

PIBID/UFBA LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA MUNICIPAL ALFREDO AMORIM

TECENDO FAZERES E REFLEXÕES

Débora Sales da Rocha
(UFBA - Graduanda)

Ariane Almeida dos Santos
(UFBA - Graduanda)

Ingrid L. Santos Conceição
(UFBA - Graduanda)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES
Ariane Almeida dos Santos é graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: arianelrds13@gmail.com
Débora Sales da Rocha é graduanda em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira - Espanhol pela UFBA. E-mail: dellrocha0790@gmail.com
Ingrid Laila Santos Conceição é graduanda em Letras Vernáculas pela UFBA. E-mail: ingridlaila99@gmail.com

RESUMO	RESUMEN
<p>Para a confecção deste artigo, as experiências vividas pelo PIBID/UFBA Letras LP, até o segundo semestre da realização das atividades do programa, foram utilizadas. O programa tem como foco o ensino crítico e funcional da língua portuguesa sob o viés da leitura e produção textual, atentando à formação docente dos bolsistas. Por isso, presente artigo tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas por bolsistas de iniciação à docência do PIBID-Letras/UFBA na Escola Municipal Alfredo Amorim, a partir de reflexões acerca dos desafios intra e extraclasses encontrados durante o processo de desenvolvimento dos trabalhos e da exploração de possibilidades para superação destes, ao passo em que os bolsistas adquirem uma visão crítica do cenário em que se encontra a educação pública brasileira e passam a se perceberem como agentes no seu processo de aprendizagem. Para tanto, reflete-se acerca do sucateamento intencional da educação pública. Em consonância com o recorte teórico-metodológico do programa PIBID-UFBA, adota-se neste trabalho uma abordagem interacionista e sociodiscursiva da linguagem, bem como a perspectiva de ensino de língua portuguesa por meio de gêneros textuais. Conclui-se que a melhoria no sistema de ensino público está diretamente relacionada ao reposicionamento dos atores sociais envolvidos - que, crítica e coletivamente, devem atuar ante às práticas educacionais e currículos vigentes -. Ressalta-se, ainda, a importância de programas de formação inicial como o PIBID para a valorização da atividade docente e formação de profissionais capazes de pensar a educação, sobretudo a pública, por um viés emancipatório, transformador e dotado de diversidade e representatividade dos grupos socioculturalmente marginalizados.</p>	<p>Para la preparación de este artículo, se utilizaron las experiencias vividas por PIBID / UFBA Letras LP, hasta el segundo semestre de las actividades del programa. El programa se centra en la enseñanza crítica y funcional del idioma portugués con un enfoque en la lectura y la producción de textos, prestando atención a la formación docente de los becarios. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo presentar las actividades desarrolladas por los becarios de iniciación en PIBID-Letras/UFBA en la Escuela Municipal Alfredo Amorim, en base a reflexiones sobre los desafíos intra y extra de clase encontrados durante el proceso de desarrollo de los trabajos y el exploración de posibilidades para superarlos, mientras que los becarios adquieren una visión crítica del escenario en el que se encuentra la educación pública brasileña y comienzan a percibirse como agentes en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se refleja en el desguace intencional de la educación pública. En línea con el enfoque teórico-metodológico del programa PIBID-UFBA, este trabajo adopta un enfoque interaccionista y sociodiscursivo del idioma, así como la perspectiva de enseñar portugués a través de géneros textuales. Se concluye que la mejora en el sistema de educación pública está directamente relacionada con el reposicionamiento de los actores sociales involucrados, quienes, de manera crítica y colectiva, deben actuar antes de las prácticas educativas y los planes de estudio actuales. También se enfatiza la importancia de los programas de capacitación inicial como PIBID para la valoración de la actividad docente y la capacitación de profesionales capaces de pensar en la educación, especialmente pública, a través de una emancipación, transformación y dotación de diversidad y representatividad de los grupos. marginado socioculturalmente.</p>

PALAVRAS-CHAVE	PALABRAS CLAVE
PIBID Letras LP UFBA; Ensino; Leitura; Escrita.	PIBID Letras LP UFBA; Enseñanza; Lectura; Escritura.

INTRODUÇÃO

E na TV se você vir um deputado em pânico
Mal dissimulado
Diante de qualquer, mas qualquer mesmo,
Qualquer, qualquer
Plano de educação
Que pareça fácil
Que pareça fácil e rápido
E vá representar uma ameaça de democratização
Do ensino de primeiro grau
(...)
Pense no Haiti
Reze pelo Haiti
O Haiti é aqui

(“Haiti”, CD Tropicália 2, 1993. Música de Caetano Veloso e Gilberto Gil)

O presente artigo é construído a partir das atividades de observação e de interação com a comunidade escolar da Escola Municipal Alfredo Amorim (EMAA), situada na cidade de Salvador, por parte de bolsistas vinculados ao Programa de Iniciação à Docência – PIBID/UFBA Letras – Língua Portuguesa, que está, atualmente, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Lavínia Mattos. A edição atual do Programa, com validade até 2020, está regida pelo edital PIBID-UFBA nº 01/2018 e edital CAPES 07/2018, sendo respaldada pelas diretrizes político-educacionais vigentes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (2014), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e a Base Nacional Curricular Comum (2018), conforme pontua Mattos (2018).

O PIBID/UFBA Letras – LP tem como objetivo central o ensino crítico e funcional da leitura e da produção textual, focando na formação dos graduandos em Letras a fim de que os mesmos, a partir da experiência e reflexão, se apropriem de saberes práticos e teóricos fundamentais para o exercício futuro da docência na rede de Educação Básica no Brasil.

O programa conta atualmente com 26 bolsistas de iniciação à docência (ID) dos cursos de licenciatura em Letras Vernáculas e Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna, distribuídos em três subnúcleos correspondentes às escolas da rede básica de ensino participantes do Programa. Cada um dos subnúcleos é supervisionado por uma professora de língua portuguesa da rede estadual/municipal de ensino vinculada à escola parceira, totalizando 30 participantes no grupo em questão. Desse modo, a experiência do Programa é construída e adquire sentido coletivamente entre todos os envolvidos no processo, o que inclui também as comunidades escolares parceiras. Como também, a própria universidade de origem dos graduandos e, ainda, os espaços acadêmicos externos, através da socialização dos trabalhos desenvolvidos ao longo do processo

formativo dos bolsistas ID.

Para o desenvolvimento deste trabalho, faz-se necessário proceder a um recorte a partir das atividades e reflexões realizadas pelo subnúcleo da Escola Municipal Alfredo Amorim (EMAA). Esta instituição de ensino é acompanhada pelos autores, sob a supervisão da Prof.^a M.^e Gérsica Alves Sanches, que leciona a disciplina de Língua Portuguesa nesta instituição. Esta que está situada no bairro Ribeira e atende à comunidade estudantil do 6º ao 9º ano do ensino regular e aos estudantes do segmento da Educação para Jovens e Adultos (EJA) da Cidade Baixa, como Massaranduba, Uruguai, Mangueira e regiões circunvizinhas, nos turnos matutino, vespertino e noturno, contando atualmente com cerca de 900 alunos, cujos perfis correspondem majoritariamente à população negra, periférica e socioeconomicamente vulnerável.

Neste cenário, o trabalho inicial dos bolsistas ID nos primeiros meses de contato com a rotina escolar da EMAA consistiu em visitas regulares à escola, em caráter de convivência. As atividades desenvolvidas na disciplina língua portuguesa tiveram atenção especial, sendo associadas às atividades formativas mediadas pela coordenadora de área e pela supervisora educacional.

O procedimento de convivência dos bolsistas na escola iniciou-se no último bimestre de 2018, através do acompanhamento das turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II e as turmas de Tempo de Aprendizagem V (TAP- V) das Séries Finais do Ensino Fundamental II EJA. Esse período resultou, como produto da aprendizagem teórico-vivencial, na construção de documentos como relatórios e resumos. Alguns dos quais foram apresentados em eventos de natureza científica.

Como exemplificação tem-se o XII Seminário de Pesquisa Estudantil em Letras (SEPESQ) - 2018, evento anual para socialização das diversas vertentes de pesquisa desenvolvidas no Instituto de Letras da UFBA. E, também, o VII Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), realizado em dezembro de 2018, na Universidade Estadual do Ceará, com o objetivo central de promover diálogos entre profissionais da área da educação acerca das políticas educacionais atuais.

As reflexões apresentadas neste artigo, portanto, são frutos da observação e da análise de uma multiplicidade de fatores que afetam a rede pública de ensino básico. O foco está na experiência em uma escola municipal de Salvador e alinham-se às diretrizes do Programa de Iniciação à Docência ao propiciar para os atores sociais envolvidos:

oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras, críticas e interdisciplinares [rumo] à superação de desafios no processo de ensino, e, também, das aprendizagens. (MATTOS, 2018, p. 2).

1 TECENDO REFLEXÕES

Em *A produtividade da escola improdutiva*, Gaudêncio Frigotto (2008) aborda a relação entre o projeto educacional brasileiro, os referenciais curriculares e o sistema capitalista que enxerga na escola, principalmente na escola pública, uma maneira de capacitar minimamente e (de)formar a força de trabalho. Isso para as demandas de

mercado, que opera com trabalhadores polivalentes que “aprenderam a aprender” (correspondendo à pedagogia das competências) para disputar diariamente cada posição de trabalho.

Frigotto (2008) sinaliza que a desqualificação da escola e o aumento da escolarização desqualificada é um movimento extremamente funcional à manutenção dos privilégios das classes dominantes e ao aprofundamento das desigualdades entre as classes; provém disto a sua produtividade. Para atender às demandas do sistema capitalista de produção, a escola não poderia operar como um espaço em que os sujeitos se apercebessem como atores sociais capazes de desencadear mudanças na ordem estabelecida.

O desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica dos estudantes não é desejada por esse projeto educacional, assim como não se deseja a apropriação de saberes, e de um patrimônio cultural e científico que reposicionaria esses sujeitos no mundo. Por isso, seria preciso atacá-la de inúmeras formas: por meio da simplificação do currículo; da precarização da estrutura física; da desvalorização dos profissionais envolvidos no processo formativo; da redução dos recursos disponibilizados. Além de outras formas de violência que mantenham os filhos da classe trabalhadora alienados do próprio processo de exploração sofrido.

Em relação a isso, Frigotto (2008, p. 165) pondera:

Concretamente, a questão da desqualificação da escola é, antes de tudo, uma desqualificação para a escola frequentada pela classe trabalhadora, muito embora possa sê-lo para a burguesia. Qual o interesse da classe burguesa por um ensino e uma educação nivelados pela qualidade, para a classe trabalhadora? Tal perspectiva demandaria uma vontade política cuja direção fosse a superação das relações sociais de produção que geram a desigualdade.

E assevera:

[...] a forma de organização escolar e o uso das próprias técnicas [...] já vêm articulados à determinação e a interesses de classe. Interesses estes cujo compromisso não é a elevação dos filhos dos trabalhadores aos níveis mais altos da cultura e do próprio saber processado na escola, mas a elitização do processo escolar como mecanismo de reprodução das relações econômico-sociais que perpetuam a desigualdades (FRIGOTTO, 2008, p. 170-171).

Na escola acompanhada, não é difícil se deparar com situações em que esses mecanismos de perpetuação das desigualdades se manifestam. Inclusive, é perceptível nos discursos e nas tomadas de decisões em relação ao futuro educacional: em uma turma de 9º ano, composta por 33 alunos frequentes, apenas 7 se inscreveram para realizar a prova de ingresso para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) no corrente ano. Dentre os argumentos utilizados para justificar uma adesão tão baixa estavam a dificuldade e extensão da prova e, atrelado a isto, a sensação de despreparo e insuficiência decorrentes de um processo formativo entendido por eles como deficitário. E, sem perceber, essa maioria introjeta o discurso das classes

dominantes e desiste de pleitear um espaço que também lhes pertence, assumindo-se incapazes sem nem ao menos se darem a oportunidade de tentar.

Em *Discurso, poder e acesso*, Van Dijk (2008) discute a maneira como aqueles que exercem poder social - definido pelo autor como domínio exercido por um grupo ou organização sobre os atos e/ou mentes de outros grupos - usam o acesso e o controle de determinados meios de comunicação para estabelecer e manter uma hegemonia, o que agrava a desigualdade social. Para além da mídia, o veículo analisado por Van Dijk (2008), pode-se perceber o mesmo problema no tocante à escola pública e ao currículo escolar.

O referido autor aborda a dimensão cognitiva do controle:

[...] A través de um acesso especial ao discurso e à comunicação públicos bem como de um controle sobre eles, os grupos ou instituições dominantes podem influenciar as estruturas do texto e da fala, de modo que, como resultado, o conhecimento, as atitudes, as normas, os valores e as ideologias dos receptores sejam mais ou menos indiretamente afetadas tendo em vista o interesse do grupo dominante. (VAN DIJK, 2008, p. 88-89)

Por tanto, o currículo escolar pode ser visto como uma ferramenta para a disseminação de discursos alienadores. Podemos tomar como exemplo a *Base Nacional Curricular Comum* (BRASIL, 2018) que, embora admita a importância da incorporação de temáticas contemporâneas que afetam a vida humana em escala micro e macrosocial para a formação integral do alunado, relega as mesmas às esferas estaduais, municipais e à própria escola, conforme podemos observar a seguir:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei no 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei no 9.503/199717), educação ambiental (Lei no 9.795/1999, Parecer CNE/CP no 14/2012 e Resolução CNE/CP no 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei no 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei no 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto no 7.037/2009, Parecer CNE/CP no 8/2012 e Resolução CNE/CP no 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis no 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP no 3/2004 e Resolução CNE/CP no 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB no 11/2010 e Resolução CNE/CEB no 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BNCC, 2018, p. 19-20)

Em outras palavras, a sugestão deste documento é a de que tais assuntos sejam tratados de forma transversal às denominadas “aprendizagens essenciais” estabelecidas

para cada etapa e modalidade da Educação Básica. E, mais além, a BNCC delega aos estados federados, a partir do pressuposto da autonomia e competência atribuídas a estes, a responsabilidade de inclusão dos temas transversais bem como da escolha de abordagem dos mesmos nos currículos. Isso significa que a problematização de temas socialmente relevantes, especialmente aqueles voltados a grupos e etnias historicamente desprestigiados, é posta à mercê do grau de comprometimento dos sistemas e redes de ensino – que, como evidenciado anteriormente, tende a operar a partir da lógica de manutenção das estruturas sociais –. Bem como da ação individual dos professores no exercício de suas atividades, que, por sua vez, está condicionada à qualificação destes profissionais e ao autorreconhecimento enquanto membros também da classe trabalhadora.

Esse problema alcança até mesmo o livro didático, um dos – mas não o único – materiais didáticos à disposição dos professores. Visto que, uma vez que todo o processo de produção (pelas editoras), validação pedagógica (por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD) e seleção dos livros (pela unidade escolar, de acordo com o seu Projeto político-pedagógico) perpassará, para além dos critérios de aprovação estabelecidos em edital de esfera federal, interesses, visões de mundo e limitações formacionais/vivenciais dos atores sociais envolvidos nestes processos. O que não raramente resulta em escolhas que, embora contemplem os temas transversais, o fazem de maneira superficial, acrítica e/ou carente das representações minoritárias à margem do cânone.

Silva e Pereira (2018), ao refletirem sobre o perfil do livro didático dedicado ao ensino de língua portuguesa no Ensino Médio e o papel dessas obras na formação dos estudantes, ilustram tal descompasso já que, embora os temas socialmente relevantes elencados na BNCC (2018) estejam inegavelmente presentes e tratados de acordo com os princípios éticos e democráticos, tais avanços ainda estão aquém do que é esperado em termos de representatividade e possibilidades de exploração significativa dos temas. Conforme sugerem os autores, essa defasagem pode indicar “que a formação de quem produz o livro didático e, talvez, a imagem que ele tenha de seu interlocutor, esteja voltada tão somente para a tradição” (SILVA; PEREIRA, 2018, p. 38).

A título de exemplificação, os supracitados autores verificaram a abordagem dada à temática obrigatória “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em um dos volumes aprovados pelo PNLD, constatando a ausência de autores negros entre os escritores a serem estudados e proposições interventivas muito pontuais e apressadas, o que dificultaria uma discussão sistematizada sobre preconceito e racismo, bem como esvaziaria o processo de reafirmação identitária do público-alvo.

Nesse sentido, a heterogeneidade sociocultural brasileira nem sempre está bem representada [...], de modo que os textos literários apresentados ao aluno são os do universo da tradição cultural nacional e ocidental canônica, deixam de construir a desejada relação entre essa tradição e as outras culturas (africana, afro-brasileiras, indígenas e marginais). (SILVA E PEREIRA, 2018, p. 38)

Considerando-se, então, a grande importância que o livro didático tem para o

fazer profissional do professor e o impacto deste na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (sendo um dos únicos materiais didáticos realmente garantidos), é de se esperar que os critérios de eleição de um material tão significativo seja bastante metucioso. Principalmente em relação não apenas à contemplação dos saberes sociais relevantes para o alunado, como especialmente ao tratamento dado às temáticas, as vozes autorizadas (e as silenciadas!) e aos desdobramentos mobilizados pelas atividades.

Esse esforço último exige do corpo docente um posicionamento crítico em relação à realidade política e educacional brasileira, à experiência particular da escola onde atua e da conscientização do seu próprio papel enquanto agente de manutenção ou mobilização dos discursos e práticas sociais estabelecidos pela classe dominante, o que se prova um desafio dado o déficit na formação continuada dos educadores e os problemas curriculares na formação inicial. Em outras palavras, a qualidade dos materiais didáticos – e do ensino, conseqüentemente –, está diretamente relacionada à qualificação do profissional à frente da sala de aula, o que tem sido frequentemente negado no jogo da manutenção do *status quo*.

Especificamente no que tange à formação dos professores que atendem aos filhos da classe trabalhadora, Frigotto (2008, p. 168) afirma:

[...] têm [os filhos da massa proletária] um professorado, não apenas atuando em condições precárias, mas sobretudo formado em instituições de ensino superior privadas cujo objetivo básico, salvo raras exceções, não é o ensino de qualidade, mas o comércio do ensino. Esse comércio vai se refletir, no caso do Estado, na política salarial que sustenta para o magistério em todos os níveis. A proletarização do magistério, particularmente do ensino básico, é uma forma de desqualificar o trabalho escolar.

Diante de todo o exposto, se reconhece que a Escola Municipal Alfredo Amorim é vitimada pelo sucateamento sistemático das políticas educacionais. Esta condição é revelada pela estrutura física precária, falta de funcionários, ausência de fardamento, escassez de materiais didáticos, ínfimo repasse financeiro pela Secretaria Municipal de Educação e a falta de investimento na formação continuada dos professores. No entanto, apesar dos ataques sistemáticos e do cenário de recorrentes faltas, percebe-se entre professores e demais componentes do corpo educacional da instituição um esforço considerável em proporcionar uma educação de qualidade aos alunos, pautada não somente nas aprendizagens essenciais normatizadas pelos currículos, mas também no reconhecimento de suas potencialidades. E, também, na desautomatização do olhar para a sua historicidade e realidade social; e na formação plena para a cidadania e realização pessoal.

Sendo a escola um espaço dedicado ao exercício do pensamento crítico – embora, como instituição, articule-se com os interesses do capital –, cabe a esta a exposição das contradições do modelo capitalista e o estímulo à consciência de classe que possibilite o planejamento de ações para superação destas relações sociais de produção (FRIGOTTO, 2008). O autor reconhece a prática educativa escolar, portanto, como um instrumento

fundamental para a redução das desigualdades sociais, já que:

[...] quanto mais eficaz e global for o trabalho escolar, na sua tarefa específica de transmissão do conhecimento elaborado e historicamente sistematizado, tanto mais ele significará um instrumento que se volta contra os interesses do capital. O esforço de nivelar por cima é um esforço contra o privilégio – elemento constitutivo da sociedade de classes. Este esforço, objetivamente, se materializa mediante uma direção política e uma qualidade técnica que vinculam o saber que se processa na escola aos interesses da classe trabalhadora. Saber que, historicamente, sempre lhe foi negado, mediante diferentes mecanismos, que vão da seletividade social ao oferecimento de uma escola desqualificada (FRIGOTTO, 2008, p. 28).

A escola, nesse sentido, em consonância com sua natureza mediadora e enquanto lugar de questionamentos e reflexões, funciona como um espaço de resistência às pressões exercidas pelos poderes hegemônicos, ora servindo-se dos espaços propostos pela agenda educacional. A jornada pedagógica é um ótimo exemplo visto que discute práticas que promovem o fortalecimento do processo educativo plural; ora ampliando suas fronteiras para além dos muros, incorporando a comunidade na missão conjunta de luta pela educação. Dentre tais ações de enfrentamento ao sucateamento da educação, encontra-se o PIBID em sua missão dual de valorização da profissão docente em correspondência à atuação inovadora nas escolas públicas parceiras.

Em virtude destas questões e considerando o contexto específico da referida escola, os bolsistas estão elaborando intervenções didáticas que vão de encontro a tal projeto de educacional. Para tal, estão selecionando obras literárias e não literárias, definindo atividades e estratégias de ensino que permitam o acesso ao nosso imaginário e tradições culturais, compreendendo os significados sociais e culturais que são verbalizados por meio de tais obras. E, ao mesmo tempo, tornam o estudante apto a identificar, analisar e utilizar os recursos linguísticos e estéticos da linguagem verbal, lidando com o uso social da língua.

Para tanto e em acordo com a *Base Nacional Curricular Comum* (BRASIL, 2018) e *Referencial Curricular Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental* (SALVADOR, 2019), todas as intervenções serão desenvolvidas em torno de gêneros discursivos. Por definição, são enunciados relativamente estáveis que

apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p.155).

O ensino de língua materna por meio de gêneros discursivos está normatizado nos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas brasileiras. Entende-se que todas as interações comunicacionais da humanidade se dão por meio destes, de modo que texto e contexto não podem ser dissociados do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, como pontua Marcuschi (2008), os gêneros discursivos, para além da interlocução humana, também servem às instâncias de controle social e

exercício de poder:

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social (MARCUSCHI, 2008, p.162).

Deste modo, justifica-se o ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros, já que estes textos são indissociáveis da experiência humana de socialização e pelo papel transformador que o domínio destes proporciona aos indivíduos. Isto, tanto no âmbito social como na ampliação de seu repertório linguístico e sua capacidade de fruição da linguagem em sua dimensão artística.

2 FAZERES: DA TEORIA À PRÁTICA

O trabalho acontece de forma gradual. Semanalmente, os bolsistas acompanham as aulas ministradas pela professora supervisora na EMAA, observando as estratégias utilizadas por ela para cumprir as demandas educacionais exigidas pelo currículo. Isso, sem deixar de suprir a necessidade da apresentação e discussão de temas de interesse social, histórico e cultural relevantes à formação global dos discentes.

Desta forma, é possibilitada uma análise crítica bilateral da prática docente. Visto que permite a aproximação entre professores em exercício laboral e futuros professores, que, juntos, mobilizam conhecimentos e reavaliam diariamente as práticas pedagógicas em sala, bem como os fatores intervenientes externos que atravessam as atividades intra-classe.

Além de tecer reflexões em relação à práxis da professora de língua portuguesa – e do aprendizado implicado neste exercício –, discute-se, ainda, o descompasso existente entre as diretrizes dos documentos legais norteadores das práticas pedagógicas aplicáveis ao público em questão. O arcabouço teórico acessado ao longo da formação enquanto bolsista ID e estudante de Letras e a realidade do cotidiano escolar, que desvela, frente aos olhos observadores, as múltiplas fragilidades decorrentes da precarização da educação.

Por isso, somando-se à atividade supracitada, são realizadas, também semanalmente, reuniões formativas com a supervisão, e quinzenalmente, com a coordenação. Visando à formação crítica e funcional dos bolsistas diante dos desafios e possibilidades educacionais presenciados no contexto da observação *in loco*. Almeja-se com esse processo a sustentação teórico-pedagógica das futuras intervenções.

Nestes momentos, realizam-se leituras e discussões dos documentos legais que norteiam o fazer pedagógico, como a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1997)* e o *Referencial Curricular Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental (2019)*. Além dos textos teóricos que embasam a prática docente ou que podem propiciar um (re)posicionamento dos docentes em formação e da própria docente acompanhada em relação ao ensino da

Língua Portuguesa. Essa que enfoca a leitura e a escrita, a partir de uma abordagem interacionista e sociodiscursiva, recorrendo a estudiosos como Marcuschi (2008) e Rojo e Moura (2012), ao tratarem do ensino de língua pela perspectiva dos gêneros textuais, estudando a língua em uso.

Na etapa atual do Programa, os bolsistas ID estão envolvidos na preparação das atividades de intervenção (Sequências Didáticas - SD) a serem desenvolvidas no segundo semestre do corrente ano, nas turmas observadas. Para isso, o subnúcleo de bolsistas que atua na Escola Municipal Alfredo Amorim está estudando e debatendo sobre os gêneros textuais e temáticas transversais pertinentes às turmas acompanhadas, considerando o planejamento anual da disciplina, os documentos legais supracitados. Como também, as Diretrizes propostas pelo Subprojeto Letras Língua Portuguesa e os impactos e necessidades evidenciados no contexto observacional, articulando estes dados e socializando percepções que estimulem a compreensão crítica dos bolsistas e uma consequente aprendizagem por parte dos alunos do EMAA, numa situação comunicativa significativa para estes.

Embora o foco do PIBID-Letras/UFBA seja prioritariamente o ensino, o que coloca a formação do bolsista ID como o ponto principal do processo, as aprendizagens, não são descartadas; daí a importância do alinhamento da proposta de intervenção aos documentos normatizadores e ao Plano de ensino do professor-supervisor. Desse modo, espera-se que a atuação do bolsista dialogue com os saberes construídos pelos alunos ao longo do ano letivo e, ao mesmo tempo, provoque reflexões e ações que extrapolem os limites da sala de aula.

Os bolsistas do EMAA, em geral, trabalharão em pequenos grupos, explorando a intertextualidade em temas pertinentes às questões étnico-raciais nas intervenções, em que:

1- Ariane Santos, Ingrid Conceição e Noemi Santos discutirão, junto às turmas de 8º ano do ensino fundamental II, a marginalização espacial da população negra e periférica em Salvador, usando os gêneros *documentário* e *diário* como motivadores. As respectivas bolsistas exibirão o documentário *Zeferinas - guerreiras da vida* (2019) para mobilização e reflexão sobre a temática, que serão exploradas mais aprofundadamente através de uma atividade diagnóstica e discussão em sala. Em seguida, dando continuidade à sequência didática, as autoras farão a leitura coletiva e discussão de um fragmento do *Quarto de despejo - Diário de uma favelada*, de Carolina de Jesus (JESUS, 1993), ampliando o entendimento sobre o tema da proposta interventiva a partir do gênero literário diário. Este será também o gênero discursivo a ser utilizado pelos alunos para elaboração do produto final da SD;

2- Danielle França, que atuará junto aos alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental II, trabalhará o gênero *canção*, servindo-se do RAP como ferramenta para repensar a realidade escolar enfrentada pelos alunos. Utilizando-se de conceitos e estruturas composicionais clássicas aplicadas ao ensino de poesia, como métrica, rima, ritmo, versos e estrofes, a bolsista apresentará a cultura Hip Hop de modo geral. Entretanto, a bolsista terá foco no rap como expressão artística e manifestação cultural e crítica de grupos historicamente marginalizados, culminando na produção final de

estrofes elaboradas a partir de variados tipos de rimas;

3- Debora Rocha e Ketly dos Santos, com o suporte dos gêneros *notícia* e *crônica jornalística*, promoverão, entre os estudantes do 9º ano do ensino fundamental II, reflexões acerca da identidade negra no Brasil, mobilizando discussões acerca da violência estrutural e institucional contra a população negra no país, bem como sobre os contextos de invisibilização e de exposição desse grupo étnico. A intervenção prosseguirá com a leitura da crônica *Quanto mais negro mais alvo*, de Cidinha da Silva (SILVA, 2015), e será concluída com a produção de uma crônica de autoria dos alunos, com base no tema Representatividade Negra; e

4- Diego Santos, Eduarda Bina e Sandra Mendonça tratarão a temática violência estrutural a partir da apreciação de uma *reportagem* e uma *crônica*, que, dentro dos limites e possibilidades concernentes a cada gênero textual, apresentarão o trágico assassinato de José Rosa do Nascimento, o Mineirinho, e, junto aos alunos do TAP V (séries finais EJA, ensino fundamental II), promoverão discussões sobre a temática geral e aspectos composicionais de ambos os gêneros apresentados.

Espera-se que as intervenções mencionadas afetem positivamente os estudantes e que contribuam não somente para o desenvolvimento dos trabalhos subsequentes no restante do período letivo. Mas também para o reconhecimento de seus papéis enquanto sujeitos de direitos – mesmo que tão frequentemente relativizados – e agentes de transformação social.

Faz-se tudo isso com o propósito de que os estudantes bolsistas e alunos possam se (re)posicionar diante do seu próprio processo de aprendizagem e da sua historicidade, desencadeando uma transformação do contexto no qual se inserem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2004) reflete sobre práticas de ensino que podem ser emancipadoras e libertadoras, no que concerne à lógica opressora e neoliberal. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que todos aqueles envolvidos no processo educacional compreendam-se como sujeitos históricos e sociais que necessitam agir em coletividade e em comunhão, para que um outro projeto educacional, libertador, seja possível. Pensar um projeto educacional libertador, no entanto, pressupõe um reposicionamento diante das práticas educacionais, materiais didáticos e documentos legais que norteiam e regulamentam a prática pedagógica, dado que os mesmos, quando reproduzidos sem criticidade, podem fomentar discursos alienadores, favoráveis à manutenção de desigualdades socioeconômicas e à marginalização de culturas diversas ao cânone socialmente prestigiado.

Por isso, o PIBID/UFBA Língua Portuguesa representa uma fissura nesta lógica redutora e produtivista do processo formativo, ao ressignificar o ensino da língua portuguesa que pretende promover acesso a saberes específicos da linguagem, desenvolvendo práticas de leitura e de produção escrita que favoreçam ao aprimoramento da criticidade e da reflexividade dos bolsistas ID e dos estudantes. Tal experiência formativa contribui para uma melhor compreensão da realidade na qual a

comunidade escolar e os bolsistas ID estão inseridos, favorecendo a percepção de que, como atores sociais, todos podem participar ativamente na sua modificação, contribuindo para uma formação crítico-autônoma mais ampla, e que, a partir daí, estes deixem de protagonizar teorias negativas como a “Escola Improdutiva”, apresentada por Frigotto, e se tornem intelectuais orgânicos, capazes de contribuir para a emancipação intelectual e estrutural do meio em que vivem.

Quanto aos bolsistas, o programa contribui para uma formação mais completa e responsável para a atuação num ambiente com variados problemas, que acometem desde a estrutura física ao currículo trabalhado, de modo que os egressos do PIBID não sejam reprodutores de discursos desqualificadores e irrefletidos referentes à educação pública, e que, dessa forma, possam afetar positivamente outros sujeitos, colaborando para a formação de cidadãos aptos a construir uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, é a partir da vivência em ambiente escolar, ancorada pelo arcabouço teórico do programa, que se busca desmistificar tais estigmas associados à escola pública, bem como desvelar o caráter intencional e político da degradação desse sistema de ensino.

Por fim, e em consonância às diretrizes da BNCC, justifica-se as intervenções dos bolsistas ID a partir dos gêneros textuais, embora haja no programa uma preocupação para além dos aspectos funcionais do gênero; isto é: tão importante quanto apresentar aos alunos os aspectos composicionais, recursos linguísticos, situações de veiculação, suportes, etc. dos gêneros trabalhados é proporcionar a estes um contato significativo e prazeroso com o texto, sendo a leitura de fruição e a reflexão contextualizada um dos objetivos a serem alcançados na atuação do bolsista PIBID na escola. Portanto, programas como o PIBID, que visam à formação docente dos licenciandos, os colocando em contato com a escola pública desde o início da graduação, são de fundamental importância para o reconhecimento e valorização dos bolsistas enquanto futuros profissionais; daí a necessidade não apenas de manutenção desses programas, como de sua ampliação em âmbito nacional.



REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Decreto 9.099/2017. **Dispõe sobre os programas de material didático e outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 19 de julho de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70011-decreto-9099-de-18-julho-2017-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 27.08.2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Gilberto; VELOSO, Caetano. **Tropicália 2**. Rio de Janeiro: Polygram, 1993.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo - Diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTOS, Lavínia Neves dos Santos. **Manual de Diretrizes/Orientações Bolsistas PIBID LETRAS**. Salvador, 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para os Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2019. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/ensino-fundamental/referencial-curricular-municipal-para-os-anos-finais-FINAL.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SILVA, Cidinha da. **Quanto mais negro mais alvo**. Disponível em: <<http://cidinhadasilva.blogspot.com/2015/01/quanto-mais-negro-mais-alvo.html>>

SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Julio Neves (Orgs.). **Língua portuguesa e literatura no livro didático: Desafios e Perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

ZEFERINAS - Guerreiras da vida. Direção de Márcio Cavalcanti. Realização: Prefeitura de Salvador. Salvador: Propeg, 2019. Disponível em: <<http://zeferinas.com.br/>>



Título em inglês:
**PIBID/UFBA LETTERS PORTUGUESE LANGUAGE AT
MUNICIPAL SCHOOL ALFREDO AMORIM - WEAVING
ACTIONS AND REFLECTIONS**