

## O PIBID LETRAS E A FORMAÇÃO DE ESCRITORES E LEITORES PROFICIENTES: REFLEXÕES DE UMA BOLSISTA ID

**Elisana Georgia Silva**  
(UFBA - Graduanda)

| INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES   |
|--|
| <b>Elisana Georgia Silva</b> é Graduanda em Letras vernáculas com Língua Inglesa pela UFBA, sob orientação da Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Lavínia Mattos; Bolsista PIBID (set/2018-jan/2020). E-mail: <a href="mailto:elisanna534@outlook.com">elisanna534@outlook.com</a> |

| RESUMO  | ABSTRACT   |
|---|--|
| Este artigo tem por finalidade apresentar reflexões acerca do ensino da Língua Portuguesa em ambiente de educação básica e pública, a partir do trabalho realizado enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Ensino Superior do curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O PIBID Letras Língua Portuguesa intenta contribuir para o desenvolvimento de leitores e escritores proficientes, bem como, para a construção da identidade docente do professor em formação. O trabalho aqui exposto, de base qualitativa e cunho etnográfico escolar, (ANDRÉ, 2009), foi realizado no Colégio Estadual Almirante Barroso e esteve alinhado aos aspectos teórico-metodológicos do subprojeto no que concerne à perspectiva crítico-funcional de ensino da Língua Portuguesa, e de diretrizes presentes em documentos educacionais, como LDB, e os PCNs do Ensino Médio, além de reflexões acerca do currículo escolar (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2013) e da língua e identidade cultural (ANTUNES, 2009). Visando contribuir para o desenvolvimento de leitores e escritores proficientes, foram adotadas sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) para realização de atividade de leitura e produção textual a partir do gênero literário narrativo, propondo temáticas em diálogo aos contextos socioculturais dos alunos (FREIRE, 1981). | This article aims to present reflections on the teaching of the Portuguese language in a basic and public education environment, based on the work carried out as a scholarship holder in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship (PIBID), subsidized by the Coordination for the Improvement of Teaching Personnel Superior of the Vernacular Letters course at the Federal University of Bahia (UFBA). PIBID Letras Língua Portuguesa attempts to contribute to the development of proficient readers and writers, as well as to the construction of the teaching identity of the teacher in training. The work exposed here, with a qualitative basis and school ethnographic nature, (ANDRÉ, 2009), was carried out at the Colégio Estadual Almirante Barroso and was aligned with the theoretical and methodological aspects of the subproject with regard to the critical-functional perspective of teaching the Portuguese language, and guidelines present in educational documents, such as LDB, and PCNs in High School, in addition to reflections on the school curriculum (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2013) and on language and cultural identity (ANTUNES, 2009). Aiming to contribute to the development of proficient readers and writers, didactic sequences were adapted (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) to carry out reading and textual production activities based on the narrative literary genre, proposing themes in dialogue with the students' socio-cultural contexts (FREIRE, 1981). |

| PALAVRAS-CHAVE  | KEY-WORDS   |
|---|---|
| PIBID Letras. Formação de escritores e leitores proficientes. Decolonização. Currículo educacional. | PIBID Letters. Formation of proficient writers and readers. Decolonization. Educational curriculum. |

## INTRODUÇÃO

É essencial pensar a formação inicial de professores para o contexto do ensino básico, sobretudo no que se refere à língua materna. No entanto, é sabido também, graças à significativa literatura que trata desta temática, das fragilidades quanto ao exercício da articulação entre teoria e prática nesse processo formacional, o que acaba fragilizando o preparo desses futuros profissionais para as demandas e necessidades das realidades educacionais brasileiras, com destaque para a rede pública de ensino. Neste sentido, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) se apresenta como estratégia de política pública para inserção de licenciandos em seu provável campo de atuação. Sob orientações e supervisões coordenadas de trabalho, tendo como foco contribuições para a sua identidade profissional e compreensão política, pedagógica e teórico-prática da docência, contribuindo para mudanças frente a esse potencial problema.

O PIBID, instituído em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) e subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), intenta proporcionar aos estudantes universitários, na fase inicial da licenciatura, o primeiro contato com a docência, além de contribuir para o aperfeiçoamento e formação de professores no contexto da educação básica. Os bolsistas de Iniciação à Docência (ID) são inseridos no contexto de unidades escolares sob supervisão de um(a) professor(a) da rede de Educação Básica, responsáveis tanto por seu acompanhamento nesse ambiente quanto pela sua inserção em atividades do fazer docente a partir de suas práticas escolares. Estando sob as orientações e diretrizes da coordenação de área do Subprojeto, empreendida pelo(a) professor(a) de Instituições de Ensino Superior (IES), que por sua vez, responde a organização da Coordenação Institucional (CI) da instituição.

O subprojeto, ao qual este trabalho esteve vinculado, sob as diretrizes do edital N<sup>o</sup> 03/2018 com vigência de setembro de 2018 a janeiro de 2020, o PIBID Letras Língua Portuguesa (LP) da Universidade Federal da Bahia - UFBA visou, “contribuir para a formação docente crítica, autônoma e (auto)reflexiva centrando-se no ensino funcional da leitura e produção textual”, conforme consta em seu *Manual de diretrizes* (2018, p. 2) considerando, assim, práticas que mobilizassem o ensino funcional da língua portuguesa em alinhamento à construção política e reflexiva da identidade dos bolsistas ID. Centrando-se na linguagem enquanto indissociável de seu contexto social e de seus falantes e pela criticidade envolvida nos processos de ensino e das aprendizagens. O subprojeto, na perspectiva deste edital, esteve composto por três subnúcleos, portanto, com três escolas participantes e três supervisoras, vinculadas às redes estaduais e municipais, ambas da rede pública, contando, em média, com 9 bolsistas ID por grupo, estes vinculados aos cursos de Letras da UFBA.

No início dos trabalhos, foi possibilitado aos bolsistas ID o primeiro contato com o ambiente escolar no qual desenvolveriam suas atividades, conhecendo sua estrutura física e pedagógica, comunidade discente, docente, técnica e administrativa para além da introdução na rotina, mais específica, da professora supervisora, com o devido acompanhamento e mediações da coordenadora de área. Um momento não apenas de integração a esse espaço, como também de construção das primeiras reflexões acerca do fazer docente, da funcionalidade do ensino e compreensão das dinâmicas dos sujeitos envolvidos nessa realidade. Esta prática de observação e reflexões possibilitou um entendimento, que se deu processualmente, do que diz respeito à articulação entre as teorias e a prática a ser exercitada, visando um trabalho coerente e em diálogo com o conteúdo programático escolar, tratado ao longo das reuniões e encontros semanais com a supervisora/professora e os pressupostos assumidos pelo subprojeto.

Neste sentido, as atividades formativas promovidas pela coordenação de área, com reuniões periódicas, leituras e discussões acerca de temas relevantes aos trabalhos, bem como encontros com pesquisadores da área de ensino da língua portuguesa, somaram um repertório importante para a compreensão do trabalho de pesquisa, processual e refletido que se faz necessário no âmbito das licenciaturas. A partir disto, foi possível aos bolsistas ID, compreenderem quais seriam as melhores estratégias de atividades de intervenção pedagógica, através de Oficinas ou Sequências Didáticas, em alinhamento às demandas de aprendizagens acompanhadas e o suporte teórico-metodológico mais adequado que dispúnhamos.

A partir desse aporte do Subprojeto, deu-se o desenvolvimento do trabalho, ora exposto por esta egressa do referido programa, no Colégio Estadual Almirante Barroso (CEAB), localizado no subúrbio ferroviário de Salvador, mais precisamente no bairro de Paripe. Sua comunidade estudantil é constituída por jovens, majoritariamente negros, que ocupam posições sociais consideradas marginais e enfrentam a carência de direitos considerados básicos, como serviços de saúde, transporte público e saneamento básico, revelando algumas dificuldades comuns a essa realidade.

Neste espaço, refletir sobre o ensino e as aprendizagens, a construção da identidade docente e a importância de se contribuir para a formação de discentes enquanto sujeitos autônomos e críticos, se fez ainda mais essencial, na medida em que, ao considerar o sujeito como participante histórico e social de seu meio e a necessidade do posicionamento através de seus lugares no mundo, como pontuado por Freire (1996), buscou-se estimular o constante exercício da autonomia, da alteridade e da criticidade principalmente, para o enfrentamento das dificuldades sociais apresentadas, alicerçadas na legitimação e perpetuação de valores e práticas que servem às classes mais favorecidas em detrimento de sujeitos historicamente desvalorizados.

Ao intentar contribuir para a formação crítica de seus participantes, o Subprojeto Letras LP, focou na perspectiva da formação de leitores e escritores proficientes. Pois a língua não acontece alheia ao social, ela remete aos nossos locais no mundo, nossas práticas, crenças, questões identitárias etc. O que demanda um ensino pelo diálogo, por sua funcionalidade e indissociabilidade de seu(s) contexto(s), ou seja, das relações de poder envolvidas em seus usos sociais (MATTOS, 2018).

Por isso, a importância do entendimento do contexto educacional no qual este trabalho se desenvolveu, não apenas por seu alinhamento à LDB, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996), considerando posterior alteração N° 12.796 (2013) em seu art.1º, em que a educação abrange os “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, assim como pela percepção que se faz necessária para uma melhor proposta de atividade pedagógica face às questões socioculturais, econômica e de letramentos, que ocorrem por diferentes vias – formais ou informais –, conforme Souza (2009), que atuam na formação do cidadão.

Ao ponderar outras diretrizes previstas nesta lei, como “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, “respeito à liberdade e apreço à tolerância” e “garantia de padrão de qualidade”, foi possível perceber, a partir da integração escolar, que, infelizmente, muitos desses direitos previstos não são postos em prática. Disto decorre uma série de problemas, como sugerem os números oficiais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne informações acerca da qualidade da educação, principalmente em dois de seus aspectos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

É fato conhecido que esses meios oficiais de medição pouco ou nada refletem a realidade em sala de aula, visto que a educação não acontece de forma linear e plana, de modo que seja facilmente quantificada em números. No entanto, essas são as ferramentas existentes para se pensar, principalmente, o desenvolvimento da educação e analisar a distorção idade-série, por exemplo, cujas implicações para a formação de leitores e escritores proficientes são preocupantes. Segundo informações fornecidas pelo IDEB, a educação enfrenta altos níveis de evasão escolar e média avaliativa abaixo do esperado, o que vem numa crescente ao longo dos anos, visto que o processo educacional é também processual.

Para esse trabalho, fez-se necessário refletir também sobre as escolhas didáticas e suas implicações para o desenvolvimento dos discentes enquanto sujeitos críticos, a partir de práticas da escrita e da leitura, apontando a relevância dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* PCN (1997). Enquanto um referencial para professores, a fim de uma melhor prática docente, visando leitores e escritores proficientes, este documento acena para uma

noção de língua que se fez relevante a esse trabalho:

[...] um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCN, 1997, p. 22)

Neste sentido, o documento acena para um domínio da linguagem como meio de possibilitar a “plena participação social” (PCN, 1997, p. 21), orientando sobre a necessidade de um projeto educativo inclusivo e que garanta a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos; necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN, 1997, p. 21).

Esse aspecto parece ser básico, mas ao apontar para “saberes linguísticos”, seria necessário também considerar a diversidade desses saberes, as variantes e as adequações das mesmas nos contextos de usos ao se considerar que “a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado” (PCN, 1997, p. 26), aspecto que, por vezes, é desconsiderado em práticas de ensino ou apresentado de forma, no mínimo, ineficiente para que os alunos, falantes maternos dessa língua, entendam suas problemáticas e adequação, visto que, por vezes, a escrita também apresenta problemas de acordo com a norma considerada culta.

Assim, outros eixos parecem nortear o ensino, como os gêneros textuais — orais e escritos, a partir de Bakhtin (1992) - o exercício reflexivo acerca da língua, a prática do letramento, entendido de forma ampla e não apenas enquanto letramento escolar e sim os letramentos apresentados pelos discentes – ou até pelos seus familiares – que não são desenvolvidos em ambientes de escrita formal.

Ao atentarmos para o documento *Orientações Curriculares do Ensino Médio* - volume I de Linguagens, códigos e suas tecnologias (2006), embora não apresente diferenças significativas, quanto ao ponto em discussão e à natureza sociointeracionista da língua, ele apresenta competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver em seu processo formacional, em específico à língua portuguesa a de “[...] possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (BRASIL, 2006, p. 27). Além disso, acena para a relevância de:

[...] que [...] promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das

comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. (BRASIL, 2006, p. 28)

Conforme as competências propostas pelos documentos oficiais, o exercício da leitura e da escrita precisa ser atravessada pelos letramentos múltiplos, ou seja, considerar os espaços de letramento para além do que é realizado no ambiente formal da sala de aula. Para possibilitar a aceitação e inclusão desses letramentos, faz-se necessário refletir acerca dos currículos escolares, ao pensar em práticas que desmistifiquem o que foi construído historicamente como currículo escolar, resignificar as questões identitárias e políticas construídas a partir desse ambiente de formação e socialização.

Decolonizar os currículos é buscar “uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação”, conforme argumenta Gomes (2012, p. 103), além da renovação da teoria e do diálogo constante com a prática. Nessa perspectiva, Souza (2009, p. 32) argumenta acerca dos letramentos de reexistência: “fora da escola existem situações outras – ainda que nem sempre reconhecidas ou autorizadas – que se realizam nas mais diversas esferas de atividade: a casa, a rua, a escola, o trabalho, a religiosidade. Espaços que ganham diferentes sentidos e apresentam distintas formas de engajar dos sujeitos ou grupos sociais.” Considerar os diferentes ambientes de letramentos é também apontar para os fatores sociais, identitários e historicamente construídos, resignificando os sujeitos localizados nesse espaço de negação.

As reflexões até aqui expostas acenam o que se considerou indispensável para o desenvolvimento desse trabalho que visou contribuir para a formação dos sujeitos no referido colégio. A escolha dos textos da intervenção pedagógica buscava proporcionar diálogo com os contextos sociais dos alunos, provocando possíveis reflexões e buscando exercitar a autonomia e a escrita, explicitando a possibilidade de outras leituras além do que é considerado historicamente.

A importância da articulação entre teoria e prática, funcionalidade de ensino e contexto são indispensáveis para a formação de leitores e escritores proficientes, conforme acenado nesse trabalho. Assim, nas seções seguintes, tem-se considerações sobre temáticas norteadoras das reflexões tecidas sobre o pontual *corpus* dessa análise, que, cabe o esclarecimento, não se faz enquanto dados de pesquisa científica, pela natureza de ser este trabalho fruto de um programa de extensão acadêmica, portanto, mais próximo a um relato de experiência promovido por uma prática acadêmica, o que, certamente, afeta o tratamento metodológico sobre procedimentos e processos.

## 1 PENSANDO CURRÍCULO E IDENTIDADE

O currículo desempenha papel protagonista nas diretrizes de ensino da escola, alicerçando, dentre outras funções, as escolhas didáticas feitas pelos professores, o que não necessariamente, será funcional e pertinente às aprendizagens. Principalmente em relação às identidades e identificações com o ambiente escolar.

No que diz respeito ao currículo escolar, Rodrigues e Oliveira (2013, p. 386) entendem como “[...] um espaço social, político e cultural, construído por conhecimentos e diferentes relações de gênero, etnia, cultural, religiosa e econômica, estabelecidas entre as pessoas e instituições que participam do processo educativo”. Pensar o currículo e, além disso, propor a partir dele possibilidades de reformulação do conteúdo pedagógico, revela-se não só interessante ao diálogo com as vivências da comunidade escolar que afeta como necessário à democratização da educação, como refletem os autores:

[...] emergir do significado de currículo visualiza-se que as mudanças curriculares estiveram e estão imbricadas às modificações sociais, considerando-se assim que compreender a construção social e cultural do contexto no qual o currículo está sendo desenvolvido é relevante para a análise curricular. (2013, p. 388)

Posto isto, o movimento de decolonização curricular propõe a quebra de amarras do colonialismo e das culturas hegemônicas que destroem/desvalorizam/apagam culturas contra-hegemônicas. Importantes escritores apontam para a decolonização das epistemologias, como Menezes e Santos (2009), sendo ainda mais relevante ao trabalho desenvolvido possibilitar alternativas frente, ao que nas palavras de Gomes se daria pela:

[...] a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (2012, p. 102)

Esse exercício de reflexão e prática da decolonização curricular no Colégio Estadual Almirante Barroso (CEAB), emergiu da compreensão de que “o currículo se moldou respondendo à organização e às necessidades de determinada sociedade, num dado momento histórico” (CAMPOS; SILVA, 2009, p. 30), portanto, não contemplava mais sujeitos e valores comuns à sua realidade. Essa ponderação se deu coletivamente no seio de sua comunidade, para o ano de 2019, a partir de uma atividade pedagógica anual, a partir da qual se escolhe um tema central a servir de ponto articulador para trabalhos de pesquisas em diferentes áreas do saber, numa dinâmica interdisciplinar que envolve formação científica e de pesquisa dos estudantes.

Assim, desde o momento inicial desse trabalho na escola houve um afetação, na condição de bolsistas ID, no sentido de se pensar o currículo e sua decolonização visando o trabalho de leitura e produção textual crítica. Inegavelmente, trabalhar conhecimentos de mundo em práticas de ensino quando a perspectiva está sendo pautada em uma realidade que não é vivenciada pelos estudantes, revela-se uma tarefa quase hercúlea, quando não frustrante, sobretudo pela falta de identificação.

A noção de não pertencimento promovida por este tipo de prática em sala, acentuada pela habitual não representação em materiais didáticos, textos literários e/ou imagéticos etc., dificultam o exercício interpretativo e de leituras na produção/recepção

dos sentidos, uma vez em que se assume leitura como “um ato individual de construção de significado que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento [...]” (KLEIMAN, 2002, p. 50).

Para apresentar o domínio na escrita, antes de tudo, é necessário desenvolver o domínio na leitura, para além de simplesmente interpretar os códigos linguísticos, e a partir disso, os significados possíveis do texto. Admite-se, nessa perspectiva, ser pouco produtivo para o exercício da proficiência leitora e escritora de sujeitos que estão em formação a interação primeira com materiais que não dialoguem com seus repertórios pessoais, alimentando o estado de não pertencimento e o desinteresse pelo conhecimento a ser mobilizado pela aula.

A partir disso, Rodrigues e Oliveira apontam que:

[...] as relações de poder e as ideologias estabelecidas na sociedade também são (re)produzidas e (re)criadas nos currículos escolares. Assim, a política curricular corresponde de fato a um espaço de luta pela legitimação de propostas de currículo, de identidade e de sociedade (2013, p. 398).

Deste modo, é indispensável pautar a descolonização nos ambientes de ensino básico e público de forma que seja possível tornar as práticas educativas de contribuição para a proficiência de leitores e escritores representantes das vivências e realidades múltiplas e não como meio para manutenção do *status quo*, das desigualdades sociais institucionalizadas e dos interesses das elites hegemônicas, daí a importância de que esses alunos dominem estratégias de leitura e escrita que lhes possibilitem alcançar socialmente novos espaços.

A hierarquização de epistemologias sustenta uma suposta valorização de culturas em detrimento de outras, pautadas, em tese, pelos interesses das elites dominantes que silenciam e apagam saberes que lhes são dispensáveis. A tradição da escrita reflete muito das relações de poder, bem como os sentidos que são normalizados socialmente, afetando as interpretações dos estudantes para suas próprias realidades. Disto, tem-se a dificuldade que muitos apresentam em mobilizar conhecimento e se posicionarem criticamente sobre eles quando apontam para as estruturas de opressão que temos em nossa sociedade. Os saberes produzidos por grupos étnico-raciais que ocupam posições socialmente desvalorizadas têm suas epistemologias desprestigiadas, já que sob uma perspectiva opressora, elas valem o mesmo que as pessoas que os constituem, ou seja, pouco ou quase nada, como reflete Nilma Lino Gomes em seu artigo *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos* (2012).

Paulo Freire (1981) também contribui para essa reflexão, na medida em que advoga por uma educação crítica, autônoma e que preze pela troca de saberes em sala de aula, em alinhamento ao respeito pelo conhecimento do sujeito em formação, colocando o papel do

professor como mediador desse processo:

[...] O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 1981, p. 8)

Assim, cabe ao professor promover condições aos estudantes para que estes realmente assumam seus papéis de sujeitos ativos e participativos dos processos formacionais, em negação ao “ensino bancário” (1996, p. 13), colocando, desse modo, as dimensões crítica e política centrais nesse fazer educacional para que não seja arbitrário,

[...] alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer, não é, de fato, adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com adivinhar com intuir (FREIRE, 1996, p. 20).

Estas reflexões, em alinhamento à questão linguística, remetem-nos à noção de pertencimento da língua e da identidade cultural do sujeito, enquanto parte constituinte de sua comunidade, de modo a não desvalorizar seu uso, mas pensar a adequação do mesmo e como isto pode impactar na proficiência de leitura e escrita, como acena Antunes (2009). O que torna, ainda mais essencial, discussões acerca das normas existentes na Língua Portuguesa, de modo a contribuir para a formação de leitores e escritores em meio aos múltiplos contextos e práticas sociais e culturais. Pensando, assim, a língua como um grande ponto de encontro:

[...] De cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa história está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apelo que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar de nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo. Tudo isso porque linguagem, língua e cultura são, reiteramos, realidades indissociáveis (ANTUNES, 2009, p. 23).

Desse modo, a concepção de língua que o professor apresente em sala de aula precisa respeitar esses sujeitos, não isolando os aspectos extralinguísticos, mas evidenciando possíveis problemáticas em torno desses usos, para que os próprios discentes reflitam sobre esses falares que rodeiam suas vivências e a interação de sua comunidade, exercitando as diversas formas de leitura desses aspectos e tornando-se, durante esse processo, proficientes a partir da prática constante. Ponderando ainda sobre as esferas de poder que estão envolvidas na linguagem e como a concepção de língua adotada pelo professor terá impacto na formação proficiente desses sujeitos e como poderá auxiliar para a quebra de estruturas opressoras, contribuindo para a constituição

de novos locais de fala ao “reivindicar diferentes pontos de análises” (RIBEIRO, 2017, p. 59).

## 2 LEITORES E ESCRITORES PROFICIENTES: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÃO

Diante das reflexões aqui apresentadas, na condição de bolsista ID do Subprojeto PIBID Letras LP, desenvolvi uma atividade interventiva pedagógica junto a uma turma do terceiro ano A, do turno matutino, do CEAB. Com foco em contribuições para a formação de leitores e escritores proficientes, buscou-se, a partir de textos literários, promover em sala de aula práticas de leitura, discussões e, posteriormente, produções textuais, sob a orientação procedimental da Sequência Didática, proposta por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004). Para início dos trabalhos, em comum acordo com a turma, foram selecionados quatro textos literários: os contos “o espiral” (2018) do escritor Geovani Martins; “Saura Benevides Amaratino” (2011) da escritora Conceição Evaristo; trechos retirados do livro-diário da escritora Carolina Maria de Jesus e o poema “Na noite calunga do bairro Cabula” (2018) do escritor Ricardo Aleixo.

As temáticas acionadas por estes textos, para além de possibilitarem discussões não apenas atuais, mas muito próximo à realidade da maioria dos estudantes, foram importantes para o trabalho, visando o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora. Neste sentido, entende-se por leitor proficiente, segundo o Glossário de termos do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aquele que:

[...] não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura) [...] (GLOSSÁRIO CEALE).

A leitura, nessa perspectiva, demanda a mobilização de diversas áreas — linguística ou extralinguística — para interpretação de um determinado texto e/ou gênero textual. Demanda conhecimentos prévios de assuntos afins e pressupõe saberes outros, sendo esses, os moderadores da interpretação feita por cada um a partir de determinado texto. Além do papel da interação na significação do texto. Ainda sobre isso, Kleiman defende:

[...] a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social. [...] Os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos

e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p.14 apud RODRIGUES DE SOUZA, 2016, p. 27).

Tem-se, portanto, um conjunto de habilidades envolvidas para além da mera codificação e utilização dos códigos, sugerindo serem a compreensão e interpretação coerentes com o proposto pelo texto e as diferentes formas de leitura, a partir do entendimento das estratégias diversas que podem ser usadas para constituição do mesmo, a dimensão criativa do ato, conforme defende Freire (1989, p. 14) “que implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”.

A escrita, da mesma forma, pressupõe a atividade de compressão, interpretação, pensamento, interação etc., mas é favorável a mediação do professor por se tratar de sujeitos em formação, mas, antes de tudo, exige um sujeito ativo durante esse processo. Segundo Condemarín e Medina (2005, p. 63 apud DE CASTRO OLIMPIO, 2008, p. 7), “Escrever ou produzir um texto é um ato fundamentalmente comunicativo, assim, para aprender a escrever é necessário enfrentar a necessidade de comunicar algo em uma situação real, a um destinatário real, com propósitos reais”.

Ao pensar a contribuição na formação de leitores e escritores proficientes, não é necessário lidar, especificamente, com o processo de aprender a escrever, mas sim com alcançar a proficiência em escrever, visto que são estudantes do Ensino Médio que já passaram por todo processo de formação inicial e alfabetização, ou seja, todos sabem escrever, mas pensemos no exercício de adequação da escrita para determinados gêneros e contextos.

Alcançar a proficiência em determinada área demanda exercitá-la, segundo o Dicionário Aulette, proficiência é “Domínio ou qualificação em certa área de conhecimento ou em dada atividade”, este, pois, é nosso objetivo ao pensar as atividades em sala de aula, buscando a participação ativa dos alunos no processo de construção dos significados possíveis nos textos, além da prática da escrita a partir disso.

Diante do exposto, propomos um trabalho a partir de sequências didáticas (SD), que são “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 82), por sua adequação ao tempo de execução e à funcionalidade esperada para a atividade, além da articulação funcional entre oralidade, leitura e escrita.

Sob a lógica da decolonização dos currículos, aqui defendida, os quatro textos que trabalhamos nessa atividade também refletem vivências de pessoas que ocupam socialmente outros locais que não o padrão, o considerado hegemônico, justamente para estabelecer uma aproximação com os estudantes e, a partir disso, ser possível explorar outras dimensões favoráveis às questões linguísticas também almejadas importantes no processo de aprimoramento das práticas de leitura e escrita. Ainda, foi possível situar

a literatura enquanto uma prática humanizadora e de emancipação do sujeito, refletindo a partir de Cândido (2011, p. 172) sobre o direito, de consumo de obras não apenas canônica, mas de produzi-las também, colocando o papel da autoria como um espaço identitário a ser construído, em reflexão, ao que defende Akotirene em seu livro *O que é interseccionalidade?* (2018), aos níveis de opressão sofridos a partir das dimensões sociais atravessadas por cada indivíduo.

Tecer essas considerações para a proposição do trabalho propiciou a compreensão da importância da heterogeneidade dos gêneros textuais – orais e escritos – para o desenvolvimento da proficiência escritora e leitora dos estudantes, posto que, a comunicação se estabelece funcionalmente quando nos é possível estabelecer interações, identificações no processo das significações. Assim, o conto Saura Benevides Amarantino, da escritora negra Dra. Conceição Evaristo, do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011), possibilitou-nos retratar a solidão da mulher negra e questões relativas à maternidade, o que aflorou reflexões diversas dos estudantes, partindo desde experiências pessoais a uma compressão mais social; sobre a incidência da maternidade de mulheres negras acontecerem, em geral, sem a presença do genitor; O conto do escritor Giovanni Martins, “Espiral”, do livro *O sol na cabeça* (2018), apontando para a vivência do jovem negro em meio à violência enfrentada, possibilitou debates sobre as dificuldades em se lidar com a banalização de violências promovidas por agentes de segurança pública do Estado, sobretudo contra o jovem negro e periférico, além da dificuldade evidente de trânsito desses jovens entre outros bairros por conta da criminalidade; A partir de trechos extraídos do livro-diário da escritora Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo* (2001), que retratam especificamente a pobreza, as construções de favelas, as condições de vida dos povos negros, a maternidade e as questões referentes ao uso da língua, possibilitou explorar, também, as relações de poder que atravessem as variantes linguísticas e suas adequações, ou não, a partir dos gêneros textuais; por fim, o poema de Ricardo Aleixo, “Na noite calunga do bairro Cabula”, do livro *Pesado demais para a ventania: antologia poética* (2018), que versa sobre o massacre ocorrido no bairro Cabula, no ano de 2015, na capital soteropolitana onde 12 jovens negros foram assassinados sumariamente sem qualquer chance de defesa que nos possibilitou refletir acerca do genocídio da população negra.

O trabalho com estes textos movimentou reflexões de um cotidiano muito próximo dos estudantes, o que auxiliou no processo interpretativo dos sentidos situados e estímulo ao exercício processual da escrita, visando da consistência, coerência e pertinência dos textos produzidos tanto no aspecto linguísticas quanto discursivo.

### 3 CONCLUSÕES

As atividades aqui propostas visavam contribuir para a formação dos sujeitos inseridos no contexto escolar, buscando o exercício da autonomia e a proficiência da leitura e escrita a partir do (re)conhecimento de seus locais no mundo. Nossos trabalhos foram realizados em alinhamento as noções teórico-pedagógicas do PIBID, programa que possibilita ao professor em formação entender as problemáticas inerentes ao fazer docente, bem como, o ensino público básico, local que concentra em sua maioria a parcela populacional mais carente e marginalizada. Acreditamos contribuir para a proficiência ao perceber as leituras realizadas pelos estudantes, que promoveram debates e diálogos de distanciamentos e aproximações com suas realidades, além dos acessos e dificuldades conhecidos em seus locais.

É necessário ao professor realizar o diálogo entre tudo que é aprendido em suas formações e as necessidades do aluno em sala, sempre possibilitando as melhores vias de acesso a informação e ao conhecimento.

Contribuir para a construção de leitores e escritores proficientes se mostra como um exercício de observar qual é o papel do docente e de que forma a docência precisa ser exercida. A construção da identidade profissional docente é de essencial importância para a contribuição dessa formação, ainda mais, ao pensar o momento de desmonte da educação pública e às formas de acesso ao ensino, como defende Pimenta (1997, p.5) “[...] cada vez se torna mais necessário o seu trabalho, enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorrem a superação do fracasso e das desigualdades escolares”. O professor, nesse cenário, deve ocupar uma posição política diante de todo cenário, principalmente, por lidar com a formação de outros sujeitos que na educação pública já enfrentam dificuldades múltiplas de acesso, tencionando, ainda, às dificuldades nas quais as licenciaturas enfrentam atualmente e a tentativa de desmonte das mesmas. Essa reflexão se expande ao pensar não apenas os currículos da educação básica, mas também o currículo das instituições que pretendem formar docentes ao desenvolverem “[...] um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar” (PIMENTA, 1997, p.5) e não oferece oportunidades de reflexão acerca da educação e do seu lugar enquanto docente em formação e, posteriormente, enquanto docente.

É necessário tensionar ainda sobre o que se espera da instituição formadora e em que aspectos deixam a desejar no processo de formação dos futuros professores, visto que, tornar-se professor extrapola as habilidades técnicas e teóricas necessárias para ocupar tal lugar, sendo necessário,

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao

processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, p. 6).

Pimenta (1997) oferece uma gama de tensionamentos que se fazem necessárias – infelizmente – no atual cenário no qual a educação tem se inserido, visto que, de pouco adiantar questionar o ensino público se os sujeitos que passam pela formação universitária também apresentam uma série de problemas em relação à valorização do processo educacional e dos seus discentes. É necessário avaliar, no entanto, qual concepção de identidade é apresentada ao mencionar a questão identitária, entendendo a identidade enquanto categoria discursiva socialmente construída, tal qual defende Hall (1987) e não estática, mas mutável. Assim, a identidade do professor é também situada historicamente a partir do momento histórico e diversos contextos nos quais o mesmo se insere.

As possibilidades apresentadas pelo PIBID são de extrema importância para a formação dos licenciandos, é a chance de verificar as teorias estudadas no ambiente acadêmico no contexto básico da educação possibilitando o acompanhamento da rotina das escolas públicas e construindo aspectos teórico, metodológicos e pedagógicos sobre o ensino em sua área de formação. Igualmente, perceber-se enquanto docente em formação e entender o contexto do qual fará parte tensionando ainda o currículo do seu curso universitário e propor mudanças a partir dessas experiências.

Além disso, ponderar sobre como o projeto articula e aproxima o ensino universitário ao básico e proporciona ao estudante de ensino médio a percepção de que é possível ingressar em instituição federal e ocupar esse espaço ao enxergar estudantes com vivências próximas das suas, percebendo que não é tão distante como parece ser quando esses saberes não alcançam as camadas mais populares dos cidadãos. É necessário, mais do que nunca, que aproximemos às universidades a população e apresentemos tudo que vem sendo pesquisado, descoberto e reflexionado pelos docentes e estudantes das instituições públicas federais e as contribuições que mudam e salvam vidas diariamente em diversas áreas.

Pensemos ainda sobre qual o interesse de sucatear o ensino público e, mais do que isso, de sucatear o PIBID, na medida em que tem sido cortadas verbas e bolsas desde o ano de 2015, quase chegando à finalização do projeto algumas vezes. Ainda não é sabido



se o projeto continuará, mas refletimos se um programa que visa construir professores e alunos autônomos, críticos e com possibilidade de melhoria de vida não deveria acontecer como projeto político-educacional em um país que enfrentou – e enfrenta – sérias desigualdades relacionadas à etnia, classe e gênero.

Concluimos, assim, a relevância de articulação entre a teoria e prática nos trabalhos realizados em sala de aula, buscando promover aos alunos o ensino crítico, reflexivo e proficiente, utilizando os diversos espaços de letramentos construídos socialmente, além das leituras a partir de seus locais no mundo a fim de um melhor entendimento e diálogo entre os saberes formais, produzidos em sala de aula, e os saberes produzidos em locais outros e diversos. É papel da escola e também dos professores promoverem chances de acesso a partir da educação, refletindo e decolonizando seus currículos acionando as necessidades dos sujeitos em formação. O trabalho realizado no âmbito do PIBID Letras LP no cenário que estamos inseridos, não apenas ao reflexionar acerca da formação de sujeitos, mas ao contribuir para o desenvolvimento da proficiência de leitores e escritores e do conhecimento do espaço escolar público, bem como, para o reconhecimento de si enquanto docente e das possíveis implicações de nossas escolhas em sala de aula, do impacto na vida de nossos alunos e alunas e na importância de não favorecer a manutenção das estruturas opressoras para com os indivíduos socioeconomicamente desprestigiados.

## REFERÊNCIAS

- ALEIXO, R. Na noite calunga do bairro Calunga. In: **Pesado demais para a ventania**. São Paulo: Todavia, 2018.
- AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte (MG): Letramento; justificando, 2018.
- ANTUNES, I. A língua e a identidade cultura de um povo. In: **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.
- \_\_\_\_\_. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o Ensino Médio - Volume I**. Brasília: MEC, 2006.
- CAMPOS, D. L.; SILVA, S. C. B. O conceito de currículo: um breve histórico das mudanças no enfoque das linhas curriculares. **revista IGAPÓ**, 2009, p.28-39.
- CÂNDIDO, A. O direito à Literatura In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- Centro de alfabetização, leitura e escrita da UFMG**. Verbetes Leitor proficiente. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/apresentacao>> acesso em: 15/11/2019.
- DE JESUS, C. M. **Quarto de despejo**. São Paulo: Ática, 2001.
- DICIONÁRIO CALDAS AULETE**. Verbetes proficiência. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/profici%C3%Aancia>> acesso em 15/11/2019.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. CORDEIRO, G. S. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004. cap.4, p.81-108.
- DOS PASSOS, M. C. A. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cad. gên. Tecnol.**, Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019.
- EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016. 2.ed.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FARACO, C. A. Norma culta, Norma-padrão e Norma gramatical. In: **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 71-91.



FREIRE, P. **A importância do Ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 25ª edição.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

KLEIMAN, A. B.(org). **Os significados do Letramento: uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. 6.ed.

\_\_\_\_\_. Letramento na Contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

MARTINS, G. **O Sol na cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MATTOS, L. d. S. **Manual de Diretrizes/Orientações Bolsistas PIBID LETRAS**. Salvador, 24 de setembro de 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p.146-224.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Língua Portuguesa. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Língua Portuguesa. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**- Vol. III- Setembro de 1997.

**Plano Político Pedagógico**, Colégio Estadual Almirante Barroso, 2017.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017.

RODRIGUES DE SOUZA, G. **Formação de professores de Língua Portuguesa: uma proposta de análises e práticas colaborativas**. 2016, dissertação (Mestrado profissional). Faculdade de Letras, UFMG (BH), 2016.

RODRIGUES, J. E.; OLIVEIRA, V. O. **Currículo e Identidade: (Re)significações no campo curricular**. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.6, n.3, p.383-395, Setembro a Dezembro de 2013.

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

SANTOS, B. d. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

Souza, A. L. S. **Letramentos de reexistência: Culturas e Identidades no movimento do hip-hop**.



Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 32. 2009.

Título em inglês:

**PIBID LETRAS AND TRAINING PROFICIENT WRITERS AND READERS: REFLECTIONS BY A GRANTIST ID**