
5. Possui diário ou agenda?
6. Na escola, em quais situações você costuma ler ou escrever?
7. Para você, há diferenças entre a leitura feita dentro da escola para a leitura feita fora da escola? Justifique.

A partir disso, foi possível entender melhor os alunos, em uma sala de vinte e dois alunos, em que apenas três trabalhavam e todos responderam que não se consideravam leitores, pois para eles leitor seria apenas quem ler livros, pois não reconheciam que a partir das práticas sociais desenvolvidas fora da escola poderiam se considerar leitores, como, por exemplo, ao ler um outdoor, receitas de bolo, bula de remédios, e escrever mensagens de texto, listas de compras, entre outras.

Além disso, alguns citaram que participavam de grupos religiosos, em que liam a Bíblia e escreviam quando era necessário. Depois disso, afirmaram que costumavam ler bulas de remédio, legendas de filmes, mensagens de texto e escrever listas de compras. E alguns alunos disseram que não possuem agenda ou diário, mas que costumam escrever em um aplicativo chamado “Nota”, ou criam um grupo no *Whatsapp* para si mesmos para escreverem lembretes etc.

Ademais, quando o assunto se voltou para a escola, notou-se que hesitaram em responder, e por fim poucos disseram que liam apenas quando se sentiam “obrigados”. E também, que há sim diferenças entre a leitura e a escrita dentro e fora da escola, pois de acordo com ele, na escola só se pode escrever e ler “certinho”.

Assim, procurou-se desmistificar essa afirmação feitas pelos alunos em relação a leitura e a escrita dentro da escola, ao explicar para eles as características da linguagem formal e da informal, e discorrer sobre a importância da leitura para que haja uma boa escrita. Por fim, foi feita uma atividade com os alunos, em que todos montaram o seu perfil, com as suas características, sem colocar o seu nome, e outro colega pegava, lia o texto e tentava adivinhar de quem se tratava, para avaliar a leitura e escrita deles.

Diante disso, essa primeira oficina foi de grande valia para o desenvolvimento das discentes como futuras professoras. Essa atividade foi a primeira ação realizada pelas alunas em relação às práticas docentes. Assim, foi possível adquirir novos conhecimentos ao ter a noção mais ampla de como funciona uma sala de aula e como agir nesse ambiente, e até a conhecer melhor os alunos antes do início dos estágios.

"Eu, Camiseta: Textos Costurados no Corpo"

Realizada pelos alunos Elison Carvalho de Santana, Francisca Gomes da Silva, Ocianny Santos Reis e Iara Tamires da Silva essa oficina teve como iniciativa a construção do conhecimento por parte dos alunos sobre o consumismo desenfreado e a perda de identidade de pessoas.

Inicialmente, houve questionamentos sobre o que eles entendiam sobre consumismo e se se consideravam consumistas. Após a roda de conversa, os graduandos fizeram uma dinâmica que consistia em os alunos levarem camisetas que mais gostavam, atentando-se as marcas e as logomarcas. Logo em seguida, os alunos leram o texto "Eu, etiqueta" de Carlos Drummond de Andrade e deram suas opiniões sobre o poema e o que tinham entendido do mesmo. Depois, os graduandos distribuíram pequenas camisas feitas de cartolina para que eles produzissem as suas camisetas de acordo com os seus gostos. Foi observado na produção dessas camisetas a influência do mundo digital na vida desses jovens, deixando evidente a alienação e a falta de questionamentos. O projeto foi de suma importância pois sabe-se que as pessoas são grandes consumidores, muitas vezes usando ou utilizando algo que pensem ser seu modo de expressão ou estilo, mas apenas são "manequins" ou divulgadores de marcas. Foi desse modo que os graduandos viram a necessidade de levar esse projeto e proporcionar esse debate na sala de aula.

Tipos de leitura: leio ou não leio? Eis a questão

A oficina "Tipos de leitura: leio ou não leio? Eis a questão", baseada no livro "Letramentos no ensino médio", publicado em 2012, pelas autoras Corti, Mendonça e Souza, foi aplicada pelas universitárias Alane Nogueira da Silva e Carlene da Silva, no 3º ano do Ensino Médio. Primeiramente, buscou-se conhecer os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto em questão, mostrando diversos cartazes com tipos de leituras distintos. Diante disso, fizeram a seguinte indagação: "você sabia que existe mais de um tipo de

leitura?” Depois de uma breve introdução, apresentaram os slides com sete tipos de leitura, sendo elas:

Leitura literal: refere-se a leitura de um texto, com a interpretação exatamente como ele está escrito, sem adicionar significados a ele.

Leitura mecânica: é a leitura a qual o leitor simplesmente passa os olhos no texto, sem a intenção de se aprofundar ou compreender o conteúdo.

Leitura rápida: refere-se à capacidade do leitor compreender o texto em um período curto, concentrando apenas nas partes relevantes.

Leitura reflexiva: é a leitura que envolve uma abordagem mais profunda e reflexiva, o leitor questiona, pensa, analisar e interpretar o conteúdo do texto.

Leitura oral: refere-se a leitura em voz alta, permitindo que o leitor e outras pessoas presentes possam ouvir a voz e compreender o conteúdo.

Leitura inconsciente: refere-se à capacidade do leitor ler e compreender informações escritas sem a necessidade de atenção consciente ou esforço.

Leitura silenciosa: é a leitura feita pelo leitor internamente, ou seja, sem o uso da voz.

A apresentação de cada leitura, foi explicada de forma interativa entre as universitárias e a turma, com o espaço sempre aberto para dúvidas e colocações conforme o conhecimento dos estudantes diante do exposto. Após esse momento, um debate foi formado, com as seguintes perguntas:

Qual tipo de leitura você prefere utilizar?

Qual tipo você achou mais interessante?

Qual leitura você não conhecia?

O que você aprendeu sobre leitura?

Os alunos se mostraram empolgados e interessados no assunto. Grande parte da turma respondeu que utilizava a leitura mecânica e muitas vezes não compreendia o que se tinha lido, o que levava a certa dificuldade de interpretação. Os alunos ainda fizeram questão de relatar que acharam a leitura inconsciente mais interessante, pois faziam sem perceberem e não sabiam que havia um nome específico para essa. Depois de um debate com a turma, as alunas mostraram os benefícios da leitura de forma ampla, explicando a necessidade e o desenvolvimento que a leitura exige enquanto indivíduos sociais.

No passo seguinte, foi realizado uma atividade individual, cada um formou o seu perfil de leitor, a atividade contava com perguntas e respostas curtas, pois se tratava de um “bate-bola”, ou seja, perguntas, respostas, perguntas, respostas, com o seguinte questionário:

- 1.Quantos anos você tem?
- 2.Nasceu em que cidade?
- 3.Tem livros ou materiais de leitura em casa? Quais?
- 4.Você gosta de ler?
- 5.Você costuma ler alguma coisa? O que?
- 6.Costuma acessar a Internet? Para quê?
- 7.Costuma ler letras de músicas? Brasileiras ou estrangeiras? Quais estilos musicais?
- 8.Qual foi a leitura que você mais gostou? Por quê?
- 9.Complete: para você ler é...
- 10.Se fosse escritor, escreveria livros de...

A intenção era transformar os resultados, num quadro de perfil, transformamos o questionário em itens de entrevista, como fazem as revistas:

Nome:

Idade:

Nasceu em:

Leitura:

Internet:

Músicas:

Leitura de que mais gostou:

O que sentiu:

Ler é:

Se fosse escritor, escreveria livros de

Por fim, foi feita uma dinâmica com os alunos, quando as universitárias leram o perfil sem revelar o nome, apenas as características por meio das respostas obtidas através do questionário e os demais colegas adivinharam de quem era o perfil descrito. Diante disso, observou-se que os estudantes afirmavam não gostar de ler e que liam por obrigação.

Por meio dessa atividade final, pode-se analisar tanto a escrita como a leitura, pois foi uma oportunidade de conhecer a interação deles com essas ferramentas. Por isso, é importante realizar atividades como essas, além de ser uma prática de letramento importante, essa atividade pode possibilitar estratégias para inserir a leitura de modo mais frequente no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a colaboração e o comprometimento de todos os membros que fazem parte da comunidade escolar tornam possível proporcionar uma educação de qualidade e preparar os alunos para enfrentar os desafios do futuro com confiança e resiliência. Todos na escola devem promover uma cultura de aprendizado contínuo, incentivando a curiosidade, a criatividade e a busca pelo conhecimento em todas as etapas da vida estudantil.

Os trabalhos desenvolvidos ao longo do PIBID, na escola estadual CETI Osvaldo da Costa e Silva, possibilitaram conhecer de forma ampla e aprofundada as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, tanto na leitura quanto na escrita, destacando a importância de auxiliá-los nesse processo. Visto que essas são fundamentais em diferentes esferas sociais, desde a educação até o mercado de trabalho, a capacidade de compreensão e interpretação de texto e o desenvolvimento da escrita de forma coerente devem ser desenvolvidas através de estratégias que possibilitem o desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, precisamos utilizar as metodologias ativas como ferramenta motivacional do ensino. É importante que o aluno seja protagonista da sua própria aprendizagem. Além disso, é do mesmo modo importante que o docente busque entender o ritmo de desenvolvimento e as barreiras enfrentadas por cada um, estimulando a empatia e a promoção do conhecimento, de maneira eficaz, resultando na formação de cidadãos mais críticos e competentes, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva. Desse modo, se faz necessário a inserção de métodos que atendam as diversas necessidades encontradas dentro das salas de aulas. Não só isso, também é necessário que haja a aplicação de diferentes gêneros para estimular a criatividade na escrita e a capacidade leitora dos alunos.

Assim, abordagens com os multiletramentos são inovadoras e fundamentais para lidar com esses desafios, pois ampliam o aprendizado levando em consideração a evolução da sociedade e as diversidades de meios de interação presentes atualmente. Porém, é importante que essas práticas pedagógicas estejam adaptadas à realidade dos estudantes, para que essas sejam facilitadoras da aprendizagem.

Abordar essas dificuldades através do multiletramentos pode ser satisfatório, pois o ensino de língua portuguesa aliado às mídias digitais, textos verbais, visuais, audiovisuais etc tendem a trazer impactos positivos tanto na educação como nas demandas contemporâneas.

Após as execuções de cada oficina, verificou-se que os resultados obtidos foram significativos em diversos aspectos. Observou-se um aumento do engajamento dos alunos nas atividades propostas. Além disso, houve uma maior valorização da diversidade de linguagens e uma ampliação das habilidades de leitura e escrita dos participantes. O subprojeto também

contribuiu para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, estimulando-os a explorar e experimentar diferentes formas de expressão.

Portanto, fica evidente que uma educação motivadora se faz por meio de estratégias e métodos capazes de colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Como podemos perceber, tanto os multiletramentos como as metodologias ativas contribuem para essa eficiência didática. E para tanto, podemos destacar que a participação e parceria do PIBID foi fundamental para que essas práticas fossem exercidas na escola. O Programa estimulou a inovação e a criatividade na concepção e implementação das atividades do projeto de leitura, incentivando a experimentação de diferentes metodologias, recursos e abordagens pedagógicas, além de uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que contribuiu para a diversificação e enriquecimento das práticas educativas no ambiente escolar. Iremos aplicar tudo o que foi exposto neste capítulo em nossas futuras atividades de ensino, além de reflexões que não cabem nessas páginas, mas que iremos levar para a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 abr. 2024.

CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em:<https://dicionario.priberam.org/#google_vignette> Acesso em: 22 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GLASSER, William. **Teoria da escolha**. Uma Nova Psicologia de Liberdade Pessoal. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2001.

MOREIRA, Marco A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011b. Elaine Teixeira; Bárbara Amaral da Silva [org.] Metodologias Ativas e Multiletramentos no Ensino de Linguagens.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1985.

VIEGAS, Amanda. **Metodologias Ativas para o Incentivo à Leitura**.2020. Disponível em: <<https://www.coletivoleitor.com.br/metodologias-ativas-para-o-incentivo-a-leitura/>> Acesso em: 04 abr. 2024

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecemos a Deus, pela vida e pela oportunidade de aprender mais a cada dia. Gostaríamos de expressar nossa gratidão a coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por nos proporcionar vivenciar essa experiência tão enriquecedora e valiosa para nossa formação. E, também, ressaltar que o programa é de grande importância para os graduandos que estão iniciando as práticas docentes.

Agradecemos também a supervisora e professora de Língua Portuguesa Ediane Maria Rodrigues Barros Guimarães, por nos aceitar em sua sala de aula e permitir que pudéssemos aprender em conjunto com ela, durante as observações, pela sua paciência e por nos incentivar na realização das oficinas. E, ao coordenador Rubens Lacerda Loiola pelas orientações, apoio e experiências, prestado ao longo desse projeto, que contribuiu para o aprimoramento das nossas práticas de ensino e aprendizagem.

Deixamos ainda nosso sincero agradecimento aos alunos pelo interesse e engajamento nas atividades, demonstrando um verdadeiro entusiasmo pela leitura e pelo desenvolvimento de habilidades de letramento, ademais a toda comunidade escolar, CETI Osvaldo da Costa e Silva, que nos acolheram, e abraçaram todas as atividades propostas. Devemos destacar que o apoio de todos os envolvidos foi fundamental para a realização deste trabalho, sem essa parceria nada seria possível.

Por fim, expressamos nossa gratidão a todos os colaboradores, parceiros e apoiadores que contribuíram de alguma forma para o sucesso do projeto, seja fornecendo recursos, materiais ou apoio logístico, ou simplesmente compartilhando seu entusiasmo pela educação e pelo desenvolvimento dos alunos.

O empenho de todos os envolvidos foi fundamental para tornar o projeto de leitura e letramentos uma experiência enriquecedora e inspiradora para os alunos, promovendo o amor pela leitura, o desenvolvimento de habilidades literárias e o fortalecimento do letramento crítico e reflexivo.

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM

Ana Maria dos Santos Bezerra
Dayla da Rocha Ferreira
Eduarda Kelly de Sousa
Maria Kaline Carvalho Santos
Rita Cristina Pinheiro Sousa
Susandara de Araújo Silva
Lidiane de Carvalho Rocha
Lília Brito da Silva

INTRODUÇÃO

Os desafios para a aprendizagem são diversos e impactam tanto alunos como professores. Entre os vastos desafios enfrentados em sala de aula, podemos destacar a falta de motivação, dificuldade de concentração e diversidade nas metodologias, dentre outros que afetam o aprendizado dos alunos. Tais desafios são compartilhados em toda a rede de ensino, do fundamental ao superior. Mas como enfrentar esses desafios e preparar os acadêmicos para combatê-los? Tais abordagens sobre os desafios abordados será visualizado pelo lado dos pibidianos.

O presente projeto visa apresentar os desafios enfrentados para a aprendizagem ao longo das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pelos discentes iniciantes do curso de Letras Português. O objetivo desta pesquisa é apresentar a forma como os desafios propostos pelo PIBID foram enfrentados com o uso de abordagens pedagógicas pelos alunos do curso de Letras Português da UESPI - Campus Professor Barros Araújo.

Através dessa pesquisa devemos tentar solucionar o enigma que existe nos acadêmicos de enfrentar as adversidades que são propostos dentro da realidade da sala de aula, relatar as problemáticas observadas pelos mesmos e apresentar soluções que foram úteis para o desenvolvimento dos projetos pelos acadêmicos.

Primordialmente o estudo tem o objetivo de incentivar os acadêmicos a sempre se escrever para participar do PIBID em meio dos desafios que irão ser propostos, esses desafios são de grande importância para o desenvolvimento na carreira de docente.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

Desafios na sala de aula

Inicialmente, com um olhar de fora, a sala de aula é um ambiente de aprendizagem, não se imagina os desafios que são enfrentados por alunos e professores. Ao ter a experiência

de vivenciar o convívio em sala tivemos a oportunidade de observar os desafios presentes na aprendizagem. Entre eles, destacamos a falta de motivação presente em muitos alunos, aulas que fogem apenas dos livros são impactantes para esses alunos.

Outra dificuldade que presenciamos no período inicial ao observarmos as salas foi a dificuldade em relação a atenção dos alunos, atualmente no Brasil esse é um dos problemas que mais afetam alunos, principalmente por causa das redes sociais, ou simplesmente se distraem em conversas paralelas com os colegas e sua concentração é totalmente tirada. Por observarmos esse ponto desenvolvemos maneiras de abordar com eles o primeiro projeto de leitura, com métodos que mantessem sua atenção, as vezes apenas mudando as carteiras de lugar e fazer uma roda de conversa já era algo que os embolgava.

Nossa maior dificuldade enfrentada foi a interação dos alunos no primeiro projeto de leitura, na turma do 1º ano “B”, pois houve resistência da parte de alguns, a leitura para eles era algo chato, sem vantagens e sem diversão, observando isso optamos em escolher trabalhar com um autor local, para mostrar que literatura não é algo escrito apenas por autores do passado, escolhemos um livro que contém humor, crítica social e muitas aventuras, para que notassem que a leitura não é sem valor e sem diversão.

E com essa abordagem conseguimos trabalhar com todos os alunos no projeto, obtamos em deixar que cada aluno explorasse sua criatividade na arte, decoração, ornamentação, na liderança das equipes feitas, cada uma com suas responsabilidades.

Alunos que perdem seu interesse perdem consequentemente chances de expandir suas habilidades dentro do âmbito escolar, habilidades que observamos ao desenvolver o primeiro projeto, como a habilidade de interpretação, oralidade, liderança, habilidade de ornamentação, artistas, poetas. A imaginação de um aluno quando alimentada pela leitura e a partir de sua visão social é terra firme para bons escritores, pois o hábito de ler proporciona liberdade de pensamento, de informação e criatividade.

Implementação de estratégias pedagógicas: respostas aos desafios encontrados – do período de observação aos desenvolvimentos dos projetos

Com base na análise dos desafios identificados, os discentes do curso de Letras .Português da UESPI - Campus Professor Barros Araújo - Picos, no âmbito do PIBID, desenvolveram e implementaram uma variedade de estratégias pedagógicas. Entre essas estratégias, destacam-se a promoção da leitura por meio de incentivos e a produção de uma peça teatral envolvendo todos os alunos.

Além disso, foram realizadas atividades de produção de folhetim e aulas de redação, proporcionando aos alunos oportunidades de prática e aprimoramento das habilidades de escrita. Essas abordagens foram cuidadosamente planejadas para envolver os alunos, estimular a concentração e atender às diversas necessidades de aprendizagem das turmas.

Durante todo o processo, os pibidianos estavam à disposição para ajudar os alunos, tirar dúvidas e oferecer apoio, criando um ambiente colaborativo e facilitador para o progresso acadêmico. Ao usar métodos de ensino diferentes e atividades interativas, as estratégias foram ajustadas para enfrentar os desafios específicos enfrentados pelos acadêmicos, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma experiência extremamente enriquecedora que nos proporcionou diversas oportunidades de aprendizado. Iniciamos nossa participação no PIBID durante o primeiro período do curso de Letras-Português, no dia 07 de junho de 2023. No início, frequentávamos as aulas da professora Lidiane uma vez por semana, apenas para observação, na turma do primeiro ano B.

Posteriormente, participamos de um trabalho de leitura proposto pela professora para a turma do primeiro ano. Cada aluno escolhia um livro, lia e depois compartilhava a história com os demais colegas. Em seguida, começamos um projeto de leitura mais amplo, no qual apresentamos o livro "Desrespeitável Público", do escritor picoense Luiz Egito de Souza Barros. Embora tenhamos despertado interesse em alguns alunos, enfrentamos algumas dificuldades, pois alguns não demonstravam interesse pela leitura. Para contornar isso, disponibilizamos três exemplares do livro físico e também o disponibilizamos em formato PDF para toda a turma.

Nos encontrávamos semanalmente para discutir os capítulos e realizávamos rodas de conversa para debater sobre o livro. Além disso, implementamos uma dinâmica com perguntas sobre a obra para incentivar a leitura, oferecendo pequenos brindes como estímulo. Como culminância do projeto, organizamos uma peça teatral baseada na obra, contando com a participação de todos os 24 alunos da turma, cada um interpretando um personagem. Para isso, contamos com a colaboração de materiais fornecidos pela escola, como papel EVA, cola e impressora, além de recursos externos como figurinos.

Realizamos ensaios semanais, íamos 3 vezes na semana e, mesmo enfrentando alguma resistência por parte dos alunos, conseguimos que aprendessem suas falas em apenas uma

semana, mas mesmo assim continuamos ensaiando com eles para aperfeiçoar. A apresentação teatral ocorreu no dia 31 de outubro, às 13 horas, para toda a escola do Centro Estadual de Tempo Integral Marcos Parente, e foi um sucesso, contando até com a presença do autor do livro.

Finalizando o projeto e o ano letivo, promovemos uma confraternização no dia 22 de novembro de 2023 a pedido dos alunos. Durante esse momento, realizamos uma roda de conversa na qual cada aluno teve a oportunidade de compartilhar suas experiências no projeto de teatro, expressar gratidão e fazer eventuais pedidos de desculpas. Ficamos extremamente felizes com a demonstração de gratidão dos alunos pelo nosso trabalho no PIBID e pelo vínculo afetivo construído ao longo do projeto.

No dia 5 de março de 2024, retornamos à Escola Marcos Parente com um novo projeto: folhetim e redação. O projeto consiste em dividir as turmas do ensino médio entre folhetim e redação. No total de turmas, há 5 salas: 1º A e B, 2º A e B e o 3º ano. Pensando nisso, distribuímos os dois planos, folhetim para o 1º A e B e redação para as demais salas.

O intuito da produção dos folhetins é servir como um texto de apoio para a produção das redações das demais salas. A estrutura do folhetim será como um pequeno livro; no entanto, a sua publicação será como os textos tradicionais. Será dividido em partes, cada texto produzido com um tema atual terá sua publicação dividida em primeira e segunda parte. Cada folhetim servirá como texto base para uma redação que terá como tema a situação social abordada no folhetim.

Nos grupos de folhetim, cada sala foi dividida em quatro grupos. No 1º ano A, os temas abordados foram bullying, racismo e reinserção social. Já no 1º ano B, os temas foram machismo, abuso sexual, tráfico de órgãos e crianças, e homofobia. Cada grupo irá criar uma narrativa fictícia, seguindo o estilo do romantismo, para ser publicada. Os alunos responsáveis pela redação dissertarão sobre esses temas.

Os encontros ocorrem semanalmente para discutir o desenvolvimento das histórias e oferecer assistência conforme necessário. Após corrigir todos os temas do folhetim, os trabalhos serão impressos e publicados para as turmas do 2º e 3º ano. Em seguida, será preparada uma culminância com um varal literário exibindo os folhetins produzidos, e cada aluno fará uma apresentação para os demais colegas, mostrando cartazes com desenhos dos personagens principais de suas histórias.

Já na redação, assumimos a responsabilidade de ensinar e auxiliar os alunos do segundo ano do ensino médio, turma A. Decidimos implementar um projeto que envolve redação, pois

notamos uma grande dificuldade na escrita e no desenvolvimento textual dos alunos, que estão se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), onde a redação tem um peso significativo na pontuação. No primeiro dia de aula, apresentamos o projeto e explicamos a estrutura da redação. Apesar da dificuldade inicial dos alunos em desenvolver uma redação, eles demonstraram compreensão da estrutura de um texto dissertativo-argumentativo. Na semana seguinte, explicamos as competências necessárias e como desenvolver e identificar uma tese na redação. Como eles já estavam familiarizados com a estrutura da redação, decidimos iniciar a prática. Fizemos a leitura de uma redação com o tema "Evasão Escolar", abordando apenas a introdução e os dois primeiros desenvolvimentos. Os alunos foram então orientados a escrever uma conclusão contendo os cinco elementos essenciais: agente, ação, modo/meio, efeito/finalidade e detalhamento. Uma observação evidente nas conclusões dos alunos foi a falta de prática. Ficou claro que eles possuem conhecimento suficiente para produzir uma redação de qualidade, mas carecem de prática. Desde então, estamos investindo em temas semanais para promover a prática da escrita.

Ao término do projeto, serão selecionadas as redações mais bem estruturadas de acordo com os critérios do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação, Seleção e Promoção de Eventos (Cebbraspe), responsável pela correção das redações do ENEM de 2009 a 2023. A apresentação será feita pelos alunos, que explicarão suas propostas de intervenção e os benefícios dessas propostas para a sociedade. Os alunos que apresentarem as intervenções mais eficazes, aliadas a uma boa estrutura de redação, serão premiados. Durante o evento de encerramento, destacaremos os benefícios de longo e curto prazo da prática da escrita. No caso desses alunos, a habilidade de escrever de forma formal e estruturada terá um impacto significativo em suas carreiras acadêmicas. Serão concedidos prêmios para o 1º, 2º e 3º lugares, que serão anunciados durante o evento, e os alunos premiados terão a oportunidade de ler suas redações. Abaixo imagens do 1º projeto realizado no dia 31-11-2023.

Figura 1 - Fotos do projeto.



Fonte: Autoria própria.

No desenvolvimento deste projeto, o que mais nos marcou foi o feedback dos alunos, ver o interesse deles aumentando e perceber que estavam aprendendo de forma significativa. Estávamos determinados a aproveitar ao máximo essa oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Figura 2 - Foto dos 15 pibidianos, com os dois professores supervisores e a professora coordenadora.



Fonte: Próprios autores, 29 de maio de 2023.

Figura 3 - Foto da professora supervisora apresentando os pibidianos, que ficaram observando a turma, para o primeiro ano “B” do ensino médio.



Fonte: Próprios autores, 29 de maio de 2023.

Figura 4 - Foto dos pibidianos que ficaram observando o terceiro ano do ensino médio.



Fonte: Próprios autores, 06 de junho de 2023.

Figura 5 - Foto da professora supervisora em uma aula no terceiro ano do ensino médio.



Fonte: próprios autores, 20 de junho de 2023.

Depois dessa observação, escolhemos uma obra para cada turma, essa obra foi escolhida de acordo com o interesse dos alunos envolvidos e o seu nível de leitura. As obras que escolhemos eram clássicos da literatura brasileira, da literatura nordestina, sendo alguns clássicos e outros de autores locais como é o caso do livro *desrespeitável público*, além de obras consagradas mundialmente.

Visamos com esse projeto, não só proporcionar aos alunos experiências e conhecimento de obras literárias, mas também torná-los capazes de identificar e produzir diversos tipos de gêneros textuais. Fomos à escola semanalmente para fazermos a leitura com os alunos. Algumas obras a escola possuía a quantidade de livros necessária e em outras não,

nessas que a escola não tinha exemplares para nos disponibilizar, utilizamos PDF. Que foi o caso da obra que o terceiro ano do ensino médio escolheu.

No terceiro ano, os alunos escolheram o romance *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, como já foidito não havia exemplares suficientes, então disponibilizamos para todos um PDF do livro. E além de ler a obra com eles, também usamos slides em algumas aulas para explicar os pontos, da obra, que a turma não compreendeu e após a leitura discutimos com eles como preferiam apresentar a obra para a comunidade escolar e eles escolheram apresentar a história do livro com uma peça teatral. O que também foi a escolha do primeiro ano “B”,

No início os alunos, do primeiro ano “B”, leram “Capitães da areia” de Jorge Amado, após a leitura os discentes se reuniram em rodas de leitura para contar a história do livro. Conforme a conversa avançava, abrimos espaço para recomendações de livros, o que fez alguns alunos se empolgarem ao compartilhar seus livros favoritos e descreveram as tramas e os personagens que haviam cativado sua imaginação. O mais marcante dessa roda de conversa foi a conexão que se formou entre nós, por meio dos livros, exploramos não apenas mundos fictícios, mas também reflexões sobre nossas próprias vidas e experiências. Vimos alunos tímidos ganhando confiança ao expressar suas ideias, enquanto outros se destacavam como verdadeiros contadores de histórias. Além disso, essa atividade não apenas promove o amor pela leitura, mas também desenvolve habilidades importantes, como expressão oral, escuta ativa e pensamento crítico. Ao final da roda de conversa, ficamos emocionados ao perceber o impacto positivo que essa experiência teve tanto para os alunos quanto para nós. Do dia 27/10/2023 até o dia 30/11/2023 foram somente ensaios para o grande dia da apresentação na quadra, para as duas turmas.

Figura 6 - Roda de conversa do primeiro ano “B”.



Fonte: Próprios autores, 24 de agosto de 2023.

Na culminância do projeto organizamos uma feira literária, onde os discentes apresentaram as obras na sua maioria com peças teatrais, mas também às expuseram com podcasts e etc.

Figura 7 - Foto de decorações da feira literária.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Figura 8 - Foto da decoração da feira literária.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Figura 9 - Foto de algumas pibidianas e alunos esperando as apresentações.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Figura 10 - Foto da decoração do PODCETI.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Figura 11 - Foto dos alunos em uma cena da peça sobre a obra auto da compadecida.



Fonte: Próprios autores, 2023.¹⁰

Figura 12 - Foto dos alunos em uma cena da peça Desrespeitável público.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Foi formada uma mesa de honra, constituída pelo diretor, pela coordenadora da escola, pelos professores supervisores, pela professora doutora Mônica Maria Feitosa Braga Gentil e pelo o autor do livro Desrespeitável Público. Eles avaliaram as apresentações e fizeram comentários enriquecedores.

Figura 13 - Foto dos avaliadores na mesa de honra.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Figura 14 - Foto dos pibidianos e dos professores supervisores com a professora doutora Mônica Gentil, no dia do evento.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Neste segundo projeto, trabalhamos com criação de folhetins no primeiro ano do ensino médio e a produção de redações a partir deles no segundo e terceiro ano. Pretendemos, com este projeto, um melhor desenvolvimento do aluno (do ensino médio), tanto escolar quanto como cidadão. Buscamos através da produção textual, abordar temas atuais, problemas sociais recorrentes, fazendo assim com que eles tomem um posicionamento acerca desses conflitos, expondo seu conhecimento sobre esses temas, desenvolvendo habilidades da língua portuguesa e seu conhecimento sobre redação. O que será de grande ajuda quando forem realizar a prova do Enem, que cobra o texto dissertativo-argumentativo, o qual tem grande influência na média final do estudante. Além disso, como já foi dito, a produção de texto não se limita a o ambiente escolar, pois ela é o meio mais eficaz de comunicação no mundo moderno que utiliza diversos gêneros textuais para se expressar.

Comparecemos semanalmente na escola. Nas duas turmas do primeiro ano do ensino médio, explicamos sobre o gênero folhetim, dividimos cada uma das turmas em grupos e propomos alguns temas atuais para eles escolherem e escreverem os folhetins a respeito do tema escolhido. Nas duas turmas do segundo ano e no terceiro ano do ensino médio, explanamos acerca de redação e no que diz respeito às competências do Enem. Em seguida, apresentamos a introdução e o desenvolvimento de uma redação nota 1000 e pedimos para eles elaborarem uma conclusão para ela, posteriormente, pedimos que eles fizessem uma redação baseada em um dos folhetins, que foi escrito pelos alunos do primeiro ano.

Figura 15 - Foto da aula sobre as cinco competências do Enem.



Fonte: Próprios autores, 2024.

Além disso, foi desenvolvido, no nono ano “A”, um projeto onde os alunos teriam que produzir contos. Primeiro, ocorreu a explicação de como criar um conto e foi debatido os temas que os alunos poderiam utilizar para elaboração de seus contos, logo depois, eles começaram a escrever os contos e a equipe responsável a tirar as dúvidas de cada discente.

Figura 15: Primeiro dia da equipe dos contos.



Fonte: próprios autores, 2024.

Figura 17 - Foto do dia da produção dos contos.



Fonte: Próprios autores, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente a relevância da produção textual e do hábito da leitura no processo de ensino-aprendizagem, tanto para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos quanto para sua formação como cidadãos críticos e participativos na sociedade. Através da prática da leitura, os estudantes ampliam seus horizontes, adquirem conhecimento sobre diferentes culturas e pontos de vista, além de desenvolverem habilidades de escrita e argumentação fundamentais para enfrentar desafios como o Enem e a redação de vestibulares.

O relato de experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) demonstra como a integração entre teoria e prática, aliada ao acompanhamento pedagógico e à troca de experiências, contribui para a formação e o aprimoramento dos futuros professores, bem como para a melhoria do ambiente escolar e para a educação básica como um todo.

Portanto, é imprescindível que as instituições de ensino promovam cada vez mais iniciativas que incentivem a leitura, a produção textual e a formação prática dos docentes, visando não apenas o sucesso acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais crítica, informada e participativa.

REFERÊNCIAS

BARBALHO, Ianca Ladiane Grilo. PRODUÇÃO TEXTUAL E AVALIAÇÃO: um estudo a partir das dificuldades apresentadas por alunos do ensino médio em relação ao gênero redação do Enem. 2023. 60p. monografia (Graduação em Educação) – Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2023.

D'OLIVO, Fernanda Moraes. Prática e Produção de Textos. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018. 211p.

AGRADECIMENTOS

Este projeto foi realizado graças ao Programa do Ministério da Educação – CAPES, proporcionando o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: ENTRE O ENSINO E A EXPERIÊNCIA

Francisco Henrique Alves
Ariely Costa Bispo
Eduarda Kelly de Sousa
Herbert Sanches Bezerra Sousa
Pedro Henrique Sales da Cruz
Lidiane de Carvalho Rocha
Lília Brito da Silva

INTRODUÇÃO

A produção textual é de suma importância para o processo de ensino aprendizagem. Através desta prática, o aluno demonstra sua capacidade criativa. Ao produzir um texto, o discente exercita a sua imaginação e mostra o seu conhecimento sobre o tema abordado. Conhecimento que obteve através de suas leituras. Portanto, o estímulo à leitura é crucial para a produção textual. O hábito da leitura traz ao indivíduo a possibilidade de ampliar seus horizontes, o seu conhecimento sobre culturas diferentes o que o ajuda a se desenvolver como ser humano crítico e empático e também desenvolve suas habilidades de escrita e fala. Essa prática estimula a imaginação e dá ao leitor a oportunidade de conhecer diferentes pontos de vista, o que vai agregar no seu desenvolvimento como um ser crítico que participa do desenvolvimento da sociedade.

O hábito de leitura é fundamental para o desenvolvimento pessoal e intelectual. Por meio da leitura há o acréscimo e melhoria do vocabulário e também ajuda a promover o conhecimento sobre diferentes tipos de temas. Além disso, ajuda a organizar as ideias, a aprimorar a capacidade de argumentar, expressar pensamentos de forma clara e coerente.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa da Iniciação a Docência) trouxe grandes benefícios para o aprendizado dos alunos das escolas que adotam o programa, por exemplo, proporcionou a oportunidade dos bolsistas vivenciarem o ambiente escolar e adquirirem novos conhecimentos ao auxiliarem o professor na sala de aula. Ele também incentivou o trabalho em equipe, estimulou um olhar positivo sobre a prática docente e preparou os pibidianos(as) para os desafios da carreira docente.

Por isso, este capítulo apresenta o relato das experiências que vivenciamos no PIBID e a forma como elas modificaram e contribuíram com a nossa formação. Relatamos os projetos desenvolvidos na escola CETI Marcos Parente. No primeiro, utilizamos obras literárias, os alunos leram e as apresentaram na culminância e no segundo, trabalhamos com produção textual, os alunos do primeiro ano do ensino médio produziram folhetins e os alunos do segundo e terceiro ano fizeram redações sobre eles. Os projetos são de grande

importância, tanto para os discentes da escola quanto para os pibidianos, pois com eles ambos adquiriram conhecimentos de extrema importância para a vida acadêmica e para fora dela.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

A importância do hábito de leitura e da produção textual

O hábito de ler é fundamental para o processo de ensino aprendizagem. É através dele que o estudante desenvolve suas habilidades linguísticas como: escrever, falar, interpretar, argumentar e escutar. A cada nova leitura se descobre um novo mundo composto por diferentes culturas e aprende não só sobre elas, mas também, sobre novas palavras, o que enriquecerá o vocabulário, além de, aprender a escrita correta de várias palavras. Por isso, um leitor experiente tem mais facilidade de escrever, pois possui conhecimento de contextos e de vocábulos diversificados e os sabem utilizar corretamente.

Tendo isso em mente, o docente deve incentivar a leitura, propondo conteúdos que abrangem textos de diferentes gêneros, trazendo através deles tanto a leitura quanto a produção textual. Ao ter contato com diferentes gêneros textuais o aluno terá conhecimento de diversas formas de se comunicar tanto oralmente quanto através da escrita. Ele aprenderá, com menos dificuldade, a norma padrão da língua.

Pensando agora em redações de vestibular, quando, na proposta, pede-se que o candidato escreva um texto cuja linguagem esteja adequada à norma padrão, isso significa que se deve respeitar a ortografia das palavras, as construções sintáticas e as relações morfossintática, o que não é necessário em uma poesia de cordel, a qual busca representar a sua tradição oral. (D’Oliveira, 2018)

Por meio da leitura e por intermédio do professor o jovem leitor aprenderá o momento adequado de se utilizar a linguagem coloquial e a padrão da língua portuguesa construindo, assim, textos coerentes e coesos dentro do gênero que lhe é pedido.

“O texto não é um amontoado de frases desconexas. As palavras não estão dispostas aleatoriamente, umas após outras. Ao contrário, relacionam-se contínua e harmonicamente entre si.” (D’Oliveira, 2018). O texto tem que ter sentido, não deve haver contradições. Portanto, a criação de um texto exige atenção e conhecimento dos elementos de coerência.

Sabendo da importância da produção textual, tanto na vida acadêmica quanto fora dela, resolvemos trazê-la neste novo projeto. Visamos preparar os alunos para a redação do Enem desenvolver sua criatividade através da criação de folhetins e trabalhar temas atuais por

meio deles. É importante para os alunos ter contato com esse temas, visto que, deste modo eles desenvolveram sua capacidade de argumentar.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Nesta etapa iremos relatar nossa trajetória no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) desde o dia 29 de maio de 2023, quando entramos no programa, até o dia 20 de abril de 2024. Nós fomos lotados no CETI Marcos Parente, uma escola pública da cidade de Picos – PI. Fomos supervisionados pelos professores da instituição e pela professora coordenadora de área. Esse período de imersão na prática docente, nos permitiu desenvolver habilidades pedagógicas, atividades educativas e também contribuímos para o enriquecimento do ambiente escolar.

Assim, fomos divididos em equipes, pois éramos cerca de 15 a 16 bolsistas, cada equipe ficou com uma turma e fomos apresentados a cada uma delas. No início, observamos as aulas de língua portuguesa e ajudamos a professora em sala de aula tirando dúvidas dos alunos sobre os assuntos abordados.

No dia 06 de junho de 2023, foi o primeiro dia da equipe que ficou responsável em desenvolver o projeto no terceiro ano do ensino médio e dia 07 de junho de 2023 foi a equipe que ficou no primeiro ano “B” e assim, todos os pibidianos começaram as observações, pois como já foi dito, primeiro ficamos observando algumas aulas dos professores supervisores. O que foi para nós uma experiência incrível e enriquecedora para nossa formação como futuros professores. Alguns dos pibidianos eram de períodos mais avançados do curso de Licenciatura Plena em Letras/Português e outros tiveram o privilégio de ingressar no PIBID no primeiro período do curso. Para nós, o início foi muito desafiador, mas ao mesmo tempo gratificante, aprendemos a lidar com diferentes perfis de alunos e adaptarmos nossa linguagem e estratégias de ensino para atender às suas necessidades. Além disso, desenvolvemos habilidades de liderança que precisávamos para conduzir as aulas, que pegamos para a leitura da obra literária de forma clara e cativante.

No desenvolvimento deste projeto, o que mais nos marcou foi o *feedback* dos alunos ver o interesse deles aumentando e perceber que estavam aprendendo de forma significativa. Estávamos determinados a aproveitar ao máximo essa oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Figura 1 - Foto dos 15 pibidianos, com os dois professores supervisores e a professora coordenadora.



Fonte: Próprios autores, 29 de maio de 2023.

Figura 2 - Foto da professora supervisora apresentando os pibidianos, que ficaram observando a turma, para o primeiro ano “B” do ensino médio.



Fonte: Próprios autores, 29 de maio de 2023.

Figura 3: Foto dos pibidianos que ficaram observando o terceiro ano do ensino médio.



Fonte: Próprios autores, 06 de junho de 2023.

Figura 4 - Foto da professora supervisora em uma aula no terceiro ano do ensino médio.



Fonte: próprios autores, 20 de junho de 2023.

Depois dessa observação, escolhemos uma obra para cada turma, essa obra foi escolhida de acordo com o interesse dos alunos envolvidos e o seu nível de leitura. As obras que escolhemos eram clássicos da literatura brasileira, sendo alguns clássicos e outros de autores locais como é o caso do livro *Desrespeitável público*, além de obras consagradas mundialmente.

Visamos com esse projeto não só proporcionar aos alunos experiências e conhecimento de obras literárias, mas também torná-los capazes de identificar e produzir diversos tipos de gêneros textuais. Fomos à escola semanalmente para fazermos a leitura com os alunos. Algumas obras a escola possuía a quantidade de livros necessária e em outras não, nessas que a escola não tinha exemplares para nos disponibilizar, utilizamos PDF. Que foi o caso da obra que o terceiro ano do ensino médio escolheu.

No terceiro ano, os alunos escolheram o romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, como já foidito não havia exemplares suficientes, então disponibilizamos para todos um PDF do livro. Além de ler a obra com eles, também usamos slides em algumas aulas para explicar os pontos da obra, que a turma não compreendeu e após a leitura discutimos com eles como preferiam apresentar a obra para a comunidade escolar e eles escolheram apresentar a história do livro com uma peça teatral. O que também foi a escolha do primeiro ano “B”,

No início os alunos, do primeiro ano “B”, leram *Capitães da areia*, de Jorge Amado, após a leitura os discentes se reuniram em rodas de leitura para contar a história do livro. Conforme a conversa avançava, abrimos espaço para recomendações de livros, o que fez alguns alunos se empolgarem ao compartilhar seus livros favoritos e descreveram as tramas e os personagens que haviam cativado sua imaginação. O mais marcante dessa roda de conversa foi a conexão que se formou entre nós, por meio dos livros, exploramos não apenas mundos fictícios, mas também reflexões sobre nossas próprias vidas e experiências.

Vimos alunos tímidos ganhando confiança ao expressar suas ideias, enquanto outros se destacavam como verdadeiros contadores de histórias. Além disso, essa atividade não apenas promove o amor pela leitura, mas também desenvolve habilidades importantes, como expressão oral, escuta ativa e pensamento crítico. Ao final da roda de conversa, ficamos emocionados ao perceber o impacto positivo que essa experiência teve tanto para os alunos quanto para nós. Do dia 27/10/2023 até o dia 30/11/2023 realizamos para as duas turmas, ensaios para o grande dia da apresentação na quadra.

Figura 5 - Roda de conversa do primeiro ano “B”.



Fonte: Próprios autores, 24 de agosto de 2023.

Na culminância do projeto organizamos uma feira literária em que os discentes apresentaram as obras na sua maioria com peças teatrais, mas também às expuseram com *podcasts* e etc.

Figura 6 - Foto de decorações da feira literária.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Figura 7 - Foto da decoração da feira literária.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Figura 8 - Foto de algumas pibidianas e alunos esperando as apresentações.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Figura 9 - Foto da decoração do PODCETI.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Figura 10 - Foto dos alunos em uma cena da peça sobre a obra auto da compadecida.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Figura 11 - Foto dos alunos em uma cena da peça *Desrespeitável público*.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Na culminância foi formada uma mesa de honra constituída pelo diretor pela coordenadora da escola, pelos professores supervisores, pela professora doutora Mônica Maria Feitosa Braga Gentil e pelo o autor do livro *Desrespeitável Público*. Eles avaliaram as apresentações e fizeram comentários enriquecedores.

Figura 12 - Foto dos avaliadores na mesa de honra.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Figura 13 - Foto dos pibidianos e dos professores supervisores com a professora doutora Mônica Gentil, no dia do evento.



Fonte: Próprios autores, 2023.

Neste segundo projeto, trabalhamos com criação de folhetins no primeiro ano do ensino médio e a produção de redações a partir deles no segundo e terceiro ano. Pretendemos, com este projeto, um melhor desenvolvimento do aluno (do ensino médio), tanto escolar quanto como cidadão. Buscamos através da produção textual, abordar temas atuais, problemas sociais recorrentes, para proporcionar uma iniciativa no posicionamento acerca desses conflitos, expondo seu conhecimento sobre esses temas, desenvolvendo habilidades da língua portuguesa e seu conhecimento sobre redação. Esses conhecimentos do mecanismo da produção textual é imprescindível para a prova do Enem, que exige que o candidato redija um o texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de problemática social. Além disso, como já foi dito, a produção de texto não se limita a o ambiente escolar, pois ela é o meio mais

eficaz de comunicação no mundo moderno que utiliza diversos gêneros textuais para se expressar.

Comparecemos semanalmente na escola. Nas duas turmas do primeiro ano do ensino médio, explicamos sobre o gênero folhetim, dividimos cada uma das turmas em grupos e propomos alguns temas atuais para eles escolherem e escreverem os folhetins. Nas duas turmas do segundo ano e no terceiro ano do ensino médio, explanamos acerca de redação e no que diz respeito às competências do Enem. Em seguida, apresentamos a introdução e o desenvolvimento de uma redação nota 1000 e pedimos para eles elaborarem uma conclusão para ela, posteriormente, pedimos que eles fizessem uma redação baseada em um dos folhetins, que foi escrito pelos alunos do primeiro ano.

Figura 14 - Foto da aula sobre as cinco competências do Enem.



Fonte: Próprios autores, 2024.

Além disso, foi desenvolvido, no 9º ano “A”, um projeto em que os alunos teriam que produzir contos. Primeiro, ocorreu a explicação de como criar um conto e foi debatido os temas que os alunos poderiam utilizar para elaboração de seus contos, em seguida, eles começaram a escrever os contos e a equipe responsável a tirar as dúvidas de cada discente.

Figura 15 - Primeiro dia da equipe dos contos.



Fonte: próprios autores, 2024.

Figura 16 - Foto do dia da produção dos contos.



Fonte: Próprios autores, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente a relevância da produção textual e do hábito da leitura no processo de ensino-aprendizagem, tanto para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos quanto para sua formação como cidadãos críticos e participativos na sociedade. Através da prática da leitura, os estudantes ampliam seus horizontes, adquirem conhecimento sobre diferentes culturas e pontos de vista, além de desenvolverem habilidades de escrita e argumentação fundamentais para enfrentar desafios como o Enem e a redação de vestibulares.

O relato de experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) demonstra como a integração entre teoria e prática, aliada ao acompanhamento pedagógico e à troca de experiências, contribui para a formação e o aprimoramento dos futuros professores, bem como para a melhoria do ambiente escolar e para a educação básica como um todo.

Portanto, é imprescindível que as instituições de ensino promovam cada vez mais iniciativas que incentivem a leitura, a produção textual e a formação prática dos docentes, visando não apenas o sucesso acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais crítica, informada e participativa.

REFERÊNCIAS

BARBALHO, Ianca Ladiane Grilo. **Produção Textual e Avaliação:** um estudo a partir das dificuldades apresentadas por alunos do ensino médio em relação ao gênero redação do Enem. 2023. 60p. monografia (Graduação em Educação) – Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2023.

D'OLIVO, Fernanda Moraes. **Prática e Produção de Textos.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

AGRADECIMENTOS

Este projeto foi realizado graças ao Programa do Ministério da Educação – CAPES, proporcionando o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

PIBID: INICIANDO A DOCÊNCIA COM MAESTRIA

Lara Oliveira Pereira
Maria Regina de Andrade Cruz
Mayara Francisca Oliveira da Silva
Valdirene da Silva Freire
Lília Brito da Silva

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a um relato de experiência que tem como objetivo apresentar nossa vivência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, que serão abordadas as experiências e vivências alcançadas no decorrer da nossa trajetória no programa, como também destacando a importância do PIBID na vida profissional de cada um. Logo, durante o nosso relato, iremos abordar como de fato foi desenvolvido cada projeto e de que forma realizamos a socialização com as turmas atendidas no projeto.

Assim, no decorrer do relato de experiência irá ser abordado o nosso contato com a escola, e como foi de início a nossa relação com os alunos na sala de aula, visando sempre o foco das atividades que foram desenvolvidas e relatando o nosso pensar de como foi o nosso aprimoramento da realização do projeto.

Desse modo, constatamos o quanto foi gratificante a convivência de estar na sala de aula e ao mesmo tempo usufruindo de toda a escola, que nos proporcionou novas experiências as quais futuramente serão fundamentais na nossa jornada acadêmica. Além disso, foi de suma importância para nós discentes do Curso de Letras Português e aos alunos da educação básica participar da amplitude desses projetos. Com o desenrolar das atividades descreveremos pontos positivos e negativos de toda a nossa experiência e vivência no PIBID, relatando de fato a contribuição e satisfação em ter participado dessas ações que contribuíram para a nossa vida profissional.

Assim, neste relato de experiência apresentamos toda a vivência que obtivemos no decorrer de dezembro de 2022 até abril de 2024 é de suma relevância relatarmos o quanto foi proveitoso e enriquecedor para cada uma de nós vivenciar na prática a realização desse compromisso que nos submetemos a cumprir, sendo uma forma de extrema contribuição profissional para nós bolsistas.

Em contrapartida, durante a nossa caminhada na escola, buscamos realizar dois projetos que foram discutidos em conjunto com a professora supervisora, pois ela já saber a necessidade que a turma teria em relação aos conteúdos ministrados. Assim, foi pensado em realizar primeiramente um projeto de leitura e logo em seguida outro sobre Variação Linguística. Devido a ínfima prática da leitura desenvolvida pelos alunos, notamos a

necessidade de buscar maneiras de atrair o alunado para o campo dos livros, da leitura propriamente dita.

No desenlace do relato, será exposto a maneira como ocorreu todo o projeto, porém a experiência é única em saber que foi alcançado o que almejamos.

Portanto, temos em conta o reconhecimento de diferentes autores, entre eles Tardif (2002), Freire (1996), Soares (2003) e Ambrosetti (2013). Esses estudiosos afirmam a importância de como os profissionais da educação básica são importantes no desempenho escolar dos estudantes, visto que intencionando tanto na sua escrita como na leitura resultando em uma execução positiva. Além disso, eles contribuíram com o estudo relacionado ao “nascimento” do PIBID já que os bolsistas, para adentrarem ao programa, precisam conhecer a história do programa e a base do conhecimento esperado pelas instituições formadoras.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido de suma importância para a formação de professores, é um programa que visa inserir os alunos de licenciatura em escolas públicas com o intuito de promover uma ligação entre a teoria e a prática na formação dos professores, buscando uma melhoria na qualidade da educação básica e dos cursos de licenciatura no Brasil.

Por muito tempo o ensino básico sofreu e ainda sofre grandes desafios no que se refere à formação dos professores, isso porque outrora as instituições formadoras voltavam-se exclusivamente ao ensino de disciplinas teóricas, e quando os alunos em processo de formação partiam para a prática encontravam lacunas e dificuldades ao se encontrarem num ambiente novo e com uso de outras perspectivas das quais não estavam adaptados à Universidade. Após muitos questionamentos e reflexões de estudiosos acerca da não preparação dos professores à sala de aula, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual, conforme (Ambrosetti *et al.*, 2013), “estabelece princípios básicos que devem orientar as propostas de formação de professores e que passam a balizar os programas de apoio à formação docente do Ministério da Educação (MEC)”. Foi assim que surgiu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que hodiernamente vem construindo novos olhares aos professores. A sua construção foi necessária para proporcionar aos discentes das Licenciaturas a valorização da experiência (Tardif, 2002b), visto que é na prática que os professores decidem, questionam-se

e entendem que a didática tem papel importante na construção da aprendizagem do aluno e do próprio professor.

Segundo Tardif (2002), a formação de professores deve desde o início ser orientada por uma concepção de profissionalismo que componha conhecimentos teóricos, práticos e experiências vivenciais. Nesse sentido, vê-se que muitos professores sem boa formação tendem a levar às escolas brasileiras, mas também do mundo inteiro, um ensino autoritário e centrado na metalinguagem dos conteúdos dispostos no livro didático, impedindo a contextualização desse ensino com a sociedade vigente, o que acarreta o termo “ineficácia” proposto por (Canário. 1998, p. 16 *apud* Ambrosetti *et al.*, 2013).

Além disso, muitos professores, que não tiveram contato com a docência na prática, desistem da carreira e contribui para que o número de professores formados seja insuficientes para a demanda do ensino básico, uma vez que atualmente muitas escolas aceitam profissionais desqualificados para a área específica, por exemplo, um professor de matemática lecionar aulas de português. Nessa linha de pensamento, é válido destacar o trabalho de Regina Célia C. Haydt em *Curso de Didática Geral*, no qual discute sobre a postura do professor em sala de aula para se ter uma boa interação entre professor e aluno, e sobre o papel que o educador tem de estimular o aluno no processo de aprendizagem. Vê-se que um professor sem formação pode regredir a educação. Portanto, o Governo Federal, ao oferecer bolsas de iniciação à docência, propicia a oportunidade aos licenciados de já, na graduação, aprender os meios de incitar o aluno para o seu crescimento social, assim como incentivar a permanência dos bolsistas na Universidade pela contribuição financeira.

Nesse sentido, considerando a relevância do projeto aos alunos da educação básica, autores como Freire (1996) e Soares (2003) ressaltam a importância da escrita e da leitura do aluno no seu processo educacional. É importante ressaltar que esse processo não restringe apenas ao campo acadêmico, mas também se refere aos alunos como instrumento de fortalecimento e participação no mundo social. A escrita e a leitura são essenciais para a edificação do conhecimento, manifestação de ideias e o desenvolvimento da criatividade.

Sabe-se que apesar dos benefícios, enfrentamos ainda muitos desafios, como acesso de materiais didáticos adequados, a formação de professores para o ensino de língua portuguesa e a promoção de práticas inclusivas. Estratégias como a formação continuada dos professores, o estímulo à leitura crítica e reflexiva são fundamentais para superar esses desafios.

É importante levar em consideração questões éticas e reflexivas no contexto do PIBID, como o respeito à diversidade linguística e cultural dos alunos, apreciando suas experiências

de vida e reconhecer a importância do diálogo e da escuta ativa. Os estudantes bolsistas devem atuar de forma ética e responsável promovendo uma educação inclusiva e democrática.

Este trabalho pretende oferecer uma fundamentação científica sobre a relação entre o PIBID, as vivências e experiências dos estudantes bolsistas, com o foco relacionado diretamente à escrita, à leitura e às variações linguísticas dos alunos. Em síntese, a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece oportunidades para os estudantes de licenciatura vivenciarem experiências práticas e significativas no ensino da escrita e leitura, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica. Ao integrar o referencial teórico com as práticas desenvolvidas no PIBID, é possível promover uma reflexão crítica sobre os desafios e potencialidades da promoção da escrita e leitura nas escolas públicas brasileiras.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

As atividades desenvolvidas no PIBID foram iniciadas no ano de 2022 e perduraram até o ano de 2024, sendo finalizadas em abril do ano corrente. Ocorreram na Unidade Escolar Miguel Lidiano em Picos-PI pelas alunas do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, tendo como expectativas a interação entre licenciandos e alunos da educação básica, visando um aprendizado coletivo. Inicialmente os cursistas conheceram a escola selecionada – salas, biblioteca e laboratório - e os alunos contemplados, juntamente à coordenadora e à supervisora, para juntos definirem as temáticas, estratégias e metodologias utilizadas no processo educativo. Nesse sentido, o planejamento foi de suma importância para que pudéssemos adequar os conteúdos ao contexto social dos próprios alunos, com o uso das novas tecnologias, tendo em vista que tanto os alunos quanto os bolsistas estão submersos no mundo digital, bem como para adentrarmos nessa construção do plano de ação que não é muito ensinado nas Universidades.

Durante o início das atividades no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nosso foco inicial foi direcionado para a prática de observação em sala de aula. Esse período foi uma oportunidade valiosa para nos inserirmos no ambiente escolar, pois estávamos disponíveis para auxiliar a professora titular e para monitorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de forma mais próxima e participativa. Ademais, percebemos o quanto ainda há lacunas na educação básica, como pouca disponibilidade de ferramentas educativas e a necessidade de agendar o seu uso com antecedência, já que são muitos professores para poucos instrumentos fornecidos pela escola.

Do mesmo modo, participamos de algumas reuniões de planejamentos realizadas na referida escola, observando e compreendendo como seria o calendário escolar anual, já buscando de alguma forma nos adequar aos dias que iríamos comparecer à escola, para organizar o planejamento do nosso projeto, e inserindo-nos de fato à prática pedagógica porque isso é considerado novo para um professor recém-formado.

Como coincidiu com o período de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aproveitamos para oferecer suporte específico na correção de redações. Nossa abordagem incluiu não apenas apontar os erros encontrados, mas também destacar os acertos que contribuíram para uma argumentação mais eficaz e consistente. Esse trabalho minucioso de revisão e *feedback* foi essencial para aprimorar as habilidades de escrita dos alunos e prepará-los de maneira mais sólida para a prova de redação do ENEM.

O contato direto com as redações dos alunos também nos proporcionou uma oportunidade única de reflexão sobre a importância da competência em texto dissertativo-argumentativo, que muitas vezes é negligenciada ou pouco abordada no contexto acadêmico tradicional. Essa experiência nos fez perceber a lacuna existente no ensino formal, o que nos motivou a buscar formas criativas e inovadoras de abordar essa temática em nosso futuro trabalho como docentes.

Outrossim, essa interação intensiva com as redações dos alunos permitiu que nós também ampliássemos nossos horizontes, e tivéssemos a diligência em realizar pesquisas e buscar conhecimentos sobre o texto dissertativo-argumentativo por meio de recursos externos à Universidade. Essa abordagem mais ampla e integrada contribuiu para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, indo além dos limites da sala de aula e proporcionando aos alunos ferramentas valiosas para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita e argumentação. Nessa perspectiva, nós conseguimos ver de perto a realidade do ensino atual na educação prática, visto que os encontros eram planejados, mas, quando íamos colocá-los em prática, a situação era divergente, podendo ocorrer fatores externos, como feriados, recessos, e provas avaliativas do Governo Federal, em que a carga horária desse ensino era limitada, e os alunos não permaneciam assíduos.

Essa dinâmica desafiadora evidenciou a importância de uma abordagem flexível e adaptável por parte dos docentes, uma vez que era necessário lidar constantemente com imprevistos e ajustar os planos de aula de acordo com as necessidades emergentes dos alunos e da instituição de ensino.

Ademais, a baixa frequência dos alunos também ressaltou a necessidade de estratégias diferenciadas para motivar e engajar os estudantes, incentivando a participação ativa nas atividades propostas e buscando alternativas criativas para garantir o aproveitamento máximo do tempo disponível em sala de aula. Essa experiência prática nos permitiu desenvolver habilidades de adaptação e gestão de recursos educacionais de forma mais eficaz, preparando-nos para enfrentar os desafios do ambiente escolar de maneira mais assertiva e construtiva. Assim, é importante destacar a atuação da professora supervisora na nossa formação prática por ter aberto espaços para conversas e compartilhamento de experiências que de certa forma moldaram a nossa concepção de metodologia educacional.

A princípio, percebemos que os alunos não tinham o hábito de ler nenhuma obra, nem mesmo mantinham contato com a biblioteca, mesmo que ela fosse um ambiente propício a esta prática, com ar-condicionado, mesas, cadeiras e uma variedade de livros. Essa constatação evidenciou a necessidade urgente de promover o gosto pela leitura entre os estudantes, visando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o enriquecimento pessoal e cultural. Sendo assim, planejamos um projeto voltado à importância da leitura, com o objetivo de torná-la uma experiência permanente e significativa para todos os alunos, colocando em prática o que Haydt (2011) demonstrou sobre o estímulo esperado pelos professores, nesse caso, futuros professores.

Com a valiosa contribuição da professora supervisora, a feira literária foi escolhida como uma excelente estratégia para aproximar os alunos do terceiro ano ao mundo da leitura, além de incentivar essa prática aos outros estudantes da escola. A organização metódica desse projeto foi primordial, pois nos permitiu não apenas elaborar, mas também reelaborar e adaptar maneiras de valorizar o ensino de Língua Portuguesa aliado à literatura de forma inovadora e atrativa. Essa iniciativa não só enriqueceu nossa formação como professoras, mas também contribuiu para criar um ambiente escolar mais dinâmico, estimulante e propício ao desenvolvimento integral dos alunos.

O nosso primeiro projeto *Feira literária: Lendo e compartilhando memórias* foi construído com o propósito fundamental de promover não apenas o apreço pela leitura entre os alunos, mas também estimular o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas por meio da interação com obras literárias significativas. Baseado na obra de Shakespeare, *A megera domada*, o projeto visava não apenas incentivar a leitura dessa peça teatral clássica, mas também estimular os estudantes a compartilharem suas reflexões e percepções com seus

colegas, enriquecendo assim o ambiente escolar com debates e análises profundas acerca da obra.

Dessa forma, foi necessário realizar uma pesquisa-prática detalhada na biblioteca da escola selecionada para identificar quais livros estavam disponíveis para serem trabalhados com os alunos. Compreendemos que a execução de um projeto voltado à leitura requer não apenas um plano bem estruturado, mas também acesso ao material necessário para tal ação. A escolha da *A megera domada*, adaptada por Flávio de Souza, foi embasada não apenas em sua riqueza de conteúdo, mas também em sua proximidade temática e narrativa adequada à faixa etária e interesses dos alunos, garantindo assim uma maior adesão e engajamento com a leitura proposta no projeto.

A obra original foi escrita por volta de 1594, durante um período em que o teatro exercia uma influência marcante na sociedade da época, buscando, principalmente, explorar as nuances e os costumes sociais para atrair a atenção e o interesse do público. Ela foi construída de forma magistral, apresentando uma narrativa simples, porém envolvente, e repleta de diálogos dinâmicos que naturalmente capturam a atenção dos alunos, o que de fato está alinhado com os objetivos fundamentais deste projeto educacional.

Além disso, como afirmou Gabrielle Risso em sua análise de 2021, mesmo que a obra original *A megera domada* seja datada do século XVI, as temáticas nela abordadas ainda ressoam fortemente nos dias de hoje, especialmente no que diz respeito à representação da figura feminina e sua postura diante das normas sociais, às questões de machismo e às diversas maneiras pelas quais os indivíduos se submetem ou lutam para conquistar um espaço de poder e reconhecimento na sociedade contemporânea. Essa relevância atemporal da obra de Shakespeare demonstra sua profundidade e complexidade, convidando os alunos a uma reflexão crítica e atualizada sobre temas cruciais para a compreensão do mundo ao seu redor. De maneira significativa, os alunos da terceira série, enquanto liam a obra em conjunto, questionavam-se sobre a exigência social da época, e apreciavam a forma bem-humorada com que Flávio de Souza trabalhou a obra adaptada.

Desse modo, utilizando de uma obra relevante para a literatura brasileira e adaptada numa edição mais simples, o PIBID contribuiu para que a escola se dedique mais à prática da leitura contextualizada, uma vez que, conforme (Colomer, 2018 [2007], p.108, *apud* **grifos nossos**).

A escola deveria dedicar mais atenção à leitura de obras integrais (reduzindo o tempo dedicado a trabalhar as habilidades leitoras desintegradas), a aumentar a conexão entre leitura e escrita (invertendo os termos, inclusive) e a deixar de

considerar o material de leitura como uma substância neutra denominada “textos” para aceitar que o tipo de livros lidos determina [sic] o leitor que se forma (Colomer, 2018 [2007], p.108, grifos nossos).

Em primeiro lugar, os alunos foram introduzidos à obra de Shakespeare por meio de uma apresentação minuciosa sobre o autor, o contexto histórico em que suas obras foram produzidas e uma breve sinopse da obra em questão. A escola, atenta à importância da leitura, disponibilizou alguns exemplares da obra para todos os alunos, garantindo assim o acesso facilitado ao material. Para enriquecer ainda mais a experiência, foram organizadas sessões de roda de leitura com toda a turma, em que os alunos não apenas compartilharam suas impressões, mas também tiveram a oportunidade de explorar questões e nuances da obra por meio de discussões e questionamentos em grupo.

Como parte integrante do projeto, os alunos foram desafiados a apresentarem a obra aos colegas, num espaço aberto da escola, ressaltando a diversidade de livros disponíveis na biblioteca da escola e incentivando os demais alunos a se interessarem pela leitura de *A Megera Domada*. Essa abordagem não apenas despertou o interesse dos alunos pela obra de Shakespeare, mas também estimulou uma reflexão mais profunda sobre a importância das obras clássicas na formação literária e cultural de cada indivíduo.

A iniciativa de compartilhar a obra com outros alunos teve um impacto significativo na construção de um senso de comunidade entre os estudantes. Além de terem lido a obra literária juntos, ao final do projeto os alunos colaboraram ativamente na ornamentação do ambiente e na elaboração do cronograma da culminância, o que resultou em uma troca rica de ideias, experiências e aprendizados. Além disso, a dinâmica de “vender” a obra aos colegas (significa que os alunos davam spoilers sobre a obra) não apenas ajudou os alunos a desenvolverem habilidades de comunicação e persuasão, mas também contribuiu para o fortalecimento da autoconfiança de cada participante do projeto.

Um trabalho proposto na culminância de encerramento foi uma peça teatral feita pelos próprios alunos. Para isso, nós tivemos encontros para ensaiarmos as falas e a desenvoltura da encenação, os quais foram considerados marcantes a todas nós, visto que fizemos um momento de descontração e partilha de lanches. No dia da culminância, os alunos compartilharam suas experiências de leitura e apresentaram ao público escolar os principais temas abordados na obra. O projeto de leitura foi um sucesso no despertar do gosto pelo texto literário entre os alunos da escola. Ao explorar uma obra clássica como a de Shakespeare, os estudantes puderam não apenas expandir seus horizontes literários, mas também desenvolver habilidades importantes, como comunicação e trabalho em equipe.

Logo, a feira foi organizada com a visita de cada turma do turno da manhã, passando pela exposição da obra proposta, podendo conhecer e admirar-se pelo projeto, bem como participar da dinâmica durante a realização do projeto e interagindo conosco.

O segundo projeto elaborado é intitulado *Explorando a variação linguística por meio das novas mídias digitais* a fim de atenuar qualquer tipo de preconceito linguístico existente entre os alunos do terceiro ano, bem como suas relações com a sociedade e a diversidade linguística. Devido à grande importância dada ao ensino da gramática tradicional, os alunos têm o hábito de encontrar “erros” quando veem estruturas linguísticas diferentes, porém, a partir das nossas experiências, observamos que os alunos se interessaram pela temática, uma vez que se trata de um fenômeno social que eles vivenciam, mas não sabem, muitas vezes, lidar no convívio social.

Observamos o quanto as novas tecnologias vêm tomando o espaço dos livros didáticos e literários e muitas vezes dificultando a atenção dos alunos em sala de aula. Com isso, construímos um projeto que fizesse uma inter-relação entre o conteúdo programático e as novas mídias digitais, esperando um melhor engajamento por parte do alunado. Dessa maneira, o objetivo era de eles participassem de forma ativa e positiva, possibilitando a interação entre os próprios alunos, uma vez que alguns sabem mais que os outros sobre como utilizar os aplicativos necessários à produção dos vídeos. Além disso, nós sabíamos que juntamente a eles aprenderíamos a manusear as tecnologias e a produzir vídeos interativos.

Esse projeto foi realizado em outra turma de terceira série, que se revelou menos participativa e interativa. Elaboramos um cronograma de encontros, que nos permitissem apresentar a temática, tirar dúvidas sobre o manuseio dos aplicativos de edição e apresentar modelos de vídeos, como *trends*, questionários gravados e outras manifestações que poderiam servir de inspiração aos alunos, da mesma maneira que criamos um grupo de *WhatsApp* com o objetivo de manter a comunicação com os alunos sobre a atividade e possíveis mudanças no cronograma.

Embora os objetivos tenham sido esperançosos, encontramos desafios na interação com os alunos, uma vez que eles não mostraram interesse em participar das atividades programadas desde o primeiro encontro. De uma turma composta por 23 pessoas, apenas dois grupos apresentaram os vídeos em sala de aula – e fizeram com dedicação - enquanto os demais não os produziram.

Logo, notamos que o pouco tempo que tínhamos para realizar o projeto acarretou a dificuldade de alguns alunos em se dedicarem com êxito na proposta do projeto, e já estava

perto do PIBID encerrar, assim, com todos esses fatores, avaliamos essas desvantagens de não ter obtido tempo para estimular a turma. Com isso, observamos que a turma não firmou com o compromisso, mas de alguma forma a nossa idealização foi exposta e bastante incentivadora.

Dentre as experiências que nós vivenciamos, conseguimos acolher inúmeros conhecimentos que mais na frente irá favorecer positivamente na nossa carreira acadêmica e docente, a fim de aprimorar a maneira de se comportar com o nosso alunado futuramente em sala de aula. Assim, comparando os dois projetos que foram realizados, e sem tirar os desafios que surgiram, ao mesmo tempo pudemos relatar e observar o quanto foi gratificante para nós bolsistas a experiência vivida nas duas turmas selecionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, podemos constatar a necessidade de trabalhar de maneira diversificada, diferente com os alunos, mesmo que sejam da terceira série do Ensino Médio – o que para muitos o ensino pode ser abordado com descaso - uma vez que os alunos já estão se dirigindo ao mundo do trabalho. Considerando esse motivo, os discentes tendem a ficar dispersos e ansiosos pela saída, e, conseqüentemente, desconsideram todo e qualquer tipo de metodologia repetitiva, por exemplo a escrita no quadro. Porém, com a introdução do programa na turma, foi possível ver a atenção voltando à tona, uma vez que os jovens atuais se interessam por novas experiências e novas metodologias. O Programa Institucional de Iniciação à docência deu oportunidade para que os alunos realizassem atividades fora da sala de aula e redescobrissem suas habilidades de uso das tecnologias, comunicação, escrita e leitura.

Notamos que a escola não possui um bom cronograma de aulas, haja vista que muitas vezes ficamos impossibilitadas de irmos aplicar o projeto devido a decisões externas não comunicadas às bolsistas. Apesar disso, os objetivos foram alcançados, tendo em vista o aperfeiçoamento das habilidades dos alunos, o conhecimento aprofundado de que a Língua Portuguesa é ampla e diversa, pois trabalhamos a literatura e a linguística em sala de aula, assim como a importância de contribuirmos para a formação de alunos respeitosos, críticos e aptos a viverem em sociedade, com a sua pluralidade de culturas e comportamentos.

Além disso, foi possível associarmos a teoria adquirida no curso de Letras Português, e a prática em sala de aula, em que a Literatura ainda é considerada uma disciplina à parte, isto é, trabalhada como remanescente, e a Linguística, principalmente o ensino da norma padrão é vista como única forma de trabalhar a língua, porém, isso é algo perpetuado pela maioria dos livros didáticos e as grades-curriculares das escolas. Dessa forma, os trabalhos

que desenvolvemos, juntamente à professora da escola selecionada, foram “um divisor de águas” porque os alunos questionaram a sua própria leitura e aprenderam que o conhecimento nunca é findado, mas vive em constante desenvolvimento.

O projeto *Feira Literária: lendo e compartilhando memórias* foi relevante para os alunos desenvolverem a prática da leitura e o desejo de realizá-la dentro e fora da sala de aula, assim como para nós futuras professoras refletirmos sobre como queremos que os nossos alunos vejam a literatura: um amontoado de textos clássicos ou um vasto mundo de experiências e aprendizagens do mundo no qual vivemos.

A literatura é rica, permite que os próprios alunos construam seus textos e sejam autônomos na sua compreensão de mundo, ao passo em que os professores desempenham o papel de auxiliá-los. Na prática os alunos da terceira série analisaram e interpretaram a obra *A megera domada*, considerando as bagagens de conhecimentos que já traziam em mente e com a nossa ajuda, para poderem, de fato, conhecerem um pouco da vastidão da literatura e estimularem outros estudantes a fazerem o mesmo.

Diante disso, queremos que os alunos compreendam a importância do respeito ao conhecimento linguístico de cada indivíduo, visto que a língua é viva e sofre mudanças incessantemente, assim como reflitam que todos os falantes sabem falar a língua portuguesa, mas cada grupo contém a sua diferença.

O PIBID permitiu que nós bolsistas conhecêssemos de fato como é o ensino da educação básica e decidíssemos se seguiremos esse caminho da docência. Esse contato com a sala de aula, o poder contribuir com a professora da escola, é fundamental tanto para nós que estávamos iniciando a graduação, no início do projeto, quanto para a escola selecionada, que recebe pessoas com conhecimento teórico atualizado, recebido recentemente, e que chegam ao mercado de trabalho com o mesmo propósito: o de formar grandes cidadãos. Ademais, a participação no programa possibilitou-nos o aprendizado de que empecilhos existem e que podem interferir no desenvolvimento das aulas, mas que professores que já tenham vivenciado a prática da docência, como no PIBID, encontrarão meios de solucionar e aperfeiçoar o ensino da educação básica.

O projeto de leitura e a feira literária proporcionou uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos, destacando a importância da literatura como instrumento de conhecimento, reflexão e expressão. Espera-se que iniciativas como essa continuem a ser implementadas no ambiente escolar, contribuindo para a formação integral dos alunos e para a construção de uma comunidade leitora e crítica.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; ALMEIDA, Patrícia Albieri; CALIL, Na Maria Gimenes Corrêa; PASSOS, Laurizete Ferragut. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, ed. 1, p. 151-174, Jan/jun 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615/2722>. Acesso em: 14 abr. 2024.

A MEGERA Domada. **Teatro em escala**, 25 out. 2021. Disponível em: <https://teatroemescala.com/2021/10/25/a-megera-domada-2/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

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

MAREGA, Larissa Minuesa Pontes; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de; VINHA, Everton Luis Paulino. Quatro atos para ler e agir: a obra de teatro na perspectiva de ensino dos (multi)letramentos. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 03, p. 163-185, set.-dez 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p163-185>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185155/177981>. Acesso em: 14 abr. 2024.

Soares, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Editora Autêntica, 2003.

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes, 2002.

AGRADECIMENTOS

Nossa sincera gratidão ao PIBID e a CAPES por nos proporcionar experiências enriquecedoras na nossa jornada acadêmica. O apoio e as oportunidades proporcionadas têm um impacto significativo na nossa trajetória.

PIBID: RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM TURMAS DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Francisco das Chagas Moura Dantas
Jozirene Josefa da Luz
Márcio Gonçalves Leal
Rayane Fontes Silva
Sueny Barbosa de Araújo Galvão
Valdirene da Silva Freire
Lília Brito da Silva

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo incentivar e encorajar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério básico, desenvolvendo uma ação que articula discentes e docentes dos Cursos de Licenciaturas das Universidades Públicas e as escolas de ensino básico. Nesse sentido, a universidade estreita os laços com a sociedade de fora, abrindo espaço para o ambiente de ensino, pesquisa e extensão.

Além de contribuir para uma formação preparatória e crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, na qual o letrando consegue unir a teoria estudada na universidade com a prática dentro do ambiente escolar, sempre buscando orientações com os mais renomados autores do segmento a ser repassado. Assim, ao passo que a educação continue avançando positivamente, conquista-se também, a valorização dos professores.

Nesta perspectiva, o Subprojeto Letras/Português da UESPI do Campus Professor Barros Araújo, situado na região de Picos-PI, intitulado *Projetos de Leitura: II Feira Literária Ceti Miguel Lidiano*, procurou contemplar aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da referida escola para a leitura de algumas obras literárias que são popularmente conhecidas, sendo elas: *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna; *A Megera Domada*, de William Shakespeare; e *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Desta maneira, foram realizadas rodas de leituras, a fim de acompanhá-los nas leituras, mas também, houve estudo sobre a análise das obras e personagens, contexto histórico, entre outros.

Assim, o objetivo desta produção é relatar as experiências vivenciadas no subprojeto Letras/Português, durante o decorrer da nossa atuação na escola, bem como descrever o resultado das atuações/atividades do Pibid na formação de professores, tomando como base as nossas vivências e experiências. Essa atividade sucedeu na escola Ceti Miguel Lidiano da rede pública estadual de ensino, situada em Picos-PI.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

Programas de introdução ao magistério

O reconhecimento da diversidade de conhecimentos e a valorização de diferentes formas de saber e suas manifestações no mundo atual ajudam a constituir um projeto de sociedade que seja democrática, proporcionando uma comunicação em rede com diversos ambientes sociais da cidade, essa construção gera o entendimento da educação como encargo e obrigação das políticas públicas, dando incentivo à programas de acompanhamento e introdução ao magistério entre as várias instituições educacionais.

Guarnieri (1996, p. 38) destaca que o conhecimento profissional pode surgir da formação pessoal, pois a sua base cultural também contribui para esse aprendizado. O professor não adquire aprendizagens apenas durante sua vida acadêmica na sala de aula, por esse motivo a relevância dos programas de introdução e inserção que lhe proporcionam ferramentas para adquirir mais conhecimentos durante o período da graduação em outros locais de ensino, como os destinados à educação básica. O autor ressalta que essa formação não é apenas inicial, mas também é contínua, ocorrendo ao longo de sua carreira profissional. Em vista disso, pode-se enunciar que a profissão de professor é um aprendizado constante e contínuo que transcende uma abordagem acadêmica, abrangendo as dimensões, profissional, pessoal e organizacional da profissão de docente.

O início da carreira é visto por Tardif (2002, p. 11) como o momento mais difícil e crítico para os professores, é esse um período de extrema importância na trajetória profissional do professor, pois determina seu futuro e sua relação com o trabalho. Ele também considera o início do ofício como uma fase potencialmente problemática, devido às implicações que ela tem para o futuro profissional do docente em termos de experiência, identidade profissional e autoconfiança. Acredita-se que é nos primeiros anos de prática profissional que o docente cria seu próprio estilo de trabalho.

Garcia (1999, p.188) destaca que a preparação dos educadores tem sido fundamental para qualquer tentativa de renovação do sistema educacional, o que explica a importância que os programas educacionais vêm obtendo nos últimos tempos, em meio aos esforços que vêm sendo feitos pelo mundo para trazer melhorias a qualidade do ensino.

Torna-se evidente que a profissão de professor vai além do conhecimento básico adquirido na sala de aula durante a formação acadêmica, pois busca-se a organização para lidar com todas as atividades relacionadas ao campo profissional. Nos dias atuais, entende-se

que essa formação tem como objetivo desenvolver uma prática educativa que capacite os alunos a compreender e transformar de forma positiva e crítica a sociedade em que vivem.

De acordo com aquilo que foi mencionado, é possível perceber que o começo da carreira é complicado e crucial para a maioria dos professores, e a falta de experiência e a falta de supervisão sistemática por parte dos gestores dificultam a entrada na profissão, destacando os obstáculos e dilemas que esses profissionais enfrentam.

No contexto da introdução ao magistério, hoje em dia é possível observar nas políticas públicas do país algumas ações de programas de introdução na formação de professores, com o objetivo de reduzir o impacto da realidade e diminuir a evasão dos docentes iniciantes.

Na visão de Nóvoa (1995), os programas de iniciação à docência demonstram que o ato de aprender deve ser constante e fundamental na profissão de professor, que pode se concentrar em dois aspectos principais: o próprio professor como agente e a escola como um local de crescimento profissional contínuo.

García (1999) expõe uma série de argumentos para justificar a relevância e a necessidade desses programas de iniciação.

- ainda que a avaliação dos efeitos dos programas de iniciação seja recente, já é possível perceber diferenças significativas em determinadas competências docentes a favor dos professores que participam de tais programas;
- a probabilidade de que o professor iniciante permaneça no ensino é maior entre aqueles que se encontram envolvidos em programas de iniciação;
- tais programas de iniciação contribuem para o bem-estar pessoal e profissional dos professores iniciantes;
- os programas de iniciação têm obtido êxito no processo de socialização dos professores na “cultura escolar”

Dessa forma, é possível perceber que os programas de iniciação podem variar bastante em relação aos tipos de atividades a serem desenvolvidas, além disso, podem desempenhar um papel crucial na melhoria da qualidade da educação, especialmente na educação básica.

No âmbito nacional, o Pibid é um dos programas mais importantes, ele é proposto pelo MEC e pela Capes, programa esse, que será mais detalhado na seção seguinte, ele tem como objetivo formar profissionais para a educação básica, através do incentivo a programas de iniciação à docência, além de concessão de bolsas a discentes matriculados em cursos de licenciatura na graduação. Portanto, é possível observar uma diferença nesse programa, uma vez que ele não concede bolsas apenas aos alunos e professores das universidades, mas também aos professores das escolas públicas, que atuam como fortes aliados nesse processo de introdução à docência.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, mais conhecido pela sigla Pibid, é uma política governamental de formação de docentes em nível superior, valorização do magistério e, melhoria da qualidade da educação básica, que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (via Decreto n.º 7.219/2010 e Portaria 096/2013), administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que oferta aos estudantes dos cursos de licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, de modo a participarem ativamente do desenvolvimento de projetos que enriquecem sua formação inicial.

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Conforme Paredes (2012), o Pibid surgiu em 2007 e tem como principal objetivo auxiliar os licenciandos a conhecerem a realidade escolar e as possibilidades de exercer a docência, promovendo a melhoria da educação nas escolas públicas brasileiras, ou seja, o objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais, permitindo aos pibidianos desenvolverem atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O artigo 4º da Portaria 46 de 11 de Abril de 2016, explicita os objetivos do programa Pibid, sendo estes:

I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. contribuir para a valorização do magistério; III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII. contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. VIII. articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica; IX. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos (BRASIL, 2016).

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica. O Programa visa estreitar a relação entre Universidade e Escola Pública no que concerne à formação docente, em especial na dinâmica entre teoria e prática. O intuito, neste sentido, é permitir uma relação entre os diferentes sujeitos participantes deste processo formativo, assim como reconhecer a escola pública como lugar fundamental para tal formação.

O programa PIBID de uma instituição é composto por:

a) Coordenador Institucional: Docente do quadro efetivo da instituição superior de ensino, proponente do Projeto Institucional e representante do Programa junto à CAPES ou a outras agências de fomento que perspectivem Programas da mesma natureza, por meio de designação da IES através da Portaria específica para esse fim;

b) Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais: Docente do quadro efetivo da instituição de ensino superior, que atuará junto à Coordenação Institucional;

c) Coordenador de Área/Campus: Docente do quadro efetivo da instituição de ensino superior, proponente de subprojeto selecionado, lotado no Departamento no qual o subprojeto será desenvolvido;

d) Bolsista de Supervisão: Docente da Educação Básica com experiência e em atuação efetiva na docência em área relacionada ao subprojeto para o qual foi selecionado;

e) Bolsista de Iniciação à Docência: Estudante de licenciatura de curso relacionado à área do subprojeto.

O programa acontece de maneira que Universidades, docentes, discentes, escolas públicas e seus professores e alunos interajam. Cada curso de licenciatura (Letras/Português, Matemática, História, Química, Biologia, Filosofia...) conta com o coordenador de área de gestão, porém cada curso, pode conter mais de um subprojeto. Subprojetos são grupos criados com um tema a ser levado às escolas e discutido nas Instituições. Esses subprojetos são responsabilidade de um coordenador, docente da Instituição participante que domine o tema proposto. Sendo de responsabilidade do coordenador averiguar propostas, relatórios, análises e presenças de supervisores e discentes, marcar encontros, ser mediador de ideias de medidas

propostas por discentes ou supervisores, e é ainda intercâmbio entre o grupo e a Capes ou o grupo e a Instituição.

Os estudantes de licenciatura, Bolsista de Iniciação à Docência, acompanham os professores (supervisores) nas escolas públicas, levando aos alunos experiências e vivenciando o ambiente e prática em sala de aula, entretanto, não é permitido que ministrem aulas no lugar do professor, visto que o programa não é caracterizado como estágio e tais ainda não estão capacitados para atuarem nesse posto. Ademais, discutem junto com supervisores e coordenadores os impactos do Pibid na escola, desenvolvem pesquisas, materiais e atividades voltadas ao tema do projeto.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Nosso primeiro contato com a dinâmica da Educação Básica, foi no Pibid em sala de aula. Na nossa primeira visita à escola campo e reunião de planejamento em novembro de 2022, a Coordenadora de Área profa. Me. Lília Brito, nos apresentou nossa Supervisora a profa. Valdirene Freire, além de nos explicar como iria funcionar o programa que dura dezoito meses, e que ao longo desses meses teríamos que cumprir uma carga horaria de trinta horas mensais, além de desenvolvermos projetos e aulas de monitoria.

Além disso, participamos dos eventos via plataforma *YouTube* realizados nos dias 06 a 09 de dezembro de 2023, iniciando com o **Evento de Abertura & Formação PIDID/Residência Pedagógica – UESPI**, em que recebemos as boas-vindas e conhecemos mais sobre os programas PIBID e PRP, com a apresentação das Coordenadoras Institucionais profa. Dra. Kelly Polyana (PIBID/UESPI), e profa. Dra. Kátia Magaly (PRP/UESPI), e do **Evento de Extensão: PIBID/RP - UESPI: reflexões sobre a construção da Identidade Docente**, e **Minicurso: Mudanças Ocorridas na área de Linguagens e suas Tecnologias no Novo Currículo do Ensino Médio**, em que assistimos a várias palestras e pudemos conhecer mais sobre o novo currículo, as perspectivas e desafios da Educação Básica no Piauí.

Ao início do ano letivo no Ceti Miguel Lidiário, no dia 01 de fevereiro de 2023, participamos da **Semana Pedagógica** da escola, o público-alvo eram: docentes, funcionários, estagiários, pibidianos e residentes. As pautas do encontro se tratavam do Programa Juntos Para Avançar (PJPA) – Fases 1 e 2, sobre Educação Especial e o novo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para nós foi importante, pois tivemos o primeiro contato com os

profissionais da escola, além de nos sentirmos pertencentes a equipe em busca de novas melhorias para educação dos estudantes.

No dia 14 de fevereiro de 2023, via *Google Meet*, participamos da **Oficina do Novo Ensino Médio**, organizado pela profa. supervisora Valdirene Freie, em que tratava do novo currículo do Ensino Médio e a disposição da carga horaria composta por: Formação Geral Básica (áreas do conhecimento), Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Eletivas e Trilha de Aprendizagem), e também informar sobre o calendário pedagógico da escola, a matriz curricular adotada, a quantidade, duração e horário das aulas de Língua Portuguesa.

As atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos são guiadas por referenciais educacionais de grande importância. O subprojeto Letras/Português, em particular, utiliza como base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e teorias que se fundamentam em conceitos como multiletramentos, leitura, escrita e gêneros textuais, entre outros. Este relato de experiência do Pibid reflete a aplicação prática dessas teorias e abordagens no contexto educacional ao longo da execução dos projetos.

Durante as observações e monitorias nas turmas da 3ª série do Ensino Médio, juntamente com a professora supervisora percebemos a necessidade de trabalhar com a leitura, a partir daí passamos a analisarmos o acervo de livros que a escola fornece, ressaltamos que ficamos contentes e surpresos ao ver a qualidade e quantidade de livros das mais diversas áreas do conhecimento na biblioteca. Logo após a escolha das obras literárias, começamos a planejar como iríamos realizar o projeto nas turmas, comunicamos a coordenadora de área e a supervisora sobre nossas ideias, daí em diante, iniciamos a escrita e elaboração do projeto.

Na 3ª série A, os alunos se envolveram profundamente com a leitura de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, um clássico da literatura brasileira de autoria de Lima Barreto. Lançada em 1915, a obra retrata a trajetória de Policarpo Quaresma, um servidor público que se destaca por seu patriotismo e erudição. Em contraste, na turma B, as obras estudadas foram *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, uma peça teatral que mescla a tradição popular com a sofisticação literária, recriando episódios da tradição popular do cordel e *A Megera Domada*, de William Shakespeare, a obra explora temas como o papel das mulheres na sociedade e as dinâmicas de poder nos relacionamentos, proporcionando uma reflexão profunda e ao mesmo tempo divertida.

Através do texto literário nos é apresentado a expressão do pensamento do homem em que cria e partilha histórias de acordo com o período histórico em que vive. Assim, a

Literatura serve de comunicação entre o autor e o leitor, possibilitando-lhe a exploração da experiência de leitura. Diante disso, percebemos a importância de se trabalhar com a Literatura em sala de aula, para a construção do homem enquanto sujeito, cidadão crítico e para o aprimoramento do ensino-aprendizagem.

A abordagem adotada foi qualitativa, utilizando a sala de aula como principal fonte de dados. As atividades do projeto foram executadas semanalmente, envolvendo rodas de leitura, pesquisas, socialização e divisão de equipes para apresentação e preparação de materiais, para socialização na **II Feira Literária - Ceti Miguel Lidiano**, que aconteceu em 15 de setembro de 2023. Com base no que foi apresentado, atingimos nosso objetivo, evidenciando a eficácia de projetos literários em envolver os estudantes em diversos aspectos do processo de aprendizado, desde a leitura, interpretação até a expressão criativa e organização de eventos.

Os projetos desempenharam um papel crucial ao oferecer uma nova perspectiva sobre o poder das obras literárias na formação dos alunos. Eles demonstraram como a literatura pode ser uma ferramenta eficaz para despertar o interesse pela leitura, enriquecendo assim o processo de aprendizagem. Estes projetos não só incentivaram os alunos a explorarem o mundo da literatura, mas também os ajudou a desenvolver habilidades de leitura, oralidade e compreensão crítica.

No dia 08 de agosto de 2023, uma reunião presencial foi realizada no Campus Professor Barros Araújo, convocada pela coordenadora institucional, Profa. Dra. Kelly Polyana. Neste encontro, os representantes de todos os subprojetos apresentaram os resultados parciais dos projetos em andamento e concluídos. A reunião contou com a participação de vários supervisores. Além disso, os pibidianos tiveram a oportunidade de expressar suas impressões sobre os projetos.

Também ressaltamos a participação no **Projeto de Extensão: I Ciclo de Palestras sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura**, sob organização das coordenadoras de área profa. Me. Lília Brito e da profa. Dra. Mônica Gentil, no dia 16 de agosto de 2023, transmitido ao vivo no Canal do YouTube da Coordenação de Letras nos turnos da tarde e da noite, em que foi abordado os desafios contemporâneos às práticas educacionais do ensino de Língua Portuguesa, a saber: 1) Mesa Redonda: “Produção escrita em tempos de IA: refletindo sobre a autoria acadêmica”, com os professores Me. Robson Campanerut da Silva (LABHUTE/IFCE), Dr. Carlos Eduardo Ferreira da Cruz (LABHUTE/IFCE) e Dr. Emanuel Pedro Martins Gomes (NECTAR/UESPI), às 15:30. 2) Palestra: “O ensino de leitura na educação básica”, com Profa. Dra. Carla Viana Coscarelli (FALE/UFGM), às 19h.

No dia 01 de dezembro de 2023, no **Evento de Extensão: Programas Institucionais PIBID E RP: Estratégias, Experiências e Resultados Parciais**, apresentamos online via *Google Meet* as atividades desenvolvidas que foram ao longo dos projetos de leitura, até a culminância na II Feira Literária do Ceti Miguel Lidião, um evento significativo que destacou o trabalho duro e a dedicação dos alunos. Durante a apresentação, compartilhamos as várias etapas do projeto, desde a concepção até a execução, e discutimos os desafios e sucessos que encontramos ao longo do caminho.

Nosso último projeto **Explorando a Variação Linguística por meio das Novas Mídias Digitais**, cuja culminância em 12 de abril de 2024, teve como objetivo ampliar o repertório linguístico dos alunos e promover uma compreensão mais profunda da variação linguística no contexto das mídias digitais. Além disso, buscamos desenvolver suas habilidades de comunicação, criatividade e consciência sobre como a linguagem se manifesta nas plataformas on-line. Acreditamos que essa abordagem enriqueceu a experiência educacional dos alunos e os preparou para enfrentar os desafios da comunicação digital contemporânea, além de explorar a variação linguística por meio das novas mídias digitais, proporcionando aos alunos da terceira série do ensino médio das turmas A e B, no turno da manhã, uma experiência enriquecedora ao produzirem conteúdos nas mídias digitais seja na criação de blog, vídeo informativo ou campanha de conscientização.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, nos permitiu vivenciar o dia a dia de uma escola pública, além de conhecer os desafios enfrentados pelos professores, compreender as dinâmicas da sala de aula e estabelecer conexões com os alunos. Durante a trajetória, nós criamos laços com a professora supervisora, colegas de equipe e os próprios alunos, essas relações foram valiosas para o nosso crescimento pessoal e profissional. Além disso, o Pibid incentiva a reflexão constante sobre a prática pedagógica, aprender a analisar nossas ações, identificar nossos pontos fortes e áreas de melhoria e adaptar nossas estratégias se necessário. Em resumo, o Pibid é uma jornada de aprendizado, descobertas e comprometimento com a educação, a nossa participação nesse programa foi uma oportunidade única para crescer como educador e fazer a diferença na vida acadêmica dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primordialmente, a experiência de estar na escola, cumprir horários e regras escolares, planejar e realizar atividades, trabalhar com professores, conhecer o dia a dia dos

alunos, participar de reuniões do Pibid e tantas outras experiências foram muito importantes para a nossa formação acadêmica. Isso porque conseguimos trocar experiências com outros egressos; discutimos sugestões de leituras para nosso projeto; entendemos que como professor não precisamos necessariamente limitar o conteúdo da disciplina somente aos livros didáticos, e sim utilizar novas metodologias e vivências para debater temas que não são específicos das disciplinas.

Além do mais, foi perceptível que o conhecimento é construído de forma coletivamente em sala de aula, pois a partir dos diálogos e interações dos alunos é que fica notório o entendimento do conteúdo, permitindo assim, a libertação da timidez e promovendo um letramento aguçado para estar mais apto ao nosso meio de ensino para obter conquistas profissionais e não sendo apenas um ser alienado por não ter entendimento do que é escrito, dito ou falado.

Assim, como futuros educadores é nossa responsabilidade proporcionar condições que aproximem a realidade e o conteúdo da aprendizagem, ao meio que prevaleça o processo de diálogo entre os educandos. Outrossim, é isso que esperamos ser como profissionais: inspirar os alunos, despertar curiosidades, saber que estamos lidando com pessoas que têm sentimentos, sonhos e certamente não são objetos.

Nesse sentido, o Pibid tem um papel fundamental na vida do discente, aproximando o mesmo da sala de aula, mostrando as metodologias cabíveis e aplicáveis na qual como futuro docente podemos nos orientar para a prática de uma realidade que em breve será enfrentada. Com isso, nos possibilitou reflexões a respeito do ensino aprendizagem.

Por conseguinte, tivemos eventos que nos capacitavam para adequarmos a vida docente, atualizando sobre as inovações que estão surgindo no meio de ensino, a exemplo do Novo Ensino Médio. Sob esse viés, é importante a participação pois a nossa profissão exige a qualificação e aperfeiçoamento de tal forma que precisamos estar nos atualizado a todo instante para a utilização das novas metodologias ativas.

Ademais, a participação nas semanas pedagógicas proporcionou tanto conhecimento com os professores de outras áreas quanto com a dinâmica do colégio. A partir dessas reuniões é perceptível o diálogo e os relatos entre os docentes acerca das dificuldades encontradas durante o percurso do processo ensino-aprendizagem.

Por fim, ressaltamos que além de todas as contribuições citadas acima, o valor da bolsa do Pibid proporcionou aos bolsistas a custear as despesas com locomoção, alimentação

e a impressões de materiais. Enfim, pôde nos ajudar na permanência do programa institucional e no curso superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf#:~:text=II%20%E2%80%93%20Dos%20Objetivos-,Art.,para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%3B%20II>. Acesso em: 22 mar. 2024.

GARCÍA, M. C. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Editora Porto, 1999.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor:** o início na carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. f 149 . Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MELO, C. B. **RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NO PIBID**. ARARAS, 2022. pg 35.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (coord.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.

PAREDES, Giuliana Olivi. Ensino Superior e a Política de Formação de Professores a Partir da LDB/1996. In: **CONTEXTO E EDUCAÇÃO**, n.86. Editora Unijuí, Jul./Dez, 2011. p. 119- 139.

PIBID. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SÁ, Edna Maria Alencar & CAVALCANTI, Zaira Dantas de Miranda. **RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE) CAMPUS PETROLINA**. V CONEDU: Congresso Nacional de Educação. **Editora Realize**, 2018. Disponível em: Referências Bibliográficas ABNT: qual é o padrão e como fazer? (rockcontent.com). Acesso em: 27 mar. 2024.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANEXOS



AGRADECIMENTOS

Agradecemos profundamente ao Pibid por nos proporcionar experiências enriquecedoras em nossa jornada acadêmica. Também expressamos nossa gratidão à Capes, que nos deu apoio total durante nossa permanência no programa. Por fim, agradecemos à Escola Ceti Miguel Lidião, que nos acolheu e confiou em nosso potencial, cedendo o espaço para mostrarmos nosso trabalho. Reconhecemos a valiosa contribuição da coordenadora de área, Lília Brito, e da professora supervisora, Valdirene Freire, para o sucesso das atividades realizadas.

EXPLORANDO OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE DE LICENCIANDOS EM LETRAS PORTUGUÊS

Camila de Paiva Araújo
Maria Rosizelia de Oliveira Silva
Heleine Andrade dos Santos
Rhuan Cardoso Ferreira
Ana Beatriz Magalhães Silva
Bruna Mirela Bezerra da Costa
Marquele da Costa Araújo
Aurisdene de Melo Sousa Aragão
Patrícia de Oliveira Batista

INTRODUÇÃO

As graduações em cursos de licenciatura habitualmente integram teoria e prática em seus currículos a fim de preparar os futuros docentes para exercerem seu ofício, permitindo-lhes entender, ainda durante seu processo formativo, como se dá a dinâmica de sua profissão, seus desafios e as metodologias necessárias para o êxito da atividade, dentre outros aspectos. Entretanto, nem sempre a prática prevista nos currículos dos cursos são suficientes para revelar ao graduando todas as dimensões da docência, o que justifica e põe em relevo a importância da implementação de projetos e programas que ampliem essa prática dentro dos cursos de graduação.

Ainda no que diz respeito à importância dessa prática, é possível evocar as colocações de Nóvoa (2019), que afirma frequentemente a necessidade de implementar processos coletivos para a formação docente, tendo em vista que é a partir da articulação com outros profissionais, inclusive mais experientes, que se torna possível o pleno desenvolvimento profissional dos indivíduos que adentrarão no exercício dessa mesma profissão.

É nesse contexto que destacamos a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial e continuada de futuros professores das mais diversas áreas do conhecimento. De acordo com o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o PIBID é um programa que visa a estimular a iniciação à docência, sendo executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que concede bolsas a estudantes de graduação para exercerem atividades docentes dentro de escolas públicas, sob a supervisão de um professor da escola-campo e a orientação de um coordenador, docente vinculado à Instituição de Ensino Superior na qual os bolsistas estudam (Brasil, 2010). Para Nóvoa (2019), o PIBID vai ao encontro de sua proposta de integrar profissionais e promover a prática necessária à formação docente (Nóvoa, 2019, p. 12). Esse programa, ao inserir os graduandos dentro do cotidiano escolar, permite o aperfeiçoamento de suas práticas docentes, a revisão de suas metodologias, o desenvolvimento de sua postura e desenvoltura para

lidar com a sala de aula, a elaboração e execução de projetos, o planejamento de aulas e atividades, dentre outros muitos aprendizados.

Tendo em vista essas importantes contribuições trazidas pelo programa destacado, no presente trabalho objetivamos apresentar reflexões e compartilhar experiências vivenciadas e contribuições suscitadas pelo desenvolvimento do PIBID em âmbito local, no subprojeto de Letras Português da Universidade Estadual do Piauí, Campus Professor Antônio Giovanni Alves de Sousa, em Piripiri-PI. As atividades foram desenvolvidas por sete bolsistas no Centro Educativo Municipal Irmã Ângela, escola pública da zona urbana de Piripiri-PI, durante os anos de 2023 e 2024.

Desse modo, a partir da exposição teórica e dos relatos de experiências apresentaremos, será possível atestar que as contribuições concedidas pelo programa não se resumem à esfera profissional, mas se estendem também a várias outras dimensões, as quais evidenciam o papel transformador do PIBID na formação dos futuros profissionais da educação.

ANALISANDO COMO O PIBID SE INSERE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A importância para o desenvolvimento profissional

É inegável que um dos fatores determinantes de um ensino de qualidade é a formação acadêmica do docente, pois quanto mais preparado o profissional for e se sentir, mais capaz ele será de oferecer uma boa educação e de lidar com os desafios diários do contexto escolar. Nesse sentido, é válido o questionamento: na contemporaneidade, os docentes estão preparados para a sala de aula?

Segundo Szymanski e Brotto (2013, p.2), a partir de 1970 o número de escolas no Brasil cresceu significativamente. No entanto, grande parte dessas instituições segue prazos e avaliações muitas vezes equivocados, que possuem como objetivo apenas representar dados do processo de escolarização, na maioria desses casos, deixando de lado o processo de aprendizagem dos alunos. Pode-se presumir, portanto, que essas escolas visam muito mais aparentar para o público externo que está tendo um bom desempenho educacional do que garantir que esse desempenho seja efetivo.

Um ponto que contribui para o baixo índice de rendimento acadêmico é o receio que muitos educadores possuem por se sentem preparados para o contexto escolar. Isso é consequência da formação oferecida pelas universidades. Esta formação não é suficiente para preparar os docentes para a sala de aula. De acordo com Dutra (2009, p. 3), a formação inicial

dos professores privilegia a visão dicotômica entre teoria e prática. Dessa forma, a universidade tem somente instruído as teorias aos seus alunos, sem oferecer oportunidades que permitam aos estudantes de licenciatura colocá-las em prática, além de articular e traduzir os novos conhecimentos.

Buscando solucionar essa lacuna entre teoria e prática na formação docente, através da Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007), o Ministro de Estado da Educação, no Art. 1º, instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Conforme o Art. 2º da Portaria Capes nº 90, de 25 de março de 2024, o programa “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2024). Além disso, segundo o Art. 3º do Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o PIBID possui os seguintes objetivos:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Brasil, 2010).

Consoante o item VI, é dever do PIBID propiciar aos futuros professores uma aproximação entre teoria e prática. Nesse contexto, o programa oferece inúmeras contribuições para a formação docente dos futuros educadores, uma vez que antecipa atividades práticas que só seriam experienciadas pela primeira vez durante as disciplinas de estágio. Além disso, através do programa, os acadêmicos também recebem a oportunidade de observar os supervisores em sala de aula e aprender com eles, sem a pressão de serem eles os docentes, como acontece nos estágios obrigatórios dos cursos de licenciaturas.

Segundo o item IV, também é objetivo do PIBID, através da inserção dos alunos de licenciaturas no contexto educacional de escolas públicas, proporcionar a oportunidade de

criação e participação em experiências metodológicas que busquem superar problemas identificados no processo ensino-aprendizagem. Além disso, o programa também é responsável por oferecer aos bolsistas a chance de participar ativamente das diferentes realidades existentes na educação brasileira, identificando problemáticas presentes nos processos de ensino e assim promovendo uma formação mais ampla, completa e inclusiva. Através disso, os acadêmicos podem refletir sobre as políticas educacionais vigentes e, dessa forma, buscar alternativas visando melhorar o sistema educacional em sua totalidade.

Em última análise, o PIBID também oferece uma oportunidade única de trocas de experiências através da colaboração entre professores, supervisores e bolsistas. Segundo Silva, Gonçalves e Paniágua (2017, p.7) “O trabalho em grupo junto aos demais colegas bolsistas é outro fator de extrema relevância, pois o planejamento coletivo e de forma interdisciplinar é uma forma de transpor as limitações impostas à carreira docente”. Portanto, o PIBID não apenas proporciona uma oportunidade única de trocas de experiências, mas também estimula o trabalho em grupo e a colaboração como ferramenta essencial para a formação de profissionais mais capacitados e reflexivos.

Formação docente e práticas pedagógicas

É indiscutível que trabalhar somente a teoria na construção de saberes é errôneo, necessitamos da prática. Teoria é o conjunto de conceitos e descrições de determinados assuntos, enquanto a prática é a ação das teorias, assim, cabe mencionar que ensinar apenas pela teoria não contribui da melhor forma, é preciso haver prática no ensino, sempre ocorrendo uma renovação no ensino docente.

Sob esse viés, surgiram as práticas pedagógicas, que possuem o objetivo de desenvolver um ensino de aprendizagem simplificando os conteúdos para os alunos, como inseri-los em seu meio social. As práticas pedagógicas estão de acordo com as ações que os professores escolhem, ações estas voltadas para o meio social e cultural do aluno. Assim, é imprescindível que os educadores conheçam os seus alunos, a fim de ter experiências com o seu meio social e a cultura diversificada da sala de aula.

Dessa forma, é elementar destacar que o docente precisa ter um contato com os alunos, necessita de uma vivência, podendo ser por meio de diálogos, com as esferas sociais de sua turma. Outrossim, outra prática pedagógica de suma importância é uma que possui foco na aprendizagem, não somente em transferir conceitos básicos e memorizá-los, mas sim abordar o conteúdo de forma que todos os alunos compreendam.

Em suma, as práticas pedagógicas promovidas e incentivadas pelo programa PIBID, são capazes de transformar a educação de uma forma significativa, tanto na vida do educador, como, principalmente, no aprendizado do aluno. Essas práticas ajudam a evitar a exclusão que muitas vezes ocorre em determinados contextos educacionais

Relações interpessoais no crescimento profissional dos bolsistas

As interações interpessoais dentro do ambiente escolar, acadêmico e profissional desempenham um papel fundamental na formação de uma comunidade. Elas não apenas refletem as dinâmicas territoriais, como mostram tanto os desafios resultantes da competição por interesses grupais quanto os esforços em promover a convivência harmoniosa entre diferentes culturas e, principalmente, na construção das identidades. Antunes (2014, p. 9) define as relações interpessoais como “o conjunto de mecanismos que, facilitando a comunicação e as expressões, estabelecem vínculos sólidos entre indivíduos”. Para Antunes, essas relações têm raízes emocionais e psicopedagógicas e podem influenciar positivamente o ambiente escolar.

Ao considerar o desenvolvimento da individualidade como um processo social, Vigotski (1929), a seu turno, argumenta que a forma como uma pessoa se define é influenciada pelas interações com os outros. Ele postula que “Através dos outros constituímos-nos” (Vigotski, 1929, p. 24). Essa ideia implica que a personalidade de cada um é moldada pela sociedade, embora também dependa da atividade interna de cada indivíduo para se integrar com os demais, mantendo, ao mesmo tempo, sua própria identidade e interpretação das normas sociais.

Além disso, Vigotski (1929) destaca o papel crucial da linguagem como uma ferramenta simbólica na interação entre o indivíduo e o grupo social, pois ela transmite os significados sociais que orientam as ações humanas. Dessa forma, os membros de um grupo social influenciam uns aos outros, e esses grupos sociais mantêm interações com outros grupos, que podem variar em termos de afinidade, afeto ou camaradagem, mas que sempre impactam a vida de cada indivíduo. Consequentemente, as relações sociais, que moldam os processos individuais, são marcadas por acordos, compatibilidades, compartilhamentos e solidariedade, mas também por imposições, coerções, tensões, conflitos e contradições, mantendo-se constantemente em um estado de equilíbrio instável.

Gutierrez e Prieto (1994) salientam que uma instituição de ensino superior não deve limitar-se apenas à transmissão de conhecimentos, pois assim perderia seu propósito essencial de formar seres humanos. O verdadeiro conhecimento se constrói através da interação humana, da pesquisa e da prática vivenciada. Embora a formação acadêmica seja fundamental para o

desenvolvimento da identidade docente, é igualmente importante proporcionar aos estudantes um momento de reflexão sobre sua prática profissional.

Nessa perspectiva, registramos que durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docente (PIBID), os bolsistas são influenciados não apenas pelo ambiente acadêmico, mas também pelas interações interpessoais dentro das escolas. Essas interações desempenham um papel crucial no desenvolvimento profissional dos bolsistas, especialmente nas relações estabelecidas com supervisores, orientadores e alunos. Os bolsistas realizam visitas semanais às escolas participantes do projeto, onde, com o auxílio dos supervisores, discutem questões do cotidiano escolar, promovendo diálogos e trocas de ideias para enfrentar os desafios da sala de aula. Além disso, os grupos de estudo, com a participação de bolsistas, supervisoras e coordenadora, proporcionam diferentes abordagens, metodologias e perspectivas que contribuem para o enriquecimento do processo de formação.

Essas interações não apenas influenciam o desenvolvimento pessoal e profissional dos bolsistas, mas também refletem os desafios e esforços em promover uma convivência harmônica e construir identidades no contexto educacional. Embora essas relações possam ser complexas e desafiadoras, são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e para fortalecer a construção de uma comunidade educacional mais unida e colaborativa.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O PIBID de Letras Português, da Universidade Estadual do Piauí, Campus de Piripiri, integra 7 bolsistas no Centro Educativo Municipal Irmã Ângela, com o público-alvo sendo as turmas de 6º ano do ensino fundamental. Tendo em vista o trajeto dos 12 meses do programa, é de suma importância destacar a carga de conhecimentos que o PIBID nos ofereceu, principalmente com as experiências nas atividades práticas, dado que contemplou alunos do bloco I e do bloco IV do curso de Letras, o que contribuiu para o começo de sua formação para um futuro na docência.

Figura 1 - Roda de conversa com os bolsistas e o Diretor Adjunto do C. E. M. Irmã Ângela



Fonte: Arquivos do Pibid de Letras Português (Uespi-Piripiri).

Primordialmente, nos primeiros meses do programa, foi notório que alguns bolsistas sentiram dificuldade com os contatos iniciais dentro de uma sala de aula, visto que apenas acompanhavam a teoria, o que se difere na prática. Contudo, ao longo do percurso, os bolsistas conseguiram se adaptar e entender como funciona uma sala de aula na prática, especialmente com conversas juntamente à supervisora, mostrando-nos orientações que auxiliariam na sala, por exemplo, como lidar com certos imprevistos ou como o docente pode auxiliar os alunos que, mesmo inseridos no Ensino Fundamental II, ainda possuem dificuldades acerca da leitura e da escrita.

As atividades trabalhadas durante o Programa de Iniciação à Docência foram imprescindíveis tanto para os pibidianos, quanto para os alunos da escola Irmã Ângela. Primeiramente, as observações das aulas da supervisora proporcionaram inúmeros aprendizados aos bolsistas, desde a formação de uma dinâmica de sala até diferentes formas de ensinamentos. Além do mais, foram desenvolvidas, pelos futuros docentes, jogos lúdicos, como jogo da memória e quis (figuras 2 e 3), que possuíam o objetivo de facilitar os conteúdos que os alunos haviam estudado para fazer a avaliação de língua portuguesa, proporcionando-lhes grandes conhecimentos, pois, ao longo das dinâmicas educativas, foram sanadas dúvidas. Outrossim, foi notório o desempenho e o interesse dos estudantes nos conteúdos.

Figuras 2 e 3 – Uso de jogos nas aulas de língua portuguesa



Fonte: Arquivos do Pibid de Letras Português (Uespi-Piripiri).

Além dessas atividades, os bolsistas tiveram a oportunidade de acompanhar um projeto

da supervisora Aurisdene Aragão, denominado “Histórias que vencem aflições e alcançam milagres”, trabalho esse que acontece anualmente na escola. Trata-se de um projeto de contação de histórias que carregam lições importantes, o objetivo é fazer com que cada estudante se concentre e ouça a história, para, logo depois, reproduzi-la e ilustrá-la em livros que foram produzidos manualmente por eles mesmos, especialmente para o projeto (figuras 4 e 5). Para os futuros licenciandos, o projeto elaborado pela professora supervisora foi uma grande oportunidade de poder auxiliar os alunos na produção quanto à escrita e à estrutura do texto.

Figuras 4 e 5 – Culminância do projeto “Histórias que vencem aflições e alcançam milagres”



Fonte: Arquivos do Pibid de Letras Português (Uespi-Piripiri).

No decorrer do PIBID, um projeto foi pensado e realizado pelos bolsistas juntamente à supervisora: “O fantástico mundo dos gêneros textuais”. O trabalho teve por finalidade não só proporcionar o conhecimento de diversos gêneros, como também incentivar os alunos pelo prazer da leitura, levando, assim, o gosto pela leitura para além dos muros da escola. Inicialmente, o projeto contou com a confecção de um tapete de bolsos, em que cada um representava um gênero textual, sendo estes os escolhidos: fábula, conto, música, poema, tirinhas; e de uma caixa de produções que recebeu o nome “Sou escritor”. Tendo em vista que a duração do projeto se estendeu em quatro semanas, em cada uma delas seria abordada a teoria dos gêneros e, posteriormente, a sua produção (figuras 6 e 7).

Figuras 6 e 7 - Projeto “O fantástico mundo dos gêneros textuais”



Fonte: Arquivos do Pibid de Letras Português (Uespi-Piripiri).

Na primeira semana do projeto “O fantástico mundo dos gêneros textuais”, iniciamos com o primeiro gênero textual, o poema, sobre o qual apresentamos o conceito, a estrutura, a diferença entre versos e estrofes. Nesse processo, os estudantes mostraram curiosidade quanto ao gênero textual poema, o que contribuiu com a participação na atividade prática. Nas aulas seguintes, foi realizado um recital, assim, dividimos a sala em grupos, cada um declamou um poema, sendo alguns deles “O amor é fogo que arde sem se ver”, de Camões, e “Pessoas diferentes”, de Ruth Rocha.

Na segunda semana, trabalhamos com contos e fábulas. Depois da explicação da professora sobre a estrutura de cada texto e suas diferenças, cada aluno recebeu um exemplar para ler. A partir desses textos, eles iriam reproduzir as histórias em livrinhos de bolso com ilustrações, proporcionando-lhes prazer na construção dos textos, pois a turma se mostrou interessada, principalmente porque tiveram o seu momento de mostrar ou descobrir talentos como o desenho e a pintura. Na semana seguinte, o gênero textual estudado foi a canção, os alunos receberam as letras das músicas que nós bolsistas preparamos, lembrando-os quais elementos mais aparecem nesse gênero. Na aula seguinte, como atividade prática, foi realizado na sala de aula um karaokê com os alunos.

Figuras 8 e 9 – Culminância do projeto “O fantástico mundo dos gêneros textuais”



Fonte: Arquivos do Pibid de Letras Português (Uespi-Piripiri).

Para finalizar o projeto, foi trabalhado o último gênero textual: as tirinhas. Os alunos tiveram contato com os textos e tiraram suas dúvidas. Como atividade prática, foi realizada a confecção de tirinhas, momento em que os estudantes mostraram empolgação na produção das tirinhas, tanto na estrutura do gênero, quanto nas ilustrações.

Dessa forma, é elementar ressaltar como o projeto foi significativo para os futuros docentes, já que o projeto teve um foco maior na produção escrita e na leitura, o que proporcionou nos mostrar como esses dois elementos imprescindíveis, escrita e leitura, podem ser trabalhados de inúmeras formas, distanciando-se da sua maneira monótona como, infelizmente, é trabalhada na maioria das escolas. É importante mencionar que o trabalho não só serviu de aprendizado para nós, bolsistas, como também foram evidentes os conhecimentos que os estudantes do ensino fundamental acumularam durante o projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas perspectivas abordadas ao longo do PIBID, podemos compreender sua importância na formação inicial de professores, viabilizando experiências e práticas enriquecedoras, que contribuíram ativamente para o futuro desempenho dos profissionais no âmbito escolar. Além disso, a colaboração e a troca de experiências entre os bolsistas e as supervisoras do programa foram fundamentais para o sucesso das atividades desenvolvidas.

Durante o período de atuação na Escola Municipal Irmã Ângela, vivenciamos diversas situações práticas em sala de aula e, dessa forma, aprendemos a lidar com os desafios reais da docência. O desenvolvimento de projetos como “Histórias que vencem aflições e alcançam milagres” e o “Fantástico mundo dos gêneros textuais” demonstrou como é possível

transformar o ensino de língua portuguesa em algo mais dinâmico e envolvente, tornando-se, assim, mais significativo para os alunos e estimulando o interesse pela leitura e pela produção escrita.

Nesse sentido, o PIBID se mostrou uma oportunidade única de vivenciar a realidade escolar de forma mais próxima, possibilitando a construção de novos saberes e práticas educacionais inovadoras. Logo, é indispensável que programas como esse sejam fortalecidos e ampliados, visando à formação de professores mais qualificados e comprometidos com a educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Relações interpessoais e autoestima**: a sala de aula como um espaço de crescimento integral. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Portaria normativa nº 38**, 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, 12 dez. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. **Portaria Capes nº90**, 25 de março de 2024. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**. 26 mar. 2024.

Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 jun. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 05 abr. 2024.

DUTRA, E. F. Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura. In: ANAIS DO VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7, 2009. **Anais [...]**, Florianópolis, p.1-12, 2009. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/titulos.html>. Acesso em: 05 abr. 2024.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica**: educação a distância alternativa. Campinas: Papirus, 1994.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e realidade**, Rio Grande do Sul, v. 44, n. 3, p. 1-15, out 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt#>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SILVA, S.; GONÇALVES, M. D. PANIÁGUA, E. R. M. A importância do PIBID para a formação docente. In: ENCONTRO MISSIONEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA, 3, 2017. **Anais [...]**, 2017. Disponível em:

<https://sites.unipampa.edu.br/pibid2014/2018/02/01/a-importancia-do-pibid/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SZYMANSKI, M. L. S.; BROTTTO, I. J. de O. Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo. v. 8, n. 1, p. 233-253, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/6SSqSY3rgm9gVTSZwTXDznq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2024.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 06 abr. 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), por proporcionar importantes aprendizados para a formação de discentes do curso de licenciatura em Letras Português da Universidade Estadual do Piauí, Campus Piripiri.

O USO DE JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fabiana Alves de Sousa
Caio Eduardo Souza Martins
Douglas Vinícios da Silva Freitas
Fabrícia da Silva Costa
Luís Fernando Andrade
Patrícia de Oliveira Batista

INTRODUÇÃO

O processo de ensino da língua portuguesa encara constantes desafios, especialmente no que diz respeito à manutenção do interesse e engajamento dos alunos. Nesse contexto, o uso de jogos didáticos emergem como uma estratégia promissora para tornar a aprendizagem mais dinâmica e eficaz.

A necessidade de métodos de ensino mais envolventes e eficazes é premente, especialmente diante dos desafios educacionais contemporâneos. Os jogos didáticos oferecem uma oportunidade única de promover aprendizagem significativa ao mesmo tempo em que estimulam a motivação dos alunos. Diante desse cenário, é crucial explorar e compreender o potencial desses recursos no contexto específico do ensino da língua portuguesa.

Neste artigo, apresentamos um relato de experiências sobre o papel dos jogos no ensino da língua portuguesa, no âmbito das atividades desenvolvidas por acadêmicos do curso de licenciatura em Letras Português, do Campus de Piripiri, da Universidade Estadual do Piauí (Uespi), junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Assim, nosso principal objetivo neste trabalho é destacar a importância e os benefícios do uso de jogos didáticos no ensino da língua portuguesa. Além disso, discutimos sobre os desafios e as estratégias para a sua implementação na sala de aula e buscamos fornecer *insights* e estratégias práticas para educadores interessados em adotar essa abordagem em suas práticas pedagógicas. Ao fazer isso, esperamos contribuir para um ensino mais eficaz e engajador, promovendo o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Apesar dos inegáveis benefícios, o uso de jogos didáticos no ensino da língua portuguesa enfrenta diversos desafios. Estes incluem a necessidade de garantir acesso equitativo a recursos tecnológicos, o tempo e investimento requeridos para implementar jogos de alta qualidade e a integração adequada desses recursos no contexto educacional. Abordaremos esses desafios e ofereceremos reflexões, assegurando que os jogos sejam utilizados de maneira equilibrada e eficaz para promover a aprendizagem dos alunos.

O USO DE JOGOS DIDÁTICOS COMO RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Transformando o aprendizado: o impacto dos jogos didáticos na educação

O processo educacional enfrenta constantemente grandes desafios, incluindo o envolvimento e a motivação dos alunos. Nesse contexto, faz-se necessário o uso de práticas e didáticas que proporcionem o conhecimento e engajamento do educando, e o uso de jogos como ferramenta de aprendizagem torna-se uma importante ferramenta de auxílio complementar, pois além de proporcionar diversão aos alunos, também serve como uma opção de desenvolvimento intelectual, tornando o ensino mais dinâmico.

Embora alguns benefícios sejam evidentes, o uso de jogos pode ter diversos desafios no processo ensino-aprendizagem. O principal é o acesso equitativo aos recursos tecnológicos necessários para a implementação dos jogos, especialmente em locais onde os recursos são limitados. Além disso, a implementação e aplicação de jogos de alta qualidade requer tempo e investimentos, recursos que nem sempre estão disponíveis para educadores e escolas.

No seu livro *Psicologia e Pedagogia*, Piaget (1976) afirma que “os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.” (Piaget, 1976, p.158). Dessa forma, o jogo torna-se crucial para o desenvolvimento sensório-motor.

Para Paulo Nunes de Almeida, a educação baseada em jogos é essencial no processo de ensino em qualquer etapa. O autor destaca que o ensino baseado em jogos proporciona aos alunos uma reflexão crítica e exploratória. Também afirma:

(...) Em síntese, considerando toda a evolução dos jogos, podemos dizer que a educação lúdica integra na sua essência uma concepção teórica profunda e uma concepção prática atuante e concreta. Seus objetivos são a estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, a mediação socializadora do conhecimento e a provocação para uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos. Eles fazem do ato de estudar um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade. (Almeida, 1987, p. 22).

Utilizando os jogos didáticos como ferramenta no processo de ensino da língua portuguesa, é necessário que os professores desenvolvam atividades que visem despertar o interesse dos alunos pelos assuntos abordados. Nessa perspectiva, o uso de jogos torna-se uma ferramenta indispensável para atingir esses objetivos. Vale ressaltar que não podemos considerar os jogos como ferramentas únicas e “mágicas” no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, afinal eles devem ser integrados à prática docente de forma crítica e

reflexiva e não apenas como um meio de otimização do tempo.

Portanto, fica claro que o uso dos jogos didáticos na educação pode não só transformar a forma como se aplicam à língua portuguesa, mas a todas as disciplinas em sala de aula. Pois, os jogos promovem uma melhor colaboração dos alunos, estimulam o pensamento crítico e o trabalho em grupo. É importante ressaltar que é fundamental escolher jogos condizentes com os objetivos educacionais a serem alcançados e utilizá-los de forma equilibrada.

Estratégias e benefícios dos jogos como ferramentas pedagógicas

Os jogos estão na humanidade há bastante tempo, como o autor Johan Huizinga (1971), em sua obra *Homo Ludens*, expõe: “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica.” (Huizinga, 1971, p. 3). Ou seja, o lúdico sempre esteve com a humanidade, então não seria anormal utilizá-lo para ensinar.

Uma das maneiras que mais rendeu frutos a essa área foi justamente a utilização de jogos didáticos, que misturam o lúdico como o ensino já que são voltados ao ensino de assuntos da grade curricular, e com a gramática não foi diferente. A utilização desses jogos estimula e ao mesmo tempo instiga o aluno a conhecer assuntos novos, assim estão adquirindo conhecimentos de uma forma mais leve e tranquila, o que traz mais resultado para a educação. Como a linguista Ana Célia Moura (2008) expõe:

Pensando na criança como um ser que necessita desenvolver habilidades essenciais a linguagem, propomos que sejam utilizados jogos que estimulem a descobertas, de modo que a aprendizagem da língua, no tocante a apreensão das estruturas linguísticas, a ampliação do vocabulário e ao desenvolvimento da compreensão leitora, realize-se de forma significativa. (Moura, 2008, p. 85).

A utilização dos jogos para a exposição de um conteúdo no qual os alunos ainda não conhecem, ou que tem uma certa dificuldade, é bastante significativa para o aprendizado deles, pois acabam levando esses conteúdos de uma forma mais descontraída sem a pressão que o ensino tradicional propõe, ou seja, a chance de que os alunos consigam compreender esses temas através das brincadeiras é muito maior, eles se envolvem diretamente com o conteúdo apresentado. Outro fator importante é o feedback quase que instantâneo que eles possuem por meio da tentativa e erro.

O lúdico se faz ainda mais importante na exposição de conteúdos para alunos de escolas mais periféricas e da zona rural. Tendo em vista que o método tradicional de ensino, ainda deixa muitas lacunas, pois a visão de ensino e de instituição que esse modelo sugere que as escolas

eos alunos possuam ainda é bastante utópico, ou seja, dependendo da instituição, do professor edos alunos, esse método pode ou não funcionar, e tendo em mente a situação das instituições de periferia e zona urbana de nosso país, esse método acaba não realizando sua função, que é educar todos da mesma forma.

A utilização dos jogos, entretanto, não é um processo tão simples. Existem estratégias para que eles sejam utilizados de uma melhor forma para que sejam uma ferramenta pedagógica de aprendizagem. Dentre essas estratégias, duas são de suma importância. A primeira é levar em consideração o fator “ambiente”, que seria a instituição e o material disponível para a realização desses jogos, já que, não seria possível utilizar materiais e áreas que a escola não possui ou que os professores também não possuam.

A segunda é a realidade dos alunos, para que o objetivo principal do uso do jogo seja alcançado, no caso a compreensão de determinados assuntos, é necessário levar em consideração a realidade dos alunos que irão se utilizar daquela ferramenta.

Como observamos, mesmo que sejam utilizados os jogos, se os alunos não tiverem familiaridade com o jogo produzido, o efeito gerado pode acabar sendo o inverso do esperado portanto, é sempre necessário levar em consideração esses fatores, colocando em prática a ideia de que as aulas devem dialogar com a realidade dos alunos.

Com essas condições previamente discutidas e solucionadas, a utilização do modelo lúdico traz excelentes benefícios para os alunos, pois com ele será possível abordar quaisquer temas de uma forma mais descontraída e que tende a gerar bons frutos, já que os alunos que são expostos a esse tipo de modelo de ensino tendem a relacionar melhor os assuntos propostos, uma vez que os jogos acabam forçando mais a utilização do consciente deles. Outro fator importante sobre o lúdico, que agrega na utilização didática, é a “ordem”, ou seja, é necessário que tudo ocorra da forma correta para o jogo funcionar, e esse fator é indispensável para que os alunos possam compreender os assuntos propostos de uma melhor forma. Como explica Huizinga (1971).

Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta "estraga o jogo", privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. É talvez devido a esta afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este, como assinalamos de passagem, parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética. Há nele uma tendência para ser belo. (Huizinga, 1971, p. 7).

Portanto, os jogos didáticos são uma ferramenta indispensável para o ensino atualmente.

Através deles é possível abarcar praticamente todos os alunos a fim de expor um conteúdo que seja novo para eles, mas de uma forma mais familiar e relaxada, para que não se sintam tão pressionados e possam compreender o máximo possível dos conteúdos que serão apresentados pelos professores.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

As experiências que relatamos neste trabalho relacionam-se às atividades desenvolvidas por bolsistas PIBIDIANOS licenciandos do curso de Letras Português (Uespi), supervisionados por uma professora da escola-campo Luiz de Sousa Cavalcante, instituição municipal de ensino localizada na zona rural da cidade de Piripiri-PI. As práticas de ensino ocorreram em turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental, ao longo de algumas semanas, no segundo semestre letivo do ano de 2023. Durante esse período, tivemos 2 encontros semanais, cada um com duração de 2 horas/aula.

Assim, introduzimos o projeto, bem como sua temática e a importância de como o ensino através de jogos facilitaria a aprendizagem deles. Depois, dividimos a turma em pequenos grupos, nos quais os alunos discutiram, deram suas opiniões a partir de perguntas motivadoras que guiaram as discussões acerca dos temas abordados em sala de aula, o que fez com que grande parte da turma participasse e se mostrasse engajada. Também na primeira aula, outras duas atividades ocorreram: um jogo sobre formação de palavras e, por fim, uma pequena produção escrita individual que nos serviu de diagnóstico para verificar as habilidades dos alunos em relação à escrita.

O destaque da aula foi a segunda dinâmica, quando foram apresentados o jogo de damas adaptado para se trabalhar gramática em sala (figura 1) e o quiz (figura 2), os jogos assim como os outros aqui já citados consistiam em dividir a turma em dois grandes times, para se trabalhar a gramática de forma lúdica, buscando instigar o raciocínio lógico e crítico dos alunos. Nesse sentido, buscamos introduzir, pouco a pouco, a temática do projeto que estaria presente nas aulas posteriores.

Figura 1 - Jogo de damas realizado no 7ºano



Figura 2 - Quiz realizado na turma de 6ºano



Fonte: Arquivos do PIBID de Letras Português (Uespi-Piripiri).

O quiz foi realizado de uma maneira convencional, no qual a turma foi dividida em dois grupos que iam respondendo às perguntas de forma alternada à medida que eram solicitados. Já na dama gramatical, os alunos eram divididos em grupos e era sorteado um aluno de cada grupo para dar início à rodada, para esses alunos era feita uma pergunta a respeito do assunto exposto nas aulas e, caso ele acertasse, poderia realizar o movimento, caso contrário seu oponente realizava a jogada.

A cada semana íamos aumentando o nível de dificuldade dos jogos didáticos e, assim, também ia aumentando a euforia deles para participarem e acertarem a cada jogo mostrado em sala. Além das propostas colocadas em aula, sempre tínhamos o momento de leitura com os alunos, que variavam entre individual e coletiva, tendo em vista que muitos ainda encontravam dificuldades nesse processo.

O jogo “Passa ou Repassa” foi elaborado com perguntas arquitetadas pelos bolsistas, acordadas com a supervisora do programa semana antes da culminância. Além disso, o “Bingo Educativo” também forneceu experiências relevantes para os participantes, ao fornecer-lhes interatividade social.

Ao final, notamos um maior engajamento e disposição dos alunos para participarem das atividades propostas durante o projeto realizado na escola. Identificamos também que muitos alunos conseguiram desenvolver um arcabouço de conhecimentos léxico-gramaticais considerável para seu nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos educativos elaborados como atividade junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência proporcionaram aos estudantes uma compreensão significativa

dos conteúdos de língua portuguesa, ministrados no Ensino Fundamental II pela professora titular. Na Escola Municipal Luiz de Sousa Cavalcante, as estratégias metodológicas foram selecionadas minuciosamente e de acordo com a faixa etária dos estudantes.

A metodologia e os recursos desenvolvidos por nós, bolsistas, culminaram em resultados otimistas, com participação e cooperação dos alunos. As dinâmicas dos jogos acarretaram o aperfeiçoamento de temáticas da língua portuguesa, desde as mais simples (como as classes gramaticais artigos, numerais e interjeições) aos mais complexos na disciplina.

Os jogos mais utilizados na sala de aula foram o quiz e jogo de damas com regras voltadas para se trabalhar gramática. Esses recursos não tão somente impulsionaram a competitividade entre as equipes, mas, sobretudo, agregaram na oralidade, escrita e raciocínio lógico dos estudantes.

Concluimos, portanto, que o projeto contribuiu positivamente para o ensino de língua portuguesa à medida em que os alunos iam tomando mais conhecimento sobre as regras gramaticais e a norma padrão de escrita. Mas reconhecemos que as iniciativas pedagógicas supracitadas eram repletas de animosidade e os jogos serviam-lhes de inspiração para aprender quaisquer outros conteúdos.

Por se tratar de uma escola presente na zona rural, vivenciamos alguns percalços durante a aplicação dos jogos, dentre eles podemos destacar: a falta de estrutura para a aplicação de certos jogos e os recursos limitados disponibilizados pela escola. Porém, ao final de tudo, o reconhecimento da presença individual dos alunos nessas atividades traduziu-se como um superlativo de evolução, pois o anseio pela permanência do PIBID para os anos posteriores do Ensino Fundamental II é testemunhado em relatos peculiares do público-alvo em questão: os estudantes.

Destacamos que o bom desenvolvimento e a contribuição do projeto de gerar transformação em esferas sociais cujas dificuldades são perceptíveis (principalmente dentro de escolas rurais) deve-se ao esforço coletivo de educadores que se empenham por incrementar suas aulas com didáticas inovadoras no ambiente educacional, tendo em vista a preocupação com o amanhã das gerações, como temos perseguido no Pibid.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora da Universidade

de S. Paulo, Editora Perspectiva, 1971.

MOURA, Ana Célia Clementino. O fazer e o refletir entram em jogo. *In*: PONTES, Antonio Luciano; COSTA, Maria Aurora Rocha. **Ensino de língua materna na perspectiva do discurso**: uma contribuição para o professor. v. 2. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2008, p. 83-104.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), por proporcionar importantes aprendizados para a formação de discentes do curso de licenciatura em Letras Português da Universidade Estadual do Piauí, Campus Piripiri.

SLAM “BECOS E VIELAS”: RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PIBID

Eliene de Freitas Pessoas
Adebla Café
Ana Flávia Holanda Pereira
Dayane Silva de Souza
Francisco das Chagas Moreira Rodrigues
Leanderson de Araújo Machado
Luís Henrique da Silva Costa
Mariele de Sousa Sales
Vitor Gabriel dos Santos Martins
Patrícia de Oliveira Batista

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Governo Federal, executada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), conforme o Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010. Essa proposta veio para preencher uma lacuna histórica no incentivo aos estudantes de licenciaturas, que passaram a dispor de um Programa com características específicas para suas necessidades de formação, diferentemente dos já conhecidos programas de pesquisa e de extensão (Brasil, 2010).

Dentre os objetivos do PIBID, é importante ressaltar: a melhoria da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, oportunizando a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2010).

Além disso, o PIBID integra agentes e ações em múltiplas dimensões, uma vez que cada núcleo é composto por: bolsistas, os chamados pibidianos, que são estudantes de cursos de licenciatura vinculados ao projeto institucional; supervisores, que são professores das escolas públicas da educação básica participantes do Programa; coordenadores de área, que são docentes de cursos de graduação e mantêm contato direto com os bolsistas e os supervisores; coordenadores institucionais, que representam as universidades junto a Capes.

As funções de cada um desses agentes são bem definidas no Decreto no. 7.219/10 e se integram em um ciclo de colaborações que favorecem o desenvolvimento tanto da formação docente inicial, junto aos pibidianos, quanto das escolas públicas, em parceria com os supervisores (Brasil, 2010). Assim, o Programa oportuniza aos estudantes de licenciatura a experiência de iniciar, durante o período de graduação, atividades relacionadas à teoria e à prática docentes, sendo orientados por um professor coordenador de área e um professor

supervisor da escola.

Na Universidade Estadual do Piauí (Uespi), atualmente o PIBID está presente em diferentes *campi*, da capital e do interior do estado, com projetos em cursos de licenciaturas nas mais diversas áreas do conhecimento, como Pedagogia, Letras Português, Letras Inglês, Matemática, Biologia, História, Física, Química, além de propostas interdisciplinares.

Os subprojetos da área de Letras Português, por sua vez, abrangem atividades que contribuam para o desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita dos alunos das escolas participantes, fomentando o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, com foco nas habilidades de comunicação, leitura, produção oral e escrita e análise linguística, valorizando a diversidade cultural, conforme dispõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Nesse viés, ganhou contorno o trabalho com a poesia *Slam*, um tipo de poesia falada marcada por forte engajamento sociopolítico e de expressão das identidades de grupos periféricos. Acreditamos que o *Slam* não somente é um recurso que promove a liberdade de expressão, como tem potencial para desmistificar a compreensão de que a poesia é uma construção literária balizada pela academia e distante da realidade dos estudantes. Foi nesse sentido que essa forma de expressão poética foi escolhida para ser trabalhada em aulas de língua portuguesa de turmas de ensino médio.

Assim, neste trabalho, objetivamos relatar algumas experiências do projeto “Protagonismo estudantil através do *Slam*”, o qual culminou na competição *Slam* “Becos e Vieiras”, desenvolvido no CETI Judith Alves Santana, escola pública estadual localizada no município de Piripiri, no Piauí. O projeto foi realizado por acadêmicos do curso de licenciatura em Letras Português, do Campus de Piripiri da Uespi, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

Pibid e o trabalho com os multiletramentos

O subprojeto de Letras Português desenvolvido pelos pibidianos no Campus de Piripiri contempla experiências metodológicas e práticas docentes orientadas, dentre outros objetivos, para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos da educação básica, a partir da perspectiva da centralidade dos gêneros textuais orais e escritos e dos multiletramentos, por meio de atividades interdisciplinares, culturais e produtivas.

Os gêneros textuais são, atualmente, conteúdos de indiscutível importância, defendidos

por especialistas em ensino de língua materna, alfabetização e letramento e valorizados em documentos curriculares como a BNCC (Brasil, 2018).

A compreensão é de que todo processo comunicativo verbal em uma dada comunidade linguística só é possível por meio de textos, que se configuram conforme o contexto de interlocução e os objetivos dos falantes. Além dessas informações, cada texto possui características composicionais, um tipo de linguagem utilizada, um lugar de circulação e características sócio-históricas próprias.

Dessa forma, assumimos a compreensão de que a língua é uma forma de ação social e histórica, logo, conforme Marcuschi (2005) “[...] os gêneros textuais se constituem como ações socio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” Assim, se os gêneros textuais perpassam todo ato comunicativo verbal para que o ser humano possa agir, então é nesse domínio que as aulas de língua portuguesa devem focar para formar estudantes cada vez mais capazes de interagirem nos mais diferentes contextos comunicativos e de agirem sobre suas realidades.

Aliado a essa perspectiva, o projeto que desenvolvemos está pautado também na compreensão que os multiletramentos atravessam necessariamente os processos de ensino-aprendizagem de língua materna, como defende Rojo (2012, p. 8),

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do aluno (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...]. (Rojo, 2012, p. 8).

Nessa perspectiva, a ideia de se trabalhar com *slam* veio para explorar as dimensões dos gêneros textuais, das tecnologias e das culturas com as quais os estudantes se identificam. Acreditamos que esses conceitos convergentes, no âmbito pedagógico, poderiam ser trabalhados por meio do estudo, da criação, da expressão e da divulgação de textos poéticos marcadamente críticos, em que fossem representados os anseios, os desafios, as percepções e as vivências dos jovens do ensino médio.

Em termos textuais e semióticos, exploramos junto aos alunos a leitura e a identificação das características das composições poéticas do tipo *slam*, identificando os sujeitos interlocutores, os temas, a funcionalidade e as construções dos versos e os recursos usados nas apresentações em público. No tocante às tecnologias, incentivamos os alunos a trabalharem com seus *smartphones* e com *internet*, tanto para fazerem suas pesquisas, como, por meio da

criação de uma página na rede social *Instagram*, divulgar o projeto e suas composições, buscando alcançar outros espaços além da escola. Na perspectiva social e cultural, estudamos a origem e a projeção do *Slam* especialmente nas comunidades periféricas e sua importância como recurso de engajamento sócio-político.

Dessa forma, reiteramos que o trabalho com multiletramentos volta-se para a exploração de possibilidades textuais, estéticas e culturais diversificadas, respaldadas em possibilidades interacionais efetivas. Foi isso que intentamos alcançar com o desenvolvido de um projeto sobre *slam*, a qual muitas vezes é associada a uma criação desmerecedora de valor.

***Slam*: poesia falada**

As manifestações culturais se caracterizam como uma forma de comunicação e percepção das identidades que os grupamentos sociais constroem a cerca de si próprios, costumes, crenças e o diálogo com sua ancestralidade (Silva, 2021). Nesse sentido, inclui-se o *Slam*, “um movimento cultural de cunho artístico-político, localizado especialmente nas periferias e expressado em uma linguagem poética e corporal.” (Cristi; Lopes, 2022, p. 166).

De acordo com Cristi e Lopes (2022), o surgimento do *Slam* remete aos eventos literários organizados por Marc Smith, que era um poeta e operário, o qual, no final dos anos de 1980, organizava leituras de poesias e campeonatos de performances poéticas nas periferias de bairros de Chicago, nos Estados Unidos. Os autores retrocedem mais um pouco no tempo e posicionam o Hip Hop, surgido nos 1970, como precursor do *Slam*. Motivado pelos mesmos anseios e articulado a diferentes elementos da cultura de rua, como o *break* e o *grafitti*, o Hip Hop consolidou-se como expressão dos grupos periféricos. Hoje, acontece o mesmo com o *Slam*, que cada vez mais ganha força em sua expressão.

Desde a sua gênese, o *Slam* esteve relacionado às manifestações político-sociais e culturais dos povos negros de bairros periféricos. Era uma forma de expressão legítima que dava voz àqueles apagados da história por uma elite branca, classista e racista, em um contexto capitalista marcado pela memória da escravidão.

Assim, o *Slam* se caracteriza por representar a vida dos cidadãos periféricos, relegados à margem da sociedade. As percepções desses cidadãos sobre sua história, o lugar em que vivem, suas frustrações e ideais são traduzidas nas composições poéticas e apresentadas em competições. Desse modo, revela a realidade de uma população apagada que se nega a deixar que sua história seja contada por seus opressores. Sem poupar críticas sociais e políticas, os poetas da cultura *slam* fazem da margem o espaço para projeção de suas vozes.

No Brasil, o movimento se disseminou por volta de 2008, pela influência da *slammer* Roberta Estrela D’Alva, vencedora do terceiro lugar na *Copa do Mundo de Poesia Slam*. Em 2011, em um texto intitulado “Um microfone na mão e uma ideia na cabeça”, a poetisa registrou que o *Slam* se tornou “além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo.” (D’Alva, 2011, p. 120).

O *Slam* é um tipo de comunicação oral e escrita, pertencente ao gênero literário poético; é também conhecido como *Poetry Slam*. Trata-se de um tipo de competição entre grupos que costumam se reunir nos centros urbanos e nas periferias das grandes cidades. O objetivo desses encontros é envolver os participantes em debates sobre a realidade em que vivem, sendo uma mistura da poesia e crítica social (D’alva, 2011).

D’alva (2011) revela que os encontros entre os participantes podem ser também chamados de “batalhas” e ocorrem em espaços livres, onde os competidores, conhecidos como *slammers*, possuem a liberdade de expressar suas reflexões sobre questões sociais, políticas e econômicas (como discriminação, racismo, supressão dos direitos humanos, violência contra a mulher, desemprego, entre outros).

Esse tipo de movimento agrega uma poesia de múltiplas vozes, já que revela em sua essência as vivências e experiências de seus integrantes. Logo, constitui-se uma literatura de resistência capaz de incentivar um posicionamento político pelo uso da palavra. De acordo com Klein e Silva (2019), estudando sobre o multiletramento de resistência, é escassa a presença de alguns movimentos sociais poéticos em sala de aula, por isso, em uma perspectiva educacional, os autores reforçam que esse tipo de intervenção poderia servir para aproximar os alunos do próprio contexto social.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

A convivência com diferentes manifestações culturais e suas singularidades em sala de aula faz com que os alunos se sintam motivados, valorizados e pertencentes ao espaço escolar. Assim, observando a necessidade de incentivar os alunos a se expressarem por meio da oralidade e da escrita, propusemos que expusessem suas vivências e experiências em rimas e poesias, a partir da literatura *Slam*.

Este trabalho faz parte das atividades desenvolvidas pelo Pibid, envolvendo acadêmicos bolsistas do Curso de Licenciatura Letras Português, realizando intervenção no processo de letramento na disciplina de Língua Portuguesa em uma turma de 35 alunos da primeira série do

Ensino Médio, do C.E.T.I. Judith Alves Santana.

Os encontros entre os bolsistas PIBIDIANOS e os estudantes do centro de ensino ocorreram no período de 01 a 28 de novembro de 2023, através de encontros semanais, onde eram realizadas reuniões para definir o planejamento das atividades de prática de leitura e análise da produção textual oral e escrita.

Para mobilizar e incentivar o interesse dos estudantes em relação ao tema abordado, foram trazidos para sala de aula vídeos e *slides* demonstrando a importância do *Slam* como cultura de valorização e conscientização da cidadania.

Ao serem distribuídos em grupos, foram atribuídas tarefas que envolveram desde a criação de um grupo via *WhatsApp*, a fim de manter a comunicação entre alunos e monitores. Através dessa rede foi realizada uma enquete para formalizar o título do *Slam*, foram criadas ideias para o *slogam* do movimento.

Após definição e aprofundamento dos temas a serem abordados, um grupo de 4 alunos ficou responsável pela criação das poesias. Os *slammers* foram orientados quanto ao uso da criatividade na elaboração das rimas e versos.

Uma das ferramentas utilizadas pelo grupo de *slam* para a divulgação das poesias foi a criação de uma página no *Instagram* (conferir imagem 1), na qual um grupo de outras 3 alunas ficou responsável pela postagem dos registros, como gravações de ensaios para as batalhas, para divulgar e compartilhar com toda a comunidade estudantil.

Imagem 1 – Print da página no *Instagram* criada pelos com o intuito de divulgar o projeto.



Fonte: Autores do projeto.

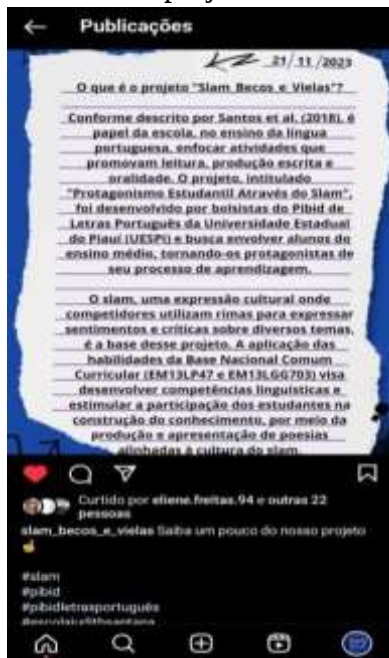
No decorrer do projeto, um grupo formado por três alunas e uma pibidiana, responsável pela página rede social, fez postagens a respeito do conceito de *Slam*, sobre a proposta do projeto e os conteúdos relacionados ao evento, conforme os *prints* a seguir.

Imagem 2 – Print da página do *Instagram*, a publicação é sobre o conceito e o funcionamento de “batalha de *Slam*”



Fonte: Autores do projeto.

Imagem 3 – Print da página do *Instagram*, nesta postagem é feito um breve resumo da proposta a ser trabalhada no projeto *Slam* “Becos e Vuelas”.



Fonte: Autores do projeto.

O evento ocorreu no dia 28 de novembro de 2023, durante o turno da manhã, e teve duração de 4h/a, com início às 07:00h. O evento na Escola Judith Alves Santanna foi uma celebração vibrante de expressão artística e envolvimento estudantil. Iniciamos com uma introdução sobre o que é o *Slam*, destacando sua combinação de poesia, performance e engajamento social. Também apresentamos o objetivo do projeto, que ia além do desenvolvimento de competências linguísticas, buscando estimular o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento. Além disso, apresentamos o perfil do Instagram *Slam* “Becos e Vuelas” (conferir imagem 4), utilizado para divulgar o projeto, o estilo da poesia *Slam* e compartilhar conteúdos relacionados ao evento.

Imagem 4 – Registro de um dos bolsistas do PIBID apresentando a página do *Instagram* para a escola



Fonte: Arquivo do Pibid de Letras Português da Uespi-Piripiri.

O pátio da escola estava transformado em um palco de expressão artística, os estudantes mostraram uma variedade impressionante de temas e estilos, desde poesias profundas e reflexivas até performances mais leves e humorísticas. Cada *Slam* trouxe uma perspectiva única, refletindo a criatividade e a voz individual dos alunos. Enquanto os alunos se apresentavam no palco (conferir imagem 5), os jurados, compostos por membros da comunidade escolar, avaliavam atentamente cada performance (conferir imagens 6 e 7). Simultaneamente, no perfil do *Instagram Slam* “Becos e Vieiras”, criado e gerenciado por nós alunos e bolsistas de PIBID, compartilhávamos vídeos e informações sobre o evento em tempo real, proporcionando uma experiência inclusiva, permitindo que aqueles que não puderam comparecer pessoalmente também participassem do evento virtualmente.

Imagem 5 – Registro de uma aluna do 1º. ano “A” apresentando a sua poesia



Fonte: Arquivo do Pibid de Letras Português da Uespi-Piripiri.

Imagens 6 e 7 – Registros dos jurados avaliando a apresentação dos alunos



Fonte: Arquivo do Pibid de Letras Português da Uespi-Piripiri.

Imagem 8 – Registro das premiações dos participantes, classificados em 1º, 2º, 3º. e 4º. lugar



Fonte: Arquivo do Pibid de Letras Português da Uespi-Piripiri.

Ao final das apresentações, os vencedores foram anunciados e premiados com brindes (conforme a imagem 8), enquanto todos os participantes foram aplaudidos calorosamente por sua coragem e criatividade. O evento foi encerrado com um sorteio de chocolates e um lanche, proporcionando um momento de celebração e confraternização entre nós pibidianos, professores, alunos e membros da comunidade escolar. Nosso projeto não apenas promoveu o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também fortaleceu o protagonismo dos estudantes, incentivando-os a continuar explorando sua criatividade e expressão artística. O evento deixou uma marca duradoura na comunidade escolar, inspirando os alunos a se expressarem e acreditarem no poder de suas vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato teve como objeto de apresentação o projeto “Protagonismo estudantil através do *Slam*”, cuja culminância envolveu a criação do *Slam* “Becos e Vuelas”, uma iniciativa de

poetry slam protagonizada por alunos do 1º. ano do Ensino Médio, do C.E.T.I. Judith Alves Santana. O objetivo foi promover atividades de multiletramento, incentivando o empoderamento desses jovens, permitindo a sua expressão e contribuindo significativamente para o ensino de língua portuguesa e literatura.

Assim, ao integrar a poesia *Slam* ao ambiente educacional como ferramenta pedagógica foi possível promover a formação voltada para o multiletramento e a reflexão crítica, a respeito da expressão da identidade e do engajamento dos alunos em relação às questões sociais, contribuindo na transformação e no seu desenvolvimento.

As atividades desenvolvidas a partir do subprojeto de Letras Português do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência contribuíram para a melhoria do ensino de língua portuguesa no CETI Judith Alves Santana e para a formação dos acadêmicos em Licenciatura em Letras Português, oportunizando-nos um contato direto com a realidade dos alunos, da escola e da comunidade em geral.

Em conclusão, para nós, o PIBID promoveu a integração entre universidade e escola, como forma de cooperação para melhorar a qualidade do ensino, envolvendo-nos em atividades práticas de sala de aula, de modo que vivenciamos experiências e reflexões sobre o fazer docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

CRISTI, Miguel Ahumada; LOPES, Aislene da Silva. O Slam: linguagem, conhecimento e conscientização. **PragMATIZES** - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura, v. 12, n. 23, p. 165-190, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v12i23.53417>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pragmatizes/article/view/53417>. Acesso em: 26 mar. 2024.

D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o *poetry slam* entra em cena. **Synergies Brésil**, Pelotas, n. 9, p. 119-126, 2011. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil9/estrela.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.

KLEIN, Geane Valesca da Cunha; SILVA, Patrícia Pereira da. Reverberação de vozes na poesia performancial – *poetry slam*: multiletramentos de resistência. In: PAZ, José Flávio *et al* (orgs.). **Literatura, cultura e resistência**. Joinville: Clube de Autores Publicações S/A, 2020, p. 221-244.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

ROJO, Roxane. Protótipos didáticos para os multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 7-32.

SILVA, Filipe Dias dos Santos. **Manifestações culturais populares**. Salvador: UFBA; Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2021. *E-book*. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34022/1/eBook_Manifestacoes_Culturais_Populares.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), por proporcionar importantes aprendizados para a formação de discentes do curso de licenciatura em Letras Português da Universidade Estadual do Piauí, Campus Piripiri.

EXPERIÊNCIAS COM MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DE FLORIANO

Rubens Lacerda Loiola
Adalvani Alves de Almeida Damas Sousa
Ediane Maria Rodrigues Barros Guimarães
Somária Carvalho Guimarães

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa no Brasil continua sendo um desafio. Aquilo que os órgãos governamentais pregam como parâmetros para esse ensino, baseados numa série histórica de pesquisas na área, ainda não é aplicado em muitas escolas. Esse é apenas um dos problemas que merece ser observado e para o qual é necessário continuar na busca por soluções. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, por exemplo, criado pelo Ministério da Educação em 2007 para avaliar o desempenho dos alunos nas áreas de língua portuguesa e matemática, mostra que as séries finais do Ensino Fundamental, bem como as do Ensino Médio, não alcançam resultados de acordo com as metas definidas pelo próprio Ministério. A última vez que esses resultados se mostraram condizentes com as metas no âmbito nacional foi em 2011. Obviamente que há uma série de fatores que contribuem para esse resultado insatisfatório, como falta de compromisso de gestores, do mais alto ao mais baixo escalão, uso de material didático pouco apropriado para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, falta de qualificação adequada de professores, salários muito baixos desses profissionais, o que leva muitos a assumirem uma carga horária excessiva.

Um dos problemas que se observa nas salas de aula são as escolhas feitas pelos professores. Muitos deles ainda ensinam quase que exclusivamente gramática normativa, partindo de palavras, frases, períodos inventados, que são colocados no quadro para se proceder à análise de suas unidades. Esse modelo de ensino, que é histórico e resiste ao tempo, face às diversas propostas de mudança sugeridas nos últimos anos, vai dificultar o alcance do principal objetivo do ensino de língua, defendido por Travaglia (2001), qual seja, ampliar a competência discursiva dos alunos. Os estudantes que vivenciam a situação do ensino que privilegia a gramática normativa ao longo do Ensino Básico não poderão desenvolver adequadamente as habilidades linguísticas necessárias para o uso da linguagem verbal nas diversas situações, nos diversos contextos comunicativos com os quais se deparam na sociedade em que vivem.

As práticas de multiletramentos e de multimodalidade como atividades a serem

desenvolvidas no Ensino Básico têm sido defendidas por diversos autores, não somente aqui no Brasil, mas também em diversos outros países. Neste trabalho, apresentamos as atividades que foram desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID¹, no Curso de Letras da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, *Campus* de Floriano. O principal objetivo do trabalho é fazer um relato dessas atividades, mostrando como elas foram desenvolvidas ao longo de um ano e meio, através de reuniões com alunos do Curso de Letras, supervisoras e alunos das unidades escolares nas quais boa parte do conteúdo foi desenvolvido, incluindo a elaboração de sequências didáticas e sua aplicação, tudo na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade.

Há uma quantidade significativa de trabalhos discutindo a questão dos multiletramentos e propondo meios de aplicação para o ensino de língua portuguesa. A necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos*, conforme Rojo (2012), foi afirmada em 1996, por ocasião de um manifesto de um grupo de pesquisadores reunidos em Nova Londres. Esse grupo publicou o manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”. Cosson (2018), ao tratar do letramento literário, observa que a leitura como simples atividade não pode ser considerada uma leitura escolar literária, pois essa leitura descompromissada se configura como uma falta de compromisso com o processo de letramento literário. A realização deste trabalho é importante pela contribuição que ele poderá trazer para todos os seus participantes. A população-alvo do trabalho foi constituída pelos alunos do PIBID do Curso de Letras de Floriano, pelos alunos das unidades escolares envolvidos nas atividades, e pelas professoras supervisoras.

É sabido de todos aqueles que lidam com o ensino de língua portuguesa nas escolas do ensino básico, especialmente as públicas, que há uma dificuldade para envolver os alunos dessas escolas nas atividades da escola. Os fatores que contribuem para esse baixo envolvimento são muitos. No entanto, iremos citar apenas um deles, qual seja, a concorrência com outras formas mais atraentes de obter informações e se divertir. Por exemplo, há uma concorrência da escola com outras atrações disponíveis para os alunos, como as redes sociais e todo o conteúdo da Internet, os programas televisivos, os jogos de aplicativos dos *smartphones*, dentre outros. Com base nessas informações, que revelam uma dificuldade para o trabalho em sala de aula, pensamos em criar atividades e métodos de desenvolvimento que levassem a um envolvimento mais satisfatório dos alunos que seriam contemplados com as

¹ Doravante, apenas PIBID.

atividades do PIBID. Mesmo sabendo que o tempo maior de participação dos alunos da graduação nesse Programa consiste na observação das atividades desenvolvidas pelos professores e alunos das escolas, consideramos que seria interessante que os graduandos tivessem a oportunidade de atuar de forma mais ativa, razão pela qual algumas atividades neste sentido foram levadas para as escolas.

A produção deste capítulo, bem como dos demais que compõem esta obra, é importante como meio de compartilhar as experiências vividas ao longo das atividades desenvolvidas no PIBID, e pode, eventualmente, contribuir para a preparação de outros trabalhos, seja no meio acadêmico, seja no meio escolar. Visto que a sociedade interage por meio dos mais diversos gêneros de textos, com variados modos de expressão, é importante criar condições no meio escolar e também no meio universitário a análise e a descrição desses gêneros, incluindo aspectos textuais, sociais, culturais e ideológicos, na perspectiva da multisssemiose. Essas são práticas que favorecem o cumprimento do objetivo primeiro do ensino de língua portuguesa, qual seja, a ampliação da competência comunicativo-interativa de todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados preliminares sugerem que a aplicação de sequências didáticas com variados gêneros e modalidades de textos, quando bem trabalhada, proporciona uma interação mais efetiva e aprendizagens diversas entre todos aqueles que nelas estão envolvidos, especialmente no espaço das salas de aula do ensino básico.

BASE TEÓRICA

Este capítulo, que trata de questões referentes às práticas de multiletramentos e multimodalidade, se apoia na linguística funcional centrada no uso, na forma como propostos por Goldberg (1995, 2006), Barlow e Kemmer (2000), Croft (2001), Bybee (2010, 2015). Segundo estes modelos, língua e uso são indissociáveis e a explicação do sistema linguístico só pode ser obtida através da análise das instâncias de uso. A pesquisa se apoia ainda em autores como Antunes (2003), Soares (2004), Koch e Elias (2008, 2015), Rojo e Moura (2012), Kersch, Coscarelli e Cani (2016), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) Cosson (2018, 2021), Rosário e Lopes (2022).

Práticas de multiletramentos e de multimodalidade

Um aspecto que envolve as práticas de multiletramentos é a análise linguística. Há uma quantidade significativa de trabalhos discutindo a questão e propondo meios de aplicação

para o ensino de língua portuguesa. Os PCN de língua portuguesa referentes ao Ensino Médio (Brasil, 2000), alinhados com as ideias de dialogicidade da linguagem em Bakhtin (2011) defendem que toda análise linguística tem que partir da dimensão dialógica da linguagem. Os PCN afirmam ainda que a perspectiva de ensino de gramática na escola é centrada na nomenclatura gramatical. De tal modo que a descrição se confunde com a análise da frase, que é deslocada do uso. Lamentavelmente, em muitas escolas, essa perspectiva de ensino de gramática tradicional continua sendo a norma nas aulas de língua portuguesa. Um dos agravantes de tudo isso é que muitos professores, além de ensinarem quase que somente gramática normativa, não dominam adequadamente o que se propõem a ensinar, dificultando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem e causando um forte desinteresse por parte dos alunos.

Conforme Bezerra e Reinaldo (2013), a prática de análise linguística auxilia os alunos, no momento da leitura, a comparar textos e refletirem sobre a adequação dos textos lidos, os efeitos de sentido que esses textos proporcionam, procurando compreender as diversas possibilidades comunicativas de leitura. Quanto à prática de produção textual, os alunos aprendem a fazer planejamento, de acordo com as condições de produção e de funcionamento dos textos. Finalmente, nas práticas de reescrita, os alunos são orientados quanto à adequação de seus próprios textos e a necessidade de reestruturação. Os autores explicam que a análise linguística investiga a forma como se constituem as unidades da língua, o gênero, o texto. Essa investigação aponta para duas práticas de estudo linguístico. A primeira tem por objetivo descrever ou interpretar aspectos de língua, incluindo as diversas unidades, como o fonema, o morfema, a palavra, a frase, o texto, e se realiza com base nos estudos de orientações teóricas diversas, como o estruturalismo, o gerativismo e o funcionalismo. Já a segunda, embora se volte também para a descrição, o faz com fins didáticos, como propõem os PCN (Brasil, 2000), Geraldi (1997), além de diversos autores da área da sociolinguística, da linguística de texto e dos gêneros do discurso.

Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 80) observam que a análise linguística ajuda a desenvolver a competência comunicativa. Os autores explicam que essa perspectiva de análise precisa ocorrer com base em atividades com diferentes gêneros de texto. Cada gênero servirá para as atividades que envolvem conteúdos gramaticais distintos.

O ensino de língua na perspectiva da análise linguística envolve a leitura e a produção de texto de diversos gêneros do discurso, e isso é de fundamental importância para se atingir a eficiência em qualquer modalidade de ensino. Geraldi (1997: 135) considera essa perspectiva

de ensino “como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. De forma semelhante, Antunes (2003; 45), numa dimensão interacional da linguagem, defende que o trabalho com a leitura e com a escrita supõe encontro, parceria, encontro entre sujeitos, sendo “as palavras apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê”. A autora apresenta uma proposta de ensino para as aulas de português baseada em atividades que levem em conta a prática da oralidade, da escrita, da leitura e reflexão sobre a gramática em função do texto, seja ele oral ou escrito. Ela faz uma reflexão sobre a prática da aula de português e sugere uma abordagem numa perspectiva interacional da linguagem e pensa como que deve ser o objeto de ensino de uma aula de português.

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, (Brasil, 2017), que trata dos livros didáticos destinados aos alunos do Ensino Médio, ressalta a importância que a análise linguística tem para a formação do educando, destacando a importância dessa prática para a inserção social do aluno em atividades letradas mais elaboradas. Para tanto, é necessário que as práticas de linguagem considerem fatores socioculturais e políticos de nossa sociedade, levando em conta as diversas variedades linguísticas, inclusive aquelas estigmatizadas por uma parcela da sociedade. Outro aspecto considerado pelo PNLD quanto à análise linguística é a integração que essa prática pode estabelecer com outras áreas ligadas ao ensino de língua, que, no passado, era vista de forma separada das demais áreas.

Mais recentemente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Brasil (2018, p. 9), é definida por ela mesma como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Além de incorporar as questões referentes às práticas de linguagem já defendidas pelos PCN, o documento traz alguns acréscimos. Um deles diz respeito aos “novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos² e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (p. 70). Além disso, as ferramentas mais recentes de edição de textos, áudios, fotos, vídeos facilitam o acesso à produção e disponibilização desses textos multissemióticos nas redes sociais e em outros ambientes da Web.

Um outro ponto a ser considerado como acréscimo, trazido pela BNCC, é a necessidade de um ensino com práticas de linguagem que envolva o aspecto da diversidade cultural, considerada como uma premissa dos multiletramentos. Daí a necessidade de um

² Esse termo é sinônimo do que estamos chamando neste projeto de “textos multimodais”.

ensino de língua que considere uma diversidade de práticas culturais, como a cultura popular, a marginal, a cultura de massa, a canônica, a cultura das mídias e outras.

Soares (2004) aborda o letramento como um conceito importante para a fundamentação teórica do ensino de língua portuguesa. Ela explica a diferença entre alfabetização e letramento, os níveis de letramento e a ideia do letramento como função das aulas de português. Para ela o letramento é o resultado da aprendizagem da leitura e da escrita para o uso social da língua. Ao escrever, utilizando todos os recursos linguísticos da linguagem escrita, o indivíduo mostra que pode exercer sua cidadania plenamente e apresentar sua interpretação do mundo em que vive.

Quando se fala em letramentos, há uma tendência das pessoas em geral a pensarem a questão como o envolvimento com o conjunto das atividades de leitura e produção de textos desenvolvido nas escolas. No entanto, os letramentos vão muito além dessas atividades e podem ocorrer em diversas outras esferas da atividade humana, notadamente naquelas que envolvem grupos sociais. Ao tratarem dos letramentos no ensino médio, Souza, Corti e Mendonça (2012, p. 15) observam que os jovens se envolvem em diversas atividades em que se manifestam essas práticas, como “leitura de textos religiosos, *e-mails*, salas de bate-papo, portais de busca, *sites* de relacionamentos, grupos de teatro, cursos extracurriculares, entre outras”. As autoras observam que muitas dessas práticas de letramento não são reconhecidas pela escola. Isso quer dizer que ainda há uma distância significativa entre a escola e as práticas de letramento em geral, e que as instituições de ensino precisam se atualizar e proporcionar o desenvolvimento de atividades que valorizem as práticas exercidas pelos alunos fora da escola. Para efetuar uma mudança nesse quadro, as autoras sugerem que é necessário observar e mapear o que os alunos leem e escrevem fora do ambiente escolar.

Os indivíduos de modo geral estão envolvidos em práticas de letramentos, formadas pelo conjunto de usos sociais da leitura, da escrita, da fala e da escuta de textos. Esses textos podem ser verbais, não verbais ou multimodais. Cosson (2018), ao tratar do letramento literário, observa que a leitura como simples atividade não pode ser considerada uma leitura escolar literária, pois essa leitura descompromissada se configura como uma falta de compromisso com o processo de letramento literário. De acordo com o autor, por trás de uma leitura na perspectiva do senso comum, há pressuposições sobre leitura e literatura. Uma delas está centrada na ideia segundo à qual os livros falam por si mesmos, visto que somos capazes de ler obras literárias sem a necessidade de irmos à escola, sem nenhuma instrução especial. Se assim o é, por que teríamos que perder tempo ocupando a escola para essas atividades de

leitura? A resposta para tal pergunta consiste no fato de que os livros não falam por si mesmos. Ao contrário, exigem interpretações adequadas, que somente o ambiente escolar pode proporcionar.

Uma segunda pressuposição consiste no fato de que a leitura seria um ato solitário, razão pela qual não haveria a necessidade de realizar a leitura literária na escola. Tal pressuposição considera apenas um tipo de leitura, a silenciosa, deixando de fora a leitura coletiva, interativa, que considera a interpretação um ato necessariamente solidário. A respeito dessa questão, Cosson (2018, p. 27) afirma que “ler implica trocas de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Mais recentemente, tem-se utilizado em diversas obras o termo “multiletramentos” para se referir às diversas práticas culturais e linguísticas que circulam na sociedade. A necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos*, conforme Rojo (2012), foi afirmada em 1996, por ocasião de um manifesto de um grupo de pesquisadores reunidos em Nova Londres. Esse grupo publicou o manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

O conceito de multiletramentos, diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), de acordo com Rojo (2012), se refere a dois tipos básicos de multiplicidade, quais sejam, a multiplicidade cultural dos indivíduos e a multiplicidade semiótica dos textos, por meio dos quais eles interagem. Quanto à multimodalidade, ou seja, a multiplicidade de linguagens, é possível observar que ela se constitui por uma infinidade de textos, que circulam nos mais diversos ambientes, não somente por meio de textos impressos, mas também em mídias audiovisuais, digitais ou não. Todo esse conjunto de múltiplos textos exige uma ampla capacidade de compreensão e de produção, que vai formar indivíduos multiletrados.

Cani e Coscarelli (2016, p. 21) observam que “as práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano”. As autoras fazem alguns questionamentos quanto às atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar: “como capacitar nossos alunos a serem multiletrados?” e “como podemos colaborar para isso?” Para atingir essas metas, elas defendem que a escola precisa oferecer as condições necessárias, proporcionando aos alunos experiências reflexivas de multiletramentos e desenvolver as potencialidades das novas tecnologias, a fim de proporcionar a construção de um conhecimento de forma colaborativa.

Visto que ainda é possível observar em diversas escolas do ensino básico dificuldades para desenvolver propostas de ensino que se utilizem de textos reais, notadamente aqueles presentes nos gêneros que mais circulam na sociedade, trabalhar com textos multimodais, utilizando-se de diferentes gêneros textuais, refletindo a respeito de suas características formais e funcionais, conforme as situações de uso das linguagens utilizadas em sua produção, é uma excelente oportunidade para ampliar a capacidade interacional das pessoas em ambiente de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e de seus usos. Daí a necessidade de se desenvolver projetos que incentivem essas práticas.

O papel do ensino de língua em nossa sociedade deve ser o de formar um cidadão capaz de usar, de maneira proficiente, a língua portuguesa ao produzir textos orais e escritos, em diferentes situações de uso e graus de formalidade. Isso já fora defendido por Geraldi (1997), Neves (2003), Antunes (2003), Soares (2004), Marcuschi (2008), Souza, Corti e Mendonça (2012), Koch e Elias (2015), dentre outros.

Koch e Elias (2008) acreditam que a atividade da leitura é também uma atividade de interação entre o autor e o leitor e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. Assim, o leitor, como um dos protagonistas da interação, atua ativamente na construção, na complementação, na interpretação e na compreensão do texto e na identificação das intenções do autor. Por meio da leitura, o aluno apreende melhor o mundo que o cerca, pois é através do domínio da linguagem oral ou escrita que o indivíduo se socializa, produz e dialoga com outros conhecimentos.

O ensino de língua, numa perspectiva que parte do uso do texto como objeto de ensino-aprendizagem, focado nas práticas de linguagem, envolvendo leitura, escrita, fala, escuta e análise linguística é um caminho possível para ampliar a capacidade de uso da linguagem, como prática de desenvolvimento humano e interação social. Essa é uma das perspectivas que considero relevante para uma tentativa de operar mudanças que proporcionem um ensino mais efetivo, mais consistente, mais plural.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Nesta seção, iremos relatar como o conjunto das atividades do PIBID foi desenvolvido, ao longo de todo o período, qual seja, novembro do ano de 2022 a abril do ano de 2024. O Programa em descrição é de fundamental importância para a formação de pessoas e causa um impacto positivo muito expressivo em todos aqueles que dele participam. Foi isso o que pudemos observar ao longo de todas as atividades. É também uma oportunidade de

troca de experiências e construção do conhecimento entre coordenadores de área, graduandos, supervisores e alunos das escolas envolvidas no Programa.

O subprojeto do Curso de Letras de Floriano contou com a colaboração dos seguintes atores: um coordenador de área, 24 graduandos, três supervisoras e cerca de 380 alunos das escolas parceiras, além da coordenadora geral, totalizando mais 400 pessoas, que se dedicaram às atividades ao longo de 18 meses.

Inicialmente, fizemos uma reunião que contou com a participação do coordenador de área, dos graduandos do Curso e das supervisoras que iriam acompanhar as atividades nas escolas. Nesse primeiro contato, o coordenador de área apresentou o projeto a ser desenvolvido e explicou como seria o funcionamento das atividades. A partir desse primeiro contato, fizemos a distribuição dos graduandos, em três grupos, para atuarem nas duas escolas parceiras, cada grupo sob orientação de uma das supervisoras. As atividades ocorreram de forma alternada, ora na Universidade, ora nas escolas.

Um projeto de extensão, de autoria do coordenador de área, foi desenvolvido, concomitantemente com as demais atividades do projeto do PIBID. Esse projeto de extensão foi subdividido em três módulos, a respeito dos quais passaremos a discorrer adiante.

O objetivo central desse projeto consistiu em desenvolver sequências didáticas na área de ensino de língua portuguesa, envolvendo as práticas de multiletramentos em variados gêneros textuais e em diversas modalidades de linguagens. Como objetivos secundários, pensamos em contribuir de alguma forma para a ampliação dos multiletramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais que envolvem a oralidade, a escrita e outras modalidades, experienciando os usos da linguagem por meio de textos diversos. Além disso, queríamos possibilitar aos alunos do Curso de Letras uma oportunidade de desenvolver competências com algumas práticas de ensino de língua, envolvendo a aplicação de sequências didáticas. Um outro aspecto que consideramos relevante diz respeito à possibilidade de desenvolver práticas de linguagem que levem à compreensão de textos escritos, orais e multimodais. Finalmente, pensamos na ideia de desenvolver atividades que permitissem uma experiência de compartilhamento de informações e construção de aprendizagens dos alunos das escolas envolvidas no projeto.

Para a realização das sequências didáticas, outras atividades foram previamente desenvolvidas no âmbito do projeto geral. Os graduandos se envolveram com a leitura de textos teóricos que iriam fundamentar o desenvolvimento dessas ações. Em primeiro lugar, discutimos a respeito de como aplicar as sequências didáticas. O próximo passo consistiu na

aplicação dessas sequências, que ocorreu inicialmente no espaço da Universidade. Finalmente, as experiências de aplicação das sequências foram levadas para as escolas, fechando o ciclo dessas experiências.

A principal atividade trabalhada pelos pibidianos nas escolas foi um conjunto de sequências didáticas, desenvolvidas em três módulos. Cada módulo foi construído em três etapas, começando pela leitura e discussão da obra *Letramentos no ensino médio*, de Souza, Corti e Mendonça (2012). Esta obra é interessante porque apresenta propostas de atividades que refletem o dia a dia dos jovens, como o que eles fazem, o que pensam, como veem o mundo em que vivem, quais os seus anseios, as suas expectativas sobre o mundo da escola, do trabalho e da vida em sociedade. Os autores observam que se por um lado os jovens se envolvem em diversas práticas de letramento, por outro, essas práticas não fazem parte do conteúdo trabalhado nas escolas, o que distancia as experiências vividas no cotidiano daquelas presenciadas nas escolas, o que leva os alunos a perderem o interesse pelas tarefas ali desenvolvidas. Por esta razão, “mapear o que os alunos leem e escrevem além dos muros escolares é, sem dúvida, o primeiro passo para se aproximar dos seus interesses. A partir desse conhecimento, é possível planejar atividades de leitura e escrita e escrita de fato significativas para esses estudantes” (SOUZA, CORTI e MENDONÇA, 2012, p. 15).

No segundo módulo, utilizamos como proposta de atividades o livro *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, de Cosson (2021). Essa obra é de fundamental importância para o trabalho eficiente com o texto literário em sala de aula, pois depois de apresentar a definição de “círculo de leitura”, descreve, de forma didática, as etapas necessárias para a criação de um círculo de leitura literária, que se diferencia da leitura informal, descompromissada. Assim, “um círculo de leitura é uma atividade pedagógica privilegiada para incentivar, desenvolver e consolidar diversas práticas de leitura e de socialização que são fundamentais tanto na formação do leitor quanto na educação integral do aluno” (COSSON, 2021, p. 25). Nesse módulo, utilizamos para a formação do círculo de leitura diversos textos literários, como *Casa velha da ponte*, de Cora Coralina; *A moça tecelã*, de Marina Colasanti; *O homem trocado*, de Luis Fernando Veríssimo; *A hora*, de João Anzanello Carrascoza.

Finalmente, no terceiro módulo, utilizamos a proposta do livro *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*, de Kersch, Cani e Coscarelli (2016). Nesta obra, a ideia foi desenvolver atividades mais diretamente ligadas à multimodalidade, haja vista que esta perspectiva é de grande valia como trabalho a ser desenvolvido no ensino básico, já que a linguagem verbal não é o único meio de interação

dos grupos sociais em contextos reais de comunicação. Ao contrário, há uma infinidade de outras linguagens utilizadas na interação entre pessoas, como a linguagem das imagens em *outdoors*, nas placas de trânsito, nas vitrines de lojas, a linguagem da fotografia, dos vídeos, dos efeitos de sons, da música, dos programas televisivos e diversas outras. Essa perspectiva de atividades que envolvem linguagens diversas foi proposta pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, definida por ela mesma como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” Brasil (2018, p. 9).

As sequências didáticas ocorreram, em primeiro lugar, no espaço da Universidade. Finalmente, foram levadas para as escolas, fechando o ciclo dessas experiências. A avaliação da proposta consistiu em observar como essas sequências ocorriam na prática, nos dois espaços citados anteriormente. A partir dessa observação, foi feita uma análise, com anotações a respeito de como foi o rendimento das atividades, e se os objetivos foram alcançados, para que se pudesse pensar em intervenções futuras a fim de melhorar o desempenho dos entes envolvidos.

Um aspecto interessante a ser observado diz respeito ao modo como os graduandos se envolveram nessas atividades de sequências didáticas. Muitos deles relataram que essas atividades tinham sido prazerosas, que tinham desenvolvido as tarefas com entusiasmo e que tudo isso teria sido muito importante para a formação deles.

O PIBID é um Programa que não se restringe ao espaço da Universidade e das escolas parceiras, no sentido de que as atividades que ali ocorrem permitem outros movimentos produtivos de ensino-aprendizagem que se espalham para outros ambientes. Por exemplo, alguns alunos aproveitaram parte das atividades desenvolvidas nas escolas parceiras do Programa para levá-las a outras escolas, nas quais eles fazem a regência das disciplinas de Estágio Supervisionado. Esse é um movimento interessante porque proporciona a esses alunos atividades interdisciplinares, que fazem eles perceberem como as tarefas que ocorrem nas salas de aula das escolas estão interconectadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos um pouco das experiências vividas por graduandos coordenadores de área, supervisores e alunos das escolas envolvidas no Programa, ao longo das atividades do PIBID, no período de 2023/2024. Acreditamos que as sequências didáticas

desenvolvidas nas escolas cumpriram com os objetivos propostos, visto que essas atividades, realizadas em sala de aula com leitura e produção de textos diversos e análise linguística na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade constituem uma ferramenta importante e eficiente para motivar os graduandos e os alunos das escolas, obviamente com a orientação do professor coordenador de área e das professoras supervisoras.

Esperamos que esses relatos de experiências, não somente os deste capítulo, mas os do conjunto desta obra, possam contribuir, de algum modo, para outras experiências futuras, não somente para aquelas referentes a esse Programa, mas também para outras atividades de pesquisa e de ensino que venham a ocorrer nas universidades e nas escolas do ensino básico.

Esperamos ainda que, dentro das limitações do capítulo, ele seja importante como possibilidade de compartilhamento de experiências com os demais autores desta obra, que, certamente, apresentam relatos interessantes, com histórias vividas, cheias de entusiasmo e de contribuições diversas para todos aqueles que acreditam nas atividades de ensino, seja lá qual seja o espaço em que ele acontece, como possibilidade de construção de um mundo melhor, mais justo e mais humano.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARLOW, M.; KEMMER, S. Introduction: a usage-based conception of language. In:
- BARLOW, M.; KEMMER, S. (eds) *Usage based models of language*. Stanford: CSLI Publications, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio*, Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- _____. *Language change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. Como criar círculos de leitura na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2021.

CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: The Oxford University Press, 2001.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; e PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução: Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

GOLDBERG, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

_____. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, M. H. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: *Multiletramentos na escola*. São Paulo: parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSÁRIO, I da C.; LOPES, M. G. (org.). *Ensino de língua portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão de bolsas de fomento;

À Universidade Estadual do Piauí – UESPI, pelo apoio institucional ao desenvolvimento das atividades;

Às Escolas Odorico Castelo Branco e Osvaldo da Costa e Silva, pela parceria, sem a qual o PIBID não existiria no município de Floriano na área de Língua Portuguesa;

Às Professoras Adalvani Alves de Almeida Damas Sousa, Ediane Maria Rodrigues Barros Guimarães e Somária Carvalho Guimarães, que se dedicaram de forma exemplar para cumprir as tarefas;

À Coordenadora Institucional do PIBID/UESPI, Profa. Kelly Polyana Pereira dos Santos, pelo apoio constante no esclarecimento de questões diversas a respeito do Programa.

LINGUA INGLESA

GAMIFICAÇÃO: COMO O USO DE JOGOS CONTRIBUI PARA O APRENDIZADO DE INGLÊS NO MEIO ESCOLAR

Daiana da Silva Chaves
Davi Alves Lima
Maria Viviane Melo de Azevedo
Tailane Maria da Silva Paixão
Waldellisia de Paula Fontenele Carvalho
Sueli Aguiar Silva
Sharmilla O'hana Rodrigues da Silva

INTRODUÇÃO

Com o advento da internet, os jovens estão rodeados pela diversidade de mídias digitais, mensagens rápidas e vídeos curtos, sendo que conseguir captar a atenção deles em sala de aula está se tornando uma tarefa cada vez mais difícil. Esse cenário é ainda mais preocupante quando observamos pelo ponto de vista do ensino da Língua Inglesa. Em meio a tantas transformações, é necessário que o sistema de ensino acompanhe essas mudanças da atualidade. Dessa forma, escolas e professores podem aproveitar essas inovações, fazendo bom uso de atividades lúdicas como os jogos, sendo eles online ou não.

Levando o nome de “gamificação”, essa é uma maneira divertida e inteligente de ajustar o ensino para uma melhor aprendizagem dos alunos e tornar as aulas do idioma estrangeiro mais agradáveis, tanto para os alunos como para os professores. Entretanto, é importante frisar que os jogos precisam estar contextualizados no momento das aulas, fazendo-se necessário que o professor tenha precaução ao propor uma atividade lúdica e sendo fundamental que essa atividade tenha um propósito, e um objetivo didático-pedagógico bem claro e específico, para que seja propício o desenvolvimento completo do estudante.

No ensino de Língua Inglesa, a gamificação pode fazer com que os alunos fiquem mais curiosos e interessados. Além disso, os jogos podem ser uma forma de introduzir um novo conteúdo, aprofundar os conteúdos já estudados anteriormente ou até mesmo simplificar o trabalho do professor com questões que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.

Foi pensando por essa perspectiva, que nós, pibidianos do curso Licenciatura em Letras/Inglês da UESPI, campus em Piripiri, decidimos escrever este capítulo abordando a gamificação; exemplificando e discutindo sobre alguns dos momentos em que essa técnica foi utilizada dentro da sala de aula. Os alunos em questão foram os dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio da escola CETI Judith Alves Santana. Neste capítulo, esclarecemos sobre os tipos de jogos e de atividades que foram utilizados, a metodologia empregada e os materiais didáticos utilizados durante o programa do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Ademais, expomos como foram as interações, o feedback dos alunos e quais os

resultados que nós, enquanto mediadores, conseguimos notar na aprendizagem de Língua Inglesa.

FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

A gamificação é uma das metodologias ativas que tem como objetivo envolver ainda mais o aluno na aprendizagem dos conteúdos. Atualmente, a aquisição e compartilhamento de conhecimentos passa por variadas transformações, exigindo a incorporação de estratégias e recursos já utilizados na vida cotidiana. Sendo assim, essas propostas contribuem para uma participação criativa e autônoma do aluno. O uso de jogos na sala de aula visa a “incorporação de aspectos como interatividade, resolução de problemas, trabalho de equipe, competição, desafios e outras características da jogabilidade, mas agora utilizados na aprendizagem” (Cecílio; Araújo; Pessoa, 2019, p. 2)..

Os autores defendem que a formação do aluno é uma construção dinâmica de conceitos e metodologias e que os desafios proporcionados pelos processos ativos levam os alunos a refletir sobre o seu processo de processo de aprendizagem.. Logo, usar jogos e outros recursos lúdicos no ambiente escolar não se aplica somente à infância: adolescentes também necessitam desse tipo de ensino, pelo fato de o ensino tradicional algumas vezes pode parecer monótono, quando transmitido na perspectiva tradicional. Então, é também por meio do entretenimento que o assunto estudado vai se fixando e a gamificação é recurso adequado e eficiente, pois além de propiciar momentos descontraídos também facilita a aprendizagem dos estudantes.

Fazendo com que o aluno se adapte aos acontecimentos contínuos ao seu redor, conectando experiências pessoais com sua trajetória na aprendizagem, a ludicidade através dos jogos oferece oportunidades de protagonismo a esse estudante. Cecílio, Araujo e Pessoa (2019, p. 6) reforçam que os jogos devem ser escolhidos a partir dos objetivos educacionais e que ela ultrapassa o universo virtual, levando o estudante a agir na sua própria realidade. Assim também enfatiza Dantas, quando afirma sobre a necessidade de planejamento para os momentos antes, durante e após a realização das atividades com jogos e brincadeiras:

Como estratégia da metodologia ativa, a gamificação precisa ser apropriada e adaptada a cada turma, área de conhecimento e nível de desenvolvimento, dentre outros aspectos em que for utilizada. É preciso também que o professor reconheça o seu background e a sua crença a respeito do que é ensinar e aprender para então aplicar as estratégias dessa técnica. (Dantas, 2023, p. 22-23).

Sendo assim, como a gamificação ajuda na aprendizagem da Língua Inglesa? E de que maneira ajuda na aquisição de uma segunda língua? Para obter essas respostas, precisamos saber o que é gamificação e como o seu uso é aplicado nas aulas de língua estrangeira. Assimé explicado:

A Gamificação utiliza elementos de jogos para engajar os estudantes, promovendo a motivação e a competição saudável. [...] pode promover a motivação dos estudantes por meio de desafios e recompensas, incentivando-os a explorar a LE de forma lúdica e participativa. (Costa; Cavalcante; Magalhães, 2023, p. 5; 9).

Ou seja, o uso de jogos e brincadeiras nas aulas de inglês ajuda a excluir o estereótipo de que a Língua Inglesa é difícil de aprender, motivo pelo qual os alunos se sentem desmotivados para a aprendizagem da língua. Com isso, os professores de Língua Inglesa usam meios que visam uma aprendizagem legal, que não seja cansativa. Entre essas atividades motivadoras estão usos de jogos da memória, leituras de obras famosas com encenações, joguinhos online tais como: caça-palavras, jogo da forca e bingos, esses valendo algum prêmio simbólico.

A maioria das crianças e adolescentes sente medo e receio quando referimos à aprendizagem do inglês na sala de aula, afirmando que é algo difícil de aprender e absorver. Nesse momento, podemos adotar a ludicidade, que permite o uso de técnicas e recursos para melhorar a aprendizagem. É o que também acredita Dantas (2023, p. 23-24) quando revela “Considerando que os jogos educacionais em sua maioria são realizados coletivamente, pode-se aprimorar, nesse momento, as habilidades sociais, as habilidades de escuta e fala em inglês, por meio da conversação entre os alunos”.

O intuito dessas atividades com jogos é ensinar o inglês de forma mais significativa dentro de sala de aula, estimulando o interesse e a atenção dos alunos. Por meio disso é mostrado como o idioma também está em nosso cotidiano, o uso de termos como (*motoboy*, *notebook*, *internet* entre outros.), em jogos famosos um bom exemplo é (*GTA Vice city* e *GTA San andreas*). É ilustrado dessa maneira para que os alunos entendam como o inglês já está enraizado em nosso dia a dia.

Com isso, para que os alunos percam o medo do inglês em sala de aula é necessário utilizar a gamificação para existir uma familiarização com o novo vocabulário, nesse caso levando músicas com caracteres educativos como *head, shoulders, knees and toes* ou também realizar alguma atividade usando as quatro habilidades do inglês. Além de usar imagens para fazer associações das palavras inglês-português ou vice-versa, assim, trabalhando a memorização e, ao mesmo tempo, deixando os alunos familiarizados com as novas palavras

adquiridas na Língua Inglesa. Portanto, é de suma importância reconhecer que a gamificação é necessária para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos da disciplina Língua Inglesa.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Somos um grupo de 5 alunos que passou a intermediar aulas no ensino médio da citada escola estadual no Piauí. O primeiro passo prático foi a elaboração de planos de aula que contribuíssem para o registro das ideias e ajudassem a efetivá-las. A partir daí também fizemos uso de referências bibliográficas para melhor embasamento do que se pretendia realizar nas aulas de Língua Inglesa. A gamificação foi utilizada como uma estratégia pedagógica para engajar os alunos, promovendo a motivação de cada um, além de facilitar a aprendizagem de forma lúdica e interativa.

Para esse trabalho, foram incorporados diversos elementos de gamificação nas atividades de ensino de língua estrangeira, incluindo recompensas e incentivos, desafios e missões, competições saudáveis, dinâmicas e trabalho em equipe. Foram produções que acabaram contribuindo para o despertar do interesse de Língua Inglesa para os alunos, através dessas práticas exercidas em sala de aula.

De modo geral, este trabalho analisa a utilização da gamificação em sala de aula, a eficácia dos jogos no contexto educacional, bem como os benefícios que a gamificação proporciona. Essas práticas auxiliam na melhora das habilidades de conversação, vocabulário, gramática, compreensão auditiva e escrita. Os alunos que participaram puderam ter maior afinidade com a língua através das atividades, que foram propostas a fim de estimular na resolução de problemas, no pensamento crítico e na colaboração entre os participantes. Existem diversas maneiras de praticar aulas com gamificação, onde essa prática não tão comum, pode de imediato contribuir com o interesse do educando.

A tecnologia desempenha um papel de extrema importância na implementação da gamificação, oferecendo uma variedade de recursos digitais e ferramentas interativas gratuitas, como aplicativos de aprendizagem de idiomas, plataformas educacionais *online* e jogos educativos específicos de Língua Inglesa. Dessa maneira, os professores têm acesso a uma infinidade de meios tecnológicos para tornar essas aulas mais lúdicas. Com os avanços tecnológicos cada vez mais presentes, os professores devem encontrar meios para conseguir atingir um objetivo maior com os alunos, inserindo esses meios atuais.

Foi usado, durante o programa, o aplicativo *Kahoot*, que permitiu aos alunos diversas dinâmicas online, atividades interativas e avaliação do aprendizado de forma imediata.

Durante o uso do aplicativo os estudantes puderam utilizar seus aparelhos celulares conectados à internet da escola. Embora o *Kahoot* seja um canal intuitivo, foram dadas orientações sobre seu uso para total domínio da ferramenta por parte dos alunos. O aplicativo é descrito da seguinte maneira:

uma plataforma educacional, gratuita, que possui características de um jogo digital, com regras, atribuições de pontuação e conta com testes de múltipla escolha onde o professor pode comandar as questões e o tempo de resposta para cada pergunta feita [...]. (Silva, 2021, p. 12)

Os jogos aplicados dentro de sala de aula por meio do aplicativo eram jogos focados em diversos conteúdos da matéria de Língua Inglesa da escola, podendo de forma flexível adaptar-se a estes conteúdos por meio de *quizzes* de perguntas e respostas ou perguntas de verdadeiro ou falso já dispostas previamente no aplicativo por outros professores, ou personalizados e criados pelos próprios pibidianos. A ferramenta de criar seu próprio questionário dentro do aplicativo permite aos professores adaptarem os conteúdos previamente apresentados de forma precisa, importante para os alunos não se depararem com novidades indesejadas.

Ao final de cada atividade (individual ou coletiva) podemos conferir as respostas dos participantes, corrigindo assim os erros e sanando dúvidas de forma imediata e simultânea das atividades. Além de ser um grande aliado para avaliar o aprendizado, o aplicativo é uma forma de introduzir recursos digitais à rotina dos alunos. Sabemos que esses recursos podem ser grandes aliados do professor quando usados de forma assertiva.

Além do uso do aplicativo online, a gamificação também esteve presente em jogos como bingo, dança das cadeiras, utilização de *cards*, jogo da memória, cruzadinhas e aulas com música e filmes. Na maior parte dessas atividades, observamos a necessidade de recursos simples como material impresso e itens que já fazem parte da sala de aula, dispensando assim a necessidade de outros investimentos por parte do professor ou da escola, realidade essa não vista durante o programa. Os jogos foram adaptados ao ensino de Língua Inglesa, a fim de fixar o aprendizado iniciado com a explicação do professor e atividades escritas realizadas anteriormente.

A gamificação proporciona essa aprendizagem de maneira personalizada, alinhando assuntos de interesse dos estudantes e de seu cotidiano. Permite também que estes alunos exerçam um papel de maior destaque, pondo em prática suas habilidades e se tornando protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Voltemos o olhar para a aquisição de vocabulário e as quatro habilidades da Língua Inglesa: escrita, fala, escuta e leitura. Para implementar efetivamente os conteúdos anteriores, buscamos a atenção dos alunos por meio de aulas diferentes das que eles conheciam. Pela análise do desempenho dos alunos, a melhora deste, quanto aos assuntos ministrados com o reforço de jogos, deu-se de forma definitiva e irrefutável.

Os encontros com os bolsistas do PIBID eram considerados “aulas extras” para os alunos e os conteúdos ministrados foram adequados às expectativas e necessidades dos alunos: o inglês básico. Desta maneira, em todos os conteúdos era possível a implementação de dinâmicas após a explicação do conteúdo, tais como: a realização de um bingo cujo sorteio de números era feito e ditado em inglês pela professora e com o recurso de premiação para engajar os adolescentes (Figura 1), brincadeira com *cards* para memória com o assunto em inglês estudado previamente e o jogo *Hangman* em inglês por meio de recurso digital.

Figura 1 - cartelas e prêmios para a brincadeira dos números



Fonte: imagem dos autores.

Atividades maiores, com mais recursos, também se mostraram do interesse dos alunos, como a brincadeira do paladar feito na aula de frutas, na qual os pibidianos levaram tipos diferentes de frutas para os alunos conseguirem memorizar e aprender os nomes em inglês correlacionando-os com seus respectivos gostos. A brincadeira se deu em um momento posterior a explicação e degustação, a partir do qual uma dupla de alunos era vendada e tinha que adivinhar uma fruta pelo gosto. A implementação da língua estrangeira nessa atividade se deu por meio da fala, pois eles tinham que citar o nome da fruta em inglês para conseguir marcar pontos (Figura 2).

Figura 2: Frutas para a brincadeira do jogo do paladar



Fonte: imagem dos autores.

A degustação das frutas, que teve como objetivo principal a aquisição de vocabulário, proporcionou a interação, o conhecimento prévio e a cooperação dos alunos, pois:

Alguns alunos podem conhecer o nome de algumas frutas em inglês (mesmo com a pronúncia errada) e compartilhar com os colegas. [Os professores] Usam as frutas para que os alunos toquem, sintam o cheiro, vejam as cores e provem, trabalhando os sentidos para que o aluno seja inserido no universo das frutas dentro da aula. (Baruki-Fonseca; Souza, 2017, p. 44)

Com a variedade de jogos já conhecidos pelos alunos, era também fundamental a exposição de outros já conhecidos por eles. Uma vez que, por serem baseados em jogos que os aprendizes já identificavam seria mais fácil para eles entenderem e, por ter algo novo, aumentaria a curiosidade para participarem de forma positiva das partidas. Duas grandes amostras que obtiveram resultados notáveis foram a “dança das cadeiras em inglês” e o “correio elegante em inglês”. No primeiro, por meio de divisão de grupos, os alunos giravam ao redor das cadeiras e, quando a música que os pibidianos estavam tocando parasse, eles corriam para a cadeira mais próxima. A novidade para os alunos foi que não só havia uma cadeira a menos, mas também, para ficar com a cadeira escolhida, eles deveriam saber o nome em inglês do animal, objeto ou lugar que estivesse em cima daquela carteira, em formato de *Flashcards*.

O correio elegante foi uma atividade realizada na data comemorativa do Dia dos Namorados, focando na cultura do *Valentine's Day*, para toda a comunidade escolar, no pátio da escola (Figuras 3 e 4). Por meio desta, os alunos chegavam aos pibidianos e pediam, de forma gratuita, para eles enviarem uma mensagem anônima com um bombom para algum colega, os pibidianos traduziam a mensagem para o inglês de forma que o aluno(a) que a

recebesse precisaria da curiosidade de traduzir a mensagem para compreendê-la, seja pedindo ajuda para algum amigo, pesquisando na internet ou no dicionário.

Figura 3 - Pibidianos autores do trabalho na atividade de correio elegante



Fonte: imagem dos autores.

Figura 4: Verso dos cartões em inglês



Fonte: imagem dos autores.

Esta atividade teve resultado e expectativa semelhantes aqueles apresentado por Vilela, fazendo-nos observar a importância da imersão dos estudantes em conteúdos culturais:

Como resultado do trabalho proposto, tivemos o envolvimento dos alunos do Ensino Fundamental e Médio com a atividade, que proporcionou aos discentes maior envolvimento com a data comemorativa, além do mais foi trabalhado a importância da afetividade, do gesto de amor e da solidariedade não somente em datas comemorativas como o Valentine's Day como também nos momentos em que fossem a eles oportunizadas ações comunitárias. (Vilela, 2016, p. 2).

Foi notável o maior desempenho durante as atividades que envolviam maneiras mais dinâmicas, como as citadas. A experiência de implementar a gamificação em sala de aula foi

interessante, visto que os alunos apresentaram satisfação em relação ao aprendizado de inglês, além de absorverem a língua com maior facilidade. O envolvimento e relação aluno-professor também obtiveram avanços de modo que os alunos se sentiram mais confortáveis para diálogos e participaram de forma mais ativa das aulas posteriores.

Ao terem um estímulo novo a cada conteúdo e com a aproximação da realidade deles e facilidades com jogos, os alunos não obtiveram dificuldades ou resistências aos jogos utilizados dentro de sala e na escola. Pelo contrário, os relatos dos alunos comprovavam e pediam por mais atividades lúdicas, ajudando até mesmo a escolher uma próxima, de acordo com seus gostos e estilos pessoais.

Seguindo sempre as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), suas habilidades e competências, as atividades eram montadas conforme a realidade que mais agradasse aos alunos e ainda seguissem todas as normas para o ensino de LE no ensino médio. Por meio de sequências pedagógicas, a gamificação se tornou o maior aliado dos pibidianos de inglês da escola CETI Judith Alves Santana. A “Competência específica 1” da BNCC para linguagens e suas tecnologias no ensino médio indica necessário:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.. (Brasil, 2018, p. 481).

Dessa maneira, ao priorizar competências como essa e habilidades necessárias para a escola, a gamificação praticada no projeto, sozinha, consegue realizar diversas habilidades da BNCC, como as habilidades nomeadas pelos códigos: EM13LGG301, EM13LGG402, EM13LGG403, EM13LGG701, EM13LGG702 e EM13LGG703.

A habilidade EM13LGG701, especificamente, menciona “explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos” (Brasil, 2018). Essa habilidade é a base e a inspiração para esse trabalho, devido à sua grande relevância registrada durante todo o processo do projeto exposto.

Além disso, reuniões, planos de aula, cursos e formações continuadas nas férias foram pilares para a formação e elaboração dos jogos de forma que fossem realizados de maneira eficaz dentro do PIBID e consoante com a realidade da escola, dos bolsistas e dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo apresenta a análise da eficácia dos jogos no contexto educacional e os benefícios encontrados da gamificação em séries do Ensino Médio do CETI Judith Alves Santana, na cidade de Piripiri. Foi notório o aumento da participação dos estudantes nas atividades com jogos em comparação com as atividades tradicionais. Com esse engajamento, tivemos uma compreensão mais ampla do conteúdo transmitido, o desenvolvimento de competências linguísticas, um ambiente de aprendizagem harmonioso, uma melhor adaptação a uma nova língua, entre outras vantagens. Através dos jogos, os alunos puderam aprender e se adaptar de forma mais natural ao aprendizado de uma nova língua, superando seus desafios com um pouco mais de entusiasmo e participação ativa dentro de sala de aula.

A gamificação, por sua vez, incentivou a criatividade dos educadores e alunos, permitindo a criação de novas abordagens de ensino e aprendizagem, salientando a relevância da constante adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades atuais. Considerando todos os aspectos, com a observação da satisfação, participação e envolvimento dos alunos, tornou-se claro que a gamificação não apenas facilitou a absorção do conteúdo em inglês e a cooperação em sala de aula, mas também promoveu um ambiente mais colaborativo e inclusivo.

Em suma, os resultados encontrados foram positivos e a gamificação se mostrou uma ferramenta de extrema importância na sala de aula hodierna, especialmente para jovens que precisam que as aulas se adequem ao seu meio social, sua realidade atual e suas necessidades individuais. Diante desses resultados promissores, sugerimos que a gamificação seja cada vez mais explorada e aperfeiçoada no âmbito educacional, visando aumentar o potencial de aprendizado dos alunos e prepará-los para os desafios do mundo atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BARUKI-FONSECA, Regina; SOUZA, Jéssica Arruda de. O ensino da Língua Inglesa para alunos do Ensino Fundamental I: Metodologia Sociointeracional. **Revista GeoPantanal**.

UFMS/AGB, Corumbá/MS, N. 23, 35-47, jul./dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/4788> Acesso em: 6 abril 2024.

CECÍLIO, Ana Rosa Lago; ARAÚJO, Marcelo Pereira de; PESSOA, Romilianne Cavalcante. **Metodologias Ativas: Gamificação no processo de aprendizagem**. VI Congresso Nacional de Educação - CONEDU. 2019 Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID11657_21092019162027.pdf. Acesso em: 6 abril 2024.

COSTA, José Barbosa; CAVALCANTE, Gisele Diniz; MAGALHÃES, Joyce Rodrigues da S. Metodologias ativas no ensino de Língua Inglesa no agreste alagoano: potencialidades para uma aprendizagem significativa e contextualizada. **Ciência em Evidência**. ISSN 2763-5457, v.4, p. 1-21. 2023. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/cienciaevidencia/article/view/2412/1503> Acesso em: 6 abril 2024.

DANTAS, Martha Moraes. **A gamificação como abordagem pedagógica de metodologia ativa nas aulas de Língua Inglesa: uma análise do estado do conhecimento**. 2023. TCC/ Monografia (Licenciatura em Letras/Língua Inglesa) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2023. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/35284/MARTHA%20MORAIS%20DANTAS.%20MONOGRAFIA%20LETRAS%20-%20L%20c%28d%20NGUA%20INGLES.%20CFP%202023.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 6 abril 2024.

VILELA, Naiara Sousa. **O estudo de Língua Inglesa permeado por estratégias dinâmicas e motivadoras**. Anais VII Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola - I EMIE. Uberlândia, MG, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/34206/1/Anais_VII%20EMIE_2016.pdf#page=52 Acesso em: 6 abril 2024.

SILVA, Priscila Fernanda. **A utilização da plataforma kahoot nas aulas de Língua Inglesa: Ressignificando a aprendizagem por meio de jogos**. 2021. TCC/ Monografia (Especialização em estratégias didáticas para educação básica com uso das TIC) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8329/1/A%20utiliza%20a%20c%28a%20da%20plataforma%20KAHOOT%20nas%20aulas%20de%20l%20c%28adngua%20inglesa%20-%20ressignificando%20a%20aprendizagem%20por%20meio%20de%20jogos.pdf> Acesso em: 6 abril 2024.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela oportunidade de executar atividades deste subprojeto através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)/ 2022-2024.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO PIBID INGLÊS DA UESPI: UM OLHAR SITUADO DOS BOLSISTAS DA ESCOLA CENTRO DE ENSINO INTEGRAL POLIVALENTE LIMA REBELO (CEMTI)

Leonardo Davi Gomes de Castro Oliveira
Jose Carlos Souza Machado
Brenda Santos de Carvalho

PALAVRAS INICIAIS

Entendemos a formação profissional como um processo que é impactado por múltiplas instâncias e que se inicia ainda em um movimento anterior ao ingresso de um curso superior, nesse intermeio, essas múltiplas marcas podem ser confrontadas ou reafirmadas a respeito da profissão. Diante disto, situamos a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante Pibid, como importante espaço para a formação da identidade profissional docente, no contexto específico para a formação de professores. Nos ancoramos em Oliveira (2017, 2020), que compreende o programa como um espaço de possibilidades formativas do gênero profissional docente. Ainda nessa mesma perspectiva, dialogamos com Vicentini, Cunha e Cardoso (2016, p. 18) que compreendem ser o principal objetivo da iniciação à docência a contribuição de constituir um olhar mais sensível diante da vida e do outro, “ao ressignificar as experiências vivenciadas nos processos de escolarização e de formação acadêmica”.

O texto a seguir se constitui em uma metáfora da “Colcha de Retalhos³” em que nos direcionamos para os relatos de experiência produzidos por discentes do subprojeto que aceitaram tal missão: relatar as experiências formadoras proporcionadas pelo Pibid para o movimento de constituição da identidade profissional docente no Centro de Ensino Integral Polivalente Lima Rebelo (CEMTI). Para a constituição dos dados, foi realizado o convite aos discentes do subprojeto de Língua Inglesa, do campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, de forma voluntária, para a elaboração de um texto dissertativo, tendo como questão norteadora a seguinte: De que forma o Pibid contribuiu para minha formação profissional? Ancorados na perspectiva (auto)biográfica (Souza, 2004; Nóvoa, 1998; 2004, Larrosa, 2016; Josso, 1988; 2004), entendemos que as narrativas apreendem e são capazes de produzir

³ “A Colcha de Retalhos”, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva, ilustrado por Semíramis Paterno (1995). O livro narra a relação amorosa de uma avó com seu neto Felipe, no convívio familiar. Através de imagens poéticas, os personagens vão recolhendo da memória as lembranças das pessoas queridas da família, a partir das imagens afetivas evocadas pelos pedaços de tecido, que vão compor uma colcha. Cada retalho da colcha é costurado, ponto-a-ponto, reconstituindo a partir das histórias da avó, a identidade de cada personagem, ao mesmo tempo fortalecendo os laços de família, que se manifestam pelos fios entrelaçados dos afetos, recuperados pela presença da temporalidade. Nesse percurso narrativo, o significado da palavra saudade, ainda desconhecida para Felipe, vai sendo construído, presenteando o leitor com o impacto estético enviado pelo texto.

sentidos sobre o vivido. “Escrever sobre esse percurso pode se constituir em oportunidade de devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem de conhecimentos necessários à existência” (Rios, 2016, p. 32).

Nelas são abordados, por meio de narrativas escritas, a apreensão das práticas e experiências proporcionadas pelo programa. A princípio, esta introdução dialoga com outro texto⁴, uma vez que a nossa proposta intercede no diálogo com outras narrativas (auto)biográficas, porém, em contextos diferentes, onde o nosso subprojeto atuava. Salientamos que essas narrativas se ancoram na compreensão qualitativa dos fenômenos, nesse contexto, vamos ao encontro do que afirma Pineau (2016, p. 12) que tomar as narrativas como uma temática central se vincula ao que os pesquisadores, no âmbito das ciências sociais, nomeiam de virada narrativa. “Essa virada reconhece e quer utilizar a linguagem como meio performativo chave para negociar a transição do paradigma disciplinar das ciências aplicadas ao paradigma transdisciplinar dos atores reflexivos”. Na seção seguinte abordaremos sobre o programa Pibid e o subprojeto de língua inglesa do campus de Parnaíba da Universidade estadual do Piauí.

PIBID: ALGUNS PONTOS INICIAIS

Sobre o Pibid

O Pibid é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC, tendo por finalidade fomentar a iniciação à docência, objetivando contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior visando uma melhoria para a qualidade da educação básica pública brasileira. O programa é regulamentado pela Portaria CAPES nº 83, de 27 de abril de 2022.

O programa consiste em uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Para o desenvolvimento dos projetos são concedidas bolsas a alunos de licenciatura participantes. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão

⁴ Experiências formativas no contexto do Pibid Inglês da Uespi: um olhar situado dos bolsistas da Escola Centro Escolar De Tempo Integral Professora Raquel Magalhães

acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

A Universidade Estadual do Piauí ofertou 504 bolsas para estudantes de cursos de licenciatura⁵ em seu último certame. Conforme rege a portaria Capes nº 86/2022 o programa tem como objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Consoantes aos objetivos gerais do Programa, formulamos o subprojeto de Área de Língua Inglesa, que são os seguintes: O projeto tem como objetivo⁶ geral proporcionar aos Licenciandos em Letras Inglês atividades de iniciação à docência, por meio de práticas de letramento em Língua Inglesa que promovam além do Ensino da Língua, reflexão crítica sobre as particularidades do trabalho docente, em escolas da educação básica. Para isso, foram elencados os demais objetivos:

1. Articular o diálogo com os membros que compõem as instituições de ensino da educação básica, quadro administrativo, pedagógico e docente e os membros da equipe do Pibid-Inglês, bem como a coordenação do Curso de Letras Inglês;
2. Promover aos discentes participantes do programa, por meio da inserção em escolas da educação básica, o conhecimento da cultura escolar e as práticas lá desenvolvidas;
3. Desenvolver práticas e ações que promova a reflexão da educação como condição necessária ao desenvolvimento da solidariedade, cidadania e desenvolvimento social do Estado do Piauí;
4. Articular as práticas planejadas no programa com o curso de Letras Inglês no sentido de promover a interação entre ambos os lugares de aprendizagens;
5. Dialogar e promover a integração entre as disciplinas de Estágio e as Práticas desenvolvidas no Pibid;
6. Proporcionar aos alunos do curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês a atuação no ambiente escolar, sob a orientação e supervisão integrada de docentes da instituição de ensino superior e das escolas envolvida no projeto, como possibilidade de incentivo à opção pela carreira docente;

⁵ Conforme edital PREG Nº 045/2022 – PIBID/UESPI, um total de 504 vagas foram ofertadas para alunos bolsistas e 126 vagas para Alunos Voluntários, totalizando 630 vagas, destinadas aos alunos (as) regularmente matriculados (as) nos cursos de Licenciatura.

⁶ Informações conforme proposta do subprojeto do Pibid Letras Inglês.

7. Desenvolver ações que favoreçam o aprendizado da Língua Inglesa e suas habilidades de *reading*, *listening*, *speaking* e *writing*, por meio de atividades de Letramento, que dialogue com as Bases Curriculares Nacionais para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa;
8. Oferecer atendimento individual ou em pequenos grupos a alunos da escola pública de Teresina conveniada, para recuperação/reforço de conteúdos de inglês abordados regularmente em sala de aula, através da prática de monitoria.
9. Oportunizar a ampliação dos conteúdos de Letras-Inglês, regularmente desenvolvidos em sala de aula, através da realização de minicurso, palestras, seminários, etc. para o pleno desenvolvimento dos alunos da educação básica, necessários ao exercício da cidadania.
10. Promover ações que incentivem o uso da Língua Inglesa, considerando o contexto e realidade local e que promova a integração entre toda a instituição formadora e a escola campo das práticas do Pibid.
11. Articular a participação dos professores supervisores como co-formadores no processo de aprendizagem da docência dos bolsistas Pibidianos, desenvolvendo práticas de supervisão, orientação e encontros de discussão com os bolsistas das escolas parceiras.
12. Promover grupos de discussões e reflexões entre professores Coordenadores, Supervisores e Bolsistas mensalmente, ou quando houver necessidade, no intuito de avaliar as práticas desenvolvidas junto com o programa.
13. Promover ao final de cada semestre um encontro com os participantes do Pibid Inglês e os membros da Escola parceira no intuito de refletir e avaliar as práticas desenvolvidas na escola parceira.

A Escola Parceira: Centro de Ensino Integral Polivalente Lima Rebelo (CEMTI)

A escola Polivalente Lima Rebelo foi inaugurada em 1973. Na época, contou com a presença do então Presidente da República, Emilio Garratuzú, e do Governador do Piauí, Alberto Tavares Silva. A escola oferecia cursos de técnicas agrícolas, educação para o lar e técnicas industriais, desde então, o ensino ofertado pela escola foi obtendo mais qualidade e chegou ao ponto de funcionar como Complexo de Parnaíba II, em seguida ensino fundamental (5º a 8º série), e logo em sequência EJA (Ensino de Jovens e Adultos 3º e 4º etapa).

Em 2009 foi implantado na instituição o programa de educação integral, passando a se chamar Centro de Ensino Integral Polivalente Lima Rebelo (CEMTI). Em seu atual funcionamento a escola funciona em duas modalidades de ensino, o médio e o integral.

Seu corpo docente é formado por professores formados e pós-graduados em suas respectivas áreas de atuação. Eles são efetivos do Estado do Piauí, e passaram por um teste seletivo de três etapas. A primeira consistia em uma prova de títulos, a segunda sendo uma prova escrita referente à área de domínio do profissional mais a lei 9.394.96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a LDB, e a terceira e última etapa sendo uma entrevista com a equipe da SEDUC-PI.

A escola tem uma boa infraestrutura, no entanto, necessita de algumas melhorias. Por exemplo, as quadras de esporte não são cobertas o que dificulta o uso dos alunos na maior parte do dia, as salas não possuem climatização e possuem apenas dois ventiladores que não

cumprem seu papel e acabam atrapalhando a aula por conta do barulho que produzem, os alunos não tem locais apropriados para descanso durante o intervalo do almoço. Por fim, a escola oferece um ambiente limpo e saudável, onde as crianças têm liberdade de se expressarem e um refeitório onde fazem suas refeições juntas.

A escola conta com recursos didáticos disponibilizados para uso em sala de aula como, uma sala para impressões de provas e atividades, projetores para apresentações de trabalhos, podendo ser utilizado pelos professores quando necessários e livros didáticos para todos os alunos.

Estratégias para a inserção e ambientação dos licenciandos na escola

No processo de seleção das escolas parceira para a participação no programa optamos por alguns critérios como: proximidade, receptividade e disponibilidade e espaço para sediar o subprojeto, também foram considerados indicadores avaliativos como o IDEB, número de alunos assistido, modalidade de ensino: fundamental, médio e EJA, para o professor atentamos à disponibilidade, motivação e interesse para atuar junto com o programa.

Após seleção da escola, realizamos inicialmente uma apresentação para toda a comunidade escolar com o intuito de apresentar a proposta do programa e da atuação do subprojeto inglês. Desse modo, toda a comunidade escolar teve conhecimento sobre o programa e acesso ao Subprojeto de Letras Inglês. Finalizada essa etapa, realizamos o estudo do contexto educacional, coordenação, supervisor e bolsistas, tendo o objetivo de inserir os bolsistas na escola, conhecendo inicialmente o seu funcionamento, as práticas desenvolvidas e os alunos assistidos, além de também incentivar que os bolsistas pudessem assistir aulas, conhecer a sala dos professores e funcionários para que construíssem uma visão global da escola, acompanhados pelo professor supervisor.

Após esse período inicial de descrição, o aluno, inserido nas aulas de língua inglesa, conhecia as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor regente. Após esse diagnóstico da realidade escolar e do ensino da Língua Inglesa todos os membros se reuniam para dialogar sobre as impressões de cada realidade e elaboravam em conjunto ações e metodologias para a prática da língua inglesa a serem executadas em cada realidade escolar.

Compreendemos que a aprendizagem da Língua Inglesa é importante para a ascensão profissional e pessoa. Nesse contexto, Moita Lopes (2005) destaca que uma forma de nos engajarmos em um discurso sobre a vida social é questionar o pensamento homogeneizador da vida contemporânea e a aprendizagem da Língua Inglesa fornece acesso a conhecimentos

para uma ação social, pois aprender inglês significa ampliar as oportunidades sociais do cidadão.

A grande contribuição de aprendizado que o subprojeto de língua inglesa trouxe foi a melhoria das condições de ensino-aprendizagem para os discentes e para o município, e que aprender inglês pode significar aumentar as oportunidades de realização e desenvolvimento individual e social na vida contemporânea.

As turmas onde foram aplicadas atividades, uma de 1º e outra de 2º ano, demonstraram muito interesse e bastante dificuldade na resolução das atividades. A turma de 1º ano mostrou bastante atenção durante a explicação e teve uma dificuldade maior na resolução, eles trabalharam muito bem em equipe e nos consultavam quando tinham dúvidas, pois, seu nível de inglês ainda era básico. Já a turma de 2º ano demonstrou certa resistência no começo da aplicação da atividade, eles estavam dispersos e não prestaram muita atenção durante a explicação, mas, os alunos se esforçaram na resolução e a dificuldade foi menor, pois o inglês da turma era um pouco mais avançado, e por fim trabalharam bem em equipe, tornando a atividade mais prazerosa.

O PAPEL TRANSFORMADOR/ INSPIRADOR DO PIBID NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

As narrativas dos discentes revelam três dimensões que implicam a respeito da aprendizagem experiencial no contexto do Pibid, aspectos estes estudados por Josso (2002) e que podemos apreender das narrativas, quando relatam as contribuições das práticas do programa: o conhecimento de si, o conhecimento sobre o seu fazer e a reflexão sobre esse processo. Na compreensão da aprendizagem experiencial, Josso aborda o seguinte:

A aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem biográfica do processo de formação implica diretamente o aprendente em três dimensões existenciais: a sua consciência de ser psicossomático ou 'homo economicus', a sua consciência de 'homo faber' e a sua consciência de 'homo sapiens' (JOSSO, 2002, p. 29, grifo da autora).

É por esse olhar que vamos nos direcionar nas narrativas a seguir, em que os discentes colocam em cena a contribuição do Pibid para sua formação, considerando o programa como um papel transformador/inspirador para a formação profissional. Esse movimento de reconstituir o vivido, proporcionado pelo programa e mediado pela narrativa, traz como o próprio nome da seção: o papel transformador/inspirador, esse olhar analítico, uma reflexão. Porém, para se transformar e inspirar são necessários uma força motriz, algo que desencadeei

todo esse movimento, a transformação é o oposto da inércia. No relato, observamos/supomos, pelos indícios deixados em seus relatos, o que eles fazem que essa força motriz seja desencadeada pelos **desafios vividos no programa**. Assim retoma o discente em sua narrativa:

*O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante a graduação se torna uma oportunidade de desenvolvimento profissional indispensável para futuros educadores. Ao longo de minha trajetória acadêmica, tive a oportunidade de participar efetivamente desse programa, **enfrentando desafios significativos que no final das contas, se revelaram fundamentais para a minha evolução como profissional**. (Bolsista 1, grifo nosso).*

*O Programa de iniciação à docência doravante PIBID, é uma iniciativa que desempenha um papel fundamental no processo de formação profissional. Ao longo dessa dissertação, trarei um depoimento sobre como essa iniciativa **impactou não só minha trajetória acadêmica, mas profissional também, mostrando sua importância como um estímulo para o aprendizado e o desenvolvimento**. (Bolsista 2, grifo nosso)*

O que destacamos nesses fragmentos da narrativa são as aprendizagens da docência experimentadas e construídas na imersão do contexto escolar, que dialogam com as experiências junto da vivência com os discentes das escolas da educação básica, com os professores da instituição, além do papel fundamental das trocas com a professora⁷ supervisora. São nessas relações que os bolsistas de iniciação à docência vão construindo o seu tripé formativo, observando e vivendo a profissão na prática.

Desta forma, elencamos quatro elementos apreendidos das narrativas que foram indispensáveis para a formação profissional do discente: **a imersão no ambiente de ensino; a transposição didática; o processo de interação e as experiências com outros pares**.

A imersão no ambiente de ensino foi considerada um divisor de águas: O primeiro contato com o programa foi desafiador tendo como principal quesito a imersão no ambiente de ensino real ao lado da professora e dos alunos da educação básica.

*Os benefícios que adquiri durante o PIBID foram de forma geral de extrema importância para a minha formação profissional. **A experiência principalmente prática é um divisor de águas** que realmente moldam a mentalidade do futuro docente, criando um maior compromisso com as minhas obrigações e o compromisso com a melhoria que me proporcionou e me preparou para diversos desafios na vida de docente.*

*A experiência geral de prática, desde organização das atividades até as suas aplicações em sala de aula, **proporcionaram um entendimento mais amplo do que é estar em sala de aula, principalmente o contato direto com os alunos contribuiu para o desenvolvimento de comunicação e adaptação para diferentes comportamentos de turma e seus desenvolvimentos durante as aulas, que são essenciais para a carreira docente**. (Bolsista 1, grifo nosso).*

⁷ Professora supervisora

O programa proporciona uma imersão no ambiente escolar e na realidade da sala de aula, permitindo que eu vivencie de perto os desafios enfrentados tanto pelos professores como os demais profissionais da instituição. (Bolsista 2, grifo nosso).

A fala dos discentes corrobora com o que vem apontando os estudos sobre a importância da iniciação à docência, em nosso caso específico o Pibid (RIOS, 2016; OLIVEIRA, 2020; SOUTO, 2017; CAMARGO, 2015). Como um dos objetivos do programa, a inserção e a vivência no contexto escolar possibilitam esse contato inicial com o mundo da docência, como trazido no relato dos discentes, o contato direto com os alunos contribuiu para o desenvolvimento profissional docente, desenvolvendo assim algumas habilidades essenciais à docência, a comunicação, os modos de comportamento e aprendizagens docentes, em outras palavras, estar dentro da escola proporcionou uma disposição prática. Essa imersão proporcionou assim um olhar mais clínico aos bolsistas, ampliando desta forma o entendimento do que é estar em uma sala de aula.

Um outro aspecto que podemos observar nas narrativas a respeito da contribuição do programa refere-se ao impacto do subprojeto para a transposição didática, como destacado nos excertos a seguir:

A transição dos conceitos básicos da teoria acadêmica para a prática em sala de aula demandou uma adaptação rápida e de principais inseguranças iniciais, que foi controlada com as instruções da professora e de saber que tinha outros bolsistas com o mesmo foco e compromisso. (Bolsista 1, grifo nosso).

Essa experiência prática nos permite conciliar o conhecimento teórico ao conhecimento prático, proporcionando uma ampla compreensão do processo de ensino e aprendizagem. (Bolsista 2, grifo nosso).

Apreendemos ainda dos excertos a relação teoria e prática. Tal ênfase situa o Pibid como um meio de apropriação teórica prática. Estes aspectos também já foram observados nos estudos de (RIOS, 2016; OLIVEIRA, 2020; SOUTO, 2017; CAMARGO, 2015). Além disso, a interação direta com os alunos possibilitou que a esses discentes bolsistas que adquirissem mais empatia, habilidades de comunicação e gestão da sala de aula. *Aprendi a importância de adaptar minha linguagem e metodologias de ensino, a fim de atender as necessidades individuais dos alunos para uma maior compreensão do conteúdo ensinado, promovendo um ambiente descontraído, inclusivo e estimulante para o aprendizado.*

É no acontecer da docência que faz os bolsistas mobilizarem diferentes formas de se colocar na profissão. A narrativa revela uma outra forma de olhar a escola. As atividades desenvolvidas são formas de aprender e ensinar

O ambiente fora de aula com a professora e os outros participantes do PIBID, proporcionaram um ambiente mais agradável. O compartilhamento de informações

e principalmente de experiências para criar atividades mais eficientes para as diferentes turmas e receber os auxílios mais construtivos do supervisor. Essas interações contribuíram para um aprendizado contínuo, me preparando para futuros desafios como docente. (Bolsista 1, grifo nosso).

*Outro fator importante foi a oportunidade de colaborar com uma professora experiente, **trocando ideias, recebendo feedback e fazendo reuniões de planejamento das ações educacionais.** Essa interação enriquecedora não apenas fortaleceu minha prática pedagógica, mas também ampliou minha visão sobre o papel que o educador desempenha na sociedade e sua responsabilidade no processo de formação crítica dos alunos. (Bolsista 2, grifo nosso).*

Os discentes relatam as aprendizagens experienciais durante os percursos formativos com o Pibid, observa-se ainda a relação entre a formação acadêmica, o conhecimento trazido pela prática e a relação com os pares no contexto escolar, bem como com a professora supervisora. Nesse direcionamento, a prática e as experiências compartilhadas possibilitaram a construção de outros princípios epistemológicos formativos, como já destacado por Oliveira (2020), contribuindo assim para a formação desses discentes, possibilitando o Pibid espaço e margem para possibilidades formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do Pibid, o contato direto com alunos contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais à docência, como comunicação e gestão de sala de aula. Além disso, a transposição didática e a relação entre teoria e prática são ressaltadas como aspectos fundamentais do programa, conforme relatado pelos discentes e já mencionado em outros estudos já citados no texto. A interação com colegas e supervisores enriquece o aprendizado, preparando os bolsistas para os desafios futuros como educadores. Essas experiências formativas possibilitam a construção de uma visão mais ampla da profissão o que contribui para a formação dos discentes, demonstrando o potencial do Pibid como espaço formativo. O contato direto com alunos coopera para o desenvolvimento de habilidades essenciais à docência, como comunicação e gestão de sala de aula. Além disso, a transposição didática e a relação entre teoria e prática são ressaltadas como aspectos fundamentais do programa. A interação com colegas e supervisores enriquece o aprendizado, preparando os bolsistas para os desafios futuros como educadores. Essas experiências formativas possibilitam a construção de uma visão mais ampla da profissão e contribuem para a formação dos discentes, demonstrando o potencial do Pibid como espaço formativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 28 abr. 2022. Edição 79, Seção 1, p. 45.

CAMARGO, Giovana Azzi. **O PIBID no curso de Pedagogia: implicações para a formação docente**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências e vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira São Paulo: Cortez, 2004. Prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warshauer; adaptação à edição brasileira Maria Vianna.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Tradução de: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MOITA-LOPES, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005.

NÓVOA, Antonio (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prossalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-129.

NÓVOA, António. Prefácio. *In*: JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. **Educere: XII Congresso Nacional de Educação**, p. 12146 – 12159, 2017.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Experiências formadoras e identidade profissional docente: um olhar situado no Pibid Inglês da Universidade Estadual do Piauí**. 2020. 1 recurso online (230 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640735>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PINEAU, GASTON. Prefácio: narrativas autobioformativas. *In*: VICENTINI, Paula Perin; CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (Orgs.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: CRV, 2016. 342 p. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos; v. 2).

RIOS, Adriana Vasconcelos Pacheco. De aluno a professor: encontros (bio)gráficos com a docência na educação básica. In: VICENTINI, Paula Perin; CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (Orgs.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: CRV, 2016. 342 p. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos; v. 2).

SOUTO, Nilton Luiz. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e formação de professores em Ciências Biológicas: o Programa no IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

VICENTINI, Paula Perin; CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (Orgs.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: CRV, 2016. 342 p. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos; v. 2).

AGRADECIMENTOS

À Capes, instituição de fomento e apoio para execução do subprojeto. Às escolas Parceiras do Subprojeto de Língua Inglesa. Aos professores supervisores do subprojeto de Letras Inglês do Campus professoire Alexandre Alves de Oliveira, pelo papel fundamental no processo de inserção e iniciação à docência dos bolsistas. À todos os bolsistas e voluntários do subprojeto de Língua Inglesa, pela dedicação e compromisso com o subprojeto. E um agradecimento especial aos bolsistas que aceitaram esse desafio de relatarem à participação no programa.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CONTEXTO DO PIBID INGLÊS DA UESPI: UM OLHAR SITUADO DOS BOLSISTAS DA ESCOLA CENTRO ESCOLAR DE TEMPO INTEGRAL PROFESSORA RAQUEL MAGALHÃES

Leonardo Davi Gomes de Castro Oliveira
Caroline Firmo da Costa
Kamila Campelo Amaral do Nascimento

INTRODUÇÃO

Como destaca Nóvoa (1992), a identidade profissional não se constitui em um processo linear, mas ancorado em lutas e conflitos e nas construções e maneiras de ser e estar na profissão. Nessa esteira, entendemos a formação profissional como um processo que é impactado por múltiplas instâncias e que se inicia ainda em um movimento anterior ao ingresso de um curso superior, nesse intermeio, essas múltiplas marcas podem ser confrontadas ou reafirmadas a respeito da profissão.

Diante disto, situamos a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante Pibid, como importante espaço para a formação da identidade profissional docente, no contexto específico para a formação de professores. Nos ancoramos em Oliveira (2017, 2020), Souto (2017) e Camargo (2015) que compreendem o programa como um espaço de possibilidades formativas do gênero profissional docente. Ainda nessa mesma perspectiva, dialogamos com Vicentini, Cunha e Cardoso (2016, p. 18) que compreendem como sendo o principal objetivo da iniciação à docência a contribuição de constituir um olhar mais sensível diante da vida e do outro, “ao ressignificar as experiências vivenciadas nos processos de escolarização e de formação acadêmica”.

O texto a seguir se constitui em uma metáfora da “Colcha de Retalhos⁸” de modo a nos direcionamos para os relatos de experiência produzidos por discentes que aceitaram tal missão: relatar as experiências formadoras proporcionadas pelo o Pibid para a contribuição da identidade profissional docente de bolsistas que atuaram no Centro Escolar de Tempo Integral Professora Raquel Magalhães. Para a constituição dos dados, foi realizado o convite aos participantes do subprojeto de Língua Inglesa, do campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, de forma voluntária para a elaboração de um texto dissertativo, tendo como questão

⁸ “A Colcha de Retalhos”, de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro Silva, ilustrado por Semíramis Paterno (1995). O livro narra a relação amorosa de uma avó com seu neto Felipe, no convívio familiar. Através de imagens poéticas, os personagens vão recolhendo da memória as lembranças das pessoas queridas da família, a partir das imagens afetivas evocadas pelos pedaços de tecido, que vão compor uma colcha. Cada retalho da colcha é costurado, ponto-a-ponto, reconstituindo a partir das histórias da avó, a identidade de cada personagem, ao mesmo tempo fortalecendo os laços de família, que se manifestam pelos fios entrelaçados dos afetos, recuperados pela presença da temporalidade. Nesse percurso narrativo, o significado da palavra saudade, ainda desconhecida para Felipe, vai sendo construído, presenteando o leitor com o impacto estético enviado pelo texto.

norteadora a seguinte: De que forma o Pibid contribuiu para minha formação profissional? Ancorados na perspectiva (auto) biográfica (Souza, 2004; 2006; Nóvoa, 1998, 2004; Larrosa, 2016; Josso, 1988; 2004), entendemos que as narrativas apreendem e são capazes de produzir sentidos sobre o vivido, nesse direcionamento compartilhamos com Rios (2016, p. 32) “Escrever sobre esse percurso pode se constituir em oportunidade de devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem de conhecimentos necessários à existência”.

As narrativas escritas apreendem as práticas e experiências proporcionadas pelo programa. A princípio, esta introdução dialoga com outro texto⁹ uma vez que a nossa proposta intercede no diálogo com outras narrativas, (auto)biográficas, porém, em contextos diferentes, onde o nosso subprojeto atuava. Salientamos que essas narrativas se ancoram na compreensão qualitativa dos fenômenos, por essa razão vamos ao encontro do que afirmam Pineau (2016, p. 12) e Oliveira (2020, 2017) ao destacarem que tomar as narrativas como uma temática central se vincula ao que os pesquisadores, no âmbito das ciências sociais, nomeiam de virada narrativa. Conforme destaca o primeiro pesquisador: “Essa virada reconhece e quer utilizar a linguagem como meio performativo chave para negociar a transição do paradigma disciplinar das ciências aplicadas ao paradigma transdisciplinar dos atores reflexivos”. Nesse contexto, situamos a importância e o papel da narrativa no movimento identitário docente, uma vez que ela transpõe a experiência do vivido, nos dando indícios sobre os aspectos formativos vividos no contexto do Pibid, subprojeto de Língua Inglesa. Na seção seguinte abordaremos sobre o programa e o subprojeto de Língua Inglesa do campus professor Alexandre Alves de Oliveira, da Universidade estadual do Piauí.

O PIBID E O SUBPROJETO DE LÍNGUA INGLESA

Sobre o Pibid

O Pibid é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC, tendo por finalidade fomentar a iniciação à docência, objetivando contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior visando uma melhoria para a qualidade da educação básica pública brasileira. O programa é regulamentado pela Portaria CAPES nº 83, de 27 de abril de 2022.

O programa consiste em uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do

⁹ Experiências formativas no contexto do Pibid Inglês da Uespi: um olhar situado dos bolsistas da Escola Centro de Ensino Integral Polivalente Lima Rebelo (CEMTI).

curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Para o desenvolvimento dos projetos são concedidas bolsas a alunos de licenciatura participantes. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

A Universidade Estadual do Piauí ofertou 504 bolsas para estudantes de cursos de licenciatura¹⁰ em seu último certame.

Conforme rege a portaria Capes nº 86/2022 o programa tem como objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Consoantes aos objetivos gerais do Programa, formulamos o subprojeto de Área de Língua Inglesa, que são os seguintes: O projeto tem como objetivo¹¹ geral proporcionar aos Licenciandos em Letras Inglês atividades de iniciação à docência, por meio de práticas de letramento em Língua Inglesa que promovam além do Ensino da Língua, reflexão crítica sobre as particularidades do trabalho docente, em escolas da educação básica. Para isso, foram elencados os demais objetivos:

1. Articular o diálogo com os membros que compõem as instituições de ensino da educação básica, quadro administrativo, pedagógico e docente e os membros da equipe do Pibid-Inglês, bem como a coordenação do Curso de Letras Inglês;
2. Promover aos discentes participantes do programa, por meio da inserção em escolas da educação básica, o conhecimento da cultura escolar e a práticas lá desenvolvidas;

¹⁰ Conforme edital PREG Nº 045/2022 – PIBID/UESPI foram ofertadas 504 vagas para alunos bolsistas e 126 vagas para Alunos Voluntários, totalizando 630 vagas, destinadas aos alunos (as) regularmente matriculados (as) nos cursos de Licenciatura. Disponível em: uespi.br/wp-content/uploads/2022/10/EDITAL_para_selecao_de_bolsista_PIBID_2022.pdf.

¹¹ Informações conforme proposta do subprojeto do Pibid Letras Inglês.

3. Desenvolver práticas e ações que promova a reflexão da educação como condição necessária ao desenvolvimento da solidariedade, cidadania e desenvolvimento social do Estado do Piauí;
4. Articular as práticas planejadas no programa com o curso de Letras Inglês no sentido de promover a interação entre ambos os lugares de aprendizagens;
5. Dialogar e promover a integração entre as disciplinas de Estágio e as Práticas desenvolvidas no Pibid;
6. Proporcionar aos alunos do curso de Licenciatura Plena em Letras-Inglês a atuação no ambiente escolar, sob a orientação e supervisão integrada de docentes da instituição de ensino superior e das escolas envolvida no projeto, como possibilidade de incentivo à opção pela carreira docente;
7. Desenvolver ações que favoreçam o aprendizado da Língua Inglesa e suas habilidades de *reading, listening, speaking e writing*, por meio de atividades de Letramento, que dialogue com as Bases Curriculares Nacionais para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa;
8. Oferecer atendimento individual ou em pequenos grupos a alunos da escola pública de Teresina conveniada, para recuperação/reforço de conteúdos de inglês abordados regularmente em sala de aula, através da prática de monitoria.
9. Oportunizar a ampliação dos conteúdos de Letras-Inglês, regularmente desenvolvidos em sala de aula, através da realização de minicurso, palestras, seminários, etc. para o pleno desenvolvimento dos alunos da educação básica, necessários ao exercício da cidadania.
10. Promover ações que incentivem o uso da Língua Inglesa, considerando o contexto e realidade local e que promova a integração entre toda a instituição formadora e a escola campo das práticas do Pibid.
11. Articular a participação dos professores supervisores como co-formadores no processo de aprendizagem da docência dos bolsistas Pibidianos, desenvolvendo práticas de supervisão, orientação e encontros de discussão com os bolsistas das escolas parceiras.
12. Promover grupos de discussões e reflexões entre professores Coordenadores, Supervisores e Bolsistas mensalmente, ou quando houver necessidade, no intuito de avaliar as práticas desenvolvidas junto com o programa.
13. Promover ao final de cada semestre um encontro com os participantes do Pibid Inglês e os membros da Escola parceira no intuito de refletir e avaliar as práticas desenvolvidas na escola parceira.

A Escola Parceira: Centro Escolar De Tempo Integral Professora Raquel Magalhães

A Unidade Escolar Professora Raquel Magalhães está situada no bairro São Francisco, bairro de periferia, localizado em um entroncamento de outros bairros: Alto Bonito, Lagoa do Bebedouro, Alto Santa Maria. Apesar disso, recebe alunos de todos os bairros da cidade por sua referência na qualidade de ensino e Atendimento Educacional Especializado.

Situada no município de Parnaíba a instituição foi criada pela necessidade de uma demanda da comunidade local, cuja clientela era numerosa e havia uma carência de escolas nas proximidades do bairro São Francisco e Santa Luzia. Pertencente a rede estadual de ensino, foi fundada no dia 23 de agosto de 1972. Sobre a professora Raquel Magalhães, infelizmente, é envolvida de poucas informações. Relatos afirmam que a jovem cursou a Escola Normal Francisco Correia e formou-se na década de 60, sendo a primeira professora diplomada na cidade de Parnaíba. Era uma professora alfabetizadora e foi homenageada em 1972 com a fundação da Unidade Escolar Professora Raquel Magalhães.

A década de 70 foi o período áureo da escola em que alunos participavam vitoriosos dos jogos escolares, professores renomados na cidade ministravam aulas e realizavam grandes atividades. Com o aumento dos bairros circunvizinhos, consequentemente a escola teve que se adaptar ampliando seu espaço para comportar as demandas e as necessidades da comunidade. Na primeira década dos anos 2000 a escola obteve sua primeira grande reforma e foi contemplada com uma quadra coberta e adaptações de acessibilidade.

Em 2018, a pedidos dos próprios alunos, fez-se necessário abrir mais turmas e foi implementado o Ensino Médio EJA no turno da noite, inicialmente com três turmas de 6ª etapa e uma turma de 7ª etapa o que foi bem aceito pela comunidade. Atualmente, a escola oferece Ensino Fundamental II, (6 turmas turno manhã e 4 no turno tarde), Ensino Médio Regular (turno tarde com uma turma de 1º ano) e no Turno da noite Ensino Médio modalidade Educação de Jovens e Adultos com 6ª e 7ª etapas.

A unidade escolar mantém parceria com o Conselho Tutelar do município, com as Universidades Públicas (UESPI e UFDPAR), Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Posto de Saúde da Família, Paróquia Nossa Senhora da Consolação – Pastoral da Juventude, Igreja Adventista do 7º Dia, SESC, Polícia Militar do Estado do Piauí e Jovem Aprendiz.

A instituição está organizada num espaço físico para acolhimento dos alunos, de forma que favoreça a funcionalidade pedagógica do ambiente. A escola tem construções em três blocos com Salas de aula, Secretaria, Sala de Informática, Sala de Professores, Dispensa, Banheiro para Acessibilidade, Cantina, Cozinha Escolar, acesso a Quadra de Esportes, Pátio coberto e outro sem cobertura, banheiros dos alunos Masculino e Feminino, o local conta com o total de 42 funcionários. Coletivamente através do Conselho de Escola, foi decidido que as salas para o funcionamento dos 6º (sextos) anos, sejam as localizadas mais próximo da Diretoria (bloco 2) da escola, assim os alunos poderão contar com facilidade de deslocamento na instituição.

Em 2023 a escola passou a ser mais um centro integral mudando o nome oficialmente para CETI Professora Raquel Magalhães. Na seção seguinte abordaremos como foi a estratégia de inserção do subprojeto de língua inglesa na instituição escolar para o início das práticas do programa.

Estratégias para a inserção e ambientação dos licenciandos na escola

No processo de seleção das escolas parceiras para a participação no programa optamos por alguns critérios como: proximidade, receptividade e disponibilidade e espaço para sediar o subprojeto, também foram considerados indicadores avaliativos como o IDEB, número de alunos assistido, modalidade de ensino: fundamental, médio e EJA, para o professor atentamos à disponibilidade, motivação e interesse para atuar junto com o programa.

Após seleção da escola, realizamos inicialmente uma apresentação para toda a comunidade com o intuito de apresentar a proposta do programa e da atuação do subprojeto inglês. Desse modo, toda a instituição escolar teve conhecimento sobre o programa e acesso ao Subprojeto de Letras Inglês. Finalizada essa etapa, realizamos o estudo do contexto educacional, coordenação, supervisor e bolsistas, tendo o objetivo de inserir os bolsistas na escola, conhecendo inicialmente o seu funcionamento, as práticas desenvolvidas e os alunos assistidos, além de também incentivar que os bolsistas pudessem assistir aulas, conhecer a sala dos professores e funcionários, para que construíssem uma visão global da escola, acompanhados pelo professor supervisor.

Após esse período inicial de descrição, o aluno inserido nas aulas de língua inglesa, conhecia as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor regente. Após esse diagnóstico da realidade escolar e do ensino da Língua Inglesa, todos os membros se reuniam para dialogar sobre as impressões de cada realidade e elaboravam em conjunto ações e metodologias para a prática da língua inglesa a serem executadas.

Com o Programa, ofertamos na escola monitorias de inglês para as turmas do 6º ao 9º ano, reforçando o inglês básico, como gramática e vocabulário, assim como revisões sobre os assuntos do bimestre para a preparação das provas. Além das monitorias, houve a semana de Shakespeare em abril de 2023 na qual os alunos fizeram atividades voltadas as obras do escritor britânico com a exibição de uma animação biográfica, quebra cabeça e desenhos que a escola expôs em um mural na sala do PIBID para que ficasse a mostra aos outros estudantes da escola.

Nos meses de maio e junho de 2023, ocorreu as oficinas de linguagem que envolveu o estudo e prática da habilidade de *Speaking*¹² e *Reading* e que foi trabalhado a peça Romeu e Julieta. Com a habilidade de *Writing* foi produzido um minilivro com os assuntos dos vocabulários trabalhados desde o início das monitorias. Com a habilidade de *Listening*, foi feito um coral em que as crianças cantaram a música “*Something Just Like These*” da banda *ColdPlay*.

¹² As quatro habilidades da Língua Inglesa: *speaking* (falar), *reading* (ler), *listening* (ouvir) e *writing* (escrever).

No segundo semestre do ano de 2023, as monitorias continuaram ocorrendo toda semana, de segunda à quarta-feira, com os conteúdos do terceiro e quarto bimestre. Já chegando ao fim do ano, o Pibid promoveu um evento com todas as escolas envolvidas cujo destaque foram as vozes negras dos países Estados Unidos, Inglaterra e Canadá de alguns campos do conhecimento. O grupo alocado na instituição Raquel Magalhães ficou responsável pela Inglaterra, e assim levou um banner com informações sobre grandes personalidades negras que marcaram o país. Além disso, foi organizado novamente um coral para apresentação, só que desta vez com a música “*Imagine*” de John Lennon.

No ano de 2024 ocorreu monitorias no mês de fevereiro após o carnaval e nas duas primeiras semanas de março com as turmas de 6º e 7º ano. E na data de 19 de março, uma terça-feira pela tarde, foi organizado um caça ao tesouro para comemorar o dia de São Patrício, o padroeiro da Irlanda, em que os alunos seguiram pistas pela escola para encontrar o pote de ouro. Mesmo tendo apenas um grupo ganhador, todos os alunos foram presenteados com chocolate para celebrar a semana do símbolo irlandês.

Compreendemos que desenvolver o programa neste local contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem por meio de ações que promoveu a criatividade, a interação e a reflexão. Destaca-se nesse contexto o papel desses futuros professores no que diz respeito a importância da aprendizagem da Língua Inglesa no mundo moderno, não numa perspectiva colonizadora, mas, numa abordagem de letramento crítico

PIBID E SEU FATOR MOTIVADOR/ TRANSFORMADOR PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO FUTURO DOCENTE

Conforme Novoa (2004, p. 16), a formação acontece por meio da reflexão sobre os seguintes aspectos: autoformação e heteroformação. No primeiro, a reflexão se dá nos percursos pessoais e profissionais, na relação com os outros, já a segunda, acontece uma aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções; por intermédio das coisas (saberes, técnicas, culturas, artes e tecnologia); e pela compreensão crítica.

Como observaremos adiante, os excertos das narrativas nos dão pistas dos caminhos formativos proporcionados pelo o Pibid, especificamente o subprojeto de Língua Inglesa. As narrativas ainda revelam nuances que se relacionam aos aspectos citados por Novoa (2004) acima, a dimensão autoformativa e heteroformativa. Por esse viés, elencamos três elementos/indícios, apreendidos das narrativas, que foram indispensáveis para a formação

profissional das discentes: a imersão no ambiente de ensino; a transposição didática; por fim, o processo de interação e as experiências com outros pares.

No âmbito da imersão do contexto escolar, as discentes relatam a importância desse componente formativo. ‘Pisar’ no chão da escola possibilita aos discentes a viverem às nuances que jaz nestes contextos. Como podemos observar nos relatos a seguir:

*Tendo duração de um ano e meio, o PIBID é um programa que **leva os docentes em formação para dentro das instituições escolares para que assim tenhamos um primeiro contato com os estudantes e tudo o que acontece em uma escola.*** (Bolsista 1, grifo nosso).

*Contudo, **essa aproximação com o chão da escola mais cedo, me propiciou aprender a como ser professora**, passando por novas descobertas ao longo desse reconhecimento da realidade da escola pública que me ajudaram a desenvolver um novo olhar sob esse espaço formativo, me tornando mais bem preparada para quando chegar ao período de estágio.* (Bolsista 2, grifo nosso).

Essa dimensão apontada pelas discente, heteroformativa, contribuiu para um novo olhar: pisar no chão da escola proporciona a essas discentes a conhecer essa realidade, suas nuances e cultura. Os relatos das discentes vão ao encontro do que nos coloca Barroso (2003, p. 74) sobre o papel da escola no processo formativo. Para o pesquisador, a formação deve ser um movimento que faça “do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”. Essa ideia também dialoga com o que afirmam Vicentini, Cunha e Cardoso (20016, p. 18) quando os pesquisadores abordam sobre o âmbito da iniciação à docência, para eles “é praticamente impossível ignorar tais questões, sobretudo, se considerarmos o papel exercido pela escola na formação dos professores, não só no tocante à relação estabelecida com o conhecimento, mas também no que diz respeito à percepção de si e dos outros”. O excerto também dialoga com outros estudos como Rios (2016); Oliveira (2020); Souto (2017); Camargo (2015).

Um outro aspecto apontado pelas discentes está relacionado à transposição didática. Quando nos referimos a essa lógica, estamos pontuando um saber fazer prático desenvolvido com as práticas do programa:

*Sendo assim, **em momentos de monitorias, somos encorajados a pensar em novas possibilidades de levar a língua inglesa para os alunos que muitas vezes não tiveram muito aprendizado em sala de aula. Então, usando novos meios de ensinamento como, por exemplo, o uso da gamificação, é mais provável que haja interesse da parte das crianças e adolescentes, o que foi comprovado nas manhãs e tardes que passei no ambiente escolar.*** (Bolsista 1, grifo nosso).

Embora tenha sido uma experiência desafiadora, o envolvimento no PIBID também se revelou como um espaço para exercer a criatividade e uma valiosa oportunidade de crescimento e amadurecimento na minha mentalidade pessoal e como futura profissional. (Bolsista 2, grifo nosso).

Apreendemos dos excertos que o contato com os alunos levou a essas discentes a transcenderem a lógica tradicional de ensino, sendo, portanto, encorajadas a buscar um meio que favorecessem à aprendizagem discente, nos relatos, observa-se o exemplo dado pela bolsista 1, o uso da *gameificação*. Essa mesma perspectiva vai ao encontro do relato da bolsista 2, que menciona o âmbito do exercício da criatividade. Apensar de não estar explícito, podemos inferir que a criatividade é um meio de se combater a forma tradicional do ensino, como com o uso de outros recursos didáticos pedagógicos que favoreçam ao processo de ensino e aprendizagem. Essas reflexões expressas nos relatos trazem em cena o que afirma Garcia (1999, p. 84) quando menciona a respeito do conhecimento que os professores devem desenvolver quando estão em processo formativo. Para ele, esse conhecimento “deve provir, sobretudo, da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores”.

Nessa concepção, direcionamos para o aspecto do processo interativo no decorrer do programa com outros pares e com discentes da escola da educação básica. Essa aproximação inicialmente com os professores leva a troca de saberes, experiências e um olhar mais situado sobre a escola. Contudo, a aproximação com os discentes, a troca proporcionada pela vivência com esses alunos possibilitou um entendimento mais amplo do que é ser professor. Este profissional antes de tudo é humano e deve considerar os aspectos humanos em suas relações, como podemos observar nos excertos a seguir:

Ainda assim, outro ponto que o PIBID mostrou ser essencial, é a presença do constante diálogo entre professor e aluno. Ouvir o que eles têm a dizer, suas ideias e vivências é um passo importante no relacionamento escolar porque faz com que seja constante lembrado que além de serem estudantes, eles também são seres humanos, que nem sempre conseguirão focar em algo por conta de diversos problemas que podem ocorrer durante suas vidas.. (Bolsista 1, grifo nosso).
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de extrema importância para formação de profissionais educadores, pois nos coloca em contato com a escola e seu cotidiano, bem como oportuniza trocas de conhecimento com professores já formados (Bolsista 2, grifo nosso)
Com essas considerações, concluo que participar do programa representou um avanço significativo na minha trajetória acadêmica, visto que me vi engajada em atividades que me tornaram capaz de transmitir aos futuros alunos toda a experiência e conhecimento adquiridos com as vivências e com os outros professores. (Bolsista 2, grifo nosso)

Conforme os excertos, a experiência de iniciação à docência também oportunizou a troca com outros professores mais experientes, que também foram fundamentais para o

processo formativo. As práticas de iniciação à docência são também compartilhadas com os saberes experienciais de outros professores. Nesse sentido,

É pois fundamental desenvolver uma atenção sensível para os significados que as diferentes ações, realizadas em sala de aula, possam ter para os alunos: a forma como os conteúdos são apresentados; os temas abordados; as rotinas estabelecidas; as atividades propostas e o modo como são comentadas e avaliadas. Destaca-se ainda a maneira pela qual a diversidade é percebida e discutida, pois essas são situações de aprendizagem humana na dinâmica da sala de aula. (VICENTINI, CUNHA, CARDOSO, p. 19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto isso, o PIBID proporcionou uma oportunidade para estabelecer as bases iniciais para um trabalho educativo que procurou se adaptar às diferenças do ambiente escolar, respeitando as subjetividades de cada aluno, permitindo experimentar práticas de ensino que proporcionassem uma aprendizagem estimulante.

Além disso, com essas experiências foi possível para essas bolsistas gerenciarem melhor as frustrações que acontecem no dia da escola, como nem sempre conseguiram realizar alguma atividade ou que tal atividade não ocorria da maneira planejada por conta de diversos fatores que envolviam toda a harmonização do lugar em que se encontravam. Um outro aspecto destacado como aprendizagem foi sobre a improvisação: saber improvisar nesses momentos didáticos em razão de os estudantes aguardarem algo didático em suas atividades, mesmo que seja leve e que siga para uma conversa sobre um filme ou série relacionando com o assunto praticado.

O programa teve um impacto positivo para a formação profissional das discentes, porque além de auxiliarem a permanência na universidade, proporcionou também aprendizados que serão levados para a sala de aula.

Com essas considerações, entendemos que o programa representou um avanço significativo na trajetória acadêmica destes participantes do subprojeto, possibilitando o engajamento em atividades que as tornaram capazes de mediar aos alunos da escola básica toda a experiência e conhecimentos adquiridos com as vivências e com os outros professores.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Ciências da Educação). P. 61-78.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 28 abr. 2022. Edição 79, Seção 1, p. 45.

CAMARGO, Giovana Azzi. **O PIBID no curso de Pedagogia: implicações para a formação docente**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências e vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira São Paulo: Cortez, 2004. Prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warshauer; adaptação à edição brasileira Maria Vianna.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Tradução de: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MOITA-LOPES, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005.

NÓVOA, António (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prossalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-129.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. **Educere: XII Congresso Nacional de Educação**, p. 12146 – 12159, 2017.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Experiências formadoras e identidade profissional docente: um olhar situado no Pibid Inglês da Universidade Estadual do Piauí**. 2020. 1 recurso online (230 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1640735>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PINEAU, GASTON. Prefácio: narrativas autobioformativas. In: VICENTINI, Paula Perin; CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (Orgs.). **Experiências**

formativas e práticas de iniciação à docência. Curitiba: CRV, 2016. 342 p. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos; v. 2).

RIOS, Adriana Vasconcelos Pacheco. De aluno a professor: encontros (bio)gráficos com a docência na educação básica. *In*: VICENTINI, Paula Perin; CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (Orgs.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência.** Curitiba: CRV, 2016. 342 p. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos; v. 2).

SOUTO, Nilton Luiz. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e formação de professores em Ciências Biológicas:** o Programa no IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

VICENTINI, Paula Perin; CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (Orgs.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência.** Curitiba: CRV, 2016. 342 p. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos; v. 2).

AGRADECIMENTOS

À Capes, instituição de fomento e apoio para execução do subprojeto. Às escolas Parceiras do Subprojeto de Língua Inglesa. Aos professores supervisores do subprojeto de Letras Inglês do Campus professoire Alexandre Alves de Oliveira, pelo papel fundamental no processo de inserção e iniciação à docência dos bolsistas. À todos os bolsistas e voluntários do subprojeto de Língua Inglesa, pela dedicação e compromisso com o subprojeto. E um agradecimento especial às bolsistas que aceitaram esse desafio de relatarem à participação no programa.

VOLUME 2

Linguagens e suas tecnologias

Programa
Institucional
de Bolsas de
Iniciação à
Docência

RETROSPECTIVA PIBID/RP/UESPI: AÇÕES E
IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PIAUÍ

P
I
B
I
D

