

# CAMINHOS ENTRE O EU E O OUTRO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

*vivências e memórias*

Alita Carvalho Miranda Paraguassú  
Silmara Barbosa Alencar  
(Orgs.)



**Caminhos entre o eu e o outro na  
formação inicial de professores:  
vivências e memórias**



**Alita Carvalho Miranda Paraguassú  
Silmara Barbosa Alencar  
(Organizadoras)**

**Caminhos entre o eu e o outro na  
formação inicial de professores:  
vivências e memórias**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Alita Carvalho Miranda Paraguassú; Silmara Barbosa Alencar [Orgs.]**

**Caminhos entre o eu e o outro na formação inicial de professores:** vivências e memórias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 102p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-803-6 [Impresso]**

**978-65-5869-804-3 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786558698043**

1. Formação inicial de professores. 2. Experiências docentes. 3. Ensino remoto. 4. Práticas educativas. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## **Agradecimentos**

Nossa gratidão a Deus, que em épocas tão difíceis, em meio a doenças e guerras, nos aponta caminhos e escapes, verdades e vida.

Aos nossos familiares e amigos, que partilham conosco alegria e consolo.

Aos professores e professoras das escolas parceiras, que nos permitiram vivenciar em suas salas de aula a luta incansável pela educação pública e de qualidade.

Ao Núcleo de Estudos Discursivos e Enunciativos que como um aliado nos apoia em nossas empreitadas.

Aos coordenadores, supervisores, bolsistas e voluntários dos Programas Pibid e Residência Pedagógica, bem como àqueles que lutam pela manutenção de tais programas – como o ForPibid-RP –, os quais promovem entre estudantes e docentes voos de esperança.

Ao Instituto Federal de Goiás e ao Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa do IFG, que fomentam nossos percursos formativos no ensino, na pesquisa e na extensão.



## Sumário

<b>Prefácio</b>	9
Israel Elias Trindade	
<b>Perdidos de nós mesmos?</b>	15
Silmara Barbosa Alencar	
<b>Ensino remoto no Pibid: experiências e emoções de duas estagiárias em processo de formação docente</b>	25
Giovanna Moreira Alcântara Gontijo Santos Marylia Gabriella Alves da Silva	
<b>Registro pessoal de ensino em uma realidade pandêmica: a importância das tecnologias e da empatia</b>	33
Cleonicy Avelino do Amaral Magalhães	
<b>Teorias inspiradoras e práticas pedagógicas durante a pandemia</b>	41
Rita de Cássia Alencar	
<b>Projeto Pibid: reflexões e vivências na construção da identidade docente</b>	49
Lorena Rodrigues Dias	
<b>Projeto de vida e cotidiano expressos no gênero textual meme: reflexões sobre a experiência com alunos do Ensino Médio</b>	57
Elenice Rabelo Costa Joelma da Silva Barata	

<b>Um olhar para as práticas educativas de letramento lúdico e literário na escola</b>	<b>67</b>
Marcos Daniel Carvalho Teixeira	
<b>Anseios de uma estagiária em contexto de inclusão: aprimoramentos em sala de aula</b>	<b>77</b>
Tereza Cristina de Oliveira	
<b>Leitura, interpretação e produção de texto: um projeto do Pibid em uma escola estadual de Goiânia</b>	<b>87</b>
Cláudia Juliana Arantes Camargo Cledivânia da Silva Lima	
<b>Encontros na sala de aula: do texto à formação de professores</b>	<b>95</b>
Alita Carvalho Miranda Paraguassú	

## Para início de conversa

Caro(a) leitor(a),

O livro que você tem em mãos, intitulado “Caminhos entre o eu e o outro na formação inicial de professores: vivências e memórias” é um daqueles preciosos estudos que versam sobre formação de professores. E sendo formação de professor um construto de natureza coletiva, essa obra não é diferente. Trata-se de um trabalho feito a várias mãos, resultado de reflexões de quem está se lançando agora na desafiadora missão de se construir (e se reconstruir) enquanto educador e pesquisador. Sob a organização da Jornalista Silmara Barbosa Alencar, cujo trabalho abre a coletânea, e da Professora Alita Carvalho Miranda Paraguassú, que a fecha, o livro é um conjunto de relatos de experiências de estudantes pesquisadores, que a mim agora coube o deleitoso ofício de lhe apresentar.

Entretanto, antes de falar da vivência, vale apresentar inicialmente o contexto a qual as memórias fazem referências. Nos últimos anos, o Brasil tem vivido um dos períodos mais críticos de sua história, em termos educacionais. Além de reduções, contingenciamentos e cortes orçamentários que impediram o cumprimento a contento do Plano Nacional de Educação (PNE) e a devida valorização do docente e dos demais profissionais da educação, políticas educacionais equivocadas tornaram-se algum tipo de desafio em termos de formação docente. E infelizmente, tais desafios não se limitaram à atuação de autoridades políticas. Ressoando discursos, parte de segmentos da própria sociedade incorporou falas extravagantes (como a defesa de *homeschooling*, escola sem partido, dentre outras aberrações da mesma natureza) que colocaram em cheque o papel essencial da escola na formação de nossas crianças e jovens e a tão cara liberdade de atuação docente.

Nesse contexto obscuro, discutir formação de professor é muito mais que necessário; é um ato de resistência. Essa obra, portanto tem uma relevante contribuição social na medida em que busca desconstruir visões distorcidas, construídas no imaginário de pessoas que se dão o direito de julgarem o fazer pedagógico, sem tão pouco terem vivido ou pelo menos conhecido a realidade escolar. Essa obra, ao contrário daqueles que falam sem conhecimento de causa, que falam de experiências não vividas, traz o olhar de estudantes-professores, que foram para o chão de fábrica, que viveram o evento em sala de aula e que, portanto, nos servem para ponderações, na balança de nosso bom senso.

Mas vale ainda acrescentar, nesta parte da contextualização, que o cenário social complexo em que tal obra foi produzida, recebeu mais um ingrediente desafiador. No ano de 2020, o mundo foi surpreendido pelo surgimento e disseminação da pandemia da COVID-19, que vitimou milhões de pessoas no mundo todo e abalou, em especial, a sociedade brasileira. Ao longo de poucos dias o número crescente de internações e mortes por COVID-19 forçou as autoridades a reconhecerem o estado de calamidade pública e a determinarem *lockdown*, algo, até então, inédito para esta geração. O fechamento de escolas, a suspensão de calendários escolares e o uso forçado e repentino de tecnologia de informações, dentro de uma perspectiva de ensino remoto emergencial foram elementos que tornaram ainda mais complexo o fazer docente e, em alguns casos, ainda mais precário, tanto para os professores quanto para os estudantes. De qualquer forma, no mínimo tornou o fazer pedagógico ainda mais desafiador.

Pensar em formação docente, em especial formação de professores de língua portuguesa, num contexto atípico como esse, de transição do ensino presencial para algo tão novo e tão desafiador como o uso de ferramentas digitais, e que após a ampliação da vacinação e com quedas de óbitos e internações, forçou-nos a fazer o movimento inverso, ou seja, migrar do remoto a um novo presencial, com cumprimento de uma série de recomendações de biossegurança, é algo de relevância ímpar, por

retratar a realidade escolar, num contexto nunca d'antes visto, que poderá deixar sequelas ou contribuições ao ensino (depende do ponto de vista), pelos próximos anos.

Foi neste momento turbulento, tão complexo e diferente, que nasceu a obra que você, caro leitor, tem em mãos. O livro é constituído por 10 capítulos, sendo que 8 deles foram resultados das primeiras experiências docentes que estudantes de um curso de licenciatura em Língua Portuguesa de uma instituição pública federal de ensino goiana tiveram, em virtude de suas participações em programas de Residência Pedagógica (RP), de Iniciação à Docência (PIBID) e de atividades de estágio obrigatório, nesse contexto social de transição a que me referi. Cada capítulo é uma experiência, uma vivência própria, uma reflexão particular do fazer docente. Ao ler toda a obra, nosso olhar se amplia, pois temos a oportunidade de (re) analisar um mesmo objeto, sob perspectivas diferentes, em momentos igualmente distintos.

Numa perspectiva do ensino ainda presencial, Marcos Daniel Carvalho Teixeira nos apresenta um olhar para as práticas educativas de letramento lúdico e literário numa escola da rede pública de Goiânia, em atividade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tereza Cristina de Oliveira discorre acerca de suas experiências enquanto estagiária Pibidiana em contexto de inclusão, numa busca pelo aprimoramento do fazer docente em sala de aula. Cláudia Juliana Arantes Camargo e Cleidivânia da Silva Lima trazem as reflexões de um trabalho realizado com leitura, interpretação e produção de texto, desenvolvido em uma escola estadual da cidade de Goiânia, em virtude de suas participações no PIBID.

Já num contexto de ensino desenvolvido de forma remota, ao longo da pandemia, as estudantes pesquisadoras Giovanna Moreira Alcântara Gontijo Santos e Marylia Gabriella Alves da Silva apresentam experiências e emoções que tiveram, ao longo do processo de formação docente, enquanto atuaram como estagiárias do PIBID. Na mesma perspectiva, Cleonicy Avelino do Amaral Magalhães traz reflexões acerca da importância do uso de

tecnologias e da empatia ao processo de ensino e aprendizagem, em contexto de pandemia. Rita de Cássia Alencar discorre sobre as teorias inspiradoras e práticas pedagógicas, considerando suas experiências em Residência Pedagógica, mas considerando especialmente a realização das atividades de seu estágio supervisionado, neste recorte pandêmico. Lorena Rodrigues Dias constrói reflexões e vivências na construção da identidade docente, enquanto Pibidiana, nesse mesmo contexto histórico, e Elenice Rabelo Costa e Joelma da Silva Barata abordam reflexões construídas a partir da experiência com alunos do Ensino Médio, na elaboração de projeto de vida e cotidiano expressos no gênero textual *meme*.

O leitor deve estar se perguntando a esta altura, qual foi a motivação para se propor tal obra. A resposta está na história de vida das próprias organizadoras. Profissionais ligadas a uma instituição federal de ensino superior, cujo compromisso é a promoção de um ensino de forma intimamente articulada com a pesquisa e com a extensão, mobilizar um grupo de estudantes de licenciatura a pesquisarem e a produzirem relatos científicos de seus trabalhos está coerente com a proposta de uma instituição de ensino superior séria, a saber, de formar professores-pesquisadores que, para além de ministrar aulas, fazem do trabalho docente seu objeto de estudo. Ensino superior, pautado por essa formação crítica, é emancipador e, claro, transformador.

O livro dá voz e visibilidade a novos pesquisadores, que se lançam ao saboroso desafio de ensinar e de refletir acerca do fazer docente. Apresenta olhares coletivos sobre o fenômeno e com isso amplia nossa compreensão sobre ser professor. Muito mais que isso: evidencia a importância de programas de formação docente como a RP e o PIBID, bem como ressalta a importância dos estágios supervisionados na construção do perfil pesquisador dos egressos de cursos de licenciaturas, capazes de dialogar as teorias estudadas com a prática da sala de aula. Por tamanhas contribuições acadêmicas e sociais, caro leitor, este livro é mais que um mero

estudo sobre “formação de professores”. Por tudo que representa, sua leitura é mais que sugerida; é aconselhada.

Dr. Israel Elias Trindade  
Professor da Faculdade de Letras da  
Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Pró-Reitor de Graduação da UFG



## Perdidos de nós mesmos?

Silmara Barbosa Alencar<sup>1</sup>

“Nós passamos tanto tempo / Dentro destas quatro paredes / Assistindo TV / Ou perdidos em tecnologia / Eu preciso de uma mudança de cenário / Entrar dentro de um sonho diferente / Lembra como as coisas costumavam ser?”<sup>2</sup>. Esta música já parecia anunciar o que viria a acontecer em março de 2020, com a pandemia de Covid-19, mesmo sendo um canção lançada em 2014. Devido à necessidade de distanciamento social para evitar a contaminação pelo vírus, passamos a viver em quarentena nas nossas residências, depois de muitos países decretarem *lockdown*<sup>3</sup>, após essa gripe mortal e altamente contagiosa tomar conta do mundo.

Conforme o filósofo Byung-Chul Han (2017, p. 7), “cada época possui suas enfermidades fundamentais” e a nossa, que costumava ser das doenças psiquiátricas – depressão, ansiedade e *burnout*<sup>4</sup> – talvez se torne a era da última grande ‘peste’ a assolar o planeta. Bem, pelo menos até outra enfermidade se somar a essa linha do tempo escatológica que se inicia com a varíola há três mil anos, seguida da peste negra (bubônica) na Idade Média e prossegue com a cólera no começo do século XVIII, a gripe espanhola nos primórdios do século XXIV e a gripe suína no século XXI.

---

<sup>1</sup> Licencianda em Letras - Língua Portuguesa no campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); jornalista formada pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

<sup>2</sup> “We spend so much time / Inside these four walls / Watching TV / Or lost in technology / I need a change of scene / To step inside a different dream / Remember how things used to be?”, trecho original de letra da música *Pinball and Pizza*, da cantora britânica Rumer.

<sup>3</sup> O *lockdown* é uma palavra em Inglês que significa confinamento mandatório e é uma política sanitária em que o comércio não essencial é obrigado a fechar as portas.

<sup>4</sup> Esgotamento em Língua Inglesa.

Apesar de todos os milhões de óbitos causados pelo Covid-19, é notável o avanço tecnológico forçado que tivemos que fazer em consequência da nova rotina que fomos obrigados a adotar. Passados dois anos de luta contra esse coronavírus – com sucessos e retrocessos –, ainda estamos a maior parte do tempo dentro de nossas casas, mais conectados à internet por aparelhos digitais (televisão, celular, computador) do que costumávamos antes. Inclusive para trabalhar, estudar, fazer consultas médicas, compras e nos relacionar, seja com quais fins forem: profissionais, familiar, educacionais, íntimos e até sexuais.

Mais de setecentos dias depois da Organização Mundial de Saúde (OMS) decretar a pandemia do novo coronavírus em todo o planeta, só não conseguimos realizar nossas necessidades básicas – as mais primárias (comer, dormir, tomar banho, etc.) – por meios digitais. Dizemos que ganhamos ou poupamos tempo assim, ‘pegando atalhos’, todavia, aonde isso vai nos levar?

Numa visão niilista (HAN, 2017, p. 17), esse novo cotidiano vai nos trazer “uma violência da aniquilação suave, uma violência genética e de comunicação; uma violência do consenso”, porque “a comunicação generalizada e a superinformação ameaçam todas as forças humanas de defesa” (ibidem, p. 15). Se esses pensamentos estiverem corretos, seríamos uma das últimas gerações a viver fora do universo virtual, como quer a gigante de mídia e tecnologia do antigo Facebook – dona também do aplicativo de mensagens WhatsApp –, atual rede social chamada Metaverso.

Caso isso ocorra, filmes como *Tron: o legado* (2010) e *Matrix* (1999) terão sido um prenúncio do que estava por vir no futuro, com a maior parte da nossa existência a transcorrer num mundo bem diverso do atual. Se isso acontecer, vamos ser transferidos digitalmente para a web como na história de *Tron: o legado* (2010) num processo inverso à da impressão em 3D, em que um laser nos desintegraria em inúmeras partículas e transformaria em bits capazes de transitar por sistemas eletrônicos com liberdade. Ou teríamos nossa rede neuronal conectada com a rede mundial de computadores e passaríamos a residir numa realidade paralela a

das três dimensões que estamos acostumados, a exemplo do roteiro do longa-metragem *Matrix* (1999).

Talvez isso seja verdade agora, por nossos pensamentos estarem a maior parte do tempo voltados para afazeres ligados a máquinas de calcular, transmitir e receber dados, mesmo quando em repouso. Quem nunca sonhou que trabalhava no notebook ou se comunicava pelo celular? Ou será que não devíamos dizer “com” o celular? Afinal, nossas mentes já habitam uma paisagem informacional. Não importa com quem falamos, o que interessa é estar acoplado a uma rede de comunicação, absorvidos na dimensão temporal com qualquer tarefa que não seja executada unicamente nos campos físicos e materiais.

Nesse contexto do não-lugar supermoderno, um lugar solitário de passagem não ocupado por muito tempo, ocorreram a maioria das iniciações à docência relatadas neste livro, no modo online de ensino. Para o antropólogo francês criador dessa expressão, o não-lugar é mais um reflexo do esvaziamento da personalidade do indivíduo na supermodernidade e seu consequente anonimato:

Os não-lugares, contudo, são a medida da época; medida quantificável e que se poderia tomar somando, mediante algumas conversões entre superfície, volume e distância, as vias áreas, ferroviárias, rodoviárias e os domicílios móveis considerados “meios de transporte” [grifo do autor] (aviões, trens, ônibus), os aeroportos, as estações e as estações aeroespaciais, as grandes cadeias de hotéis, os parques de lazer, e as grandes superfícies da distribuição, a meada complexa, enfim, redes a cabo ou sem fio, que mobilizam o espaço extraterrestre para uma comunicação tão estranha que muitas vezes só põe o indivíduo em contato com uma outra imagem de si mesmo (AUGÉ, 1994, p. 74-75).

Esse etnólogo adverte que “a frequência dos não-lugares, hoje, é a oportunidade de uma experiência sem verdadeiro precedente histórico de individualidade solitária e de mediação não-humana (basta um cartaz ou uma tela) entre o indivíduo e o poder público” (ibidem, p. 108). E foi igualmente nesse tipo de interface que se realizou o meu Estágio em Língua Portuguesa II da licenciatura em

Letras do IFG<sup>5</sup>, numa interação mediada (ou será midiada?) com os estudantes da escola parceira.

Pois, atualmente, as lições da maioria das universidades ainda são ministradas no sistema remoto emergencial, apesar de grande parte dos seus cursos não serem a distância. Uma medida imposta por muitos governos em 2020 para todos os níveis educacionais e que perdura até este instante nas faculdades do Brasil, como um protocolo de isolamento, a fim de evitar o aumento desenfreado de doentes e mortes causados pelo Covid-19. Além do mais, não se tem certeza se o Ensino Superior vai voltar a acontecer fisicamente nos prédios de suas faculdades em março de 2022, como planejado inicialmente.

Apenas há pouco tempo foi feito o retorno, gradual, à Educação Básica na forma presencial, nos estabelecimentos gratuitos e particulares do nosso país. A partir de agosto de 2021, os colégios estaduais adotaram um esquema híbrido de lecionar, com somente alguns encontros presenciais durante a semana e revezamentos dos alunos, enquanto os demais conteúdos foram passados por meio assíncrono. No entanto, o campus Goiânia do IFG continuou com o modelo pedagógico exclusivamente remoto. Por consequência, as aulas presenciais de Língua Portuguesa no Ensino Médio da escola parceira tiveram que ser transmitidas virtualmente para os graduandos, pela professora regente, através de videoconferência.

Como “[...] as experiências curriculares relativas aos estágios em instituições escolares são muitas vezes decisivas e cruciais na formação da identidade docente” (ROSA & RAMOS, 2008, p. 566), especialmente neste momento educacional singular por que passamos, rememoro e analiso aqui a minha vivência dessa etapa da licenciatura, por este processo poder marcar a constituição dos sujeitos docentes (ibidem).

Infelizmente, tivemos apenas três lições presenciais da professora para observar a distância, durante outubro de 2021. As outras quatro reuniões virtuais foram com a docente do colégio

---

<sup>5</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

público, de setembro a dezembro do ano passado. Isso se deu pelas dificuldades de conexão à internet no local, causadas por problemas na sua rede sem fios. Como resultado, a maioria dos encontros online só foi possível fora da escola, usando outras formas de acesso ao Google Meet, e se deram exclusivamente entre a regente de LP e os estagiários. Ou seja, sem a presença das turmas que tanto queríamos acompanhar e fora do horário noturno combinado previamente. Algo também devido ao IFG, onde cursamos nossa licenciatura, ainda estar no sistema remoto emergencial e não permitir que os seus graduandos frequentem pessoalmente os estabelecimentos em que se dão os estágios, durante a pandemia. Pelo menos, não até a volta do ensino ao modo presencial no campus Goiânia.

Para contornar esses empecilhos e complementar o número de horas práticas do nosso currículo, foram feitas então atividades de pesquisa para um projeto de ensino a respeito da obra *Ermos e Gerais*, de Bernardo Élis. Essa proposta da educadora do colégio foi executada por um grupo de estagiárias, do qual eu fazia parte, pela leitura desses contos e de análises literárias do livro, principalmente do feminino presente nessas histórias do escritor goiano. Com o mesmo fim de preencher toda a lista de frequência não-teórica do programa, foi realizada a participação em vários eventos pela internet e a visualização de outros vídeos sobre assuntos correlacionados ao projeto e curso de Letras.

Já o que se pôde notar na exposição dialogada do conteúdo de Língua Portuguesa pela professora é a preocupação em esclarecer bem as práticas propostas a suas turmas e checar a sua compreensão dos enunciados e instruções das tarefas, tanto as feitas em sala quanto as para casa. Porém, o que mais chama a atenção é o carinho e cuidado que a docente tem com todos seus estudantes e estagiários, além de sua motivação para fazê-los participar cada vez mais das aulas e reuniões, através de palavras incentivadoras e o reconhecimento do esforço e progresso dos discentes.

Segundo o psicólogo Leite, todas os planos e decisões tomadas pelos educadores têm impacto afetivo nos grupos em que

lecionam, mesmo quando não estão na presença física um dos outros, face a face (2012, p. 359). Aliás, ele reforça:

[...] nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas (LEITE, 2012, p. 364).

Quer dizer, “o que mais importa é a relação aluno-professor(a)”, na opinião da docente Coracini (2021, p. 176). Isso pode explicar a grande adesão dos estudantes às oficinas de redação preparatórias para o vestibular e, especialmente, o Enem<sup>6</sup>, ministradas pela regente de LP. O empenho dos discentes se percebe no grande número de dissertações – principal gênero de texto solicitado nessas provas de admissão às faculdades – elaboradas pelos alunos dela, que depois foram repassadas aos licenciandos para correção, de acordo com os descritores desse tipo de produção escrita.

Da mesma maneira, nós, estagiários, sentimos um genuíno apreço da docente pelo nosso trabalho e dedicação aos projetos pedagógicos, de pesquisa e extensão que desenvolvemos para trabalhar a obra citada de Bernardo Élis, com as turmas noturnas do 3º ano do Ensino Médio da instituição pública. A propósito, as quatro reuniões virtuais com a educadora foram muito produtivas e comprovaram o que alega o linguista João Telles (2002, p. 98): “nesse sentido, o tempo de contato entre pesquisador e professor é determinante na qualidade dos resultados da investigação [...]”, o que se revelou nos projetos de ensino colaborativos dos graduandos, baseados no uso de podcasts. Tanto o do nosso grupo, a respeito de *Ermos e Gerais*, quanto os demais, que estudaram a poesia da goiana Cora Coralina em uma de suas coletâneas, foram bem avaliados.

---

<sup>6</sup> Exame Nacional do Ensino Médio, uma avaliação do desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica.

A disciplina de Estágio II foi a primeira em que pudemos observar a prática de docentes em campo, mesmo que a distância. Por essa experiência, pude confirmar o que João Telles (2002, p. 99) ressalta: “os professores estão mais voltados para o ‘saber fazer’, enquanto os acadêmicos se empenham nas origens, evoluções e construções de paradigmas”. Essa constatação se fez presente nas minhas reflexões, visto que os estagiários ficaram mais responsáveis pela pesquisa teórica do que a parte prática do projeto, que só pode ser aplicada nas salas de aula pela regente de Língua Portuguesa.

Por essas dificuldades e outras que eu mesma tive como discente para realizar certas tarefas neste semestre, e pela impossibilidade da docente em transmitir online seus encontros presenciais no colégio estadual, percebi que essa parceria aluno-professor não pode ser rompida sem prejuízo para ambos os lados. Para o filósofo e especialista em comunicação José Moran (2013, p. 2), o papel do educador é ajudar os estudantes a ir além de onde conseguiriam sozinhos: “os bons professores e orientadores sempre foram e serão fundamentais para avançarmos na aprendizagem” (MORAN, 2013, p. 5).

Então, por mais que a tecnologia avance, inclusive na área da educação, não há como substituir esses profissionais por qualquer máquina ou programa, por mais sofisticado que seja. O papel do docente apenas mudou: ele não é mais um transmissor de conhecimento e não precisa ficar o tempo todo explicando o conteúdo da disciplina, “o novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, ‘para’ eles), produz conhecimento, o descobre o redescobre. Sempre”, como conclui a linguista Irandé Antunes (2003, p. 36).

Nessa perspectiva, foram desenvolvidas as práticas teóricas no IFG do Estágio em LP II, em que as atividades foram planejadas com uma concepção pedagógica mais próxima à escolanovista. Nesta, o aluno se torna responsável pelo seu aprendizado, o que pretende auxiliar no desenvolvimento espontâneo do estudante e gerar um sujeito ativo (OLIVEIRA; APARECIDA & SOUZA, 2008,

p. 2391). Logo, os conceitos e ideias principais dos assuntos a serem estudados nos foram repassados, dialogadamente, nos encontros síncronos da disciplina, mas o aprofundamento nos temas ficou ao nosso cargo, com leituras disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do IFG, o Moodle. Em seguida, as noções aprendidas foram postas em prática nos projetos de roteirização e gravação dos podcasts, uma mostra de que “os professores podem utilizar as tecnologias em suas disciplinas ou áreas de atuação, incentivando os alunos a serem produtores e não só receptores” (MORAN, 2013, p. 4).

Entretanto, com esse horizonte digital em vista, vale lembrar que o trabalho do docente consciente de sua função se torna mais primordial, para que desenvolvamos criticismo o suficiente para não aceitar tudo que nos for sugestionado nesse novo meio de lecionar. O pedagogo consagrado internacionalmente Paulo Freire (1921-1997) já alertava para isso em 1967:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir (2021, p. 60).

Portanto, Freire (ibidem, p. 52) acreditava ser, dentro das condições históricas da nossa sociedade, “[...] inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras por uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço”. O premiado escritor e pedagogo mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, similarmente, percebe a educação como um importante processo de confirmar ao outro sua liberdade para a escolha do seu destino (2019, p. 90). “Assim, podemos afirmar que a escola é uma entidade de informação e transformação” (QUEIRÓS, 2019, p. 91) e não podemos prescindir dela, porque talvez ela seja, no futuro que se descortina, nosso único lugar de exercício crítico e resistência.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AUGÉ, Marc. *Não-lugares: uma introdução à antropologia da supermodernidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- CORACINI, Maria José. Funcionamentos discursivos de livros didáticos e materiais didáticos: entrevista com Maria José Coracini. Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho. *Cadernos Discursivos*, Catalão, GO, v. 1, n. 1, p. 166-177, 2021. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Entre\\_vista\\_Coracini\\_2021.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Entre_vista_Coracini_2021.pdf). Acesso em: 18 fev. 2022.
- FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 2, p. 344-368, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- MATRIX. Direção das irmãs Wachowski. Estados Unidos da América (EUA): Village Roadshow e Silver Pictures, 1999. 1 vídeo (136 min).
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *Site da ECA/USP*. José Moran: educação transformadora. São Paulo: USP, dez. 2013. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.
- OLIVEIRA, Adriana; APARECIDA, Celena & SOUZA, Gelsenmeia M. Romero. Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de Pedagogia. VIII

Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba, PR. *Anais do VIII EDUCERE*. Curitiba: PUCPR, 2008, p. 2383-2397.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. São Paulo: Global, 2019.

ROSA, Maria Inês Petrucci & RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LH9djQj8j5TnDGSFDjqMqSP/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.

RUMER. *Pizza and Pinball*. EUA: Downtown Music Publishing, Chrysalis Music, 02 dez. 2014. 1 faixa (4min57). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D-fRhBhew34>. Acesso em: 22 jan. 2022.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/download/15560/9747>. Acesso em: 14 jan. 2022.

TRON: o legado. Direção de Joseph Kosinski. EUA: Walt Disney Pictures, 2010. 1 vídeo (125min).

## **Ensino remoto no Pibid:** experiências e emoções de duas estagiárias em processo de formação docente

Giovanna Moreira Alcântara Gontijo Santos<sup>1</sup>

Marylia Gabriella Alves da Silva<sup>1</sup>

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela  
tampouco a sociedade muda.

(Paulo Freire)

Assim que ingressamos em um curso de licenciatura, somos questionados se essa escolha é realmente a correta, porque os outros estão acostumados a sempre atribuir pesares à profissão do professor, seja pela paciência necessária para se lidar com os estudantes ou pelo salário muitas vezes baixo e nada justo. No entanto, nós não escolhemos o magistério, ele já nasce de algum modo conosco, no nosso amor e dedicação ao ensinar e transmitir. Ensinar não é somente repassar conteúdos, mas ser capaz de realmente transformar a vida de alguém. Temos certeza de que muitos dos nossos leitores também possuem experiências marcantes e apaixonantes com os docentes que passaram pela sua vida.

Quando eu, Giovanna, penso o que me levou a escolher o caminho da educação, a figura da minha mãe sempre vem à minha mente. Ela era pedagoga, se formou no ano em que eu nasci e sempre que podia, e precisava, me levava para a escola com ela. Tenho lembranças muito claras de me sentar à sua mesa e fingir que estava corrigindo tarefas, mesmo nem sabendo ler ou escrever naquela época. Ela e minha tia foram minhas grandes incentivadoras na docência, sempre me presenteando com livros e

---

<sup>1</sup> Licencianda em Letras - Língua Portuguesa no campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

alimentando a minha mente curiosa de criança. Confesso que depois, ao crescer, acabei me distanciando um pouco desse mundo por um tempo: queria tentar coisas novas, como Engenharia e Direito. Porém, não demorou muito para eu encontrar meu caminho de volta através da licenciatura.

Quem é escolhido pela educação não se desvia para outras rotas e é exatamente nesse ambiente que identificamos nosso jeito de ser e estar no mundo como sujeitos ativos. O giz, o quadro, as carteiras, os livros, o cheiro do papel saindo da impressora nos aciona memórias afetivas, acolhedoras, sublimes até. O professor forma todas as profissões. Idealiza, vive, chora, comemora, sorri, se angustia e isso nos sensibiliza como seres humanos. Por conseguinte, essas lembranças reafirmam o quanto a afetividade é imprescindível para o contexto pedagógico e para a troca de saberes entre alunos e docentes, em razão de aumentar os laços e fortalecer os vínculos, fazendo com que haja mais engajamento, participação e interação, garantindo um aprendizado mais completo, contínuo e proveitoso.

Ao entrarmos na faculdade, criamos várias expectativas sobre como vai ser a graduação e a experiência de lecionar. Sonhamos com o dia em que finalmente estaremos em sala de aula e poderemos ensinar tudo o que aprendemos ao longo dos anos para os nossos discentes. Contudo, nem sempre todas essas expectativas podem ou vão ser supridas. A escola e o ensino na prática são bem distintos do que vemos nas diversas teorias e podem ser muito desafiadores, considerando que lidamos com pessoas e situações reais.

O Pibid<sup>2</sup> é uma política nacional de formação de professores em que licenciandos dos primeiros períodos do curso têm contato com estudantes de colégios públicos parceiros das instituições de ensino superior. Essa aproximação inicial com a regência é muitas vezes idealizada e esperada por todos nós que sonhamos em estar numa

---

<sup>2</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, criado e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) brasileiro.

classe de aula. Neste relato, iremos desbravar nossas emoções e nossos aprendizados vivenciados durante esse encontro no programa.

O primeiro impacto que tivemos ao iniciar foi com a chegada da pandemia da Covid-19 aqui no Brasil, pois tivemos que paralisar todas as atividades de ensino presenciais por muito tempo, ou seja, o que tanto esperávamos compartilhar e viver juntamente com os alunos foi impedido. E vocês já perceberam que quebrar as expectativas é frustrante e desgastante em todos os aspectos? Por aqui não foi diferente: sentimos desânimo, tristeza, medo, receio e principalmente frustração. Entretanto, como educadores sempre encontramos saídas, a fim de colaborar com quem é mais importante nesse processo, os discentes. Nessa busca de modos para lidar com esse afastamento, encontramos uma solução temporária, pelo uso das tecnologias; isto é, a distância, sincronamente e online, utilizando principalmente o Whatsapp, além do Zoom e o Google Meet.

Cumprindo protocolos e normas de segurança, entramos em um ambiente totalmente novo, gerando ainda mais inseguranças. Quando começamos a montar os projetos, percebemos a realidade que o colégio e a comunidade educacional enfrentavam. Isso já era previsto, o que nós não imaginávamos eram as proporções que esses problemas tomariam, todavia continuamos a dar sentido, esperança e foco ao que havíamos nos proposto a fazer.

Além da dificuldade do acesso à internet no estabelecimento de ensino pelos próprios professores, também havia a falta de conectividade dos estudantes. Muitos só tinham acesso à internet pelo chip de celular, o que não era suficiente para acompanhar as aulas. Por esse motivo, a coordenação optou por passar as atividades e demais conteúdos por meio de mensagens em grupos das turmas criados no Whatsapp. O uso dessa ferramenta substituiu quase que completamente as aulas remotas para incluir aqueles que não conseguiam acessar as salas do Zoom ou do Meet.

No início do Pibid, foi proposto que nós, graduandas no programa, criássemos um projeto que pudesse ser aplicado e trabalhado com os alunos da escola-campo durante o ano. Em

grupo, chegamos à decisão de trabalhar o tema “O texto dissertativo-argumentativo no Enem<sup>3</sup> 2021” e desenvolvemos o nosso trabalho a partir daí. A ideia principal era ensinar o que era esse gênero textual e desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e escrita dos alunos.

Conseguimos fazer algumas reuniões virtuais com as turmas para falar sobre o texto dissertativo-argumentativo, a redação do Enem e suas competências. Não tivemos a presença de todos os discentes e nem de todas as pibidianas nessas videoconferências; mesmo assim, demos o nosso melhor para que aqueles que estavam presentes pudessem não só entender o conteúdo e sim aprender como usá-lo da melhor maneira possível. Após essas aulas, passamos um período de comunicação diminuta com a professora supervisora. Por consequência, ficamos um pouco ociosas e isso aumentou ainda mais nossa ansiedade, dado que nada saía como nós esperávamos, devido às situações fugirem ao nosso controle, considerando que o acesso à rede era limitado tanto para os aprendizes quanto para a regente.

Pouco antes do Enem, a supervisora sugeriu que nós entregássemos aos alunos algumas propostas de redação para que eles pudessem praticar para a avaliação. Produzimos duas atividades diferentes e os que tiveram interesse enviaram seus textos por e-mail para que nós fizéssemos a correção nos moldes do exame nacional. Novamente, a falta de acesso a recursos tecnológicos se tornou um empecilho para o andamento das tarefas. Nesse sentido, foi preciso muita conversa com a coordenadora, com a professora supervisora e com as próprias colegas para que conseguíssemos finalizar as correções e dar um feedback aos discentes que haviam enviado suas produções, pois nossa principal intenção era estimulá-los e incentivá-los a manter o ritmo de escrita, estudo e leitura, mesmo em tempos de pandemia e mudança de formato de ensino.

---

<sup>3</sup> Exame Nacional do Ensino Médio, uma avaliação do desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica.

Todos os problemas que foram surgindo ao longo dos meses nos fizeram buscar apoio e conselhos com a coordenadora do Pibid. Foi para ela que confidenciamos nossas preocupações, nossos medos, indignações e, principalmente, nossas frustrações. Durante as reuniões, a coordenadora nos ofereceu um lugar seguro e acolhedor, o que permitiu que conseguíssemos extravasar nossas várias emoções, além de sempre buscar maneiras de nos acalmar e tentar nos manter firmes em nosso propósito, apesar dos obstáculos.

Também houve essa troca com colegas que estavam no programa em outras escolas e pudemos ver que as dificuldades não eram pontuais e não aconteciam apenas com a gente: todos estavam passando por algum contratempo, fosse ele maior ou menor. A possibilidade de conversar e compartilhar foi extremamente importante nesse período atípico do programa, em contexto pandêmico, e nos mostrou o quanto as relações pessoais e afetivas podem ajudar a ‘acalmar os nervos’ em uma situação adversa.

Com todas essas turbulências e impasses, procuramos estabelecer uma parceria que atendesse às demandas e auxiliasse tanto a regente quanto os discentes. Quando compreendemos o nosso papel formador, deixando de lado os aspectos pessoais e focando completamente no profissional, conseguimos ao menos exercer nossas funções, que eram entregar as atividades e correções possíveis no prazo. Assim, percebemos a relevância do agir coletivamente em prol de uma meta, exercitando a compreensão com os problemas dos envolvidos neste processo.

O que pretendemos aqui não é desmerecer a escola parceira, os alunos, as docentes, as pibidianas etc., e sim ponderar sobre como o ato de ensinar exige criticidade, empatia e paciência. Esse ambiente merece todo o nosso foco e nossa intensa participação, visto que envolve sonhos, não só nossos, porém de outros sujeitos pertencentes a esse processo também. Reconhecer que somos seres interativos e comunicativos e que precisamos do grupo para poder concretizar um trabalho efetivo mudou completamente nossa maneira de agir e pensar. Desde o início, nos apegamos uma à outra para fazer o impossível acontecer, seja com um material planejado,

seja com uma palavra de conforto e uma correção, ou até mesmo em uma oficina com somente um discente. O intuito era acima de tudo poder somar com pelo menos 1%. Desse modo,

as relações entre os sujeitos com postura cooperativa são do tipo heterárquicas, o que permite uma tomada de decisão em grupo de forma consensual e não imposta de cima para baixo ou de um (s) sobre o(s) outro(s). Estas relações heterárquicas promovem uma consciência social onde estão presentes a tolerância e convivência com as diferenças dos membros do grupo. Por sua vez, e somente a partir dos elementos acima é que os sujeitos se sentem parte importante e ativa do processo e passam a assumir uma postura de responsabilidade com relação a sua própria aprendizagem e a do grupo com um todo. Assim, surge a colaboração, isto é, as contribuições individuais a fim de se alcançar os objetivos comuns estabelecidos pelo grupo (TIJIBOY *et al*, 1999, p. 8).

Nessa perspectiva, foi possível identificar que não é na competitividade que o trabalho em grupo alcança seus maiores resultados e sim no diálogo, na troca, na união, na cooperação, no respeito, na ética e principalmente na análise contínua; quer dizer, a educação deve fomentar um olhar não violento para os estudantes e nós, professores, posto que esses jovens estão em processo de autoconhecimento e autogestão, somos espelhos que transmitem e ecoam reflexos. Dessa forma,

os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos (CURY, 2003, p. 65).

Pensando no papel fundamental que o educador exerce, enfatizamos a relevância do Pibid no nosso processo formativo. Ensinar não é 'brincar de escolinha', pelo contrário, envolve relações afetivas, socioemocionais e governamentais, que interferem diretamente no nosso fazer pedagógico. Esses meses de experiências e trocas comprovam que a sala de aula é um espaço que possibilita transformações internas e externas, principalmente

em nós estagiários iniciantes. Essas oportunidades e problemas presenciados enriquecem-nos e humanizam-nos para a convivência. Por conseguinte, saber reconhecer o erro e a dificuldade é um gesto de aprendizagem e conhecimento, como quando nos debruçamos em satisfazer as tantas demandas que o mundo contemporâneo exige do docente.

O aprendizado que o aluno terá é reflexo não só da formação de seus professores, como do contexto social e pedagógico em que está inserido. É ingenuidade pensar que esses aspectos não têm influência no modo como a educação é vista e trabalhada em um local. Se existe apoio da comunidade e do Estado, interesse dos pais, alunos, professores e gestores, a escola cresce, se desenvolve, melhora internamente e também o seu entorno. Logo, é importante pensar no ensino como algo integrado, que inclua a sociedade como um todo e não fique apenas preso aos muros da instituição educacional.

Ter o Pibid inserido nesses colégios públicos é uma grande chance de ampliação dessas relações, pois permite que nós, licenciandos, possamos colocar em prática o que aprendemos no curso, além de ajudar as regentes supervisoras em suas tarefas diárias, colocando os alunos em contato com novos projetos, para conhecerem um pouco melhor a dinâmica do curso superior. Nesses termos, as autoras Castellar e Vilhena ressaltam:

Vemos, então, que a construção dos conceitos não é exclusividade da escola, na medida em que o processo de construção conceitual ocorre a partir da vivência do sujeito, das interpretações sobre o mundo, das representações sociais que possuem. Ou seja, os conceitos são construções de significados dos fenômenos e objetos que criamos para interpretar ou explicar o mundo ao nosso redor, e a escola auxilia na transformação deles (2010, p. 102).

Portanto, o Pibid contribuiu imensamente para nossa formação docente: é impossível imaginar estar efetivamente em uma sala de aula sem conhecer os conflitos e os impasses de antemão. Esses dezoito meses de experiências reafirmaram o quanto acreditamos na educação, porque através dela plantamos pequenas sementes, transformando tudo ao nosso redor. A sala de

aula é o melhor lugar para estar e crescer, por essa razão destacamos que sem o programa, as professoras, os alunos ou nossos colegas, não evoluiríamos tanto. E por isso, somos gratas a todos que participaram conosco desse projeto.

## **Referências**

CASTELLAR, Sônia & VILHENA, Jerusa. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CURY, Augusto. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

TIJIBOY, Ana Vilma; MAÇADA, Débora Laurino; SANTAROSA, Lucila Maria Costi & FANGUDES, Léa da Cruz. Aprendizagem Cooperativa em Ambientes Telemáticos. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, RS, v. 2, nº 1, p. 19-28, maio 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6267>. Acesso em: 16 fev. 2022.

# **Registro pessoal de ensino em uma realidade pandêmica: a importância das tecnologias e da empatia**

Cleonicy Avelino do Amaral Magalhães<sup>1</sup>

Educação não transforma o mundo. Educação muda as  
pessoas. Pessoas mudam o mundo.  
(Paulo Freire)

Sempre gostei muito de ler e as leituras me traziam muitas fantasias maravilhosas. Conseguia imaginar os lugares mencionados nos livros, as personagens, o tempo e, principalmente, gostava de me sentir a protagonista das histórias. Algo que me acompanhou até a minha adolescência, mas, sem perceber, fui me distanciando dos livros. Vendi alguns dos que tinha, outros doei e fui, cada vez mais, me envolvendo apenas com o trabalho e as amigas que não pareciam ser amigas da leitura – pelo menos, nunca vi livros em suas estantes. Contudo, essa paixão pela leitura fazia parte de mim, não tinha como fugir dela e aos poucos fui adquirindo livros novamente. No entanto, dessa vez mais títulos que tinham relação com a minha fé.

Eu tive duas experiências em sala de aula, ainda muito novinha, quando estava concluindo o Ensino Fundamental, porém, não estava preparada para aqueles momentos, por mais que se falassem em dons, ou em ‘era isso mesmo que era para ser’, etc. Tudo na vida requer preparação, desenvolvimento, não só amor, talento ou destino. É preciso ter certeza do que realmente você quer e se preparar, para que não sejamos mais um entre tantos e que, de fato, venhamos fazer a diferença naquilo que escolhemos fazer. E,

---

<sup>1</sup> Licencianda em Letras - Língua Portuguesa no campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

depois de mais vivências de mundo, eu finalmente decidi o que queria fazer.

Antes de chegar a esta conclusão, eu tive que constatar através do meu filho a importância de ser professor(a), a vontade de poder fazer alguma coisa por ele e também querer contribuir de algum modo na vida dos alunos. Porque, se eu puder fazer a diferença na vida de um deles que seja, vai ter valido à pena. Meu filho tem muitas dificuldades de aprendizagem e o que eu sabia não era suficiente para ajudá-lo, já que ele precisava de algo mais. Ele necessitava de alguém que, além de saber, trouxesse consigo empatia, amor e, especialmente, preparação.

Foi aí que decidi fazer uma licenciatura, não apenas para ter um diploma e auxiliar, e sim com o intuito de mudar a vida de tantos como o meu filho por aí. Eu ainda não sabia como tudo seria possível, só sabia que alguma coisa iria ter que mudar e, assim, dei o primeiro passo. Desde aquela época, tenho tido momentos únicos junto ao curso que resolvi seguir e a cada dia tenho mais segurança de que fiz a escolha correta. Todavia, agora vamos falar do Pibid<sup>2</sup>.

Ao iniciar a graduação em Letras, logo nos foram apresentados várias atividades e projetos desenvolvidos no campus Goiânia do IFG<sup>3</sup> e um deles era esse programa, no qual me senti motivada a encarar um desafio. Pois tinha certeza de que iria contribuir para minha formação e nada mais válido do que fazer a junção da teoria e da prática, saindo da zona de conforto e realizando o que se aprendeu na faculdade. Queria participar deste projeto para aprender e de alguma maneira poder contribuir. Sabia que isso iria valorizar ainda mais a minha licenciatura e que também iria me aperfeiçoar e moldar os meus conhecimentos, como me preparar para um ambiente escolar, em contato direto com o cotidiano da sala de aula.

---

<sup>2</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, criado e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) brasileiro.

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Dentro do que pesquisei, “o Pibid busca valorizar a carreira do professor, estimular os alunos a valorizarem os cursos de licenciaturas” (ROSOLEN, 2020). O objetivo é que os dois lados, de futuros docentes e estudantes em fase final do Ensino Médio, tenham contato antes de assumirem suas posições como educadores e possíveis graduandos. E é claro que isso nos traz uma mistura de sentimentos e reflexões, sendo esses bons ou ruins. Até então, todo o programa era vivido por outros colegas da licenciatura presencialmente, sentindo e transmitindo as suas emoções, doando e recebendo saberes nos colégios parceiros.

Entretanto, este relato é diferente. Essas experiências se deram em meio a uma pandemia, o que trouxe para nós, pibidianos – juntamente com a coordenadora da área de Língua Portuguesa do programa, Dra. Alita Paraguassú<sup>4</sup>, e a professora supervisora da escola parceira do projeto – um grande aprendizado, já que sempre estamos passando por transformações e nos adaptando.

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processos de design aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos (BACICH & MORAN, 2018, p. 37).

Devido à pandemia desde março de 2020, o IFG e muitos outros estabelecimentos tiveram que se adaptar a um novo método pedagógico e o ensino, que antes era presencial, agora é realizado por meios digitais, como o Google Meet. O conteúdo e atividades da disciplina eram acompanhados pela plataforma Moodle. Com relação ao Pibid não foi diferente: os encontros foram feitos a distância e conhecemos tanto a professora supervisora, quanto as suas turmas, de forma virtual. Para aqueles que nunca

---

<sup>4</sup> Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

frequentaram a instituição na qual fomos alocados, a visita também ocorreu desse modo, através de um vídeo que a supervisora fez e nos enviou, para podermos ver a estrutura do lugar.

Aqui trarei um pouco das experiências que vivenciei dentro desse programa. Minhas reflexões serão acerca das dificuldades e desigualdades vivenciadas principalmente pelos alunos, com relação à tecnologia; em uma realidade pandêmica, observando as atividades na escola parceira remotamente, com o engajamento de todos e as orientações da coordenadora em nossas reuniões. Tais experiências foram acompanhadas de grande impacto psicológico, devido à pandemia, que interferiu no emocional, profissional e, principalmente, no fator econômico de muitas famílias.

Neste novo modelo educacional, nem todos possuem suportes para participar das aulas online, sejam eles aparelhos como o celular, notebook, computador ou, até mesmo, uma internet de qualidade. A Base Nacional Comum Curricular<sup>5</sup> (BNCC) diz:

Como bem identificam e explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011): com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2018, p. 462, § 1).

Porém, não foi o que vimos nesse período. Mesmo que os órgãos responsáveis tenham tentado, de algum modo, a ampliação da inclusão digital, esta não alcançou a todos e mais uma vez as desigualdades sociais prevaleceram. E por muitas outras razões, discentes se evadiram das escolas e foram em busca de trabalho para darem apoio financeiro em seus lares, uma triste realidade!

Mas, apesar de todos os contratemplos, vimos muitos se superarem e lutarem bravamente para poder se ajustar a esse novo

---

<sup>5</sup> Documento que norteia a aprendizagem essencial dos discentes, ao longo da Educação Básica.

contexto educacional, no qual a situação os obrigava a buscar por este apoio tecnológico. Hoje, vimos que o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é muito importante e veio agregar conhecimentos. Diante de tudo isso, notamos a necessidade de preparação para um mundo virtual e sabemos que novos métodos serão implantados para que todos tenham acesso à internet, pois ela será cada vez mais utilizada.

A tecnologia está mudando a forma como produzimos, consumimos, nos relacionamos e, até mesmo, como exercemos a nossa cidadania. Agora é a vez de transformar também a maneira como aprendemos e ensinamos (ROSOLEN, 2020).

Em uma turma do 3º ano do Ensino Médio que pude observar, através do aplicativo WhatsApp, as trocas eram poucas. Somente os professores interagiam muito, enviando atividades, informações e cobrando respostas dos discentes. No entanto, verifiquei que os educadores são de fato fundamentais na formação dos alunos e que sua atribuição é indispensável: os professores tentavam, dentro de suas condições, alcançar a todos. Para quem precisava, eles faziam as versões impressas das tarefas e os estudantes buscavam os exercícios no colégio. Assim, todos foram integrados ou, pelo menos, os alunos que persistiram até o final do semestre.

As relações entre o docente da disciplina e os grupos eram limitadas, além do aplicativo de mensagens, há só um encontro semanal por turma — com exposição do conteúdo essencial — dentro do novo contexto pedagógico (videoconferências). É sabido que circunstâncias como a falta de aparelhos conectados à internet, creio eu, seja um dos motivos que levaram os alunos a faltar cada vez mais, mesmo que remotamente. Contudo, nós pibidianas, queríamos participar e ajudar. Dentro do que nos foi permitido, nós fizemos: nos encontramos algumas vezes virtualmente e montamos um projeto com o tema: “O texto dissertativo-argumentativo no

Enem<sup>6</sup> 2021: preparados?"; sugerimos temas para redação; corrigimos redações; eu particularmente pude projetar vídeos auxiliando a professora. Por fim, foi criada uma lista (manhã e noite) para sermos incluídas nas reuniões no Google Meet, e assim por algumas vezes, nós expusemos nossos projetos.

Notei que a relação de frequência disponibilizada pela professora supervisora toda manhã no WhatsApp, para que os alunos registrassem suas presenças, era assinada por quase todos os estudantes. Entretanto, nas aulas virtuais, a participação era muito baixa. Neste caso, levamos em conta tudo aquilo que foi falado no início do relato: nem todos possuem suportes tecnológicos para tal.

Um dos momentos mais bacanas e tensos para mim foi lecionar às turmas juntamente com as outras colegas. Elaboramos um projeto e tivemos que aplicá-lo no Meet. Apesar dos poucos estudantes que se juntaram ao encontro online, foi muito boa a experiência. Um dos conteúdos ministrados por nós foi o gênero textual dissertativo-argumentativo, com intuito de ajudá-los a se preparar para o Enem. Em relação a esse tema, participamos de palestras com Júlio Sousa (Instituto de Informática – UFG), falando sobre *Inteligência Artificial e correção de redação*. Também realizamos correções de redação que eram enviadas pelos estudantes no Gmail, serviço gratuito de e-mail que todos possuíam.

O Pibid me proporcionou um aprendizado muito importante na minha iniciação docente e em minha formação como futura professora, pelo qual eu pude compreender a relevância de se desenvolver estratégias para o ensino de língua portuguesa, melhorar minhas habilidades e competências, ver na prática como se é aplicada a BNCC e adquirir um pouco mais de segurança para lecionar. Em sala, observar como a supervisora lida com todas as situações nesse ambiente de trabalho nos ajuda e complementa a nossa formação acadêmica.

---

<sup>6</sup> Exame Nacional do Ensino Médio, uma avaliação do desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica.

Sei que cada uma das pibidianas que fizeram parte deste processo levaram consigo experiências ímpares, que envolvem muito mais do que a elaboração de aulas. Foi um contexto único para a professora. Tenho certeza de que ela deu o seu melhor, pois também estava acostumada com o sistema presencial e foi pega de surpresa como todos. E eu me pergunto: como será que eu teria me saído como professora naquele instante?! Por isso, eu admiro os docentes que se empenharam de todas as maneiras. Afinal, ensinar é sobre saber se sobressair aos contratempos.

Esse momento foi necessário, já que nos trouxe um pouco da realidade pedagógica e dos problemas em que as instituições se encontram. Esta vivência me trouxe a reflexão sobre a nossa profissão e os muitos desafios que nossa classe enfrenta diariamente, que vão além dos muros das escolas e envolvem as famílias e a sociedade. Portanto, precisamos estar juntos na empreitada de superar as adversidades, como esta que foi a pandemia, e valorizar ainda mais o professor, nos conscientizando de que a educação é indispensável.

Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá, o reconhecimento que engaja (FREIRE, 1974, p. 40).

As atividades do programa foram iniciadas em setembro de 2020, com duração máxima de 18 meses. Por essa experiência tão valiosa, agradeço às colegas que estiveram comigo neste percurso de busca pelo conhecimento, à supervisora que, apesar das dificuldades, nos permitiu presenciar a sua luta, à coordenadora da área de Língua Portuguesa do Pibid no IFG e ao programa por proporcionar esta oportunidade de aprendizado; além da colega de Letras e jornalista Silmara B. Alencar, pela revisão de meu texto e dicas dadas para melhorar este relato.

## Referências

- BACICH, Lilian & MORAN, José (Orgs). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- ROSOLEN, Nayara. Projetos buscam valorizar a atuação dos professores na educação básica. *Central de Notícias Uninter*. 14 ago. 2020. Disponível em: <https://www.uninter.com/noticias/projetos-buscam-valorizar-a-atuacao-dos-professores-na-educacao-basica>. Acesso em: 24 jan. 2022.

## Teorias inspiradoras e práticas pedagógicas durante a pandemia

Rita de Cássia Alencar<sup>1</sup>

Entre os docentes em formação há, quase sempre, uma inspiração nas palavras de Rubem Alves (2011): “A educação é algo que transborda dos limites das escolas. Por vezes se choca com as escolas”. Construir práticas pedagógicas que sejam significativas para alunos e também para professores é algo desafiador. As teorias da licenciatura nos apontam a importância do papel mediador do docente entre os saberes trazidos pelos estudantes e os saberes dos currículos educacionais. Refletimos ainda na academia, com Paulo Freire (1989), que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Por isso é impossível não ter em consideração o imaginário, as vivências e emoções dos discentes enquanto sujeitos constituídos na/pela linguagem e que estão inseridos em um contexto histórico e social.

No Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II, os graduandos encontram a oportunidade de conciliar algumas teorias consideradas inspiradoras às estratégias de ensino construídas em espaços educacionais reais, para turmas específicas, com sujeitos que fazem parte de grupos sociais presentes no cotidiano de nossos dias.

Estou cursando o sexto período da Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e meu Estágio Supervisionado em LP II aconteceu no período de setembro de 2021 a fevereiro de 2022, com intervalo de um mês no período das festas de fim de ano, correspondente às férias no campus Goiânia do IFG.

---

<sup>1</sup> Licencianda em Letras - Língua Portuguesa no campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

O colégio em que realizei o estágio se localiza em Goiânia e foi fundado em 1967. Atualmente, oferece a 2ª Fase do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos) em período integral, atendendo uma comunidade estudantil oriunda de setores diversos da capital, bem como de cidades vizinhas e fazem parte de famílias de baixa e média renda, com nível de instrução variado.

Nessa mesma escola, participei da Residência Pedagógica, primeiro como voluntária durante o mês de junho de 2021 e depois como residente, do início de agosto de 2021 ao final de março de 2022. Essa experiência me proporcionou trabalhar com uma equipe de residentes do IFG, de períodos diferentes do meu, na produção de planos de aula para os 7º anos do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que ainda estamos atravessando a pandemia de Covid-19 e durante os meses do Estágio em LP II, o colégio retomou o modelo presencial, enquanto o IFG continuou com o ensino remoto, não sendo possível observar e atuar diretamente em sala. A construção de minha práxis pedagógica se concretizou na prática elaboradas por mim, que foi executada pela regente. Assim, eu pesquisava e organizava o planejamento, em dia específico e no período matutino, horário em que eu estaria fisicamente na instituição parceira. Nesse processo, eu recebia o feedback com orientações para as próximas aulas, além de algumas tarefas escritas pelos alunos, por meio de mensagens da professora e também em reunião semanal por videoconferência.

As atividades desenvolvidas em diversos espaços escolares têm como objetivo resolver variadas situações-problema. Nessa âmbito, destaco uma sequência didática construída a partir de um diagnóstico feito pela docente das turmas dos 7º anos, após uma lição sobre a temática transversal do *Setembro Amarelo*, que tratou da prevenção ao suicídio, da motivação emocional e dos cuidados com a saúde mental dos estudantes. A proposta da orientadora era a construção de um projeto com o tema *A Cura*, na expectativa de abordar alguns problemas de cunho psicológico apresentados entre os adolescentes.

Para criar o projeto, à princípio, imaginei trabalhar com fragmentos da obra *O Diário de Anne Frank* em HQ (*Graphic Novel*) de Ari Folman, no intuito de relacioná-los com a realidade emocional dos discentes. A personagem principal do livro possuía a mesma faixa etária dos educandos e vivenciou uma situação de isolamento social, apesar de ter sido num momento histórico diferente. Anne Frank escreveu a narrativa de sua subjetividade em um diário que, posteriormente, foi publicado como sua autobiografia.

Em seguida, em articulação com a equipe da Residência, pensei em implementar a temática de cura, relacionada aos cuidados com as emoções dos estudantes, abordando alguns subtemas – superação, empatia e autoconhecimento – dentro da perspectiva de resolver problemas pessoais e de interação social. Assim, a sequência foi pensada para ser aplicada em quatro etapas, tendo como finalidade auxiliá-los a usarem a linguagem para expressar suas análises pessoais sobre o que estavam passando, durante a pandemia e no retorno ao modelo presencial. Já a produção textual foi idealizada como método avaliativo e talvez como uma pesquisa-ação. Esperávamos que os resultados aparecessem a partir da mediação da professora, da leitura dos fragmentos da obra literária e da escrita do gênero diário.

O projeto foi fundamentado numa abordagem de aprendizagem significativa, ou seja, pautado na interação com os saberes trazidos pelos adolescentes, pois as experiências de mundo deles, incluindo suas emoções, são aspectos essenciais a serem observados no aperfeiçoamento da prática pedagógica, como nos aponta Celso Antunes (2017, p. 13): “Constitui, assim, tarefa impossível ao ensino o não resgate dos saberes do aluno, presentes em seu mundo imaginário, em seus gostos e desgostos, alegrias e tristezas, sentimentos e emoções”.

Naquele momento de retorno às aulas presenciais, o conhecimento das emoções dos discentes e a escuta deles foi imprescindível para se instalar um espaço de acolhimento e estabelecer um processo educacional capaz de ressignificar a realidade de pós-isolamento social

devido à pandemia de Covid-19, no qual eles sentissem segurança para se expressarem enquanto sujeitos.

Em Bastos (2021), também podemos refletir que os tipos de linguagem se desenvolvem no ambiente escolar de forma semiótica (verbal e não-verbal) como a expressão e a leitura que os jovens fazem do mundo que os cercam. A escrita sobre o que se vive, se reconhecendo no processo de criação, fazendo o uso de estratégias aprendidas em sala, traz a compreensão da intenção do que se pretende redigir ao construir enunciados coerentes para um gênero específico.

O formato diário como registro escrito, além de ser uma narrativa em primeira pessoa, assume a característica de memória que se faz a cada dia pela datação de suas páginas. Esse fato pode gerar para um diarista expectativas sobre o que é relatado hoje, como uma preparação para um futuro melhor. Isso ficou expresso na terceira etapa da sequência didática, ao abordarmos a continuação do subtema empatia. Foi apresentado aos alunos um trecho de *O Diário de Anne Frank* em HQ, em que a personagem principal, lendo o seu diário em outro momento da sua história, teve uma nova percepção dos fatos e modificou a maneira como lidava com algumas situações conflitantes.

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias e envolver os estudantes em atividades de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético, e a valorização da leitura por compreender o seu potencial humanizador são ainda competências específicas da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental referenciadas na Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup> (BNCC) e também foram trabalhadas nesse projeto.

Lembro-me que ao relacionar o gênero diário à leitura de fragmentos do livro de Ari Folman, tive como motivação não somente o estímulo à escrita de si pelos discentes e a promoção do autoconhecimento. Mas, pensei ainda em tornar a escrita num

---

<sup>2</sup> Documento que norteia a aprendizagem essencial dos discentes, ao longo da Educação Básica.

momento de libertação dos padrões sociais e escolares, impostos pelo uso normativo da Língua Portuguesa que, quase sempre, se difere da língua falada no cotidiano juvenil.

A língua ensinada nos estabelecimentos de ensino possui um caráter formal, especialmente no que se refere à escrita: segue regras que não são compreendidas e aceitas por boa parte dos educandos. Aliás, a comunicação através da fala, tanto no ambiente familiar como entre os adolescentes é informal. Eles fazem o uso de palavras ou expressões que podem conter significados diferentes daqueles trazidos pelos dicionários e pelas gramáticas, que prescrevem o padrão de uma língua idealizada, porém, não praticada da mesma maneira entre sujeitos reais. Isso pode causar até a sensação de não pertencer ao grupo de falantes da Língua Portuguesa, mudando o seu aspecto maternal, conforme Coracini (2007):

(...) a língua possa se transformar de materna (lugar de repouso, de segurança, de realização do desejo fundamental de completude) em madrasta (com todas as conotações que a palavra carrega: interdito, censura, punição, desconforto, angústia, castração, mal-estar...).

Outra teoria que colaborou com minha práxis para esse projeto é um artigo<sup>3</sup> de Sérgio Leite (2012), pois trata do papel da afetividade em sala de aula, visto como um conceito que “permaneceu historicamente periférico nas relações de ensino e aprendizagem, embora sua importância não tenha sido negada pelas tradicionais teorias psicológicas”. A presença da afetividade nas práticas pedagógicas, desde a etapa de construção do planejamento até a sua aplicação em sala, é um fator muito importante que funciona como elo para a aprendizagem. Tive exemplos de relações pautadas na empatia e no respeito, por parte da supervisora e orientadora do estágio no meu campus do IFG e também da educadora da instituição parceira. Isso me ajudou

---

<sup>3</sup> LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 2, p. 344-368, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

bastante na elaboração da proposta e para que eu não desistisse no meio do processo.

Quanto aos resultados do trabalho, a escrita de entradas de diários gerou em mim uma expectativa a mais, pois havia a incerteza se, realmente, os alunos se sentiriam seguros para falar de si, sabendo que a preceptora e a equipe de residentes também faríamos a leitura do que escreveram. Foi surpreendente perceber como o bom relacionamento da professora com os adolescentes foi fundamental para o processo. Os efeitos positivos foram colocados tanto no relato que a regente nos fazia sobre o seu diálogo com os educandos como em algumas produções escritas que nos comoveram bastante.

Na intenção de apresentar formalmente o projeto para minhas avaliações do Estágio em Língua Portuguesa II e da Residência Pedagógica, decidi nomeá-lo como: “A Construção de uma Abordagem Reflexiva com *O Diário de Anne Frank*”. Afinal de contas, seu objetivo foi contribuir tanto para a aprendizagem significativa dos discentes dos 7º anos da escola campo como para o processo reflexivo de minhas estratégias enquanto residente.

A pandemia de Covid-19, especialmente, trouxe necessidades específicas à educação, exigindo mudanças didáticas dos docentes, na comunicação com os estudantes e no processo de ensino. Foi preciso nos adequarmos ao uso de ferramentas tecnológicas e as aulas passaram a acontecer somente em ambiente virtual. O ensino remoto, adaptado durante esse período, revelou ainda a desigualdade social no país, expressa principalmente pela dificuldade de acesso, tanto à internet como a equipamentos como computadores, notebooks e celulares, necessários para a interação entre os participantes do ensino.

Nesse contexto social e histórico, me reconheço como discente da licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, em formação profissional a distância, no desencontro com o outro. Tenho a esperança incerta de algo que pode se concretizar numa educação crítica e libertadora, inspirada nas palavras de Rubem Alves (2011) e de Paulo Freire (1989). Por isso, relato o que consegui absorver e

analisar da tentativa de construir a ligação tão almejada entre a práxis educativa e as teorias que a fundamentam.

O meu desejo é que o futuro nos permita vivenciar uma aprendizagem como sugerem Rosa & Ramos (2008), atravessada pelas experiências comunicáveis e pelas sensibilidades, especialmente os odores guardados na memória de licenciandos (das aulas presenciais), como a versão narrativa de um currículo que abandona a noção prescritiva e programada pelas faculdades e escolas campo, de caráter conteudista, para assumir um currículo que se comprometa com as missões, paixões e propósitos articulados pelas pessoas em suas vidas.

## Referências

- ALVES, Rubem. *A pedagogia dos Caracóis* [recurso eletrônico]. Campinas: Verus Editora, 2011.
- ANTUNES, Celso. *Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula* [recurso eletrônico]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BASTOS, Gilda de Almeida. *O gênero diário como expressão emocional: um incentivo à prática da escrita*. Orientadora: Sandra Mara Mendes da Silva Bassani. 2021. 120 folhas. Dissertação (mestrado profissional) – Letras, Profletras, Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Vitória, ES, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CORACINI, Maria José Rodrigues. Nossa língua: materna ou madrasta? – Linguagem, discurso e identidade. In: *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FRANK, Annelies Marie. *O diário de Anne Frank em quadrinhos* [recurso eletrônico]. Adaptação de Ari Folman; ilustração de David Polonsky; tradução de Raquel Zampil. Rio de Janeiro: Record, 2017. Disponível em: [http://www.esramada.pt/esr.media/pdf/divulgacao/2020/O\\_di%C3%A1rio\\_de\\_Anne\\_Frank\\_em\\_quad\\_rinhos.pdf](http://www.esramada.pt/esr.media/pdf/divulgacao/2020/O_di%C3%A1rio_de_Anne_Frank_em_quad_rinhos.pdf). Acesso em: 18 fev. 2022.

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

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 2, p. 344-368, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

ROSA, Maria Inês Petrucci & RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300012>. Acesso em: 16 fev. 2022.

## **Projeto Pibid: reflexões e vivências na construção da identidade docente**

Lorena Rodrigues Dias<sup>1</sup>

Sempre pensei na licenciatura como uma modalidade de graduação mais desafiadora. Além do desafio de aprender, há o de ensinar aquilo que se aprendeu, o que é ainda maior. Quando entrei nesse curso de Letras – Língua Portuguesa no IFG<sup>2</sup>, me inquietava ao pensar em conseguir transmitir, de modo eficiente, tanto conhecimento para alunos tão diferentes. Imaginar uma sala de aula lotada me enchia de emoção, mas também de medo. Sei que esse sentimento é a realidade de praticamente todos que escolhem a docência como profissão e até mesmo dos professores mais experientes, que talvez também sintam, em determinados momentos, essas borboletas no estômago ao pensar em encarar os discentes.

Diferentemente do que muitos acreditam, ser professor não é uma espécie de dom divino, é uma profissão que exige técnicas, estudo e preparação. Semelhante a qualquer outro profissional em formação, muitas vezes nos cercamos de insegurança e receio de falhar, o que gera uma ansiedade cruel. É verdade que, no decorrer da licenciatura, muitas são as disciplinas, atividades, dinâmicas e até mesmo conversas extracurriculares com os docentes que amenizam essa apreensão, no entanto, ela não deixa de existir.

Desde o início do curso estamos cercados de teorias, porém, o fato é que a teoria é uma espécie de receita de bolo, um manual importante para nos situar e direcionar. Contudo, apenas ler, reler e decorar a receita não garante um bolo bem-feito. É preciso colocar a mão na massa e assim, sabendo a receita e a executando, você fará

---

<sup>1</sup> Licencianda em Letras - Língua Portuguesa no campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

bolos cada vez melhores. Ou seja, como afirma Nóvoa (2003, p. 5), é de extrema relevância as vivências e relações que o formando estabelece na escola:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

A primeira oportunidade que tive para ‘colocar a mão na massa’ foi o Pibid<sup>3</sup>, que tem como finalidade proporcionar um contato antecipado dos licenciandos com discentes da rede pública. Entretanto, quando ingressei, em outubro de 2020, ainda no segundo período do curso, esse contato haveria de ocorrer de modo diferente, devido à pandemia de Covid-19.

Diante dessa situação, a educação se reinventava, na tentativa de manter os vínculos entre instituições, professores e alunos. O ensino remoto emergencial foi adotado tanto na educação básica, quanto na superior e foi nesse contexto que muitos pibidianos tiveram suas experiências, inclusive eu. É incontestável que muitos foram os desafios e dificuldades em atuar diante desse cenário, não obstante, também é indiscutível que esses problemas muito acrescentaram na nossa formação. Até mesmo porque, atuar na rede pública de educação no nosso país já é desafiador em si e aprender a lidar com impasses é imprescindível para o nosso preparo.

Nossas atividades se iniciaram com reuniões virtuais com a coordenadora do campus Goiânia do IFG e a supervisora do colégio escolhido para nossa atuação. A partir disto, fomos colocados a par da realidade da comunidade escolar, o que nos ajudou a compreender as dificuldades da escola e dos estudantes para então,

---

<sup>3</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, criado e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) brasileiro.

juntamente com a professora da instituição pública, planejar projetos de ensino. Com essa ampliação do olhar para aquela realidade pedagógica, entendi a ênfase que Carl Rogers (1902-1987) dá para a empatia do professor diante do discente. É fundamental não só para criar uma relação de respeito com os mesmos, todavia, para pensar uma didática que realmente os alcance.

Em conjunto com mais nove colegas, comecei a elaboração de um projeto a distância com propostas de leituras e produções textuais, principalmente do gênero dissertativo-argumentativo, visto que o plano era voltado para as turmas de terceiros anos do Ensino Médio, que estão em fase de preparação para o Enem<sup>4</sup>. Nossos principais objetivos foram desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e escrita, relacionando os conteúdos e textos lidos com o repertório sociocultural dos alunos e promover reflexões que despertassem a criticidade deles. O projeto abordou assuntos como o Modernismo no Brasil e as temáticas: desemprego, seca, fome, miséria e diversidade cultural brasileira.

Conversando com a professora supervisora da escola, decidimos quais recursos tecnológicos eram acessíveis para as turmas em questão e optamos por utilizar slides, áudio livro/filme, YouTube, Google Meet, Rave, Telegram e WhatsApp. Foi muito pertinente o uso dessas ferramentas na criação desse plano de ensino, já que vivemos numa era digital, com educandos nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede – a web –, chamados pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) de “nativos digitais”. O uso de tecnologias na sala de aula colabora para o interesse e engajamento dos discentes nas práticas pedagógicas.

Para elaborar o projeto, estudamos mais rigorosamente documentos importantes, como o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás/2021 e a Base Nacional Comum

---

<sup>4</sup> Exame Nacional do Ensino Médio, uma avaliação do desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica.

Curricular<sup>5</sup>. Além de aprender a aplicar as competências e habilidades da BNCC, o planejamento desse projeto nos permitiu aprofundar em reflexões sobre as metodologias e estratégias de ensino a serem aplicadas e como colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso. Percebi também a importância do trabalho em equipe, da organização prévia e compreendi, de fato, a relevância dos planos de aula e de ensino para a boa atuação do docente.

Outra vivência significativa que tive enquanto bolsista do Pibid foi a participação no grupo de WhatsApp das turmas. Entendi como realmente os educadores estavam usando essa ferramenta no processo pedagógico, num contexto que exigia inovação e flexibilidade, e pude observar a reação dos alunos aos conteúdos, pois, inicialmente, era por esse aplicativo que os textos e atividades eram disponibilizados e as interações ocorriam, para tirar dúvidas, entregar atividades e fazer correções.

Nesse período de tempo, a professora supervisora do colégio nos orientava acerca de leituras e pesquisas que deveríamos providenciar para iniciar a atuação no auxílio às aulas de Língua Portuguesa. Aprofundamos nossos estudos sobre as competências do Enem, a estrutura do texto dissertativo-argumentativo e os possíveis temas de redação do exame. Nesse processo de preparação para participação nas aulas, adquiri uma experiência valiosa.

Enquanto me preparava para, enfim, ser docente pela primeira vez, as ansiedades e inseguranças que pontuei no início deste relato aumentavam conforme a data se aproximava. Apesar disso, concluí que com a preparação adequada, a despeito do nervosismo, o sucesso é garantido e fiquei muito satisfeita com meu primeiro contato com os discentes. Sem dúvidas, desde esse dia, metade das minhas inseguranças se desfizeram.

Atuamos em quatro turmas, uma vez por semana, no período matutino e pela plataforma Google Meet. Nem todos os alunos podiam participar das aulas, por diversos motivos, como falta de

---

<sup>5</sup> Documento que norteia a aprendizagem essencial dos discentes, ao longo da Educação Básica.

acesso à internet, celulares e computadores ou porque muitos, durante a pandemia, tiveram que arranjar empregos para ajudar na renda familiar. Alguns chegaram a desistir dos estudos por não se adaptarem ao sistema do ensino remoto emergencial e as turmas ficaram com uma quantidade reduzida de integrantes. Porém, independentemente do número de participantes nas aulas, desempenhamos as nossas funções com muita dedicação e carinho, vibrando por cada interação.

Infelizmente, quase nunca os alunos ligavam as câmeras, talvez por vergonha, insegurança ou desmotivação. Ainda assim, sempre que interagiam de alguma maneira, seja compartilhando conhecimento a respeito do conteúdo da aula ou tirando dúvidas, era extremamente gratificante para mim e minhas coletas. Constatar o efeito da nossa atuação nas turmas e sentir que, mesmo com todas as dificuldades do ensino online, estávamos alcançando o intuito de contribuir para a formação deles, era uma sensação incrível.

Além da participação nas aulas de Língua Portuguesa, com a supervisão da professora, iniciamos uma dinâmica de correção de redações. Semanalmente, era proposto por nós, pibidianas, um tema para os discentes produzirem individualmente textos nos moldes da prova do Enem. Essas redações eram divididas e corrigidas entre nós. Através de um e-mail criado para essa função, devolvíamos as correções com as notas baseadas nas pontuações das competências do exame.

Por meio dessa dinâmica, os alunos puderam desenvolver suas habilidades escritas, treinar para o exame mais importante na vida do estudante brasileiro e, pelas devolutivas, descobrir os pontos fortes e o que necessitam melhorar em suas produções textuais. Para nós pibidianas, foi crucial praticar a correção das redações, visto que isso fará parte da nossa rotina lecionando Língua Portuguesa.

Recordo-me que foi nesse primeiro contato com a sala de aula que refleti pela primeira vez sobre minha postura em classe, como, por exemplo, aspectos da minha voz etc. A voz é a “matriz do imaginário” (ZUMTHOR, 1993, p. 9) e, sem dúvidas, é fundamental

na transmissão de conhecimento e emoção. Com ela conseguimos demonstrar intensidade, confiança e firmeza. No decorrer desses contatos que tínhamos com os estudantes, fui descobrindo técnicas que me auxiliavam na minha autoconfiança ao falar com as turmas e em como os discentes recebiam esse conteúdo. Concluí que falar gesticulando me ajudava a focar e me mantinha mais tranquila e que, adaptar o meu tom de voz à intencionalidade do meu discurso fazia com que os alunos ficassem mais atentos e interessados.

Ao fim desses encontros semanais que tínhamos com as turmas, a professora supervisora da escola destinava alguns minutos para uma conversa sobre nossa atuação nas aulas. O feedback é sem dúvidas um elemento que favorece o avanço na área profissional: é importante ouvir, de quem já possui experiência na área em que queremos seguir, pontuações sobre nosso desempenho, sejam elas positivas ou corretivas. O retorno positivo nos permite a sensação de alívio, segurança e estabilidade, e o corretivo, a oportunidade de detectar nossas falhas e buscar nos aprimorar.

As reuniões virtuais com a coordenadora do Pibid em LP do Instituto Federal de Goiás e todos os licenciandos em Letras também foram enriquecedoras. Compartilhar a minha vivência e ouvir as dos colegas que estavam atuando em outros estabelecimentos de ensino me possibilitou compreender o que se tratava de características gerais das instituições estaduais de Goiânia e o que era específico do colégio em que eu estava atuando. Dessa maneira, pude ter uma noção dos acontecimentos que provavelmente poderiam se repetir no decorrer de toda a minha carreira docente como, por exemplo, lidar com a questão de que a grande maioria das escolas públicas possuem problemas de infraestrutura, o que exige do educador criatividade e flexibilidade para lecionar.

Os licenciandos precisam dessa condição de confronto entre a teoria e a prática para verificar que elas se completam e então, pensar em possibilidades de ensino nos colégios públicos. A oportunidade que o programa nos proporciona nos permite amadurecimento, consciência crítica sobre nossa profissão e o desenvolvimento da humanização e da empatia.

O Pibid nos dá a possibilidade de observar os alunos, professores, o espaço escolar e os companheiros nessa jornada. Permite-nos a apropriação não só da realidade da sala de aula, mas também da sensação de ser um educador, da autoavaliação e dos questionamentos que surgem nesse processo. Por meio dessa iniciação, pudemos experimentar com segurança e conforto, testar a nossa identidade docente e aperfeiçoá-la. Portanto, desejo que muitos outros graduandos possam, como eu, ter essa experiência incrível!

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

NÓVOA. Antônio. *Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação*. II Congresso de Educação do Marista de Salvador, jul. 2003, Salvador, BA [adaptação]. 6 páginas. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205\\_ce.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf). Acesso em: 16 fev. 2022.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *In: On the Horizon*, Reino Unido, v. 9, nº 5, out. 2001. Reino Unido: MCB University Press, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-DigitalNatives,DigitalImmigrants-Part1.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

ROGERS, Carl Ransom. *Terapia centrada no cliente*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ZUMTHOR, Paul. *A Letra e a Voz: a literatura medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



## **Projeto de vida e cotidiano expressos no gênero textual meme: reflexões sobre a experiência com alunos do Ensino Médio**

Elenice Rabelo Costa<sup>1</sup>  
Joelma da Silva Barata<sup>2</sup>

Este relato discorre sobre a experiência educativa desenvolvida no projeto “Gêneros textuais: criatividade, descoberta e ação”, em um colégio público estadual em Goiânia. Devido ao cenário pandêmico, foi necessário dar prosseguimento às aulas remotamente, com o intuito de manter o diálogo entre a escola, os estudantes e a universidade. Nesse sentido, este texto tem como objetivo compartilhar as ações pedagógicas no âmbito da atuação do Pibid<sup>3</sup> do campus Goiânia do IFG<sup>4</sup>, com turmas do 2º ano do Ensino Médio da instituição parceira, no período de setembro a novembro de 2021. Nas atividades práticas, a expectativa inicial foi promover a escrita e leitura de mundo nas oficinas virtuais. A metodologia baseou-se em uma pesquisa participante, dialógica e qualitativa que considerou o que foi escrito por Cortelazzo *et al* (2018) sobre a importância da diversificação da práxis do professor e o fortalecimento da personalização da aprendizagem, e a proposição da Sala de Aula Invertida analisada em Bergmann & Sams (2021).

---

<sup>1</sup> Licencianda em Letras - Língua Portuguesa no campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); pedagoga e mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

<sup>2</sup> Licencianda em Letras - Língua Portuguesa no campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

<sup>3</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, criado e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) brasileiro.

<sup>4</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Inicialmente, entende-se que a contemporaneidade exige dos docentes outros saberes que não mais somente aqueles adquiridos na época de sua formação inicial. Não se pode resumir a educação a práticas conteudistas. A sociedade do conhecimento hoje é marcada por inúmeras transformações que acontecem em um curto prazo, fazendo com que seja preciso um constante aprendizado para acompanhar essa evolução. E isso impacta diretamente os caminhos que a escola e o professor precisam percorrer a fim de atender as demandas formativas dos sujeitos sociais no século XXI. Nessa perspectiva, é necessário propiciar atividades que possibilitem a utilização das novas tecnologias digitais no ensino e o fortalecimento de um aprendizado mais ativo. Para tanto, compreende-se que essas mudanças na cultura pedagógica fazem parte do movimento que acontece na atualidade.

Assim sendo, a escola, um espaço de transformação e formação humana precisa de adaptações que dialoguem diretamente com as mudanças que o mundo atual atravessa e que, de certa maneira, se impõem às práticas educativas. Considera-se que os discentes diariamente têm a possibilidade de construir conhecimento não mais somente dentro do espaço formal da sala de aula. Não basta mais que nos detenhamos unicamente a metodologias que parecem não apresentar resultados satisfatórios para atender a demanda do ensino atual. O aprendiz da sociedade do conhecimento, que está habituado ao contato com a internet, exige do docente habilidade de atuar em tempos de cibercultura.

Partindo desse pressuposto, não é difícil constatar que nos últimos tempos foram as tecnologias digitais, em especial as ligadas à área da comunicação, que permitiram o surgimento de novos gêneros textuais. Destarte, a intensidade dos usos desses suportes e suas interferências nos atos comunicativos diários fazem com que isso aconteça cada vez mais rápido. Desse modo, trabalhar com a produção textual associada aos memes, considerando-o um gênero textual contemporâneo, foi algo inédito para nós e que ampliou o nosso processo acadêmico-formativo como licenciandas em Letras - Língua Portuguesa.

Nesse cenário, destaca-se que a cibercultura, os aspectos linguísticos, discursivos e sociais são materializados pelas diversas interações multimidiáticas promovidas pelos estudantes, com o avanço desses processos de comunicação, criação e elaboração de novas configurações de cultura na sociedade pós-moderna, segundo Souza (2014). Na percepção desse autor, os memes têm um papel preponderante na disseminação de ideias, ideologias e discursos que são transmitidos diariamente nas redes sociais.

Com essas novas mudanças, o professor pode solicitar às suas turmas que desenhem uma imagem para relacionarem a um texto, por exemplo. Ainda nessa prerrogativa, agimos similarmente, sugerindo determinados aplicativos e outras ferramentas digitais em que os educandos pudessem associar linguagem escrita e visual, não se limitando a uma mera ilustração, e sim gerando uma interpretação e expressão específicas sobre o assunto em questão, com alto potencial comunicacional.

Na compreensão de Bakhtin (2010), quando acontece a escolha de palavras na construção de um enunciado, a língua não é utilizada em uma perspectiva neutra e apenas preocupada com a norma culta. São construídos enunciados que possuem composição e estilo das características do gênero textual escolhido. O discurso não é uma forma específica da língua, mas sim uma característica pertencente ao enunciado, ou seja, do próprio gênero textual, que possui uma certa expressão típica.

Mediante essas reflexões iniciais, o desenvolvimento da nossa oficina virtual “Gênero Textual: memes” no Google Meet, como licenciandas em Letras, aconteceu da seguinte maneira: os adolescentes deveriam elaborar três memes, um com cada tema: 1. Educação e Pandemia; 2. Projeto de Vida; 3. E o que mais gosto de fazer? Ao apresentar essa atividade, sugerimos o aplicativo Meme Creator, a quem pudesse fazer no celular; ou um desenho em uma folha branca da qual os alunos deveriam enviar a fotografia com a sua criação para o Padlet ou WhatsApp das bolsistas; ou ainda quaisquer ferramentas online que eles conhecessem.

A produção autoral desse gênero, sua fundamentação e análise crítica estão articuladas com o letramento digital, refletindo a conciliação entre o pensamento teórico, a crítica, o ativismo, a implicação com a superação de um problema do nosso tempo e o pensamento empírico – ancorado na virada afetiva, nas emoções convergentes em torno da alegria, diversão, deboche, empatia – pela busca de audiência ao circular a mensagem, ainda que a autoria não possa ser identificada. Nesse sentido, a introdução desse gênero nos ateliês remotos, com considerações sobre o que os discentes já usam em suas práticas sociais cotidianas seria por demais produtivo, uma vez que promove reflexões sobre a linguagem, sua funcionalidade contextual, características etc. Foi observado, na tarefa proposta, um interesse particular pelos caminhos alternativos de construir textos que se integram a mídias tecnológicas ou outros suportes que serviriam como meios de transmissão.

Conforme o desenrolar dessa experiência, percebeu-se a importância das abordagens de ensino dialógicas e em que os aprendizes possam desenvolver traços de autoria. Nessas marcas de autoria podemos perceber a recorrência da preocupação que a pandemia trouxe com a evolução acadêmica e de habilidades para a vida. Os dois memes descritos a seguir mostram isso. Um possui a linguagem verbal "quando você morre, mas se lembra que não tem tempo para estudar morto", associada à linguagem não verbal, que consiste na figura de um homem em um caixão, com uma boa vestimenta – terno preto, blusa social branca e uma gravata rosa. Além disso, nesse caso a palavra "morre" não é a flexão do verbo morrer, mas está sendo utilizada no sentido figurado, de sofrer muito, não medrar etc.

Em outro meme, com os dizeres: "porque tem que estudar", temos o mesmo homem, só que agora sentado – ainda no caixão – digitando algo em um notebook. Nesse caso temos o efeito cômico desse gênero textual. É possível observarmos nesse trecho, com certa clareza, como o destinatário é chamado a se identificar com a situação. Espera-se dele certa conivência, ao partilhar da concepção de mundo do enunciador, atuando como uma espécie de

testemunha do ato de comunicação por ele produzido. Para Pereira (2020), as parcelas verbal e visual do meme reafirmam a ideia de que o sujeito enunciador atua sobre um sujeito destinatário com uma visão voltada para um terceiro sujeito chamado de interpretante. Os memes retratam a realidade do aluno e a forma como enxergam a educação na pandemia.

Enquanto a atividade em questão era posta em prática, conseguimos perceber que o uso dos dispositivos móveis gerou maior aproximação dos adolescentes com a disciplina de Produção Textual, já ofertada pelo currículo formal da escola, bem como incentivou a criatividade e colaboração dos indivíduos pesquisados. Ao analisar a incorporação das tecnologias digitais no processo de escrita colaborativa na referida disciplina, através de oficinas, promovidas no âmbito do Pibid em Letras, chegamos à conclusão de que os memes foram elaborados exclusivamente pelos jovens.

Ao propor uma experiência autônoma de pesquisa, observamos que eles se empolgaram ainda mais com a construção do trabalho. Alguns participantes do ateliê remoto mandaram suas criações pelo aplicativo de mensagens, no modo privado, outros colocaram diretamente no muro virtual do Padlet e o restante enviou no grupo coletivo de WhatsApp do projeto. Dessa forma, é importante ressaltar aquilo para que Freire (1996) nos chama a atenção, de que é impossível ensinar sem pesquisa. São saberes e práticas que dialogam entre si. Quando o sujeito pesquisa, ele fortalece a sua atividade discente e busca desenvolver sua própria intervenção social e política no cotidiano que o rodeia.

Houve uma diversificação na maneira como cada estudante compartilhou sua produção final. Nesse sentido, é preciso respeitar o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada um, e até o jeito que resolvem expor os seus trabalhos. Todos os integrantes da oficina virtual fizeram questão de fazer uma marca d'água no meme elaborado com o seu nome completo, o que revelou traços de autoria. Não foi uma solicitação do exercício proposto: foi deixado a critério de escolha das turmas.

Esse gênero textual atualmente é disseminado nas redes sociais da internet e qualquer acontecimento é passível de se transformar em um meme, envolvendo os mais variados assuntos. Eles transmitem a mensagem com humor e ganham repercussão porque se espalham com facilidade. Na maioria das vezes são produzidos pelos jovens, que têm considerável habilidade nessa construção. Os memes feitos pelos nossos educandos mostraram que eles possuem considerável habilidade nesse processo de criação – perceptível nas tarefas feitas pelos participantes do ateliê remoto. E um dos aspectos mais marcantes dos memes como gênero textual é a sua flexibilidade e variabilidade, pois é possível adaptá-lo e transformá-lo em uma ideia que pode ser satírica ou não. Nessa perspectiva, Marcuschi (2011) compreende o gênero textual como algo dinâmico, interativo e que demanda uma constante renovação e multiplicação.

Em termos gerais, as possibilidades de utilização dos memes nas oficinas do Pibid são bem amplas, partindo da simples tática de ‘quebrar o gelo’, posto que muitos deles usam uma linguagem cômica, passando por problematizações – mais ou menos complexas – do passado e do presente. Ainda é possível observar um contraponto com os conhecimentos disponíveis no livro didático ilustrando temas, por exemplo, ou até a criação de memes pelos alunos, o que os colocaria como protagonistas do seu próprio aprendizado.

Desse modo, um dos objetivos foi proporcionar às turmas outros modelos e atividades de letramento crítico para a escrita de diferentes tipos de texto. A produção de textos multimodais possibilita uma articulação ao mundo virtual, tendo em vista que a maioria do público-alvo possuía acesso aos suportes online e, em muitas aulas, apresentaram resistência aos exercícios tradicionais de escrita. Assim, utilizar outras metodologias de ensino tornou-se algo fundamental no mundo contemporâneo, considerando que o conhecimento está em todos os lugares, a um simples toque de tela. Logo, desde o primeiro encontro com as turmas, percebemos que todos tinham conhecimento do gênero textual e mesmo que alguns não o elaborassem através de aplicativos digitais, poderiam

aprender tanto a criar novos memes quanto a recriar aqueles que estão disponíveis nas redes sociais, desde que houvesse uma mediação das licenciandas que ministraram a oficina virtual, da professora-orientadora ou de algum colega com mais facilidade de desenvolver a tarefa.

Outro aspecto observado nesse gênero textual foi o apelo a memórias diferentes vivenciadas pelos discentes. Muitos relacionaram seus trabalhos ao começo da pandemia, o momento que estão vivenciando na escola e seus planos para o futuro. Possenti (2007) destaca que os textos de discurso humorístico, a exemplo dos memes, podem trazer à tona memórias de “prazo” (aquelas relacionadas às características psicológicas ou históricas, ou a associação de ambas).

Souza (2014) complementa essa reflexão ao considerar o papel da linguagem, tecnologia e as atividades sociais, durante o desenho de uma determinada situação comunicativa. Os estudantes resgataram os elementos da sua própria história no início do isolamento pela pandemia por Covid-19, suas preferências pessoais, as incertezas do retorno às aulas presenciais na escola e um projeto de vida para o futuro relacionado a escolhas profissionais. Na análise das produções, também foi percebido que houve o aproveitamento das imagens de notícias, de personagens políticos e de desenhos animados, que foram recriados por eles, em uma linguagem humorística. Os memes tornaram-se um lugar de interação e puderam deixar fluir suas práticas sociais, recriar o próprio conhecimento disponível na internet, com a manipulação das ferramentas digitais escolhidas por eles, em um contexto autônomo de pesquisa.

Como resultado dessa ação pedagógica, foi construído coletivamente um Padlet de memes no formato de mural online e a avaliação do resultado na plataforma foi feita por meio de comentários, em um feedback individual no WhatsApp. Com essa experiência, percebe-se a importância de propor práticas dialógicas em que os alunos possam desenvolver traços de autoria com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Então, as ações educativas elaboradas no âmbito do Pibid foram essenciais na compreensão dos desafios em engajar e motivar os discentes do Ensino Médio, além de preparar didáticas bem definidas e sistematizadas com o uso das mídias digitais e os gêneros textuais da atualidade, como foi o caso dos memes, em um modelo remoto de ensino. A adequada orientação da coordenação do programa e da supervisão docente da escola, nos possibilitou uma práxis pedagógica mais consistente e segura no desenrolar das atividades. O estímulo ao processo de construção da autonomia e o fortalecimento das competências de pesquisa fizeram parte das vivências compartilhadas durante esses tempos pandêmicos. E contribuíram efetivamente para a nossa formação acadêmico-profissional como futuras professoras de Língua Portuguesa.

## Referências

- BAKHTIN. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BERGMANN, Jonathan & SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2021.
- CORTELAZZO, Angelo Luiz; FIALA, Diane Andreia de Souza; PIVA JR; Dilermando; PANISSON, Luciane & RODRIGUES, Maria Rafaela Junqueira B. *Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

PEREIRA, Alberto Rodrigues. *Meme: replicabilidade, ressignificação e participação popular na perspectiva semiolinguística*. Orientadora: Beatriz dos Santos Feres. 2020. 170 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2020.

POSSENTI, Sírio. Humor de circunstância. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 9, p. 333-344, 2007. Disponível em: <https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/Possenti.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Memes em aulas de Português no ensino médio: linguagem, produção e replicação na cibercultura. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 20, n. 60, supl. 1 (Anais da IX JNLFLP), p. 1463-1481, set.- dez. 2014. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2014. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO20/60SUP/117.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.



# Um olhar para as práticas educativas de letramento lúdico e literário na escola

Marcos Daniel Carvalho Teixeira<sup>1</sup>

## Observando as práticas educativas

Diante da vivência adquirida em um colégio estadual por intermédio do processo de letramento como prática social, relato a intervenção e o uso da ludicidade e suas interações e também o letramento literário do conto *Di Lixão* de Conceição Evaristo, na sala de aula no momento presencial. Com o objetivo de unir a brincadeira e a leitura no processo de ensino-aprendizagem, mostro a importância do uso do conto para os discentes e sua função social, manifestando-se a relevância de trabalhar o entretenimento na escola.

Cosson (2014, p. 17) afirma que “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Já Bacelar (2009) enfatiza que o processo interno da ludicidade é quando o sujeito se torna livre ao praticar um tipo de atividade. A autora (BACELAR, 2009, p. 33) também ressalta que “à medida que explicito os conhecimentos por eles desenvolvidos, estabeleço uma relação com a percepção e definição de ludicidade como um caminho de desenvolvimento da individualidade infantil, através de sua ação no mundo”. Street (2014) aponta que:

o emprego de “práticas letradas” como um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamento e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou escrita. As práticas letradas incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões

---

<sup>1</sup> Licenciado em Letras - Língua Portuguesa no campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam (p. 173-144).

Assim, pretendo relatar a experiência realizada no período de março de 2019 a janeiro de 2020 em uma turma do Ensino Médio em um colégio estadual situado na cidade de Goiânia, partindo do domínio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência<sup>2</sup> (Pibid), por meio do IFG<sup>3</sup> e do subprojeto de Letras - Língua Portuguesa. Tenho como foco a experiência vivenciada na sala de aula acompanhando o lúdico e o conto, como também o processo de letramento adquirido e a interação desenvolvida durante a aula pelos estudantes.

Conforme a participação na escola parceira através do programa, foi executada atividade no 3º ano do Ensino Médio, havendo várias interações pedagógicas do lúdico na sala de aula, contos literários, a apresentação de artes desenvolvidas pelos alunos, rodas de conversas, como também o ensino com os gêneros textuais no colégio. No entanto, o relato traz um pouco da minha experiência e do letramento dos(as) alunos(as) nas aulas.

As reflexões acerca da convivência no espaço escolar com os discentes, nos possibilitou perceber que o lúdico não era muito usado no estabelecimento de ensino. Já a presença do conto era mais frequente. Essas observações do aprendizado dos educandos na escola foram realizadas no percurso de nove meses, uma vez por semana, no período matutino, com o horário de entrada às oito horas, um intervalo de quinze minutos e término das aulas ao meio-dia.

Nesta perspectiva, foram desenvolvidas atividades metodológicas de integração ativa e execução do jogo didático, inclusive a leitura do conto, tanto por nós participantes do Pibid, quanto pelos estudantes, no intuito de propiciar reflexão que contribuirá para o ensino-aprendizagem. Ademais, a “experiência

---

<sup>2</sup> Programa criado e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) brasileiro.

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira” (BACELAR, 2009, p. 26). Desse modo, usamos a pesquisa qualitativa que interage com outros métodos de pesquisa escolar.

Em síntese, serão usados os referenciais teóricos de que a “atividade lúdica, como expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer e alegria” (BACELAR, 2009, p. 30), entre outros. Também foram utilizados os estudos do letramento como práticas sociais (STREET, 2014) e literárias (COSSON, 2014). Street ressalta “a importância do processo de socialização na construção de significado do letramento para os participantes” (2014, p. 44), enfatizando também a preocupação com o processo pedagógico nas instituições.

## **Aula lúdica**

Demos início à brincadeira lúdica, conhecida como “circuito lúdico”, que tem como objetivo explorar e reconhecer novos conhecimentos e limitações do corpo, promovendo a cognição do aluno na interação no jogo. Dessa forma, a professora regente da disciplina pediu para os educandos fazerem um círculo com as cadeiras e que cada um deles ficasse na frente, enquanto nós pibidianos permanecemos dentro da sala de aula, observando os educandos. Em seguida, a docente explica o exercício para os discentes e entrega para eles(as) um balão da cor preferida do estudante. Em uma única aula específica foi realizada essa atividade lúdica.

A brincadeira exigia concentração, pois tinha o intuito de sair da monotonia do cotidiano e visualizar as múltiplas capacidades que o aluno tem, como também habilidades, por meio da ludicidade. É verdade que apenas uma aula não vai trazer um resultado de excelência. Contudo, ao observar o andamento do jogo, podemos sim, ter algumas considerações sobre a ludicidade na aula. Na brincadeira, os discentes jogavam os balões para o alto, e eles(as) não podiam deixá-los cair, mas na medida que deixavam,

os outros participantes poderiam dar continuidade ao jogo com o balão do integrante que saiu.

Percebemos que ensinar os estudantes a partir da intervenção através das práticas de letramento é um meio de capacitar os alunos em conhecimentos multidisciplinares, e que a ludicidade não é só uma brincadeira e sim uma prática educacional ativa de interação com o sujeito. Segundo Cosson (2014),

ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa (p. 27).

Nesta perspectiva, posso destacar que a importância do lúdico e do letramento no processo cognitivo do aluno, ou seja, trabalhar a ludicidade na sala de aula, vai além de uma brincadeirinha. Sabemos que esse método ainda é tabu em algumas instituições educacionais. Porém, enfatizo a relevância desse método ativo, apesar de quase não ser utilizado, em virtude dos profissionais conservadores entenderem que aula lúdica é o mesmo que baderna na sala. Por outro lado, nós, futuros docentes, podemos mudar esse quadro, na aplicação dessa intervenção ao chegar no estabelecimento escolar.

A realidade é que nem todas as pessoas na direção de um colégio estão dispostas a mudar seus métodos e não aceitam o lúdico nas turmas de Ensino Médio, o que torna difícil o trabalho da prática, todavia, nunca impossível. Nesse contexto, venho reforçar, ainda mais aos leitores desse relato, a necessidade de trabalhar o lúdico e as práticas de letramentos com os discentes. Pois, durante a aula que observei, obtive essa experiência: percebi na interação deles, durante toda a prática ministrada, a alegria na face dos jovens por estarem participando do circuito lúdico, na sala de aula acompanhados de seus colegas, em uma verdadeira comunicação entre os sujeitos participantes.

Bacelar (2009, p. 70) constata que

a valorização do desenvolvimento cognitivo, racional, informativo vem em detrimento de outras capacidades e habilidades que integram as dimensões do ser humano, as quais deveriam fazer parte do programa de todas as instituições educacionais.

Isso mostra que as atividades lúdicas e o letramento como práticas sociais contribuem para o crescimento do estudante tanto na sala de aula quanto na vida pessoal, visto que, no decorrer de uma brincadeira na escola reflete-se o convívio social. Sob outra ótica, quero ressaltar que, ao observar a turma, compreendi que um jogo para os alunos trouxe a eles motivos de serem felizes e não de baderna, como alguns professores falam. Os discentes, diante dos riscos de seu balão cair e sair da brincadeira, incentivam seus amigos a não deixar os deles caírem e, quando o fato acontecia, pediam à professora regente da turma para o colega voltar, mostrando empatia pelos integrantes da experiência.

Bacelar (2009) pontua a importância da vivência do lúdico no ensino aprendizagem, enfatizando que ele traz para o aluno: as dimensões emocionais, físicas e mentais, tornando-lhes focados em ampliar seus conhecimentos. Neste aspecto, “a ludicidade envolve uma conexão entre o externo (objetivo) e o interno (subjetivo) e é de relevância significativa para a vida em todas as suas fases” (BACELAR, 2009, p. 59). De modo que, ao final da atividade, o último aluno ficou com três balões, nas cores verde, azul e vermelho. Além do mais, ele fez referência à cor verde o meio ambiente, à azul o machismo e à vermelha as queimadas das matas, quer dizer, ele percebeu um letramento de mundo ao exemplificar as cores aos acontecimentos da atualidade. Passamos agora para a experiência vivida do conto.

### **Leitura do conto**

No início da aula, começamos a leitura do conto *Di Lixão* de Conceição Evaristo com os estudantes, explicando para eles a

relevância do gênero na nossa vida pessoal e social, como também que “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014, p. 12). Assim, fizemos a contextualização para os dias atuais, mostrando a desigualdade social e abordando o tema dos moradores de rua e as suas perspectivas de vida por se encontrarem em situação de vulnerabilidade social.

Durante o diálogo acerca do conto *Di Lixão*, percebe-se uma aluna emocionada com a leitura do conto. No entanto, uma colega pibidiana, e seu jeito carinhoso de falar de literatura, começou a relatar as vivências do seu dia a dia, através das leituras de contos. Depois, a aluna da turma iniciou um diálogo acerca das minorias e dos preconceitos encontrados no percurso da vida. Em virtude do andamento da aula, ela conta a sua vivência. Inclusive, podemos pontuar que “a literatura deixa de ser uma manifestação cultural, entre outras, para ser, à semelhança de uma obra religiosa, uma fonte de ordenamento e sentido para o viver” (COSSON, 2014a, p. 23).

Ademais, a discente relata que sua vida, da mãe e de seus irmãos não era nada fácil. Ela ainda ressalta que o conto lembrava sua história de vida e, ao ouvir a narração, veio a lembrar alguns acontecimentos que se passaram com eles, quando moravam na rua em condição de calamidade. Conforme seu relato, alguns moradores de rua estão lá não porque querem, porém porque não têm a oportunidade de sair das ruas, enfatizando que as pessoas, ao ver um(a) menino(a) preto(a) morador(a) de rua, saem correndo devido ao medo, já que pensam que vão ser roubadas e, na verdade, eles só querem pedir ajuda para comer, pois não têm o café da manhã, almoço e a janta para aquele dia – na verdade, nem sabem se vão comer.

No final, a jovem alertou que aquele momento era de reflexão para todos que estavam na sala de aula, pois havia passado por esse tipo de experiência e ‘não era nada legal’. Naquele momento da aula, ela e sua família tinham um teto para morar e comida para

comer, graças às intervenções religiosas que deram oportunidade de trabalho para a mãe dela. A educanda também relata que as autoridades não se importam no que se refere aos moradores de rua. Para ela, alguns moradores não usam entorpecentes, contudo, começam a usar por não aguentar a pressão psicológica de estarem nas ruas e não ter o que comer, por terem um futuro incerto.

Nesta perspectiva, Cosson (2014, p. 25) explica que “ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico”, mostrando o letramento de mundo do aluno ao manifestar sua vivência na sala de aula através do conto literário. Então, posso assegurar que a atividade do conto na escola foi gratificante, relevante e emocionante. Cosson (2014, p. 28) declara que:

Toda tentativa estaria *a priori* destinada ao fracasso, logo não passaria de exercícios estéreis. Essa defesa exacerbada dos sentimentos do leitor, ou da impossibilidade de sua expressão, trata a leitura literária como uma experiência mística, uma epifania, daí sua intraduzibilidade. Todavia, mesmo as experiências místicas são de alguma maneira transmitidas por aqueles que a experienciaram, porque se não fosse assim teríamos de aceitar o fracasso da própria linguagem que nos faz humanos e, portanto, capazes de experiências que vão além dos cinco sentidos. Além disso, nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras.

Desse modo, o conto tem sua magia de revelar o que sentimos entre passado e presente, mostrando que o letramento social reverbera a prática educacional tanto implícita como explícita. Isto posto, enfatizo que ler um conto na sala de aula em alguns momentos vai mexer no íntimo de cada estudante, dependendo da forma que abordamos essa leitura. A literatura em especial requer carinho ao explicar, pois existem palavras nas entrelinhas que só entendemos mediante o letramento de mundo que existe em cada sujeito. Por consequência, os profissionais das Letras devem ter amor pelo que fazem.

Somos como médicos: não matamos a vida no sentido metaforizado, porém podemos sim assassinar sonhos, o que depende de cada um de nós professores, na hora de aplicar nossas práticas educativas, ou seja, devemos observar nossa turma antes de usar um determinado conto em aula. No nosso caso, foi fundamental o depoimento da discente na aula, mas podemos nos perguntar: As feridas do passado se abriram? Como ficou o emocional daquela jovem? Nos encontros seguintes, fomos elogiados pela estudante, destacando a relevância de se trabalhar obras que dialoguem com o momento atual da nossa sociedade. Enfim, a aplicação do conto na instituição estadual foi um grande aprendizado.

### **Considerações finais**

Então, concluo que o trabalho do Pibid, que para mim ocorreu de março de 2019 a janeiro de 2020, tem um grande papel na vida do licenciando em Letras - Língua Portuguesa, pois nesse percurso adquirimos o primeiro contato, como futuros profissionais da educação, com o chão da instituição educacional. Por meio do programa colocamos em prática o nosso conhecimento do início do curso, obtendo dessa maneira uma vasta vivência na escola pública. As aplicações e resultados são fundamentais, entretanto, nada seria viável se não existisse o Pibid, em razão do mesmo ser uma porta de entrada para os graduandos fazerem o acompanhamento nas turmas, seja no Ensino Fundamental ou Médio, mostrando a sua importância pedagógica e possibilitando novos aprendizados para nós, futuros docentes.

Inclusive, pontuo a relevância da experiência da ludicidade e do letramento como práticas sociais no meu percurso acadêmico no campus Goiânia do IFG. Tive a oportunidade de estudar tais temas e o privilégio de adquirir esses conhecimentos na sala de aula. Portanto, o trabalho desses saberes é de suma importância para a educação básica e até mesmo para o ensino superior, uma vez que aprendi muito com as aplicações lúdicas e as análises das práticas de letramento dos alunos que observei.

## Referências

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. *Ludicidade e educação infantil*. Salvador, BA: EDUFBA, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil\\_VeraL%C3%BAciaDaEncarna%C3%A7%C3%A3oBacelar\\_EDUFBA.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil_VeraL%C3%BAciaDaEncarna%C3%A7%C3%A3oBacelar_EDUFBA.pdf). Acesso em: 16 fev. 2022.

COSSON, Rildo. *Círculos de leituras e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.



# Anseios de uma estagiária em contexto de inclusão: aprimoramentos em sala de aula

Tereza Cristina de Oliveira<sup>1</sup>

Ninguém é igual a ninguém.  
Todo ser humano é um estranho ímpar.  
(Carlos Drummond de Andrade)

## Introdução

No começo do período da licenciatura em Letras, no segundo semestre de 2017, estava eu, uma aluna totalmente perdida, envolta em tantas novidades do curso e da vida. Findei o Ensino Médio em 1999 e desde então, só trabalhava como costureira e confeiteira e, nas horas vagas, era bordadeira. Voltar para o mundo discente estava me causando várias expectativas e medos, confesso. E logo nesse início de vida acadêmica tive a chance de participar do processo seletivo para ingressar no Grupo de Estudos Discursivos (GED) do IFG<sup>2</sup>, atual NEDE<sup>3</sup>. Para minha surpresa, fui uma das contempladas para a tão almejada vaga.

Tudo era novidade para aquela graduanda em Letras do Instituto Federal de Goiás, no entanto, a jovem almejava e sonhava alto. Tinha e tem muitos sonhos e não perderia nenhuma oportunidade que possivelmente surgiria. Já integrante do GED, nas várias reuniões que participei, conversando com a professora Alita Carvalho M. Paraguassú<sup>4</sup>, ela então me sugeriu a inscrição no

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras - Língua Portuguesa no campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

<sup>3</sup> Núcleo de Estudos Discursivos e Enunciativos.

<sup>4</sup> Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Pibid<sup>5</sup>. Claro que a sonhadora aqui não iria desperdiçar a chance de fazer parte de mais esse projeto. Sempre quis participar ativamente das coisas, nunca quis coexistir pela metade em um programa, por menor que fosse. Estando eu em uma universidade pública, queria o meu melhor e aproveitar todas as oportunidades de crescer como pessoa e docente em formação. Foi dada a largada! Fiz minha inscrição e não só fui uma das selecionadas para o Pibid, como também iria receber uma bolsa que muito iria me ajudar, pois, devido ao horário da grade curricular, precisei parar de trabalhar como costureira para me dedicar única e exclusivamente aos estudos da faculdade.

Unindo o Pibid com o GED, comecei meu projeto em um colégio estadual no início de agosto de 2018 com a professora regente, orientada na pesquisa pela Dra. Soraya Bianca R. Duarte<sup>6</sup>, integrante também do GED. Como tenho um apreço muito grande pela inclusão, era desse lugar que queria me posicionar no programa, acreditando ser de suma importância o tema e, com isso, queria colocá-lo em movimento na escola-campo. Sabendo que é uma temática de que tanto se fala, mas pouco se concretiza realmente em um contexto escolar, por esbarrarmos em grandes obstáculos; quis me preparar para fazer um trabalho junto aos alunos com necessidades especiais naquele lugar.

Nas várias conversas que tive com a supervisora do colégio, ela sempre se posicionou a favor da minha pesquisa e se colocou à minha inteira disposição. Dessa maneira, fui em busca de preparação para então dar andamento no projeto. Em reunião com Soraya Duarte, minha orientadora de pesquisa no GED, chegamos à conclusão de que usaríamos o livro *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha (2009), para trabalhar a inclusão com os discentes, já que na instituição de ensino iríamos nos deparar com autistas, deficientes

---

<sup>5</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, criado e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) brasileiro.

<sup>6</sup> Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

intelectuais, auditivos, entre outros. Essa obra facilitaria, devido às imagens, o acesso a tais estudantes.

Peregrino (2010, p. 8), do INES<sup>7</sup>, em um de seus artigos<sup>8</sup>, consegue nos transmitir a seguinte experiência: “A professora de Literatura do INES Maria Lucia Cunha, que, em suas aulas, valoriza o cinema como mediador entre o texto literário e o educando, critica a escola por subutilizar o não verbal”. Com isso, fica nítido que não podemos, na condição de docentes preocupados com a inclusão, cruzar nossos braços diante dos desafios lançados em aulas com discentes em condições especiais. Inclusão não é colocar esse aluno em um canto da sala separado dos demais, como vi em uma experiência que tive em uma escola, numa contação de história na disciplina de Literatura Infanto-Juvenil, no primeiro período de Letras. Isso me cortou o coração e, a partir desse fato, decidi que iria lutar por uma Educação mais Inclusiva, justa e igualitária, mesmo que isso fosse um enfrentamento árduo e cansativo. Essa vivência reforça que mesmo com todos os percalços encontrados no decorrer do ensino formal, não obstante, é preciso bom senso e metodologias que possam inserir o estudante com necessidades especiais no mundo literário.

Entre as várias formas de intervenção que procurei para intermediar a literatura com as turmas do colégio estadual, analisei juntamente com a regente do local explorar meios de adaptar aulas práticas com a obra *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha (2009). Entretanto, devido a vários fatores internos, não aconteceu o tão sonhado diálogo com os educandos. Todavia a pesquisa continuou em andamento, bem como os estudos e minha formação como professora de Inclusão. Participei juntamente com a minha orientadora de vários cursos pelo NAPNE-IFG<sup>9</sup>, sempre aos sábados pela parte da manhã. Eram muito proveitosos, com

---

<sup>7</sup> Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

<sup>8</sup> PEREGRINO, Giselly dos Santos. *O verbal e o não verbal no ensino da Literatura para surdos*. Disponível em: [www.cielli.com.br](http://www.cielli.com.br). Acesso em 27 de março de 2010.

<sup>9</sup> Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

acompanhamento de psicólogos e a própria Soraya Duarte sempre presente, me dando o maior apoio. Tínhamos também encontros semanais em que discutíamos as leituras propostas e as reflexões necessárias para o processo de aprendizagem, tanto dos discentes com necessidades especiais, quanto para minha formação como estagiária do Pibid, com foco na inclusão. Comecei através dessa pesquisa um curso de Libras para apoio aos alunos surdos, no CAS<sup>10</sup> de Goiânia, para facilitar o contato mais próximo a eles.

## Legislação

Seguem abaixo alguns artigos que nos norteiam para um melhor entendimento sobre a Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015):

**Art. 27.** A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

**Parágrafo único.** É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

**Art. 28.** Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

---

<sup>10</sup> Centro de Apoio ao Surdo.

Fica claro em lei que toda pessoa com deficiência tem o direito a um ensino de qualidade, ao longo de sua vida contudo, precisamos executá-las de modo que nossos estudantes sejam os maiores favorecidos e com isso tenhamos uma Educação Inclusiva, onde verdadeiramente se inclua o indivíduo, seja ele autista, surdo, cego ou com qualquer outra necessidade especial. As limitações esbarradas ao longo do caminho não criaram em mim a ideia de desistir dessa temática, visto que o encontro com a regente do colégio foi exequível.

A intervenção com as turmas não foi aplicada, ainda assim, a formação continuada foi possível graças ao Pibid e ao meu encontro semanal com a supervisora na escola parceira, que sempre me recebia com afeto e zelo, deixando a nítida sensação de que o projeto estava caminhando no rumo certo. Ela própria sempre me relatava que poucos eram os docentes em formação que se interessavam pelo tema da inclusão. Começa aí o descaso pelo assunto, mesmo dentro das salas de nossas universidades. É preciso desenvolver processos pedagógicos para o aprimoramento desses futuros profissionais a fim de que, ao se encontrar com nosso educando com necessidades especiais, possam estar mais preparados para incluir de fato um público que almeja tanta atenção, não por ser diferente, porém por ser excluído.

Glat (2009) explica que:

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social (p. 17).

Isso evidencia que há muito o que ser feito para que tenhamos uma escola inclusiva real e que nossos discentes com necessidades especiais não possuam apenas 'rótulos' nesse sistema para gerar

status aos estabelecimentos de ensino se autopromoverem. Outro importante marco que deve se considerar sucedeu em Salamanca, na Espanha em 1994, momento em que vários líderes e governos se reuniram e comprometeram-se em implantar nos seus países, incluindo o Brasil, a inclusão escolar. Na Declaração de Salamanca, dentre vários preceitos aprovados, encontra-se que o

princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 5).

Para tanto, partindo desse pressuposto, não é mais a pessoa com deficiência que precisa se adequar aos espaços de convívio, e sim os espaços que devem ser organizados para receber o indivíduo com necessidades especiais. A comunidade escolar tem obrigação de implementar as políticas públicas e oferecer um espaço digno e de qualidade para esses alunos.

## **Conclusão**

### **Romeu e Julieta**

Todas as flores azuis  
num canteiro separado.  
E as borboletas azuis  
só visitavam este canteiro.  
Não havia misturas... (ROCHA, 2009, p. 5)

Margaridas nasciam ao lado dos cravos.  
Dálias amarelas ao lado dos miosótis.  
E as rosas brancas,  
vermelhas, amarelas

Cresciam juntas, misturadas.  
E juntas brincavam as borboletas.  
Todas as borboletinhas brincavam de roda (ibidem, p. 40).

Esta é a história de um jardim onde tudo era dividido em canteiros de flores da mesma cor, sendo que em cada um deles moravam famílias de borboletas da mesma cor das flores. Contudo, elas não podiam se misturar. Um dia o Romeu, que era uma borboletinha criança e estava muito triste por não poder conhecer locais diferentes, encontrou o amigo Ventinho, que o levou para passear no canteiro amarelo. Com isso, Romeu conheceu a borboletinha Julieta e os dois ficaram amigos. Ventinho os levou para muitos lugares divertidos e coloridos, só que eles acabaram se perdendo. Seus pais, depois de muito relutarem, resolvem sair de seus próprios canteiros e se unir para procurá-los e encontraram os filhos. Então, graças ao Romeu e à Julieta, as barreiras se quebraram e todas as borboletas passaram a viver juntas. Na primavera seguinte, as flores nasceram todas misturadas e o jardim se transformou num maravilhoso arco-íris.

Sem embargo, abrigaram-se em mim vários conhecimentos que irei levar para a sala de aula logo em breve. Instruí-me tanto na referida pesquisa: foram horas, dias de leituras a fio, indagações e mais indagações que advieram sobre esse universo da inclusão que encontra-se tão estigmatizado, tão deixado de lado, como o menininho lá da aula de contação de histórias, da qual participei no primeiro período de Letras, abandonado pela sua professora e pelos coleguinhas, com quem eu tentei falar e que, por medo, receio ou mesmo vergonha, relutou em conversar comigo. Não quero esse mundo para meus futuros discentes. Quero sim uma escola verdadeiramente inclusiva.

A aplicabilidade não foi efetivada com os aprendizes da escola-campo, ainda assim retiro-me do projeto com uma visão mais ampla de que muito há que se fazer para que alcancemos a Educação Inclusiva que estamos almejando. A começar pela formação de nossos futuros docentes nos bancos de nossas

universidades. É necessário olhar com discernimento a formação de educadores, de modo que abranja melhor as demandas de inclusão dos estudantes. Lembro que na minha trajetória acadêmica tive apenas duas disciplinas que me dispuseram a esse contato: PCC II<sup>11</sup> e Libras. Sendo que, em PCC II, visitamos vários locais como: APAE<sup>12</sup>, Escola de Braille, CEBRAV<sup>13</sup> entre tantos outros, onde aprendi muito. Com todas essas visitas técnicas, não poderia deixar de mencionar nossa ida à cidade de Urutaí (GO), em conjunto com o GED, na companhia da minha orientadora de pesquisa. Local em que o campus Urutaí do IFG presta um trabalho belíssimo de apoio ao cego e fazem treinamento com cães-guias para quem possui deficiência visual. Foi algo simplesmente único e uma das mais encantadoras visitas técnicas de que pude participar. Fazer parte daquele processo foi algo mágico.

Finalizo aqui agradecendo a todos os que de algum modo colaboram para que a inclusão aconteça e não fique apenas no papel. Precisamos acordar e perceber que existem indivíduos tão similares a nós e que podem caminhar ao nosso lado, nem atrás nem à frente, mas conosco, de mãos dadas.

## Referências

BRASIL. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Diário Oficial da União (DOU), 2015.

GLAT, Rosana & BLANCO, Leila de M. Vilela. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.).

---

<sup>11</sup> Prática como Componente Curricular II, disciplina da matriz curricular de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, no campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

<sup>12</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

<sup>13</sup> Centro Brasileiro de Apoio ao Deficiente Visual.

*Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

PEREGRINO, Giselly dos Santos. *O verbal e o não verbal no ensino da Literatura para surdos*. Disponível em: [www.cielli.com.br](http://www.cielli.com.br).

Acesso em: 27 mar. 2010.

ROCHA, Ruth. *Romeu e Julieta*. Ilustrações: Mariana Massarani. São Paulo: Salamandra, 2009.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: 1994.



## **Leitura, interpretação e produção de texto: um projeto do Pibid em uma escola estadual de Goiânia**

Cláudia Juliana Arantes Camargo<sup>1</sup>  
Cledivânia da Silva Lima<sup>2</sup>

Para iniciarmos este relato é importante destacarmos que ele surgiu a partir de nossas experiências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência<sup>3</sup> (Pibid) do curso de Letras do IFG<sup>4</sup>. O desenvolvimento das atividades foram de modo presencial e aconteciam uma vez por semana durante o período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, em uma escola pública da rede estadual de Goiânia, com discentes das 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do Ensino Médio, na faixa etária entre 16 e 18 anos.

O programa tem por objetivo contribuir com a interação entre os licenciandos e os estudantes das instituições públicas de Educação Básica, aumentando o nível de articulação entre eles. Objetiva também propiciar, ao futuro docente, vivências que auxiliem no entendimento da realidade escolar, em escolhas futuras de metodologias a serem utilizadas em sala de aula e no relacionamento professor-aluno (O PIBID, 2022).

---

<sup>1</sup> Licencianda em Letras - Língua Portuguesa no campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); graduada em Administração de Empresas pela Universidade Católica de Goiás, atual Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás.

<sup>2</sup> Licencianda em Letras - Língua Portuguesa no campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); tecnóloga em Hotelaria também pelo IFG.

<sup>3</sup> Programa criado e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) brasileiro.

<sup>4</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Mais especificamente conforme consta no edital CAPES<sup>5</sup> nº07/2018, são finalidades primordiais do Pibid: incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir com a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre ensino superior e Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano de estabelecimentos da rede pública, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de dificuldades identificadas no processo de ensino-aprendizagem (GOIÁS, 2018).

Sendo assim, com o intuito de compreendermos a realidade das turmas foi necessário fazermos avaliações diagnósticas para elaborarmos atividades que contribuíssem para sanar o déficit de aprendizagem dos discentes. Começamos então com a aplicação dessas avaliações, a fim de identificarmos as deficiências desses aprendizes e, que de fato se caracterizavam como um problema educacional.

Através dessa análise percebemos que as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes estavam relacionadas à leitura, interpretação e produção de textos. Interessa enfatizar que essa investigação aconteceu por meio de observação das aulas, questionários com perguntas objetivas e discursivas, conversas individuais e coletivas.

A partir da diagnose, descobriu-se ainda que existiam outros fatores sociais que impactavam diretamente no desenvolvimento pedagógico desses jovens. Alguns deles vieram de instituições de ensino que haviam sido fechadas e, também, outros tinham problemas com drogas, desentendimentos familiares e problemas sociais que contribuíram para um maior desinteresse pelas aulas.

Não bastasse todos esses infortúnios, os educandos ao chegarem na escola se depararam com um ambiente não muito

---

<sup>5</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação (MEC) brasileiro.

agradável, sem estrutura adequada para atender às necessidades globais tanto suas como dos docentes. Levando em consideração essa situação, ficou acordado com a professora preceptora que o projeto a ser implementado no local iria trabalhar essas questões pontuais aqui expostas. Para tanto, criamos um plano com enfoque em leitura, interpretação e produção textual junto às duas turmas que observávamos.

Sabemos que o Ensino Médio é uma fase muito marcante na vida dos alunos, por ser um momento de passagem e ingresso na vida acadêmica. E temos notado que um grande número de adolescentes nos últimos anos da Educação Básica não conseguem produzir ou até mesmo interpretar textos simples como uma narração, por exemplo. Isso porque, até pouco tempo, o ato de ler consistia apenas no simples reconhecimento de letras, sílabas e palavras.

Por esses motivos, decidimos usar os gêneros textuais nas aulas de leitura com as duas turmas. Além do mais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os gêneros textuais são prescritos como objetos de ensino nas aulas da nossa língua materna. Obviamente, o emprego dos gêneros textuais não é recente na sala de aula.

Segundo Koch (2021):

O estudo dos gêneros constitui hoje uma das preocupações centrais da Linguística Textual, particularmente no que diz respeito à sua localização no continuum fala/escrita, às opções estilísticas que lhes são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e microestruturais.

A autora (KOCH, 2021) afirma que a Linguística Textual pode oferecer ao professor subsídios indispensáveis para a realização desse tipo de composição. Essa especialista pontua que à Linguística “cabe o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos” (ibidem). Nesse âmbito, atribui-se ao docente a responsabilidade de preparar práticas pedagógicas eficazes que possibilitem sanar tais deficiências e isso só será possível através de uma formação

continuada dos educadores, no intuito de proporcionar condições desses aprendizes receberem um ensino sério, com teoria e prática e que, conseqüentemente, os preparará para a vida.

Nessa mesma perspectiva, Antunes (2003) ressalta a importância de não trabalhar a escrita de uma maneira artificial e inexpressiva como, por exemplo, realizar "exercícios" de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Na visão da linguista, essas palavras e frases isoladas, que não se vinculam a um ato comunicativo, são desprovidas de sentido e de intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer (ANTUNES, 2003). Além disso, essas tarefas de formar frases soltas acabam afastando os discentes daquilo que eles fazem naturalmente na interação com os outros, que é a "construção de peças inteiras", ou seja, os textos com unidade, começo, meio e fim, para expressar sentidos e vontades (ibidem).

Também sobre o processo de ler e escrever na escola, Geraldi (2010) chama a atenção para o risco do que ele chama de fórmula do ler para escrever, quando esses atos são tomados como seqüências de uma só atividade. Para ele, esse processo toma o princípio da repetição como sua essência (GERALDI, 2010). Logo, funciona como uma política de contenção: repita, não busque o novo. Contudo, a leitura e a escrita não podem ser definidas como uma simples decodificação de símbolos, mas como uma forma de ampliar o conhecimento dos estudantes e sua visão de mundo.

A partir dessas leituras e dos resultados das avaliações diagnósticas, fizemos o planejamento e começamos a execução do projeto na instituição parceira. Iniciamos com a leitura e interpretação de textos na intenção de ampliar o repertório cultural do alunado para depois trabalharmos as produções textuais. Desse modo, estaríamos oferecendo às turmas meios para realizar a leitura de maneira eficiente, instigando o gosto pela prática e tornando-a, assim, um hábito diário.

De início, elaboramos aulas expositivas dialogadas, trazendo figuras de linguagem em diferentes gêneros textuais, tais como: charges, tirinhas, cartuns e panfletos. Após a exposição do

conteúdo, aplicamos tarefas de interpretação textual avaliando habilidades e competências, definidas em unidades chamadas descritores. Corrigimos juntamente com os educandos e essa foi feita pela troca da lista de exercícios entre eles, quer dizer, os adolescentes tiveram a chance de fazer a correção das atividades dos colegas. As dúvidas que iam surgindo foram sanadas com intervenção da regente de Língua Portuguesa.

Em um momento posterior do plano, abordamos o gênero textual artigo de opinião. Essa escolha, além de ajudar a treinar a escrita também foi uma indicação da professora da disciplina, devido a necessidade de preparar os futuros graduandos para processos seletivos que exigem esse gênero como avaliação, já que em breve estariam prestando vestibulares e o Enem<sup>6</sup>. Além do mais, tínhamos um objetivo principal em apresentar o artigo de opinião, com o propósito de fazer com que esses aprendizes fossem capazes de se posicionarem dentro de um texto e mostrarem por meio dele seu ponto de vista, de um jeito claro e consistente.

Estudamos esse gênero textual em seis encontros divididos nas seguintes etapas: a estrutura do artigo; tipos de argumentos; jogo argumentativo de tabuleiro em grupo (sobre questões polêmicas brasileiras); socialização de artigos de opinião coletados de jornais locais para leitura e reconhecimento da estrutura; e, por fim, para a culminância do projeto, propomos a produção de artigo de opinião, especificamente, com o seguinte tema: *Violência contra a mulher: há segurança em casa?* Para finalizar foi feita a devolutiva, reescrita e socialização dos artigos produzidos.

Através do que colocamos de início às duas turmas, pudemos perceber uma evolução na escrita tanto argumentativa quanto dissertativa. A leitura e interpretação de textos passou a ser um norte para esses jovens, que não possuíam tal hábito. Em decorrência disso, notamos em suas produções um avanço

---

<sup>6</sup> Exame Nacional do Ensino Médio, uma avaliação do desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica.

qualitativo que possivelmente irá refletir em suas redações tanto em vestibulares quanto no Enem.

Neste relato, fica explícito que tais vivências foram muito relevantes para nossa formação inicial como professores, além de atingir um dos objetivos do programa que é de inserir os licenciandos no cotidiano da rede pública de ensino. A observação das aulas e prática docente nos ofereceu oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas na busca pela superação de problemas identificados no processo pedagógico.

Ao final, refletimos juntos (pibidianos e regente da disciplina) que o projeto foi exitoso porque contribuiu com o processo de desenvolvimento dos alunos da instituição, por intermédio de atividades que visavam amenizar uma situação que vem se arrastando há tempos em nossa sociedade, principalmente nas escolas públicas. São essas as que mais enfrentam dificuldades no ensino da leitura, interpretação e da escrita, numa escala muito alta. Em consequência, na maioria das vezes os estudantes concluem o Ensino Médio sem saberem ler criticamente ou interpretar satisfatoriamente um texto e, ainda, sem saber produzir textos reflexivos e significativos.

Diante do exposto, vale enfatizar a importância do Pibid na formação e prática docente dos licenciandos. Acreditamos que todas as ações mencionadas neste relato estão diretamente ligadas com a formação dos professores tanto na fase inicial, como daquele profissional em atuação, pois o contato que tivemos com a sala de aula nos fez refletir bastante sobre atitudes e posturas que devemos adotar enquanto futuros educadores.

Ademais, as teorias que aprendemos no curso de Letras até o momento da realização do projeto na escola parceira, nos deram base para enfrentarmos situações reais em um ambiente que representa as verdadeiras condições encontradas pelos docentes quando iniciam suas carreiras em estabelecimentos públicos de ensino. Salienta-se também que, por mais que a regente da disciplina não apenas favorecesse para que as finalidades do programa fossem alcançadas, especialmente para que nós

pudéssemos construir conhecimentos, ainda enfrentamos algumas limitações por parte de alguns departamentos daquela instituição.

Por outro lado, foi-nos dada a oportunidade de aprendizagem além do que estava previsto, já que nos foi permitido assumir o comando das aulas em alguns momentos, contando com a supervisão da professora regente. Por isso, afirmamos que ser bolsista do Pibid foi de grande relevância para nossa formação e é fundamental a continuação do programa para que outros licenciandos tenham essa mesma chance que tivemos de vivenciarmos esse momento de aproximação entre a teoria proporcionada pela faculdade e a prática pedagógica em situações reais na sala de aula.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOIÁS. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À Docência (Pibid/CAPES/IFG)*. Edital nº 51/2018-PROEN. Goiás: Instituto Federal de Goiás, Pró-reitoria de Ensino, 2018, nº 51.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual e PCNs de Língua Portuguesa*. Site da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, set. 2021. Letras Pós. Disponível em: <https://pos.letras.ufg.br/n/2109-linguistica-textual-e-pcns-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 10 fev. 2022.

O PIBID: Bolsas de Iniciação à Docência. Site do Instituto Federal de Goiás. Pró-reitora de Ensino, área do servidor. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/servidor/61-ifg/pro-reitorias/ensino/2043-pibid>. Acesso em: 11 fev. 2022.



## **Encontros na sala de aula: do texto à formação de professores**

Alita Carvalho Miranda Paraguassú<sup>1</sup>

Urge que o excedente de minha visão complete o horizonte  
do outro indivíduo contemplado sem perder a  
originalidade deste.

(Bakhtin)

Ao longo da vida real e concreta e entre páginas de escritos da filosofia da linguagem, análise do discurso, literatura, tradição grega e judaico-cristã compreendi que a sabedoria não se constitui como uma ciência exata e tão pouco imutável. Pelo contrário, os saberes podem ser locais e universais, legítimos e questionáveis, passageiros e cristalizados, flexíveis e surpreendentes. Há conhecimentos diversos sobre o mundo e aqueles que habitam nele. Talvez essa seja a característica realmente distintiva entre os humanos e os outros seres vivos – e quem sabe entre nós e os humanoides.

Não se nega a inteligência dos nossos animais de estimação, por exemplo, e muito menos das aves de rapina, nem a assombrosa evolução da inteligência artificial. Sabedoria é conseguir compartilhar, por meio de linguagens variadas e com metas estabelecidas, a sua percepção de um lugar em que se reconhece seu em relação ao outro, considerando que o interlocutor também ocupa um lugar e percepção próprios.

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Goiás (IFG). Líder do Núcleo de Estudos Discursivos e Enunciativos (Nede), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenadora da área de Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no IFG, 2020-2022.

Em um planeta cada vez mais egoísta – embora termos como empatia, gratidão e sustentabilidade estejam na moda discursiva do politicamente correto – é notável que ainda existam esferas sociais, como a educação, que consigam promover o autoconhecimento e o conhecimento sensível e ético a respeito daquilo que aparentemente nos seja exterior.

O universo da sala de aula nos permite esse ir e vir entre tempos e distâncias, principalmente quando se trata de estudar as nossas relações de comunicação, quando tomamos o texto enquanto objeto e compreendemos que as linhas escritas, faladas, ouvidas e vistas partem de um diálogo entre sujeitos, com sua constituição histórica e social, e entre indivíduos, com suas experiências subjetivas e únicas.

Para mim, a formação de professores de língua portuguesa exige o exercício sobre si mesmo. Afinal, é impossível ensinar sobre linguagem sem ensinar sobre humanidade. Quando falamos acerca de textualidade, coesão, coerência, construções sintáticas, figuras de linguagem, produção de sentido e por aí vai, é em relação a quem somos nós que estamos a conversar e a pensar.

Aliás, ao longo das atividades em uma licenciatura é quase certo que a partir do contato do licenciando com a sala de aula – então professor em potencial –, uma explosão de sensações acontece e faz parte do papel do orientador assessorar o desenvolvimento socioemocional dos vindouros profissionais, partindo inicialmente da escuta ativa e da construção de um espaço aberto em que dificuldades e anseios possam ser partilhados. Um segundo passo é auxiliar a elaboração de uma consciência de entrelugar: entre a academia e o colégio parceiro, entre o orientador e o regente, entre o ser professor e aluno, entre o discente do ensino superior e os estudantes da educação básica e, enfim, entre o ideal e o material.

Esta coletânea integra parte de processos formativos em disciplinas de Estágio Supervisionado obrigatório e programas de

formação de docentes como o Pibid<sup>2</sup> e a Residência Pedagógica. Tais práticas possuem o intento comum de articular os conhecimentos teóricos aprendidos na graduação e os saberes construídos localmente no chão da escola. A escrita dos relatos aqui materializados é simultaneamente uma consolidação de saberes e uma abertura para a inconclusão, tendo em consideração o caráter reflexivo e, por vezes, retórico das vivências delineadas.

A escrita é, assim, um elemento de exercício, e um elemento de exercício que traz a vantagem de ter dois usos possíveis e simultâneos. Uso, em certo sentido, para nós mesmos. É escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como que uma espécie de hábito, ou em todo caso de virtualidade física (FOUCAULT, 2010, p. 321).

Desde a antiguidade grega, o que Foucault demonstra no excerto acima, pertencente ao livro *A hermenêutica do sujeito*, o ato de escrever é, na maioria das culturas, inerente à possibilidade de conhecer e de saber. Não é de hoje que nos cursos de licenciatura os discentes precisam dissertar, em molde de relatório, sobre suas atividades de formação inicial ao final do semestre ou ano letivo. Mais do que uma função burocrática e um registro que comprove o funcionamento dos programas de graduação, os relatórios de estágio, de outras disciplinas e programas permeiam um momento de problematização dos docentes em formação inicial a respeito da sua realidade mais imediata e do seu projeto de vida futuro.

Com o intuito de ampliar o caráter reflexivo desse processo, o gênero relato de experiência vem substituindo em alguns casos os modelos mais tradicionais de relatório final. O que lemos nas páginas anteriores são relatos produzidos para além da grade curricular e das avaliações, em termos somatórios e classificatórios. Voluntariamente, os estudantes que participaram dessa coletânea

---

<sup>2</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, criado e mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) brasileiro.

dedilharam em seus teclados (ou de familiares, vizinhos e amigos, da lan house ou emprestados pela instituição de ensino) como o contato com os estabelecimentos educacionais, tenha ele acontecido de modo remoto ou presencial, afetou a sua identidade enquanto professores de língua portuguesa.

Geralmente, o início das atividades formativas de um docente se dá pela observação, seguida de análise e primeiro diagnóstico. O caminho contínuo entre o colégio parceiro e a academia é atravessado perpetuamente pelo jogo de olhares ou pela relação de forças perceptivas. Em concordância com Veiga-Neto (2007, p. 43-44), afirmamos aqui a percepção como um tipo de saber, ainda próximo das primeiras palavras, da gestualidade, das familiaridades. Os apontamentos feitos por nossos alunos não podem ser considerados produtos da inexperiência, mesmo porque desde a infância habitam o espaço e tempo escolares, e devem sim ser apreciados tais quais uma relação ativa, responsiva e participante em sua própria formação.

Dois aspectos interessantes e que se repetiram em várias das narrações aqui apresentadas, senão em todas, são a afetividade e a empatia. As emoções que atravessam o processo educativo e formativo são tão relevantes quanto os processos cognitivos mais complexos, posto que no momento em que “mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 2002, p. 15). Posicionar-se como educador só é provável quando em direção ao ensino, aos educandos e à sociedade há tom emotivo-volitivo<sup>3</sup> de responsabilidade.

Os estudos bakhtinianos nos auxiliam no entendimento dessa relação de empatia e de alteridade entre o eu e o outro que se dá instantaneamente pela sensibilidade e em seguida é elaborada pela racionalidade, quando então observamos o outro enquanto objeto de conhecimento. A existência da empatia enquanto modo de ação e de ser pressupõe a relação entre, pelo menos, dois sujeitos: o eu e

---

<sup>3</sup> Sobre o conceito emotivo-volitivo, consultar a obra *Para uma filosofia do ato responsável*, de Bakhtin.

o outro. A atividade empática presume que devo “ver axiologicamente o mundo de dentro dele [o outro] tal qual ele o vê” (BAKHTIN, 2010, p. 23). Esse encadeamento funciona imediatamente pela percepção, a qual não se limita ao olhar – afinal, percebemos por meio da voz, da pele, do cheiro, do sabor.

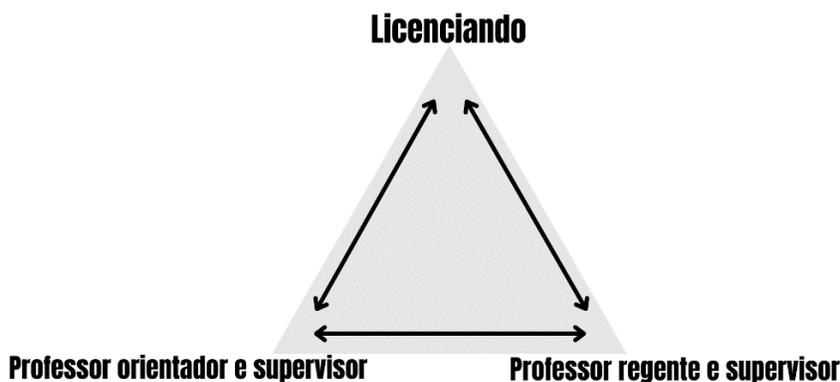
Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem [...] sempre verei e saberei o que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos [...] pois a percepção efetiva de um todo concreto pressupõe o lugar plenamente definido do contemplador, sua singularidade e possibilidade de encarnação; o mundo do conhecimento e cada um de seus elementos só podem ser supostos (BAKHTIN, 2010, p. 21-22).

Portanto, o olhar de cada aluno sobre a sua formação enquanto professor acompanha a produção de saberes sobre o ensino de língua portuguesa e a identidade pela qual ele se entende convocado. Não é possível julgar os posicionamentos por eles apresentados como verdadeiros ou falsos, corretos ou equivocados, visto que do tempo e espaço em que eles estão, o que veem excede a nossa sensibilidade, embora nos toque afetivamente.

A presença da empatia e da afetividade indica uma perspectiva interacionista e discursiva a respeito da educação e “uma tendência centrada na língua enquanto atuação social” (ANTUNES, 2003, p. 41). O que considero um efeito do nosso batimento dialógico entre teoria e prática e da relação triangular entre o docente na licenciatura, o licenciando e o professor no colégio parceiro.

Note-se, com o apoio da Figura 1, que em nossa concepção há reciprocidade e indissociabilidade no eixo triangular e a comunicação entre docente orientador e professor regente, ambos supervisores, está em movimento contínuo. Além do que, o licenciando é figurativizado no topo da pirâmide, pois sua formação profissional depende de sua plena atividade.

Figura 1  
**Relação triangular na formação inicial de professores**



Fonte: figura produzida pela autora.

Outro aspecto significativo e emergente no processo de escrita das vivências formativas de nossos discentes é a contextualização dessas experiências. Em um sentido discursivo compreendemos que textos e sujeitos são motivados e movimentados por situações imediatas da enunciação (aqui e agora) e por contextos mais amplos, como os sociais, culturais, históricos e econômicos.

Na obra *Língua, texto e ensino: outra escola possível*, a professora Irandé Antunes inscreve o estreito elo entre a língua e a sua realidade social:

Ou seja, pela força do que as pessoas dizem, muita coisa ocorre na comunidade, e as coisas que ocorrem na comunidade voltam a repercutir no que as pessoas dizem, pois todas as concepções se expressam e são compartilhadas pela linguagem. A história de todos os povos, de todos os grupos, de todas as culturas tem intersecção com a história de suas línguas (p. 36).

Destarte, intentamos conduzir os licenciandos a desenvolver em suas práxis o encadeamento entre o ensino da língua em sua mobilidade e variação reais, bem como encaminhar suas decisões pedagógicas de acordo com a demanda social efetiva advinda da

instituição de ensino, das turmas, dos estudantes, da comunidade circundante ao espaço escolar, e não apenas dos seus interesses e gostos.

A exemplo, nas narrativas aqui feitas pudemos visualizar as histórias individuais dos nossos docentes em formação, as histórias dos colégios parceiros, dos professores regentes e das turmas acompanhadas e os relatos sobre o ensino presencial, o ensino remoto e a tentativa de um ensino híbrido. Tendo em vista que “o aprendiz lê todas as épocas, mas escreve, automaticamente, na sua (e a sua)” (ORLANDI, p. 121), esta coletânea permitirá que, no porvir, nosso tempo na sala de aula antes, durante e quase pós-pandemia (sendo otimistas) seja revisitado e explorado como modelo de atuações a serem repetidas, abandonadas ou reinventadas.

Em uma cibercultura cada vez mais constituinte da nossa vida cotidiana, o que acarreta modificações nos processos comunicativos e nas características mais explícitas de um texto – relativas à estruturação, organização e distribuição (CHARTIER, 1999, p. 12) –, como os limites entre o seu início e o seu fim extrapolados pelos hiperlinks; nossos autores corroboraram em suas considerações, a respeito da insubstituibilidade do professor na qualidade de pessoa física, com sensibilidade e racionalidade, que ao passo em que é influenciado pelo contexto social, possui o potencial criador de aprender-fazer-ser de outros modos diante dos convencionais.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.



Evidentemente, na perspectiva linguística da interação interpessoal, o que se sobressai não é o texto estático, produto acabado, posto sobre a página, como se fosse algo que se esgota na materialidade linguística que comporta. O texto que propomos como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o *texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer*; é o texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino.

*Esse texto tem cara própria.*

Irândé Antunes em *Língua, texto e ensino: outra escola possível*,  
p. 38-39 [grifos da autora].

