



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

**FRANCISCA VIEIRA DE SOUSA**

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID LETRAS DO CFP – UFCG – CAMPUS DE  
CAJAZEIRAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA  
DO ENSINO MÉDIO**

**CAJAZEIRAS - PB  
2016**

**FRANCISCA VIEIRA DE SOUSA**

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID LETRAS DO CFP – UFCG – CAMPUS DE  
CAJAZEIRAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA  
DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras - Língua Portuguesa.

**Orientador:** Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa

**CAJAZEIRAS - PB  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096

Cajazeiras - Paraíba

S725c Sousa, Francisca Vieira de

Contribuições do PIBID do CFP - UFCG - CAMPUS de Cajazeiras para a formação do professor de língua portuguesa do ensino médio / Francisca Vieira de Sousa. - Cajazeiras, 2016.

32f.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa.  
Monografia (Licenciatura em Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2016.

1. Formação de professor. 2. Prática docente. 3. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID. 4. Língua portuguesa. I. Sousa, José Wanderley Alves de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

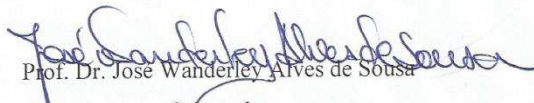
UFCG/CFP/BS


CDU – 377.8


Título do Trabalho- **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID - LETRAS DO CFP - UFCG  
PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO  
ENSINO MÉDIO**

Aluna: **FRANCISCA VIEIRA DE SOUSA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado em 31 / 05 / 2016 como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa, da UFCG – Centro de Formação de Professores – Unidade Acadêmica de Letras, com a Média Final 9,2 pela seguinte Banca:

  
Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa  
Orientador

  
Prof. Ms. Elinaldo Menezes Braga  
Examinador

  
Prof. Msdo. Abdoral Inácio da Silva  
Examinador

**Cajazeiras – PB**

**2016**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que em sua infinita bondade e misericórdia tem me dado forças para enfrentar todas as dificuldades e por me permitir chegar até aqui.

A meus pais Maria de Lourdes Vieira de Sousa e José Estevão de Sousa por acreditarem em mim. Mas especialmente a minha mãe mulher sábia e guerreira que sempre me apoiou em tudo me dando forças para continuar, sem ela sem seu apoio eu não teria conseguido, alias eu não seria o que sou hoje.

À minhas irmãs Francineide Estevão Vieira, Francileide Vieira de Sousa e Francilene Estevão Vieira. A meu irmão Francisco Estevão Vieira que sempre se mostrou preocupado comigo e com minha formação sem sua ajuda também não teria conseguido.

Ao meu esposo Edmar Barbosa Rolim por está sempre ao meu lado me apoiando em todas as decisões e pelas palavras de motivação que me davam forças para não desistir.

A todos da minha família e aos meus amigos, pelas palavras de apoio, por estarem sempre comigo e acreditarem no meu potencial.

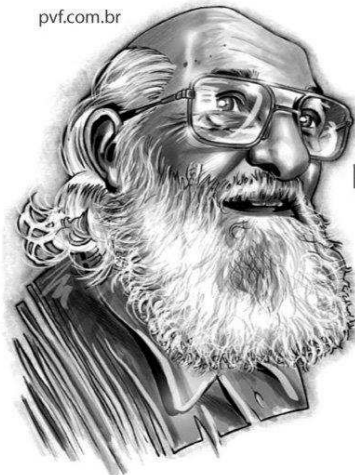
Ao PIBID por me proporcionar experiências que contribuíram significativamente para minha formação profissional e acadêmica. As supervisoras do Subprojeto Letras Língua portuguesa, Anaildes Germano e Eliane Duarte por reafirmar em mim o desejo pela docência.

Ao professor e orientador José Wanderley Alves de Sousa por toda a sua paciência, pelo compromisso, pelas leituras sugeridas e pelas orientações e principalmente pela contribuição para a minha formação profissional no decorrer do curso.

Aos professores componentes da banca, Elinaldo Menezes Braga e Abdoral Inácio da Silva por terem aceitado o convite e pelo tempo dispensado a análise deste trabalho.

A todos os professores que participaram da minha trajetória acadêmica contribuindo para minha formação, o meu muito obrigado.

[pvf.com.br](http://pvf.com.br)



**“Sem a  
curiosidade que  
me move, que  
me inquieta, que  
me insere na  
busca, não  
aprendo nem  
ensino.”  
Paulo Freire**

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal discutir a importância e as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) para a formação acadêmica e profissional do professor, aqui especificamente através do Subprojeto desenvolvido junto ao Curso de Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* de Cajazeiras – PB. De modo específico, buscamos apresentar, por meio de fundamentos teóricos, a importância da formação inicial e continuada, especialmente do Professor de Língua Portuguesa. A ideia de delimitar esse tema para nossa pesquisa deve-se às experiências vivenciadas enquanto bolsistas do referido projeto que nos proporcionou vivenciar a realidade da sala de aula, levando nossas contribuições enquanto formandos, na tentativa de melhorar e situar nossas experiências acadêmicas ao mesmo tempo em que contribuíamos com a melhoria do ensino básico da escola pública. O diálogo entre escola e Universidade possibilitou-nos a reflexão sobre a atual situação da sala de aula no que se refere às aulas de língua portuguesa, do mesmo modo a desenvolvermos novas perspectivas de ensino. A nossa pesquisa é de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa. As bases teóricas consultadas pautaram-se sobre a importância da formação inicial e continuada. Para tanto destacam-se os trabalhos de: Luz (2010), sobre formação de professor de língua portuguesa, Imbernón (2010) sobre formação continuada de professores, Oliveira (2010) sobre os saberes necessários ao professor de português, dentre outros. Constatamos que o PIBID contribui tanto para a valorização da formação docente nos estágios da formação inicial quanto no da formação continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação e Prática Docente. Letras. Língua Portuguesa. Ensino Médio

## ABSTRACT

This study aims to discuss the importance and contributions of the Scholarship Program of Initiation to Teaching (PIBID) for academic and professional training of Professor of Portuguese, here specifically of Full Degree in Letters - Portuguese Center Language Teacher Training (CFP) of the Federal University of Campina Grande (UFCG) *Câmpus* of Cajazeiras - PB. Specifically, we seek to present, through theoretical foundations, the importance of initial and continuing training, especially Professor of Portuguese Language. The idea of defining this subject for our research is due to the experiences lived as fellows of that project that has given us experience the reality of the classroom, leading to her our contributions as students in an attempt to improve and situate our academic experiences at the same time contribuíamos with the improvement of basic education in public schools. The dialogue between school and university allowed us to reflect on the current situation of the classroom in relation to Portuguese classes in the same way to develop new perspectives for education. Our research is bibliographic nature with a qualitative approach. The theoretical bases consulted guided to the importance of initial and continuing training. Therefore it highlights the work of: Light (2010) on teacher training Portuguese, Imbernon on continuing education of teachers (2010), Oliveira (2010) on the knowledge necessary to Portuguese teacher, among others. We note that the PIBID contributes both to the enhancement of teacher training in the stages of initial training and in the continuous training.

**KEYWORDS:** Training and Teaching Practice. PIBID. Letters. Portuguese language.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>10</b>
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	10
2.2 SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: O QUE DESTACAR?.....	12
2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	14
<b>3 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>20</b>
3.1 O PIBID – LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA DO CFP – UFCG: CARACTERIZAÇÕES.....	21
3.2 SER BOLSISTA DO PIBID... FAZER-SE PROFESSOR .....	25
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>28</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>31</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendemos refletir sobre as contribuições que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto Letras- Língua Portuguesa trazem para a formação do professor de língua portuguesa do Ensino Médio. Objetivamos discutir a importância desse projeto para a formação profissional do professor de língua portuguesa do ensino médio, aqui especificamente do Curso de Licenciatura Plena em Letras - Língua portuguesa do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras – PB.

Minha história com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) começou em junho de 2013 quando fui selecionada para ser bolsista do Subprojeto Letras Língua Portuguesa.

O projeto PIBID possibilitou-me antecipar as experiências com a sala de aula; o contato com o alunado; com o docente em atuação e o Núcleo Gestor Escolar num todo, tendo em vista que este projeto proporciona aos seus bolsistas uma experiência rica dando embasamento teórico e prático para as experiências que contornam o contexto escolar.

Quando entrei no projeto ainda não tinha a experiência com alunos do Ensino Médio apenas com o Fundamental II, de início fiquei com uma turma de 2º ano foi uma experiência bem difícil, pois a maioria dos alunos não demonstravam nenhum interesse pela disciplina e principalmente quando se fala em leitura e escrita de gêneros, notamos que a maioria não gostava de ler nem escrever. Então estava aí um grande desafio fazer com que as aulas fossem diferenciadas para despertar neles o gosto pela leitura e escrita de gêneros textuais. Uma das estratégias que usamos e deu certo foi fazer com que o aluno saísse do contexto escolar para produzir o seu texto. Um exemplo foi quando trabalhamos com o gênero Perfil biográfico, com o qual os alunos tiveram que entrevistar alguém que tivesse alguma relevância social. Tal entrevista deveria ser gravada para eles posterior produzirem o perfil biográfico.

Os resultados foram bastante significativos, pois podemos perceber o empenho e dedicação dos alunos para realizar as atividades propostas e no final obtivemos produções de excelente qualidade. Depois dessa experiência com a turma do 2º ano trabalhamos também com turmas do 1º e 3º ano, experiências que serviram para aprimorar minha formação profissional.

O projeto PIBID permitiu-me aprimorar meu desempenho acadêmico apresentando desenvolvimentos positivos na minha formação profissional, por meio das produções

científicas desenvolvidas ao decorrer da trajetória no projeto, tais como: publicações de artigos, participação em eventos científicos, resumos, memoriais, entre outros. E ainda às produções de caráter cultural como, por exemplo: eventos realizados na escola parceira do projeto, trazendo a inserção de um contexto interdisciplinar envolvendo leitura, literatura, música, teatro, etc., como aquisição e promoção cultural.

Outra experiência bastante relevante que o projeto me proporcionou foi à participação em eventos científicos, assim como dos encontros do PIBID no qual apresentei comunicações orais e pôsteres relacionados as ações trabalhadas no projeto.

Através do PIBID minhas concepções acerca da educação mudaram completamente e as incertezas que tinha sobre a carreira docente já não existem mais. Foi através da influência do PIBID na minha formação que pude ter certeza que é a docência que quero para minha vida

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo maior evidenciar a importância e as contribuições do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência na formação do Professor de Língua Portuguesa do Ensino médio. De modo específico, buscamos apresentar por meio de fundamentos teóricos a importância da formação inicial e continuada, especialmente do Professor de Língua Portuguesa.

A questão que norteou esse trabalho foi a seguinte: Quais as contribuições do PIBID – Letras do CFP – UFCG para a formação do Professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio? Para traçarmos nossa meta de pesquisa, utilizou-se como metodologia a pesquisa de cunho bibliográfico, descritiva com abordagem qualitativa. Primeiro fez-se um aparato teórico das questões reativas a temática e em seguida um relato de caso das experiências vividas no PIBID.

## **2 SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE**

O contexto que envolve a história da educação brasileira sempre foi marcado pelo modelo de sociedade ao qual estamos subordinados e isso faz o nosso desenvolvimento passar pelas relações sociais que vivenciamos. Ao longo da história, a sociedade tem sido afetada pelas desigualdades econômicas, políticas e culturais nas suas diversas épocas: primitiva, escravista, feudal, capitalista. Analisando as questões formuladoras da desigualdade social entre os homens, pode-se observar que esse fato faz com que seja determinada a cultura e a educação, ligada às relações de trabalho.

No período entre os anos 20 e 50 o movimento da Escola Nova, no Brasil, procurou exceder os desmandos da escola tradicional, ocasionando uma melhora, uma reforma interna no ensino. A Escola Nova foi, portanto, um movimento que defendia a necessidade de partir dos interesses das crianças, abandonando a visão delas como “adultos em miniatura”, passando a considerá-las capazes de se adaptar a cada fase de seu desenvolvimento. Foi a fase de ênfase no “aprender fazendo”, ocasião em que os jogos educativos passaram a ter uma função primordial no cotidiano das escolas. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, foram seus principais defensores.

Entre os anos 60 e 80 a didática centrou-se numa abordagem teórica numa extensão denominada “tecnicista”, colocando a abordagem humanista centrada na ação interpessoal, num segundo plano, dando ênfase à uma extensão técnica ao método de ensino-aprendizagem.

Os reflexos da Era Industrial fizeram-se presentes na escola e a didática passou a ser vista como uma estratégia objetiva, racional e neutra do processo. O referencial principal do ensino era a fábrica e seus modos de produção, e sobre estes se construíram os modelos de práticas educativas voltadas para a formação profissionalizante.

De lá para cá e, sobretudo, dos anos 90 até os dias atuais, a formação e prática docente tem se firmado a partir de um aparato teórico-metodológico que evidenciam a importância do planejamento e efetivação das práticas educativas numa perspectiva crítico-criativa.

### **2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR**

Falar de formação continuada compete falar de muitas outras questões, pois o tema é abrangente, liga-se ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão

professor. É uma complexidade que cabe muita reflexão para compreensão. O ser professor emprega uma gama de significados dos quais não podem ser definidos por simples associação teórica, é preciso também envolver a prática real da profissão na discussão de possibilidades continuadas ao saber, ao conhecimento que aperfeiçoa a prática. É nessa perspectiva que muitos estudos vem sendo discutidos em torno da proposta de uma formação continuada para o professor.

Para Sacristán (1999), os tempos atuais são tempos favoráveis para esse debate, pois nunca se deu tanta importância, em termos de debate, a formação do professor. Assim, essa questão vem se tornando, cada vez mais, centro dos debates sobre educação.

Esse fato é contínuo, porque, de acordo com Nóvoa (1999) o conhecimento sobre o professor é também o conhecimento das práticas pedagógicas, pois não há como se conhecer as práticas educativas sem conhecer o perfil dos professores atuantes e a relevância de sua atuação no processo de desenvolvimento educacional dos educandos; bem como no processo de ensino-aprendizagem. Daí, a necessidade de se conhecer de forma contínua essas práticas, pois o conhecimento delas implica na reflexão para novas formas de ensino que priorizem o aperfeiçoamento, o desenvolvimento e o avanço dos processos educativos.

Sobre a prática da qual nos referimos, Sacristán, (1999, p.28), contextualiza:

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Para Imbernón (2010), reconhecer as práticas pedagógicas do professor implica numa dinâmica de troca de experiências, de aperfeiçoamento, isto é, da teoria aliada à prática. Numa melhor explanação, o autor refere-se a possibilidade que a formação continuada oferece em relação ao exercício que a prática e a teoria podem exercer juntas dentro da perspectiva pretendida no processo de educação. Ao observar a prática pedagógica aplica-se a o conhecimento teórico para aperfeiçoar a prática, esse processo infere uma dinâmica de aperfeiçoamento, de continuidade, o que permite nos dizer que a formação continuada é, sem dúvida, uma necessidade muito clara na educação. Acreditamos que o professor é um agente

de transformação da escola e a este estão conectadas muitas questões, como o sistema educacional como um todo, o aluno e as condições de ensino.

Por assim dizer, a prática da formação continuada torna-se uma possibilidade que vai além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, conjectura um exercício cujo embasamento é demarcado na teoria e na reflexão desta, para transformação, mudanças e avanços no contexto escolar. Nesse sentido, Imbernón (2010, p.75), coloca que:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Assim sendo, a formação continuada fornece formas significativas de desenvolvimento do conhecimento profissional docente, cujo desígnio entre outros, é promover as competências reflexivas sobre a própria atuação docente abrangendo-a a uma consciência grupal. Por seguir essa perspectiva dialogada é que a formação continuada conquista espaço elevado por comportar a aproximação entre os processos de mudança que objetivam alcançar o contexto da escolar e a reflexão propositada sobre as decorrências destas mudanças.

## 2.2 SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: O QUE CABE DESTACAR?

No Brasil, hoje, os educadores proclamam o discurso que reclama melhores condições para a qualidade de ensino e, por conseguinte, para a formação dos professores, o que é muito importante para a dinâmica escolar. Há, pois, uma exigência visível de mudança na identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores. O tipo de trabalho convencional do professor tem mudado em decorrência das transformações no mundo do trabalho, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício da cidadania, nos objetivos de formação geral que, hoje, incluem com mais força a sensibilidade, a criatividade, a solidariedade social, a qualidade de vida, o reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças, a preservação do meio ambiente. Isso afeta os saberes pedagógicos e didáticos, os modos de formação, os métodos de ensino, as técnicas.

Segundo Libâneo (2002, p.34): “ É verdade que sabemos pouco hoje sobre essas coisas, mas é preciso urgentemente que tomemos consciência delas, que comecemos a introduzir mudanças e a controlar os fins, a direção e os modos dessas mudanças”. E prossegue o autor afirmando que os profissionais da educação precisam ter um pleno “domínio das bases teóricas científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino”. Entende-se dessa forma que é através desse domínio que ele poderá estar revendo, analisando e aprimorando sua prática educativa. Ou seja:

A prática educativa não pode ocorrer de maneira espontânea, sem planejamento, metas e instrumentos, baseando-se no puro praticismo como foi mencionado anteriormente. Ela deve estabelecer objetivos, que devem ser atingidos utilizando-se da didática, que certamente facilitará o caminho a ser trilhado segundo meios viáveis e de acordo com cada realidade educacional, em proveito da ideia de ser humano que se deseja formar, de acordo com a sociedade em que ele está inserido, pois “a didática não se limita ao fazer, só ação prática, mas também se vincula às demais instâncias e aspectos da educação formal” (LIBÂNEO, 2002, p. 144).

Porém, isso não basta para que o professor possa lecionar transmitindo o conteúdo planejado aos seus alunos. É importante que o mesmo tenha estratégias próprias para alcançar seu objetivo. Para Vasconcelos (2003, p. 47), ser professor “implica participar da formação do caráter, da personalidade, da consciência, da cidadania do educando [...] tendo como mediação os conhecimentos historicamente elaborados e relevantes”. O trabalho de professor é, portanto, um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações.

Em outras palavras, o aluno aprenderá, se o professor utilizar métodos de ensino adequados à situação dele, levando em conta, entre outros fatores, sua idade, temperamento, personalidade, capacidade de compreensão, grau de envolvimento, tipo de interesses etc.

Entende-se, assim, que há um conjunto de saberes pedagógicos que são essenciais para o exercício da profissão docente. É necessário que os professores arquitetem pontes entre o significado do conteúdo curricular e aquele compreendido pelo aluno. Isto requer que os educadores percebam verdadeiramente o significado da didática e a sua essência, seus verdadeiros desígnios de propostas de estudo, tomando-a como um dos “pilares” mais importantes da prática pedagógica.

É importante, pois, definir os métodos a serem utilizados no cotidiano da prática escolar, visando maior compreensão do objeto de ensino.

Percebe-se deste modo, que um sólido embasamento teórico-metodológico colabora de modo significativo para a fundamentação do aprendizado, da prática educativa, uma vez que possibilita aos profissionais da educação a busca concentrada entre a teoria em proveito da prática. Assim, a didática em seu processo de formação atua entre conhecimento teórico-científico e técnico-prático.

É fundamental que o profissional da educação no plano da sua formação estude disciplinas que se articulem e se organizem entre si, para que possam sustentar sua práxis na constante reflexão acerca de suas práticas e de seus conhecimentos teóricos. Nesta direção, a didática, longe de reduzir-se a uma simples coleção de métodos e técnicas de ensino, deve constituir-se como o enquadramento teórico fundamental em que se situam os quadros de referência de ação do professor. Toda a atuação do professor com os alunos pressupõe, assim, uma perspectiva didática clara. É a partir dela que cada professor seleciona objetivos, organiza atividades, formula critérios de avaliação, determina procedimentos de atuação para cada tipo de situação.

### 2.3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES OFICIAIS

O Ensino Médio à luz das bases legais, tem como característica, envolver, necessariamente, uma reflexão sobre o projeto educativo que se quer implementar nesse nível de ensino. Considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor desde 1996, toma este nível de ensino como etapa final da Educação Básica, esta pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 1998), as habilidades fundamentais requeridas para este nível de ensino possibilitam ao estudante, avançar em níveis mais complexos de estudos; integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social.



Em síntese, o Ensino Médio deve garantir ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania.

De modo específico, historicamente, as ações voltadas para a disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta.

Os caminhos históricos que configuram a identidade da disciplina Língua Portuguesa passaram a se consolidar por volta dos anos 70, quando o debate centrou-se em torno dos conteúdos de ensino. Tratava-se de integrar, às práticas de ensino e aprendizagem na escola, novos conteúdos, além daqueles tradicionalmente priorizados em sala de aula.

A partir dos anos 90, as atividades de produção e recepção de textos, sob a ótica do Interacionismo, têm sido marcadas junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto. O texto passa, a partir de então, a ser visto como uma totalidade que só alcança esse status por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor.

A língua passa, pois, a ser tomada como uma das formas de manifestação da linguagem, um entre os sistemas semióticos construídos na história e socialmente pelo homem. Numa perspectiva crítica, essa virada nos permitiu entender que o homem em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema lingüístico, a partir dos usos de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico. Cabe assinalar que, sendo, uma atividade de construção de sentidos, a interação, seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediada por textos escritos, envolve ações simbólicas, que não são exclusivas, já que lida com um conjunto de conhecimentos que contribui para que o homem se constitua sujeito, num jogo interlocutivo.

Decorre daí a importância de se adotar uma postura interdisciplinar pelo ensino de Língua Portuguesa, assim como pelas outras que constituem o currículo do Ensino Médio. Isto possibilita aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem refletir sobre uma opção metodológica orientadora do projeto que aposta que a atividade de conhecer / aprender um dado objeto se pode organizar sistematicamente a partir de uma lógica que proporcione que o objeto em foco seja construído / abordado por meio de diferentes abordagens, advindas do conjunto de disciplina escolares que compõem o currículo ou diferentes recortes oriundos das diversas áreas do conhecimento.

A importância de se dar ênfase ao trabalho com as múltiplas linguagens e, de modo especial com os gêneros discursivos, segundo as OCEM, pode ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos, como uma proposta de ensino e de aprendizagem que concebam a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. O professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam essa realidade.

Assim, para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas, tecnologicamente complexas e globalizadas e não se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades, a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que envolvem uma enorme variação de mídias, de forma multissemiótica e híbrida, por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Essa postura é condição indispensável para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem à formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no mundo do agir e do fazer sentido.

Ao longo do Ensino Médio, as OCEM (Brasil, 1998) prevê em sua formação que o aluno desenvolva as seguintes habilidades:

- Conviver de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, a fim de que compreenda a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemióticos em emergência em nossa sociedade.
- No contexto das práticas de aprendizagem da língua (gem), conviver com situação de produção escrita, oral e imagética, da leitura e de escuta, que lhe proporcione uma inserção em práticas de linguagem em que são colocadas em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimento distintos daqueles usados em situação de interação informais, sejam elas face a face ou não.
- Construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua (gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a lingüística, seja a textual, seja a pragmática.

Nesta direção, os eixos organizados das ações de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Médio devem voltar-se para:

- Atividades de produção escrita e de leitura de textos geradas nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas.
- Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatros e etc.) em evento da oralidade, a fim de promover um ambiente profícuo à discussões e à superação de preconceitos linguísticos e a investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e escrita.
- Atividade de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situações de leitura em voz alta, que possibilitem ao aluno construir saberes com os quais possam atuar, futuramente em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional.
- Atividades de retextualização: produção escrita de texto a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte, que possam caracterizar a produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte.
- A atividade de reflexão sobre textos orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno. Essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão / reescrita) de textos com o objetivo de torná-lo adequado ao quadro previsto para seu funcionamento.

A proposta curricular para o Ensino Médio, na perspectiva das OCEM, deve ser entendida como reflexo de uma série de atores que o currículo recebe do contato sócio-histórico que o absorve ou o atualiza. Reflete-se aí, um movimento que procura responder a uma necessidade engendrada pelas demandas de uma comunidade ou de uma sociedade refletida na estrutura curricular do Ensino Médio e, em geral, da Educação Básica. A proposição de novas orientações curriculares deve, em maior ou menor grau, ser impulsionada pelas injunções que as práticas sociais de uma sociedade, constituída de múltiplas culturas tecnologicamente complexas, vem trazendo às suas instituições e, por conseguinte, à educação, à escola.

Veremos a seguir uma proposta de organização dos conteúdos a serem ensinados ao longo das três séries, considerando as práticas de linguagem- uso e reforma, tendo por base os seguintes níveis de sistematização.

1. Questões de linguagem, língua e variedade linguística com a consideração das variedades linguísticas dialéticas e de registro e em particular dos princípios normativos da escrita padrão.
2. Gêneros textuais - com sua distribuição por esferas sociais de circulação e por modalidade do educando de ensino médio e o perfil de usuário da linguagem almejada ao término dessa fase da educação básica, ou seja o gênero textual pode ser traduzido nas diferentes séries, com objetivos cada sua retomada seja com objetivo mais complexos incluindo variação de modalidade suporte, estrutura composicional, etc.
3. Gramática e textualidade com a opção de não dividir a língua, de forma estanque em seus aspectos gramaticais e textuais, mas se observar a estreita relação existente entre eles, levando em conta a descrição dos planos morfológicos (categorias gramaticais e formação de palavras); sintático (a oração e seus constituintes, as relações de coordenação e subordinação nos períodos compostos e de seu papel de sinalizadores compostos) das instruções de sentido no texto.

Essa organização, além de observar o efeito do ensino ao longo prazo e assegurar uma construção contínua e progressiva envolve diversidade e gradação:

- a. Das esferas sociais de circulação: partindo do mais familiar (escolar) para a mais distante (científica). Pode-se aqui trabalhar com um gênero em diferentes esferas. Por exemplo, o gênero resumo. Vários resumos podem ser colocados lado a lado para análise: resumo de texto, de livros, de palestras, etc.
- b. Dos suportes: do mais familiar para o menos familiar. Assim um mesmo gênero é trabalhado em diferentes suportes. Por exemplo, um resumo de um filme em uma revista para crianças, tem destinatário diferenciado, na internet, na capa de uma fita de vídeo ou DVD, no jornal escrito e falado etc.

- c. Do público: análise da adequação (escolha lexical, argumentos, exemplos, suportes, recursos não verbais, etc.) dos textos aos diferentes públicos- leitores. Por exemplo, um relato de uma viagem destinado a diferentes públicos a colegas de classe que não foram a uma viagem de campo; ao professor da turma; ao diretor da escola, etc.

Cabe, pois, à escola promover práticas de linguagem que possibilitem aos educando não apenas o registro informal mas, sobretudo, o registro formal, conforme as práticas de linguagem em que se engajem.

Considerando-se que em uma língua viva, os gêneros textuais tendem a cair em desuso ou até mesmo desaparecer (ex: carta pessoal), e outros surgem a partir das demandas de uma sociedade letrada (ex: chat) uma proposta curricular deve priorizar, na relação dos gêneros para ensinar aqueles que atendem às atuais demandas sociais. Nessa perspectiva, defende-se a retomada de alguns gêneros durante o ensino médio, desde que seja assegurada nova perspectiva de trabalhar incluindo a variação de elementos, como a modalidade (oral/escrita), o suporte, o contexto sociocultural.

### 3 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

O Ministério da Educação em ação conjunta com a Secretaria de Educação Superior da Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, revolveu apoiar o Programa de Iniciação a Docência (PIBID) que tem como objetivo fomentar a iniciação a docência dos estudantes de licenciaturas das instituições públicas de ensino superior federais, estaduais e municipais e preparar a formação de docentes para atuação na educação básica.

O programa, segundo as linhas gerais delineadas no sítio eletrônico da CAPES (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesbibid>) tem como objetivos:

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

Neste sentido, o PIBID tem demonstrado a sua importância na formação dos estudantes das licenciaturas na medida em que vem reduzindo o fosso existente entre a formação teórica e prática na área de educação, isto porque, logo no início da graduação, os alunos entram em contato com a sala de aula. Ainda mais, tal iniciativa tem colaborado substancialmente com a permanência desses alunos nos cursos de licenciatura e de sua

qualificação , no sentido de aprimorar o desenvolvimento da pesquisa nas suas respectivas áreas de atuação.

Desse modo, na medida em que o PIBID tenta desenvolver ações para a melhoria do ensino nas escolas públicas de Educação Básica, o mesmo tende a privilegiar a formação inicial do licenciando numa dimensão de aprofundamento dos saberes teórico-metodológicos fundamentais às práticas docentes.

### 3.1 O PIBID – LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA DO CFP- UFCG: CARACTERIZAÇÕES

O subprojeto PIBID – LETRAS – CFP – UFCG vincula-se, desde 2009, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da UFCG e objetiva incrementar a iniciação à docência de estudantes do Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), para atuar, principalmente, na educação básica em escolas públicas. A área contemplada pelo projeto é Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas. Os bolsistas estão atuando nos Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Cristiano Cartaxo e na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Crispim Coelho.

O objetivo maior deste subprojeto é possibilitar a professores e alunos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e Médio das escolas conveniadas e a alunos do Curso de Letras do CFP – UFCG, um trabalho dialógico que propicie o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção dos mais diferentes gêneros textuais.

Os eixos de atuação do referido projeto estão circunscritos às atividades teórico-práticas voltadas para: o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas no Ensino Médio; a relação professor-aluno no espaço da sala de aula; o papel do professor de língua portuguesa e de suas respectivas literaturas no Ensino Médio; a sala de aula como espaço educativo; a avaliação da aprendizagem na perspectiva processual e formativa; as concepções de competência na relação entre comunidade e escola no espaço educacional.

No conjunto de ações desenvolvidas pelo subprojeto, o aluno bolsista de iniciação à docência, sujeito principal da proposta, participa da elaboração, desenvolvimento e avaliação de atividades que lhe possibilitem: utilizar-se de terminologia objetiva e atualizada; expressar-

se com linguagem precisa, clara, objetiva e gramaticalmente correta, tanto de forma oral como escrita; auxiliar na elaboração de planos, executar e avaliar conteúdos de ensino; aprender a aplicar com adequação e eficiência, métodos, técnicas e procedimentos didáticos; exercitar a ministração de aulas de língua portuguesa e suas respectivas literaturas, demonstrando domínio de conteúdo aplicando os princípios didáticos; demonstrar respeito à individualidade do ser humano; valorizar a auto-avaliação como um meio de aperfeiçoamento pessoal e profissional; compreender a importância da iniciação à docência para sua formação profissional; conhecer a escola de ensino médio, nos aspectos físicos, administrativos e pedagógicos; perceber a importância da continuidade da formação intelectual para atuação docente no processo ensino-aprendizagem.

Os objetivos do subprojeto, na perspectiva do desenvolvimento do aluno do Ensino Fundamental e Médio, busca a valorização pessoal destes discentes, destacando as suas histórias particulares, a sua visão de sociedade, de relações e de compromissos com ela. Centra, especialmente, seu foco na apreciação, pelos sujeitos, da cultura letrada (local, regional, nacional e internacional), ao mesmo tempo em que estabelece o diálogo desta com as demais linguagens e manifestações culturais.

Visa, então, contribuir para a inserção dos alunos na sociedade, como cidadãos conscientes, capazes, não só de analisar as várias situações de convivência social como também se expressar criticamente em relação a elas.

As atividades desenvolvidas consistem num conjunto de ações voltadas, especialmente, para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e o desempenho das escolas parceiras e universidade, expressos através das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE.

Estas ações têm possibilitado o desenvolvimento do subprojeto em dois grandes eixos: **fase diagnóstica**, envolvendo ações de observação da escola e de aulas dos professores docentes da escola, a fim de se conhecer impactos de aspectos infraestruturais, pedagógicos, da gestão e da interação professor e aluno no percurso de aprendizagem. A segunda fase tem envolvido a **avaliação e sistematização de saberes, produtos e práticas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa**, discutidos, ao longo dos encontros do grupo e, disseminados na docência compartilhada, através da qual o bolsista vivencia a realidade da sala de aula, orientados pelos supervisores e professores colaboradores do subprojeto. Além do mais, participa da organização e participação em eventos científico-culturais, bem como



pela produção de textos científicos para apresentação nestes eventos e publicação em revistas, livros, dentre outros meios de divulgação científica.

Vale, pois, elencar, as ações previstas para cada biênio do Subprojeto, conforme proposta apresentada à Coordenação Institucional do PIBID e os resultados que vem sendo obtidos, conforme relatórios apresentados, anualmente.

#### **AÇÕES PREVISTAS PELO SUBPROJETO PARA CADA BIÊNIO**

- Seleção de supervisores e alunos bolsistas para integrarem a equipe executora do Projeto;
- Formação do grupo de estudos do subprojeto envolvendo coordenador de área, supervisores e bolsistas;
- Apresentação do Projeto à equipe pedagógica das escolas parceiras;
- Realização de diagnoses nas escolas (dificuldades, infra-estrutura, necessidades);
- Estudo do Projeto Pedagógico e de outros projetos desenvolvidos e em desenvolvimento nas escolas parceiras;
- Preparação, Implementação e Desenvolvimento do Curso de Formação Continuada em Serviço para Alunos Bolsistas, Supervisores e Coordenador do Sub-Projeto;
- Participação da equipe executora do subprojeto nos encontros do PIBID – CG;
- Acompanhamento pedagógico de elaboração e desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa, realizado pelos alunos bolsistas junto aos professores e alunos do Ensino Médio das escolas parceiras do Projeto;
- Plantões pedagógicos realizados pelos alunos bolsistas junto aos alunos do Ensino Médio das escolas parceiras do Projeto;
- Organização e desenvolvimento de oficinas pedagógicas de sensibilização e produção lingüístico-literária, artístico-culturais e de tecnologias da informação voltadas para os alunos do Ensino Médio das escolas parceiras do Projeto;
- Organização e realização de atividades pedagógicas e artístico-culturais que possibilitem a interlocução escola-comunidade;
- Dinamização das bibliotecas e laboratórios de informática das escolas parceiras do Projeto
- Elaboração e apresentação pelos alunos bolsistas de portfólio com todas as atividades realizadas durante a execução do Projeto;
- Elaboração e apresentação de relatórios parciais e final pela equipe executora do Projeto às instâncias competentes;
- Participação da equipe executora do subprojeto em encontros científico-culturais com apresentação de trabalhos e publicações diversas.

## RESULTADOS ALCANÇADOS

- Elevação do rendimento dos alunos no Curso de Licenciatura Plena em Letras do CFP – UFCG e dos alunos EEEFM Cristiano Cartaxo e da EEEFM Monsenhor Constantino Vieira na disciplina língua portuguesa e suas respectivas literaturas;
- Elevação dos índices do IDEB da EEEFM Cristiano Cartaxo e da EEEFM Monsenhor Constantino Vieira e do ENADE do Curso de Licenciatura Plena em Letras do CFP – UFCG;
- Atração e retenção de alunos no Curso de Licenciatura Plena em Letras do CFP – UFCG e do Ensino Médio da EEEFM Cristiano Cartaxo;
- Elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos especiais entre as instituições parceiras;
- Motivação de alunos e professores EEEFM Cristiano Cartaxo para o redimensionamento de atividades da área de língua portuguesa e suas respectivas literaturas;
- Capacitação de alunos do Curso de Licenciatura Plena em Letras do CFP – UFCG e de docentes da EEEFM Cristiano Cartaxo na perspectiva das atuais políticas públicas de formação, parametrização e de avaliação do professor de língua portuguesa;
- Integração escola-família-comunidade;
- Formação e desenvolvimento de parcerias entre a UAL – CFP – UFCG, EEEFM Cristiano Cartaxo e outras instituições;
- Incentivo à inserção de alunos que concluem o Curso de Licenciatura Plena em Letras do CFP – UFCG como professores na rede pública de ensino de Cajazeiras e Região;
- Incentivo à formação continuada dos alunos egressos do Curso de Licenciatura Plena em Letras do CFP – UFCG ;
- Comunicação organizacional entre Universidade, Escola e Sociedade;
- Desenvolvimento da imagem das escolas e da Universidade em cenários sociais;
- Publicações diversas.

Constata-se, então, uma maior possibilidade da iniciação à docência por alunos do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa do CFP – UFCG, para além das atividades exclusivas do Estágio Curricular Supervisionado, o que se converte num olhar mais amplo sobre possibilidades de um trabalho dialógico de mediação das práticas de ensino de análise linguística, de literatura, de leitura e produção de textos diversos.

O que se percebe é, portanto, um significativo redimensionamento da estrutura curricular do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa, possibilitado pela inserção no Subprojeto PIBID – Letras – Língua Portuguesa, suprimindo lacunas existentes no Projeto Pedagógico do Curso, sobretudo no que se refere ao componente curricular Estágio

Supervisionado. Entretanto, muito há por se reconfigurar nesta e em outras propostas curriculares de formação de professores apresentadas pelas universidades brasileiras.

### 3.2 SER BOLSISTA DO PIBID... FAZER-SE PROFESSOR

Pela experiência por mim vivenciada, de 2013 até hoje, como bolsista de iniciação à docência junto ao PIBID – Letras – Língua Portuguesa do CFP – UFCG destaco como pontos fortes do Subprojeto e, por extensão do Programa, a inserção do licenciando em Letras no planejamento, na diversificação de estratégias de ensino, na adequação do conteúdo e do material didático para o ensino de Língua Portuguesa e para o grupo envolvido e na importância do embasamento teórico para a formação e prática docente.

A partir da ênfase na valorização do planejamento, pude perceber que ele é único e flexível: único, pois não pode ser simplesmente transposto para diferentes situações; flexível, pela necessidade de constante avaliação e adequação ao longo do processo de aprendizagem. Além disso, constatei a importância do embasamento teórico e do estudo para o desenvolvimento da habilidade de planejar. Em suma, à medida que o docente se debruça sobre o fazer pedagógico, buscando compreendê-lo em profundidade, desenvolve competência de diversificar a proposta de trabalho, o que favorece a aprendizagem significativa.

Saber da importância de estar atenta para a necessidade de diversificar estratégias de ensino decorre do processo que vivenciei na docência compartilhada, porque aprendi estratégias e formas de tornar um conteúdo mais atrativo, de proporcionar a interação e a manifestação da criticidade dos alunos.

Por outro lado, pude observar que a diversificação das estratégias de ensino vai além dessa preocupação com o atrativo, em função da importância da interação, do planejamento de “estratégias significativas” e do desenvolvimento da postura crítica.

No tocante ao cuidado com a escolha dos recursos de ensino e o reconhecimento da necessidade de produzir materiais didáticos que venham ao encontro do grupo e dos objetivos propostos, esses momentos de PIBID revelaram-se, para mim, desafiadores também para que eu percebesse a necessidade de realizar estudos mais consistentes, uma vez que exigiram pensar a relação entre a consistência teórica e a forma – ou seja, constatei que uma atividade precisa estar fundamentada teoricamente, mesmo que este fundamento esteja explícito apenas

para o docente, assim como é preciso ter conhecimento aprofundado em relação ao objeto de estudo para ter condições de elaborar atividades que oportunizem aprendizagem efetiva. O processo de produzir material didático, independente do tipo (estudo de textos, apresentação de slides, jogos, realização de oficinas), torna-se, assim, uma atividade que proporciona ao graduando assumir-se autor: de suas aprendizagens e dos recursos que oferecerá aos alunos, com olhar atento para o outro, que, na interação com este material e com seus pares, estará construindo novos conhecimentos.

Vivenciar o trabalho em grupo possibilitou o meu crescimento em relação a habilidades e atitudes fundamentais para o trabalho em grupo, como, por exemplo: compartilhar ideias e opiniões, aceitar críticas e os diferentes modos de pensar de cada colega” Atuando em grupo, tive a oportunidade de expor dúvidas, anseios, discutir as atividades realizadas e os resultados alcançados, desenvolvendo a habilidade de articular argumentos para sustentar hipóteses, além de colocar-me num movimento de escuta do outro. As diferenças e dificuldades que afloram nesse processo alimentam a qualificação das aprendizagens do grupo e, por decorrência, de suas ações. Disso se vai inferindo que o ser humano se constrói em interação com o outro e, nesta relação dialógica, aprende a se aceitar e se compreender, a se respeitar para poder compreender, aceitar e respeitar o outro. Tudo isso sugere a existência de uma dimensão coletiva na formação do professor, que se estabelece numa relação intrínseca e indissociável com a dimensão didático-pedagógica, na medida em que favorece a atitude de refletir sobre as questões de docência em conjunto.

Além de perceber que o trabalho em grupo é um potencializador das aprendizagens, senti-me desafiada a desenvolver uma postura cooperativa em relação ao trabalho docente, entendida como essencial para o estabelecimento e consolidação de uma cultura reflexiva na escola como meio para qualificar de forma consistente e continuada a ação educativa.

Nesta linha de pensamento, Vitoriano (2016) ao rememorar a sua trajetória como bolsista de iniciação à docência junto ao PIBID – Subprojeto Letras – Língua Portuguesa do CFP – UFCG, destaca que:

Atuar como bolsista de um projeto da dimensão do PIBID possibilitou-me um mosaico de experiências e saberes que somente a prática no espaço escolar pode oportunizar. Trabalhar no monitoramento de oficinas e atividades relacionadas à Leitura e Produção Textual na Escola [Cristiano Cartaxo], na cidade de Cajazeiras - PB, configurou indelevelmente um marco na minha formação estudantil e profissional, em nível de ensino, pesquisa e extensão. Sou filho do PIBID, nele aprendi os caminhos árduos, mas, sobretudo, transformadores da educação. Foi a partir deste observatório de posturas, olhares e leituras de mundo

que descobri a minha vontade de ser professor [...] Para educar, viver é preciso. E o PIBID é vida! (VITORIANO, Abraão. O PIBID: Vida. Texto disponível em <http://www.diariosertao.com.br/artigos/coluna/abraaovitoriano/educacao/o-pibid--vida-/20150724220912>. Acessado em 21.05.2016)

Sou testemunha, como o autor supracitado, como os 58 bolsistas que integraram a equipe do Subprojeto Letras Língua Portuguesa do CFP – UFCG, de 2010 até hoje, de que o PIBID, ao proporcionar a inserção organizada e planejada na realidade da educação básica, contribui para articular e aprimorar os saberes que os futuros professores vêm construindo.

As experiências do PIBID foram fundamentais para me fazer compreender esse conhecimento com maior profundidade e significação. É possível inferir que essas vivências têm me ajudado no desenvolvimento de uma autoconsciência pessoal e profissional e no reconhecimento de que a articulação de saberes de diferentes naturezas é necessária para qualificar a minha ação docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É possível concluir que o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência tem sido fundamental para os bolsistas desencadearem reflexões mais sistemáticas sobre a formação profissional, o que contribui para que se sintam mais comprometidos e estimulados a refletir sobre ela.

A reflexão e a investigação sobre a prática são necessárias aos professores que realizam seu trabalho na contemporaneidade. Essas características estão subjacentes na proposta e nas ações desenvolvidas pelo Subprojeto Letras – Língua Portuguesa do CFP – UFCG.

Ao analisar aspectos atinentes ao processo de formação acadêmica e científica – por definição, imbricados –, observa-se que pela experiência pibidiana, o aluno bolsista tem a oportunidade de iniciar, confirmar, consolidar, aprimorar ou mesmo descobrir formas de atuar, bem como se fazem profissionais que buscam na Academia amparo e segurança. Nisso constatamos que o PIBID se constitui como programa que sinaliza a possibilidade de aproximação do aluno de licenciatura com a realidade escolar, desafiando-o para o hábito da autoavaliação, criteriosa e regular. Pelo movimento pibidiano transitamos, pelo campo da busca do lastro necessário à educação escolar inovadora e propositiva que se apregoa em nosso tempo.

Reafirmamos que as ações do subprojeto Letras – Língua Portuguesa do CFP - UFCG vêm contemplando a formação de alunos de Letras do CFP-UFCG para o domínio de métodos e técnicas de ensino de língua portuguesa; a formação para a pesquisa dos licenciandos envolvidos e dos professores-supervisores e coordenador, a partir da investigação da etiologia dos problemas interferentes no ensino-aprendizagem das linguagens, códigos e suas tecnologias; a interlocução entre licenciandos e professores e alunos de escolas públicas de Cajazeiras e região.

Constatamos, na qualidade bolsista de iniciação à docência deste Subprojeto, o propósito de discutir questões didático-metodológicas, a fim de desenvolver habilidades e competências necessárias para a formação de professores de língua portuguesa; seja através de simpósios, fóruns ou vivências na sala de aula. Neste sentido, tal proposta possibilitou o amadurecimento da minha formação intelectual e acadêmica, favorecendo a construção de saberes teórico-metodológicos mediante o cenário escolar.

São muitos motivos que argumentam as lições que vivenciei através deste Subprojeto dentre as quais, elenco três como principais: “valorizar a auto-avaliação como um meio de aperfeiçoamento pessoal e profissional; exercitar a ministração de aulas de língua portuguesa e suas respectivas literaturas, demonstrando o domínio de conteúdo aplicando os princípios

didáticos; conhecer a escola de ensino médio, nos aspectos físicos, administrativos e pedagógicos”.

Portanto, estar entre os alunos bolsistas do PIBID, configurou um importante caminho para a minha inserção e desenvolvimento na comunidade científica e escolar, oportunizando-me uma rica experiência nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão.

Para as reconfigurações nefastas que tentam desfigurar os rumos desse Programa deixo o meu testemunho de que um projeto desse nível contribui de modo transformador para a reflexão e busca por melhorias da qualidade da educação, auxiliando na compreensão dos “papéis” e responsabilidades frente à efetivação e eficiência na melhoria das condições escolares e formação da população.

## REFERÊNCIAS

- AYRES, Antônio Tadeu. **Prática pedagógica competente**. Petrópolis, RJ: Vozes 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASPARIN, João Luis. **Comênio – a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Paidéia).
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais para a profissão docente**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUZ, Maria Neiva Surdi da. **Linguística e ensino: o discurso do entremeio na formação de professores de língua portuguesa**. Rio Grande do Sul, 2010. 252 f. Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras. Área de concentração em estudos linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: [http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3522](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3522)
- OLIVEIRA Luciano Amaral; **Coisas que todo professor de português precisa saber: A teoria na prática**, São Paulo: Parábola Editorial 2010
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales Oliveira; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A prática de ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática**. . São Paulo: UNESP, 2008.
- NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1999.
- SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SEVERINO, A. J. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011.
- SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J.TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.
- VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org). **Como me fiz professora**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.