

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID LETRAS/LP UFBA PARA A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE DOCENTE

ANÁLISE SOBRE O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

Elias Lima dos Santos
(UFBA - Graduando)

Larissa Lavínia Diniz Caetano
(UFBA - Graduanda)

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Elias Lima dos Santos é Graduando em Letras Vernáculas na Universidade Federal da Bahia desde 2016. Participou do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência) no subprojeto Letras- Língua Portuguesa entre os anos de 2018 e 2020. Foi estagiário nível universitário na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, desenvolvendo projetos pedagógicos voltados para o reforço escolar na disciplina de Língua Portuguesa no Colégio Estadual Professora Leila Rubens Fonseca entre os anos de 2019 e 2020. Atualmente, é pesquisador voluntário na área de Teoria da Literatura com ênfase em representação literária das masculinidades negras no projeto Corpus Dissidente: A Teoria da Literatura e as demandas da diferença nas Negropoéticas da Literatura Brasileira Contemporânea.
elias.ufba@outlook.com

Larissa Lavínia Diniz Caetano é Graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Além disso, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Letras - Língua Portuguesa), coordenada pela Profa. Dra. Lavínia Neves dos Santos Mattos - com supervisão da Profa. Bruna Vasconcelos de Santana - no qual desenvolve oficinas e atividades pedagógicas para turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II. Foi monitora de redação no curso de pré vestibular PréEnem e no Colégio Lince. Atualmente, é docente tutora EAD do Colégio Análise e tutora do projeto BP Suporte Educacional, atuando em todas as turmas de Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.
larissa_lavinia15@outlook.com

RESUMO

Este ensaio almeja tecer algumas reflexões acerca das experiências no âmbito da docência que atravessaram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) dentro do subprojeto Letras/Língua Portuguesa ao longo desses doze meses de atuação. Para tanto, fizemos uma breve apresentação do surgimento do Programa e a sua proposta para os cursos de licenciatura no país, no qual o subprojeto em que atuamos se encontra regido. Tais reflexões se encontram atravessadas por aparatos teórico-metodológicos que versam sobre questões relacionadas às diversas manifestações da linguagem no contexto do ensino da Língua Portuguesa, assim como as práticas de observações e atuações em sala a partir de uma proposta didática desenvolvida de acordo com as demandas da turma observada ao longo do ano letivo sob orientação da coordenação e da supervisão. A partir desses suportes, as reflexões são construídas, assim como as inquietações que advêm no decorrer da formação do licenciando.

ABSTRACT

This essay aims to weave some reflections about the experiences in the scope of teaching that went through the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) within the subproject Letras / Língua Portuguesa during these twelve months of activity. To this end, we made a brief presentation of the emergence of the Program and its proposal for undergraduate courses in the country, in which the subproject in which we operate is governed. Such reflections are crossed by theoretical and methodological devices that deal with issues related to the various manifestations of language in the context of the teaching of the Portuguese language, as well as the practices of observations and performances in the classroom from a didactic proposal developed according to the demands of the class observed throughout the school year under the guidance of coordination and supervision. From these supports, the reflections are constructed, as well as the concerns that arise during the training of the licensee.

PALAVRAS-CHAVE

Identidade Docente. Sequência Didática. Licenciatura.

KEY-WORDS

Teaching identity. Following teaching. Graduation.

1 INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como objetivo tecer reflexões referentes às contribuições que o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID) oferece aos estudantes de Letras - no que concerne à construção de uma identidade docente atenta aos desafios que atravessam o exercício da docência atualmente. Diante disso, o Programa tem como objetivo contribuir para a construção identitária do profissional da educação. Portanto, antes de iniciarmos as discussões, faz-se necessário uma apresentação do programa e o seu contexto de criação.

O PIBID foi criado no ano de 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo de inserir o bolsista, ainda nos primeiros anos dos cursos de licenciatura¹, nos espaços escolares, integrando-o à rotina escolar e pedagógica do professor supervisor, compreendendo o *modus operandi* das práticas de ensino que melhor condizem às demandas educacionais atuais. Sob esse viés, o bolsista ID não apenas empreende observações em processo de integração à realidade escolar como é orientado e supervisionado nas ações contributivas que podem ser desenvolvidas junto à comunidade escolar. E, a partir dessa orientação e supervisão, o bolsista desenvolve uma proposta pedagógica em uma das turmas, visando contribuir para o aprendizado desta e o posterior compartilhamento do que foi construído de aprendizado para toda a comunidade escolar.

A proposta do Programa, apesar de ter como foco as licenciaturas, não se desvia do trinômio ensino-pesquisa-extensão, um dos princípios fundamentais das universidades públicas. Por isso, a sua existência e a sua importância se justificam não apenas para os espaços acadêmicos, mas, acima de tudo, para os espaços escolares nos quais os bolsistas são inseridos, uma vez que estes, ao estarem inseridos no processo de formação, têm se mostrado como peças-chave para o aprendizado dos alunos.

Desse modo, ao longo da integração com o ambiente escolar, o bolsista do PIBID realiza “intervenções” de modo a auxiliar estes alunos na compreensão dos conteúdos didáticos. Logo, se faz importante a permanência desse e de outros programas de formação de professores, visando promover os primeiros contatos do graduando com a rotina escolar, assim como a atuação em sala de aula sob supervisão.

Assim, refletiremos, também, sobre os suportes teórico-metodológicos que atravessam a nossa formação docente dentro das perspectivas mais recentes, como a

¹ O PIBID, em seu primeiro projeto institucional realizado na Universidade Federal da Bahia em 2009, contemplava apenas as licenciaturas de química, física e matemática, devido a insuficiência na formação de profissionais para suprir a demanda de professores dessas licenciaturas nas escolas, posto que estes se formavam mas não atuavam como docentes na área.

noção de letramentos de reexistência de Souza (2009); as reflexões acerca das práticas pedagógicas processuais e (auto)reflexivas de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004); e a noção de auto-representação de Dalcastagnè (2007) para pensarmos a construção identitária através dos textos que trabalhamos em nossa proposta pedagógica.

2 O SUBPROJETO LETRAS/LP E A ESCOLA PARCEIRA

O edital do PIBID subprojeto LETRAS/LP em 2018 esteve sob a coordenação da professora doutora Lavínia Mattos. Este documento, sob o qual nossos trabalhos estão regidos, teve como objetivo geral centrar-se no

ensino da leitura e produção textual sob a perspectiva das abordagens discursivas e críticas da linguagem. Para tanto, buscar-se-á inserir os bolsistas ID no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras, críticas e interdisciplinares que levem-nos à superação de desafios no processo de ensino, e, também, das aprendizagens (PIBID - LETRAS/LP, 2018, p. 2)

Conforme ao que foi proposto no edital, portanto, os nossos trabalhos foram realizados a partir do objetivo geral do edital do subprojeto, em consonância com o edital geral do PIBID criado pelo Ministério da Educação.

Diante dos documentos orientacionais e das nossas experiências obtidas no Programa, foi-nos possível compreender um pouco a realidade do professor de Língua Portuguesa ao longo das nossas vivências no ambiente escolar. Por isso, compreendemos a importância da formação do professor, levando em consideração as práxis pedagógicas que permeiam o ensino da Língua Portuguesa. A partir do que refletimos, o ensino da Língua Portuguesa e suas literaturas deve ser pensado de acordo com o que propõe Antunes (2009) ao falar sobre os desafios do ensino da língua portuguesa ao trabalhar com os conflitos de normatização e respeito às diferenças linguísticas:

A escola, nesse particular, pode assumir o papel de explicitar esse conflito, orientando os alunos a perceber a existência da língua como algo feito e, ao mesmo tempo, fazendo-se. A identidade de cada língua é apenas alguma coisa em viagem; sem que o padrão esteja melhor ou mais puro que o atual. Simplesmente, os dois lados fazem parte da original e sempre inacabada constituição das línguas. As identidades - e todas as outras - são múltiplas, precárias e transitórias (ANTUNES, 2009, p.30).

Por isso, as práticas de ensino da língua materna não podem estar desvinculadas das situações reais de uso concernentes à língua enquanto prática social. Essa concepção

de língua proporciona um aprendizado mais eficaz e capaz de abrir novos caminhos para se observar a funcionalidade da língua através dos seus usos sociais. Nessa perspectiva, acreditamos que o nosso lugar de futuros profissionais da Educação não está desvinculado de uma função social importante: a de mediador de conhecimentos, responsável por incentivar o respeito às diferenças e o, diálogo além de servir como estimulador para o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo da linguagem.

Os nossos trabalhos foram desenvolvidos na Escola de Primeiro Grau Jesus Cristo, situada na Mansão do Caminho, no bairro de Pau da Lima. A região é considerada periférica na cidade de Salvador. A Mansão do Caminho é uma obra social que oferece aos alunos diversas possibilidades de inserção social, como aulas de música e de futebol, além da assistência psicológica e odontológica, oferecidas gratuitamente.

Visando complementar a formação dos bolsistas ID no período de atuação dos mesmos no programa, o subprojeto, ao longo do ano de 2019, realizou eventos formativos intitulados “PIBID Letras Convida” abertos para a comunidade externa, que teve como objetivo levar professores pesquisadores do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia para apresentar as suas pesquisas pensando na perspectiva do ensino. Pudemos ter contato com pesquisas das mais diversas áreas da linguagem, todas atreladas ao contexto de ensino da língua portuguesa. A proposta do subprojeto PIBID Letras/Língua Portuguesa, ao propor uma formação docente que preze por práticas pedagógicas que pensem a língua em seu aspecto funcional, corrobora com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2018), uma vez que este afirma que

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2008, p. 67-68.)

Em razão disso, cabe a nós, enquanto professores em formação, atualizar-nos no âmbito da docência em Língua Portuguesa para contemplarmos as realidades dos estudantes, de modo a desenvolver estratégias pedagógicas que visem trazer estes sujeitos para o exercício crítico da linguagem, e mediar o reconhecimento de suas identidades linguísticas a partir desse exercício. Além disso, pensamos a escola para além da sala de aula e discutimos o uso dos outros espaços da unidade escolar nas reuniões com a supervisora. Nas reuniões formativas com a coordenadora, refletimos coletivamente sobre as diretrizes do Programa alinhadas com o nosso acompanhamento do cotidiano da rotina escolar para pensarmos de que maneira iríamos elaborar nossa proposta de intervenção na turma que escolhemos para observar durante o primeiro semestre – levando em consideração o perfil da turma, suas dificuldades, o

planejamento de unidade da supervisora e a proposta do Programa.

3 REFLEXÕES DA PRÁTICA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA E APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A partir das diretrizes orientadoras das nossas práticas como bolsistas de Iniciação à Docência, optamos por desenvolver uma proposta pedagógica que fosse possível articular (i) os descritores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ; (ii) o livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, da escritora Carolina Maria de Jesus, obra prevista no plano de trabalhos da terceira unidade da professora/supervisora ; (iii) a autoria como forma de construção de identidades através da produção de poemas autobiográficos, visando, com isto, resgatar os momentos poéticos na escola.

Nós escolhemos como proposta pedagógica para ser desenvolvida com os alunos na turma escolhida a sequência didática. De acordo com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 82) a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Haja vista que é um procedimento didático ideal para o ensino dos gêneros textuais em sala de aula, recorreremos a essa ferramenta para trabalharmos com o poema, visando observar as diversas possibilidades de construção e mediação do conhecimento que ele pode oferecer ao professor de Língua Portuguesa.

3.1 REFLEXÕES DA PRÁTICA: OS DESCRITORES DO INEP COMO SUPORTE METODOLÓGICO

Como foi citado anteriormente, os nossos trabalhos no subprojeto Letras/Língua Portuguesa foram pautados na inserção destes no ambiente escolar. A partir disso, todo o processo formativo se deu pela experiência, adquirida através de interações e observações com os estudantes ao longo dos primeiros seis meses do ano de 2019. Embora o processo interativo e observacional tenha dado a nós importantes reflexões e perspectivas de trabalhos com a sequência didática, optamos, almejando uma melhor identificação das dificuldades dos alunos, por complementar essa primeira etapa com a elaboração de uma atividade utilizando a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

As Matrizes de Referência do INEP são subsidiadores das avaliações educacionais realizadas por esse instituto visando a realização do diagnóstico da educação básica do Brasil, identificando as dificuldades que os estudantes possuem nas

disciplinas escolares e os possíveis fatores que podem influenciar no aprendizado destes. Uma vez realizado, o diagnóstico dá a oportunidade para os agentes da educação desenvolverem estratégias com o objetivo de proporcionar caminhos para a superação dos obstáculos que podem impedir a construção do aprendizado dos estudantes nas escolas brasileiras.

Essas Matrizes de Referência, por sua vez, possuem descritores que servem de norteadores para indicar o que as avaliações educacionais do INEP devem medir. O uso desses descritores foi o que ofereceu resultados significativos para subsidiar a nossa reflexão sobre o que a sequência didática deveria abordar, nos dando a oportunidade de contribuir, assim, para a superação das dificuldades dos alunos em relação às habilidades exigidas para o 8º ano do ensino fundamental.

Antes da elaboração da sequência didática, foi importante a utilização desse instrumento pedagógico para uma melhor delimitação da nossa proposta pedagógica. Com base no que ela propõe, foi possível desenvolver estratégias eficazes de construção de conhecimento acerca do gênero textual poema que propusemos para a turma. Nós elaboramos uma atividade diagnóstica com 10 questões discursivas e 10 de múltipla escolha. Abordamos todos os 10 descritores do 8º ano para saber quais eram as maiores dificuldades dos alunos. Ao corrigirmos as atividades, concluímos que as maiores dificuldades dos alunos, na atividade diagnóstica, foram com as questões que abordavam os descritores de números 04 e 07².

Ao elaborarmos essa atividade, optamos por desenvolver as nossas aulas elaborando estratégias didáticas que incitassem os alunos a refletir sobre o que os poemas levados para a sala queriam dizer nas suas entrelinhas. Solicitamos a eles que fizessem pequenos textos sintetizando o aprendizado na aula, de modo a estimulá-los a falar sobre o que entenderam dos textos, assim como tecer reflexões sobre ele. Com isso, prevíamos orientá-los a compreender melhor as estratégias de identificação da tese de um texto e os discursos implícitos nele.

Além do que prevíamos para a construção da sequência didática, a realização dessa atividade proporcionou a possibilidade de obtermos um primeiro contato com a turma na gestão da sala de aula enquanto professores. Tal experiência estimulou-nos a administrar nossos receios e expectativas no exercício da sequência didática que viria posteriormente. Certamente, ocupar esse lugar não nos seria possível se não houvesse o diálogo entre a coordenação e a supervisão do subprojeto, atendendo a proposta do Programa. Aqui, se faz necessário citar a presença desses agentes em virtude da necessidade de ressaltar a importância do Programa em nossas vidas de

² Os descritores 04 e 07 indicam, respectivamente, a inferência de uma informação implícita no texto e a identificação da tese de um texto.

estudantes da licenciatura que, entusiasmados pela profissão de educador, sentem necessidade da existência desse e de outros programas de formação de professores para a nossa carreira profissional.

3.2 REFLEXÕES DA PRÁTICA: A ESCOLHA DO GÊNERO TEXTUAL POEMA E DO LIVRO QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA

A elaboração da nossa sequência didática começou com algumas pequenas discussões ao longo do ano. Para efeitos de organização em torno dos documentos orientacionais do Programa, do subprojeto e do conteúdo programático da nossa professora supervisora, e visando contemplar os conteúdos pertinentes a turma em que desenvolvemos a nossa prática pedagógica, optamos por trabalhar com o gênero textual poema.

A turma que escolhemos foi uma de 8º ano do ensino fundamental, e a experiência deles com esse gênero nos anos escolares precedentes foi de fundamental importância para o desenvolvimento da nossa proposta para além do gênero textual.

O poema é um gênero textual geralmente curto e subjetivo, que inicialmente seguiu formas estruturais muito rígidas. Não à toa, é muito comum, ao estudarmos literatura nas escolas, dedicarmos nosso tempo a análise de sonetos, rondós, baladas, assim como a sua estrutura interna a partir dos estudos de metrficação.

A escolha pelo trabalho com este gênero literário não se deu de maneira aleatória. Vale ressaltar, aqui, que a proposta do subprojeto Letras Língua Portuguesa tem como um dos objetivos principais fazer com que o bolsista de iniciação à docência tenha um olhar crítico e humano para o ambiente escolar e sua comunidade. A turma com a qual desenvolvemos a sequência didática apresentou, desde o início do ano letivo, quando mantivemos os primeiros contatos, indicativos da necessidade de expressar suas subjetividades enquanto adolescentes em processo de formação identitária. A nós, professores em formação, coube reconhecer e lidar com essas subjetividades no campo do pedagógico, o que justifica nossa escolha pela sequência didática como estratégia de ensino com um gênero literário tão rico e fértil para o trabalho crítico e funcional da linguagem e o seu sujeito.

Nesse processo de desenvolvimento da nossa proposta pedagógica, apresentamos as características do gênero textual escolhido focando no aspecto auto-representativo e a sua importância para a construção de uma identidade social no imaginário periférico, a partir dos textos das escritoras negras Livia Natália, Conceição Evaristo e Ryane Leão. Para trabalhar com a primeira autora, escolhemos os poemas Herança e Espelhos presente no livro *Água Negra e Outras Águas*. Esses poemas trabalham com a temática da

maternidade através dos olhos da poetisa, que se auto-representa como filha que, na idade adulta, experiência a vivência com a mãe e tece reflexões sobre isso de maneira poética, se apropriando de elementos encontrados nas experiências do passado e do presente. Conceição Evaristo, por sua vez, apresenta no poema *Vozes-Mulheres* a vivência de suas antepassadas a partir de um olhar poético e sócio histórico, abordando as experiências dessas em cada momento na história. Por fim, Ryane Leão, na obra *Tudo Nela Brilha e Queima*, reflete sobre a importância de se reconhecer enquanto mulher negra e perceber os modos de ressignificar uma vida inteira de inferiorização - seja por questões de gênero ou de raça.

O que esses poemas tem em comum? Certamente, as autoras serem escritoras negras. No entanto, para além disso, a auto-representação nos poemas, marcado pela presença do afeto, da luta e do protagonismo feminino negro dessas escritoras é uma característica que se faz igualmente útil para o que propusemos para a turma do 8º ano. De acordo com Dalcastagnè (2007),

Ao manusear as representações sociais, o autor pode, de forma esquemática: (a) incorporar essas representações, reproduzindo-as de maneira acrítica; (b) descrever essas representações, com o intuito de evidenciar seu caráter social, ou seja, de construção; (c) colocar essas representações em choque diante de nossos olhos, exigindo o nosso posicionamento – mostrando que nossa adesão, ou nossa recusa, que nossa reação diante dessas representações nos implica, uma vez que fala sobre o modo como vemos o mundo, e nos vemos nele, sobre como se dá nossa intervenção na realidade, e as consequências de nossos atos (DALCASTAGNÈ, 2007, p. 19).

A partir dos poemas que escolhemos para trabalhar, levando-se em consideração as diversas abordagens que eles podem levantar, a nossa proposta pedagógica se concentra na última possibilidade de manuseio por parte do autor trazida por Dalcastagnè (2007). Esse manuseio das representações sociais, trazido por nossas autoras, corrobora com o que a nossa proposta didática almeja, que é incitar a identificação dos alunos com os textos e o exercício dessa auto-representação enquanto escritor de suas próprias vivências.

Como esses poemas dialogam com o livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada?* Ao explorar elementos de suas vivências sob um olhar crítico e afetivo; ao explorar na literatura as suas dores, perspectivas, protestos, dificuldades e afetos - alguns como forma de resistência, outros como forma de expressão das suas subjetividades a partir de um local negado historicamente: a escrita literária, essas escritoras forneceram-nos a possibilidade de levar para a sala de aula materiais didáticos que permitiu a nós, bolsistas ID, desenvolver nossas práticas docentes, contemplando a realidade dos estudantes.

A nossa proposta de trabalho, ao usar o gênero textual como material didático, almejou utilizar o poema de modo a tentar construir textos em que os autores, nesse caso, os alunos, pudessem expor as suas visões de mundo, sentimentos e percepções acerca do espaço escolar. Ao elaborar essa atividade, corroboramos com o que diz Souza (2009, p. 54.) que afirma: “de natureza social e ideológica, as palavras revelam-se e ganham significações nas interações concretas, quando socialmente compartilhadas, em diálogo entre dois ou mais indivíduos inseridos no fluxo da comunicação diária.”

Dialogando com essa noção de palavra trazida por Souza (2009), acreditamos que foi possível propor a produção de uma escrita que se aproximasse das realidades da turma, tão diversas, embora presentes num mesmo espaço, que é o dito periférico. Tal proposta só foi possível com a leitura do livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* de Maria Carolina de Jesus para a compreensão do que são essas palavras sociais e ideológicas, construídas individualmente e coletivamente compartilhada com a comunidade escolar. Além disso, a culminância dos trabalhos constituídas pelo compartilhamento dos poemas pelos autores na comunidade escolar corrobora com a ideia de Souza (2009) acerca da finalidade social das palavras.

Quarto de Despejo: diário de uma favelada foi publicado em 1960 por Carolina Maria de Jesus. A autora narra as suas vivências enquanto mulher negra, moradora da periferia da cidade de São Paulo e trabalhadora na reciclagem de lixo. Por se tratar de um diário e de uma mulher não escolarizada, a oralidade, marcada por desvios da norma padrão da língua portuguesa naquela época é predominantemente marcada.

...Hoje não saí para catar papel. Vou deitar. Não estou cansada e não tenho sono. Hontem eu bebi uma cerveja. Hoje estou com vontade de beber outra vez. Mas, não vou beber. Não quero viciar. Tenho responsabilidade. Os meus filhos! E o dinheiro gasto em cerveja faz falta para o escencial (JESUS, 1960, p. 18).

Embora ocorra usos lexicais deslegitimados pela norma padrão vigente na época, tais como “cansada” e “hontem”, é preciso destacar que esses usos não impedem a compreensão do que a autora pretende dizer para o leitor, haja vista que a coerência do texto não é comprometida no livro. Além disso, a nossa escolha pelo livro como material didático ocorreu em razão do seu caráter auto-representativo. Carolina Maria de Jesus apresenta, em sua narrativa, um ambiente violento e personagens que, uma vez inseridos em situações de vulnerabilidade social, corroboram com as vivências que os alunos participantes das nossas aulas e atividades experienciam, tornando a escolha do nosso livro válida para a nossa proposta pedagógica. De acordo com Dalcastagnè (2007):

A perspectiva feminina de Carolina Maria de Jesus abre espaço para abrigar

uma pluralidade de existências: da mãe solteira que precisa sustentar os filhos em meio à miséria ao cigano bonito, com asas nos pés, que atravessa sua história. Mas há ainda a menina pobre que usa seu charme para conquistar as pessoas, o garotinho acusado de tentar violentar um bebê, o advogado pulha, os políticos corruptos que só são gentis durante as eleições, o homem triste abandonado pela esposa, os “nortistas” festeiros e tocadores de viola (DALCASTAGNÈ, 2007, p. 24).

Esse quadro de personagens e as suas características não se diferenciam da realidade dos estudantes da escola em que trabalhamos, posto que ela é frequentada por crianças e adolescentes residentes em regiões da cidade que, salvo as diferenças referentes aos estados onde Carolina Maria de Jesus e os nossos estudantes vivem, assim como o ano de publicação do livro e o ano em que desenvolvemos os nossos trabalhos com a turma, não implica em diferenças significativas no que diz respeito às existências trazidas pela autora e as experiências sociais vividas por esses alunos.

Ainda durante o processo dos trabalhos, pudemos realizar uma aula expositiva sobre os saraus de poesia, referenciando atividades realizadas nos saraus mais conhecidos de Salvador: o Sarau da Onça e o Slam das Minas. A escolha em levar para a sala de aula o conhecimento em relação a esses saraus se deu em virtude de serem eventos culturais criados pelos próprios moradores dos bairros de Salvador que abordam questões referentes às vivências dos estudantes das localidades em torno da escola. Contudo, ao apresentarmos a existência desses eventos literários, pudemos observar um estranhamento em relação a esse espaço de produções artísticas. Isso mostrou-nos que, apesar dos saraus serem espaços existentes, provavelmente, a alguns quilômetros de distância das suas residências, ainda são desconhecidos por uma ampla parcela dos adolescentes e jovens moradores dessas localidades, tornando pertinente a existência de práticas pedagógicas que levem para os espaços escolares esses eventos de literatura, visando a sua ampla difusão e inserção dos alunos nesses espaços.

Buscamos, ainda, com essas atividades trabalhar a importância da entonação na oralidade e trazer uma identificação, por parte dos estudantes, com o gênero textual e os poemas escolhidos, para que eles se reconhecessem em situações do cotidiano, impulsionando discussões sobre identidades e relações de poder que, de certa forma, como afirma Souza (2009, p. 32), contribuem “para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal.” Os resultados da sequência didática mostraram-se frutíferos, pois os alunos responderam positivamente as nossas expectativas. Optamos por restringir as atividades propostas ao gênero poema sem perder de vista o caráter funcional dele, uma vez que almejamos tornar esses sujeitos capazes de construir as suas identidades. Acerca das aulas sobre

gêneros textuais, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 86) consideram que “a apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda a sua riqueza e complexidade”. Isso justifica a nossa escolha em não iniciarmos as produções textuais na mesma aula voltada para a exposição do gênero textual poema. Contudo, não se pode deixar de reconhecer que a interação oral também constitui textos, e os nossos alunos se mostraram bastante produtivos nisso. Na medida em que a aula foi progredindo, eles foram questionando, construindo pensamentos e expressando-os na sala. Considerando estes textos em modalidade oral, por que não considerar isso também como uma produção dentro da sequência didática? Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) entendem que a partir dessas produções orais

Os alunos aprendem a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimento sobre o gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

A afirmação dos autores acima foi comprovada por nós ao longo do desenvolvimento da sequência didática. Percebemos que os alunos, gradativamente foram adquirindo e se apropriando de palavras como “saraus”, “poesia” e “escrita”, palavras que foram constantemente trabalhadas por nós. Acreditamos, também, que os nossos alunos se apropriaram do conhecimento obtido acerca do poema, sobretudo aquele produzido por mulheres e para mulheres, pois as produções poéticas deles foram dedicadas a falar deles mesmos, embora a palavra auto-representação em nenhum momento tenha sido dita em sala. Isso mostra que, embora essa expressão de origem acadêmica seja de suma importância para a compreensão dessas poesias ditas periféricas, o estudo dela não é imprescindível para a construção de poemas auto-representativos.

É necessário, portanto, entender que os questionamentos, as respostas às perguntas direcionadas à turma e as reflexões tecidas em sala constituíram produtos para a sequência didática que aqui explicitamos. O conhecimento construído ao longo da sequência didática na sala de aula, através da interação com os alunos, foi fundamental para nós que estávamos conduzindo o desenvolvimento das aulas, através da mediação das discussões, das propostas de atividades e das exposições dos conteúdos para os alunos.

Gradativamente, percebemos o quanto é importante pensar nesses produtos construídos na sala de aula como produtos a serem analisados e diagnosticados dentro da lógica etnográfica da pesquisa escolar, visando o

aprimoramento na elaboração das sequências didáticas posteriores.

3.3 REFLEXÕES DA PRÁTICA: OS PRODUTOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A AUTORIA COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

As sequências didáticas exigem do professor a obtenção de resultados. Esses resultados são produzidos na forma de produtos e permitem ao docente refletir sobre as suas práticas em sala de aula, assim como avaliar o aprendizado dos alunos de acordo com o que previa a sequência didática. De acordo com (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91), “A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional. Frisemos, ainda, que esse tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final”. Por isso, tendo em vista a fundamental importância da reflexão acerca das nossas práticas enquanto professores em processo de formação, a produção dos poemas autorais realizados pelos alunos constitui uma importante fonte de reflexão para nós sobre o que aprendemos em relação ao desenvolvimento de sequências didáticas no Programa em consonância com o processo formativo docente que atravessou todo o nosso período de atuação no subprojeto.

Nós solicitamos aos nossos alunos, como etapa final da sequência didática, para escrever poemas de maneira individual que captassem alguma experiência na escola de forma poética. O nosso objetivo, com essa avaliação final, foi verificar se eles compreenderam o que são textos em que o autor fala de si e de suas experiências, assim como inseri-los nesse processo de escrita de modo a construir possibilidades de construções identitárias.

Para além dos aspectos composicionais do poema construídos pelos alunos, pudemos observar, também, abordagens temáticas relacionadas às vivências deles. Talvez caiba aqui sintetizar, na medida do possível, as produções dessa turma em um único contexto: o de violência.

Diversos aspectos se mostraram bastante marcados nas produções textuais desses alunos. Acreditamos que tais abordagens ocorreram em virtude do caráter subjetivo que o poema possui, assim como o próprio contexto de vulnerabilidade social que marcam o cotidiano desses estudantes. Além disso, vale ressaltar que essa turma possui alunos que estão lidando com as complexidades das suas adolescências, e a manifestação dessas violências sofridas por eles exige do professor um olhar mais atento, além de constantes atualizações de suas práticas docentes para lidar com questões relacionadas ao machismo, abandono, racismo, além de outras formas de preconceitos que podem surgir no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Ao avaliarmos os poemas, observamos que, embora na maioria dos poemas a proposta de captar as experiências na escola não tenha sido seguida, a característica auto-representativa se fez marcada de forma unânime. Todos os alunos entenderam a noção de textos auto-representativos e demonstraram isso nos produtos finais da nossa sequência didática, como pode ser visto no poema de uma aluna:

O brilho do meu cabelo remete ao ouro da minha pele que faz cada dia que passa eu ter mais orgulho de mim

A abordagem poética acerca dos seus cabelos, culminando no orgulho pessoal da nossa aluna, mostra para nós que foi acertada a decisão de escolha de trabalhar na nossa sequência didática escritoras negras, haja vista a possibilidade de identificação que a escrita dessas autoras pode suscitar nos alunos e alunas.

Vale ressaltar, ainda o aspecto identitário que a produção desses poemas proporcionar construir. De acordo com Souza (2009):

Assim como a cultura e as tradições, a identidade é cada vez mais reconhecida em suas múltiplas dimensões e em seus distintos contornos negociados e possíveis: quem é homem, mulher, jovem, do centro, da periferia, branco, negro. Nesse sentido, ainda que se possa considerar no sujeito um núcleo identitário, este se forma e é transformado discursivamente (SOUZA, 2009, p. 53).

É exatamente no espaço da produção literária onde o sujeito é convidado a se repensar e a se reconstruir discursivamente. Além disso, cabe a nós, professores de língua portuguesa, estimular a reflexão nos alunos em relação aos espaços sociais que eles ocupam e de que maneira eles podem se reconstruir identitariamente através da negociação dos espaços sociais, dentre eles, a literatura.

Após a avaliação dos poemas, e atendendo ao projeto pedagógico da escola, os alunos compartilharam os seus poemas através de um sarau onde eles tiveram a oportunidade de compartilhar as suas produções com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, no auditório da escola. Tal exercício se mostrou importante para eles, pois puderam ampliar o alcance das suas produções, de modo a produzir outras identificações identitária, assim como a possibilidade de oralizar as suas produções. Para nós, esse exercício também se mostrou fundamental, pois nós pudemos mostrar à comunidade escolar o nosso papel na escola, que é o de contribuir para a produção de conhecimento naquele espaço, e não somente a construção da nossa identidade docente.

Ao refletirmos sobre a nossa sequência didática, percebemos que faltou delimitar mais precisamente as experiências escolares que desejávamos que eles captassem nos poemas de maneira poética. No entanto, o caráter auto-representativo foi bastante compreendido por eles, assim como a importância da existência de escritas

femininas negras para o aprendizado da nossa Língua Portuguesa e suas literaturas.

3 CONCLUSÃO

O desenvolvimento de uma prática pedagógica, sob o amparo das diretrizes do PIBID e do Subprojeto Letras/Língua Portuguesa, proporcionou a nós, bolsistas ID, a oportunidade de ver de perto os desafios da prática docente na escola pública que, mesmo atravessada por diversos desafios aqui discutidos, persiste se mostrando cada vez mais necessária para a formação do pensamento crítico do professor de Língua Portuguesa. Por isso, pensamos a escola para além da sala de aula, refletindo sobre como usar outros espaços da unidade escolar, principalmente na sequência didática que desenvolvemos – culminada no sarau de poesia no qual os estudantes recitaram suas produções (poemas auto-representativos) para a comunidade escolar.

É evidente que a existência de um programa como o PIBID que aborda um contexto de formação inicial de professores é fundamental. A maior parte da noção de trabalho sala de aula que temos hoje – as práticas, o cotidiano escolar, as dificuldades, a necessidade de fazer com que os alunos entendam a importância do desenvolvimento do pensamento crítico e das relações entre língua, diversidade e poder, entre outras coisas – foi construída a partir da nossa experiência enquanto bolsistas ID.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. 600 p. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 22 jul. 2020.

DALCASTAGNÈ, R. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 4, dezembro 2007. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4110>. Acesso em: 22 jul. 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

JESUS, C. M. **Quarto de Despejo**. Edição Popular, 1963. Disponível em:

https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2019/02/edoc.site_1960-quarto-de-despejo-carolina-maria-de-jesuspdf.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020

MATTOS, L. N. S. **Manual de orientações gerais para bolsistas ID e supervisão Pibid Letras Lp 2018**. Disponível em: encurtador.com.br/zXY29

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. Campinas, SP: 2009. Disponível em:

repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269280/1/Souza_AnaLuciaSilva_D.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

Título em inglês

PIBID LETRAS/ LP UFBA CONTRIBUTIONS FOR GRADUATION AND TEACHING IDENTITY: REFLECTIONS ABOUT TEACHING FORMATIVE PROCESS