



OS SABERES DOCENTES DE LICENCIANDOS EM LETRAS/PORTUGUÊS: REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DAS AÇÕES DO PIBID/UNEAL



THE TEACHERS' KNOWLEDGE OF LECTURERS IN LETTERS/PORTUGUESE: REFLECTIONS ON THE IMPLICATIONS OF THE PIBID/UNEAL ACTIONS

SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR

ELIANE BEZERRA DA SILVA

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES
RECEBIDO EM 18/08/2021 • APROVADO EM 15/12/2021

Abstract

Gradus cursus primus fere semper est, quo magister suam scientiam de docendi, discendi aliisque processibus instituendis scholae instituendis aedificandae capit. Hoc sensu, notio magistri cognitionis tamquam processus disciplinae cara est investigationi academico, sicut indoles dinamica demonstrat in qua magister educatio (initio et continuatio) sita est. Initiationis institutionis docendi Scholarship Programma (PIBID) instrumentum fuit quo multae quaelibet rationes directas habent contactus cum contextus in basic educatione scholae. Per Pibidiani rumores altius perspicere potest viae captae ac scientiarum aedificatarum. Hac in re, studemus hoc studio intellegere constructionem cognitionis doctrinae PIBID/LETRAS/UNEALIS litteraturae tenentes magistri linguae Lusitanae subeundae rudimenta initialis, secundum interpretativam prisma qualitative inquisitionis. In generalibus terminis, investigatio indicat scientiam docendi semper in heterogeneo contextu imbricatam et extra clauso circulo docendi cognitionis, quae "determinata" est, sic dictae theoriae paedagogicae traditae sunt. Praeterea vidimus necessarium esse ut magister sit necessariam continuitatem sui relativi autonomiae comprehendere et ad concretam et socialem productionem eorum cognitionis discipulorum incitare.

Resumo

O curso de licenciatura é quase sempre o primeiro passo que o professor dá para a construção de seus saberes sobre ensino, aprendizagem e outros processos que compõem as instituições escolares. Nesse sentido, a concepção de saber docente enquanto processo de formação é cara à pesquisa acadêmica por demonstrar o caráter dinâmico no qual a formação dos professores (inicial e continuada) se situa. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido um meio pelo qual muitos licenciandos têm contato direto com os contextos de sala de aula na educação básica. Por meio dos relatos dos pibidianos, é possível ter uma visão aprofundada sobre os caminhos trilhados e os saberes construídos. Pensando nisso, objetivamos, com este estudo, compreender a construção dos saberes docentes de bolsistas do PIBID/Letras/UNEAL como professores de língua portuguesa em processo de formação inicial, tendo como base o prisma interpretativista da investigação qualitativa. Em linhas gerais, a pesquisa aponta que os saberes docentes estão sempre imbricados num contexto heterogêneo e se desenvolvem fora do círculo fechado de conhecimentos docentes que eram “determinados” por teorias pedagógicas ditas tradicionais. Além disso, vimos que tem sido necessário que o professor entenda a necessária continuidade da sua autonomia relativa e estimule a produção concreta e social dos conhecimentos de seus alunos.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Saberes Docentes. Língua Portuguesa. PIBID. Autonomia Relativa.

PALAVRAS-CHAVE: Teaching Knowledge. Portuguese language. GDPID. Relative Autonomy.

Texto integral

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discussões sobre os saberes docentes têm ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas diante do caráter subjetivo e múltiplo que tal tema possui. Numa sociedade marcada por diferentes mudanças, entendemos que a formação docente está propícia a mudanças quando consideramos os diferentes aspectos que compõem o ofício de ser professor na contemporaneidade. Como professores-formadores do curso de Letras/Português em instituições públicas de ensino do estado de Alagoas, acreditamos na pluralidade que circunda os saberes docentes, especialmente no que se refere ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do qual licenciandos, de variados cursos, têm a oportunidade de iniciarem suas atividades de sala de aula ainda na graduação e antecedendo o período de estágio supervisionado. Os processos de reflexões e ações no quadro do PIBID são apresentados pelos licenciandos por meio de relatórios, os quais servem de material de análise para o presente estudo.

A partir de nossas experiências enquanto professores-formadores de docentes de língua portuguesa, entendemos a multiplicidade de fatores que precisam ser levados em conta quando refletimos sobre os saberes docentes. Esses saberes são fragmentados, afetados e modificados com o passar do tempo, pois, de acordo com Tardif (2006), o trabalho muda o trabalhador, e sua identidade,

construída nessas mudanças, afeta o seu “saber trabalhar”. Dessa maneira, o contato dos licenciandos com o PIBID tem trazido contribuições para os primeiros passos desses sujeitos no trabalho docente. A iniciação à docência possibilitada pelo PIBID não pode ser adjetivada como precoce mediante à autonomia relativa dada aos licenciandos. O processo de autonomia, conforme aponta Zozzoli (2006), é relativo devido ao caráter processual que permeia as diferentes práticas sociais. Nesse sentido, dentro do PIBID, os licenciandos são acompanhados pelos coordenadores, estes sendo professores da universidade, e supervisores, que são professores regentes de escolas de esfera pública.

Dessa maneira, os modos pelos quais os bolsistas do PIBID iniciam suas experiências como professores são diversos e significativos, uma vez que todas as atividades realizadas são planejadas e efetuadas com acompanhamento e orientação necessária. Por essa razão, compreendemos que a investigação sobre os saberes docentes dos bolsistas do PIBID é relevante, dado o potencial pedagógico e científico que esse programa possui e adensa no âmbito acadêmico das universidades públicas de variadas localidades do Brasil. Assim, visto que os saberes docentes “abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho” (TARDIF, 2006, p. 61, grifos do autor), surge o interesse em analisar os primeiros saberes construídos na formação de bolsistas do PIBID do curso de Letras/Português da Universidade Estadual de Alagoas (PIBID/Letras/UNEAL), Campus I – Arapiraca.

Com isso, objetivamos, com este artigo, compreender a construção dos saberes docentes de bolsistas do PIBID/Letras/UNEAL como professores de língua portuguesa em processo de formação inicial. De modo mais específico, intentamos analisar como se deu o processo de planejamento de atividades de ensino de língua portuguesa; identificar as articulações entre teoria e prática nas atividades propostas nas salas de aula de língua portuguesa; e problematizar os impactos do construto teórico-prático do PIBID/Letras para a formação dos bolsistas. Para tanto, encaminhamos, além das considerações iniciais e finais, os seguintes tópicos de discussão: saberes docentes; o PIBID/Letras/UNEAL; metodologia; análises dos processos de construção dos saberes docentes.

2. SABERES DOCENTES

Estudar os saberes docentes é algo bastante desafiador considerando a pluralidade que envolve a construção desses saberes, que é sempre complexa e repleta de ideologias e valores próprios de cada sujeito em processo de (trans)formação. De acordo com Campelo (2001), são duas as principais finalidades de se investigar a construção processual dos saberes docentes, quais sejam: a confirmação da construção e do reconhecimento da identidade docente e a formação de professores que possam desenvolver um ensino mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho. Dessa forma, o empreendimento do presente estudo adentra num universo rico e múltiplo de saberes de professores em processo de formação inicial

em Letras/Português. Por essa razão, a articulação entre os saberes precisa envolver teoria e prática de ensino, o que confirma a relevância deste espaço teórico.

Para Tardif (2006), é preciso reconhecer que a aprendizagem do trabalho pode passar por uma escolarização mais ou menos longa e sua função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. Diante disso, acreditamos que, além de conhecimentos teóricos, os professores constroem saberes que são vinculados a uma perspectiva de prática pedagógica e não meramente técnica. O termo “técnica” acaba apagando o caráter subjetivo das ações pedagógicas e separa totalmente tais ações de elementos teóricos diversos. Assim, defendemos uma compreensão de saber docente em que se articula a teoria e a prática na busca por empreendimentos pedagógicos coerentes com as necessidades sociais e locais.

Os estudos que começaram a desenvolver as aproximações entre teoria e prática de ensino surgiram na área da educação, quando a separação da formação com a atuação profissional começou a trazer prejuízos para o ensino e a aprendizagem, principalmente em escolas públicas de educação básica. Conforme aponta Nunes (2001, p. 28),

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Nessa perspectiva, a atuação do professor foi sempre desafiadora devido ao seguimento obrigatório de diretrizes descontextualizadas de seus contextos de trabalho. Essa problemática fez com que muitos docentes tivessem uma formação sobretudo tímida no que se refere à autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) necessária para o trabalho pedagógico reflexivo e efetivo nos contextos de ensino e de aprendizagem de variados componentes curriculares. Dessa maneira, o resgate da real função do ato de ensinar começou a ser frisado, deixando evidenciada a necessidade de o professor problematizar suas práticas e procurar subsídios suficientes para ampliar os horizontes da prática pedagógica visando a aprendizagem concreta dos sujeitos que constroem coletivamente diversos saberes.

O distanciamento de teoria e prática de ensino, que implica saberes docentes reduzidos e reprodutivos, também se deu pela ausência de iniciativas que aproximassem a pesquisa acadêmica, na área da Educação e em especial no foco

dado à educação escolar, da educação básica. Com isso, projetos eram desenvolvidos visando investigações superficiais no que diz respeito às atividades pedagógicas, banindo possibilidades de formação continuada de professores em atuação nas escolas de esfera pública. Percebemos que quando os professores encontram subsídios pedagógicos apenas em suas práticas cotidianas, estes estão correndo o risco de tornarem as ações pedagógicas limitadas aos horizontes estabelecidos pela formação inicial e pela própria atuação profissional. Por isso, o contato direto e sistemático com as pesquisas educacionais pode potencializar a constituição de professores reflexivos e autônomos que reelaboram suas práticas quando necessário.

Sob essa ótica, Nóvoa (1992, p. 27) assinala que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”. Isso quer dizer que reflexões teóricas são sempre válidas desde que articuladas aos saberes práticos construídos pelo professor no decorrer de sua atuação profissional. A busca por essa realidade teórico-prática está pautada na compreensão da significação social da profissão docente. De acordo com Pimenta (1999), além da significação social da profissão, professores precisam rever a constituição desses significados com o passar do tempo de modo a conseguir revisar o que virou tradição e pode ser mudado. Essa autonomia, que é relativa (ZOZZOLI, 2006), é altamente relevante para que propostas de aprimoramento das práticas docentes possam ser efetuadas de modo concreto. Ainda para Pimenta (1999), muitos professores resistem a novas práticas devido à ideia de que os saberes já construídos são suficientes e válidos para qualquer que seja a realidade. Esse ponto de vista é problemático diante da diversidade e da imprevisibilidade dos saberes docentes, os quais, segundo Pimenta (1999), estão sempre à mercê de novas e contemporâneas teorias.

Nessa linha de pensamento sobre os saberes docentes, Tardif (2000) infere que o real objetivo da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades. Além disso, Tardif (2000) aponta que a prática pedagógica é um campo para a compreensão da natureza dos saberes preexistentes na formação do professor, assim como as implicações desses saberes para uma contínua construção de identidade profissional, a qual, na mesma perspectiva dos saberes, é contínua e à mercê de mudanças cotidianas.

Assim, os saberes docentes não estão totalmente condicionados aos objetos de ensino nem à quantidade de experiências ou de tempo de trabalho dos professores em atuação. Esses saberes são múltiplos e sua constituição se inicia antes mesmo do sujeito se tornar professor, por isso dá-se a relevância de se problematizar os processos de construção dos saberes docentes de professores em formação inicial. Nesse sentido, Tardif (2000) afirma que os saberes docentes são heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos únicos, ou seja, não estão limitados aos conhecimentos relacionados a uma determinada área do saber. Esses saberes, conforme Tardif (2000), são ecléticos e sincréticos, considerando que um professor raramente vai ter uma teoria ou uma concepção única de sua prática. Esses sujeitos “utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores

universitários” (TARDIF, 2000, p. 14). A prática, dessa forma, revela as perspectivas teóricas para as quais o professor precisa recorrer. Essa ação de reconhecer uma teoria dentro da prática indica uma habilidade que é altamente necessária para o trabalho pedagógico: a autonomia relativa (ZIZZOLI, 2006) de que se tanto menciona e se busca.

Diante disso, os saberes docentes “são integrados às práticas docentes cotidianas as quais são amplamente sobredeterminadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas” (TARDIF, 2010, s/p). Pensar na construção processual desses conhecimentos permite levar em conta a não-neutralidade dos contextos escolares e a necessidade do posicionamento político do professor frente à sua realidade, bem como as implicações desse posicionamento na formação dos alunos. Assim, para Gauthier (1998, p. 20), “quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental”. A ação pedagógica, com isso, é muito mais ampla do que o domínio dos objetos de ensino direcionados a um componente curricular de determinado nível de ensino. Por essa razão, colocamo-nos contrários a mercantilização do trabalho docente que leva em consideração a atuação de sujeitos com notório saber como professores da educação básica.

A formação do professor nos cursos de licenciatura deve ser efetuada de maneira problematizadora de modo a constituir docentes sensíveis às realidades múltiplas e às construções de novos saberes que emergem da prática profissional, uma vez que “quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer dos problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos” (GAUTHIER, 1998, p. 20). O conhecimento para lidar com as diferentes situações se inicia nas abordagens teóricas anteriormente contactadas e se estendem para o plano prático, tanto no contato do professor com os alunos como nos diálogos estabelecidos entre os docentes.

De acordo com Tardif (2014, p. 49),

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão (TARDIF, 2014, p. 49).

A atuação sensível e autônoma do professor, fruto da construção concreta de saberes docentes que articulam teoria e prática de ensino, são potencializadoras da constituição de hábitos profissionais, os quais estão, também, em contínuo processo de mudança. Com isso, os fatores responsáveis pelos desafios e enfrentamentos dos professores no âmbito de suas práticas pedagógicas devem ser tratados com

naturalidade, pois o conhecimento adquirido na atividade docente vai sempre estar inter-relacionado com as situações vivenciadas nas práticas dialógicas estabelecidas nos contextos escolares. A esse respeito, para Penin (1995) os saberes profissionais comportam o que o professor vai acumulando sobre o ensino, a partir do conhecimento sistematizado construído de diversas formas, seja ainda em leituras e discursos que estabelece com seus pares, e de outro pela vivência da situação de ensino, principalmente pelas relações que mantém com os alunos (PENIN, 1995).

Dessa maneira, ofuscada no mesmo ritmo da vida como um todo, a prática pedagógica, arena de formação e construção de saberes docentes, é “um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 1992, p. 38). Por mais que materiais didáticos e/ou modelos de ensino possam pregar a organização linear e restritiva da prática docente, é preciso considerar que nada do que ocorre dentro das salas de aula pode ser previsto, tampouco o que ocorreu em outras situações das quais os alunos participaram dentro e fora do contexto de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a noção processual de prática pedagógica, bem como de saber docente, condiz com o que se conhece por cultura escolar (PENIN, 1995), visto que a escola, de acordo com Penin (1995), cria ou produz nela própria saberes específicos. De um lado existe a confrontação de conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral; do outro existem conhecimentos menos elaborados oriundos da lógica institucional e das características da profissão docente (PENIN, 1995). Frente a isso, professores precisam ter autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) e reflexão necessárias para problematizar os diversos conhecimentos que circundam as práticas pedagógicas para que seja possível a construção de saberes docentes distantes da noção de ensino por reprodução, que vem sendo tão criticada na área da educação há tantos anos.

Contudo, defendemos uma noção de saber docente inter-relacionado aos “diversos saberes provenientes de instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2006, p. 54), pois é a partir da pluralidade de conhecimentos e acontecimentos que a ação docente é reconfigurada e reestabelecida quando preciso. Dado o nosso objetivo em estudar os saberes docentes de licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), trazemos alguns esclarecimentos sobre tal programa no tópico a seguir.

3. O PIBID/LETRAS/UNEAL

Ciente de sua responsabilidade social e acadêmica e dos baixos indicadores apresentados quando da realização de avaliações como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a UNEAL, com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desde 2012, propõe ações de intervenção através do diálogo entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, no que se refere ao preparo do professor em formação inicial e do professor em serviço, especialmente com a finalidade de integrar as diversas atividades dos cursos de licenciaturas nos *Campi* da UNEAL com as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas conveniadas, em diferentes municípios de Alagoas.

Com o PIBID, pretendemos refletir sobre a construção do conhecimento no ensino superior através da integração das práticas adotadas no ensino fundamental e médio ao ensino universitário e à pesquisa, como também reforçar a prática de extensão universitária, prevista na Lei 9394/1996, Art.52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”.

A possibilidade de aglutinar diversos sujeitos (professores dos *Campi* da UNEAL, professores das Escolas conveniadas, estudantes dos cursos de licenciaturas da UNEAL e alunos do ensino fundamental e médio) no mesmo projeto, abre espaços para diversos olhares sobre o objeto em questão, o que permite traçar novas alternativas, buscando uma projeção com enfoque nas concepções da profissão docente, através do desenvolvimento de competências inerentes à atividade pedagógica, que objetivam a preparação para o mundo do trabalho e proporcionam aos discentes o conhecimento para uma formação integral.

Em conformidade com o Edital/CAPES número 007/2018 PIBIC, declaramos que a dinâmica de seleção dos subprojetos com seus coordenadores aconteceu em 05/04/2018 e, posteriormente, a dos graduandos da UNEAL e docentes da rede pública de ensino, em conformidade com o estabelecido nesse edital, que aponta os objetivos do PIBID e dos requisitos necessários para a coordenação desses subprojetos. Assim, foi criada uma comissão para atuar junto ao Coordenador Institucional, constituindo, desse modo, dois editais: um voltado a seleção dos subprojetos e seus respectivos coordenadores de área, e outro, a seleção dos professores supervisores e alunos graduandos para atuarem enquanto bolsistas do subprojeto PIBID.

4. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento das ações de pesquisa deste estudo, inserimo-nos na abordagem qualitativa, a qual, segundo Chizzotti (2003, p. 221), possibilita “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. O mesmo autor advoga que o pesquisador qualitativo precisa se apropriar do caráter interpretativista, próprio dessa abordagem, uma vez que a ação qualitativa nunca será neutra, considerando a participação ativa do investigador na produção dos dados a serem analisados. Desse modo, e considerando que a produção de conhecimentos se compromete com as relações entre o coletivo e o singular, considerando as dimensões ética e teórica da existência humana (SOUTO MAIOR, 2013), acreditamos que a interpretação dos acontecimentos sociais só é possível na pesquisa qualitativa devido às inter-relações que tal abordagem tem com os fenômenos da vida social, a exemplo das práticas escolares que implicam a constituição dos saberes docentes.

Com isso, a “orientação qualitativa coloca o pesquisador num lugar ético-responsivo no ato de se fazer pesquisa, um lugar de não-álibi em que ele não pode não dizer/calar e, ao mesmo tempo, não pode fragilizar o campo e desqualificar ou

silenciar os sujeitos implicados na pesquisa” (ROHLING, 2014, p. 48-49). Nesse sentido, partimos da reflexão de Rohling (2014), visto que, ao problematizar discursos de licenciandos em Letras/Português participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), a pesquisa realizada leva em consideração elementos que emergem das interações sociais das quais os alunos fazem parte no intuito de ampliar os horizontes das práticas desenvolvidas no PIBID/UNEAL, articulando-as com as discussões sobre a construção processual e contínua dos saberes docentes.

O PIBID, representado pelo subprojeto intitulado *Entre os saberes dos Graduandos do Curso de Letras e os saberes das escolas básicas*, teve sua execução baseada em atividades centradas na formação continuada, que aconteceram todas as terças-feiras, com a exposição de temáticas, que envolveu atividades teóricas e práticas, bem como aquelas colaborativas e participativas, no âmbito das escolas públicas destinadas a esse projeto. O projeto buscou contribuir para reflexões e ações em função de objetivos pedagógicos das categorias de língua e literatura, aliadas ao processo de letramento em língua materna.

Inúmeras atividades foram realizadas no PIBID/LETRAS/UNEAL entre 2018 e 2020. Diante da impossibilidade de mencionar todas elas, fizemos um recorte de apenas duas delas. Um dos trabalhos teve como principal objetivo estudar o gênero discurso de formatura na modalidade de língua oral, buscando compreender a dinamicidade e a plasticidade do referido gênero no espaço de sala de aula. Metodologicamente, este trabalho seguiu a linha da pesquisa-ação de abordagem qualitativa, como também o modelo das sequências didáticas (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004), em que as atividades se dão por meio de módulos. Nesse sentido, no primeiro módulo, a professora supervisora, juntamente com os bolsistas do PIBID, apresentou o gênero a ser estudado (discurso de formatura) e mostrou o significado e as demais especificidades desse gênero, utilizando o próprio livro didático, bem como outros textos teóricos previamente discutidos durante as reuniões semanais do programa. O segundo módulo foi elaborado visando entender mais profundamente o gênero oral discurso de formatura. Para tanto, foram montados grupos de cinco alunos e foram entregues a estes discentes textos informativos sobre o estilo, conteúdo temático, a construção composicional e outras particularidades do gênero em destaque. Após a aplicação dos dois módulos, foi elaborada a produção inicial, ou seja, a primeira produção textual do discurso de formatura, observando os aspectos que já haviam sido expostos em sala de aula. Após a escrita do primeiro texto, a professora supervisora, juntamente com o apoio dos graduandos bolsistas, analisou os textos produzidos.

Outra atividade realizada foi a prática do gênero debate regrado com o tema *A persistência da violência contra a mulher*, com o objetivo de contribuir com a experiência da oralidade na escola e com a participação dos alunos do PIBID. O subprojeto de Letras oportunizou um trabalho integrando as três licenciaturas da área, Letras- Português, Letras-Inglês e Letras-Francês. Criou-se um grupo de estudos às terças-feiras, das 17 às 19h, formado por Professores Coordenadores de Área de Letras da UNEAL, professores da Educação Básica supervisores bolsistas e graduandos bolsistas estudando, planejando e executando diversas atividades. Assim, o PIBID contribuiu para que professores supervisores e licenciandos participassem de atividades de formação e refletissem sobre a realidade escolar,

permitindo que o estudante pudesse ter acesso ao conhecimento de uma maneira diferenciada, o que aumentou significativamente as possibilidades de um ensino e aprendizagem eficaz. Já se pode notar impactos positivos, quando se trata da motivação dos escolares e a mudança de comportamento de todos os envolvidos no subprojeto. As atividades realizadas foram satisfatórias tanto na formação do professor supervisor, quanto na formação dos licenciandos bolsistas.

Para o professor supervisor as atividades tornaram-se oportunidade para rever resultados e metodologias que estavam experimentando pela primeira vez, além de realizarem análise das próprias práticas. Para o graduando, uma forma de vivenciar a realidade escolar interagindo com outros bolsistas, graduandos, o professor supervisor e os coordenadores de área. O intercâmbio entre coordenadores, supervisores e graduandos e escolares favoreceu o desenvolvimento do subprojeto. Os graduandos bolsistas, no fazer diário, motivam os demais quando socializam os resultados de suas pesquisas, levando outros licenciandos da instituição a lançarem um novo olhar para a profissão ao refletir junto aos bolsistas PIBIDIANOS os resultados alcançados com a implementação dos estudos e das atividades estratégicas. O diagnóstico da escola nos possibilitou saber a situação da escola, garantindo a intervenção.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Conforme foi discutido no aparato teórico, a construção dos saberes docentes se dá dentro de uma dinâmica processual, exigindo do professor o senso investigativo de problematizar os acontecimentos de sala de aula visando inter-relações constantes entre teorias e práticas de ensino diversas. Para iniciar o espaço de compreensão dos discursos presentes nos relatórios de atividades dos licenciandos em Letras/Português vinculados ao PIBID/UNEAL, destacamos um trecho extraído das experiências práticas do grupo 1, composto por 3 (três) licenciandos.

Ao refletirem sobre o que foi desenvolvido em sala de aula, os licenciandos discutem a elaboração e a aplicação das chamadas sequências didáticas e justificam as possibilidades de ampliação dos horizontes do ensino tendo como base tal pressuposto teórico-metodológico da Linguística Textual. Para eles:

As sequências didáticas foram aplicadas na turma do 9º ano B [...] tiveram como ponto de partida as atividades presentes em Cereja e Cochar (2015) que apresentam um trabalho pautado no desenvolvimento das habilidades de leitura, oralidade, compreensão, interpretação e produção textual. As sequências didáticas no presente documento têm o objetivo de enfatizar a oralidade através dos gêneros argumentativos: entrevista, reportagem, editorial, debate, crônica argumentativa, artigo de opinião e dissertação, a produção de gêneros orais e escritos.

Dessa maneira, os licenciandos começam a apresentar saberes referentes aos eixos que compõem o ensino de língua portuguesa de modo a evidenciar que as atividades de sala de aula precisam envolver todos eles. Essa questão compactua com a visão de Nóvoa (1992), pois, para este autor, o investimento na construção dos saberes dos professores em atuação é altamente necessário para que haja articulações entre os pontos de vista teórico e prático. Nessa linha de pensamento, há de se considerar que as experiências de sala de aula construídas nas práticas do PIBID/UNEAL implicam o desenvolvimento de atividades de estágio supervisionado, no ensino fundamental e no ensino médio, bem como na atuação desses sujeitos como professores regentes em instituições públicas e privadas de educação básica, especificamente com o componente curricular Língua Portuguesa.

Diante disso, é pertinente lembrar que os relatórios foram produzidos em conjunto. Assim, esses relatos englobam experiências compartilhadas, alargando as possibilidades de reflexão, uma vez que variados sujeitos trabalharam em parceria constante. Essa colaboração, na visão de Tardiff (2014) vai sempre condicionar situações concretas de aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores em processo de formação. Ao mencionarem os diferentes gêneros discursivos que foram abordados, em atividades de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, nas práticas de sala de aula, os licenciandos mostram que as diversas habilidades partiram de produções textuais vinculadas a temas socialmente relevantes, permitindo considerar que as habilidades pessoais dos alunos foram analisadas e essa variabilidade foi valorizada (TARDIFF, 2014). Dessa forma, a noção de saberes docentes como um processo e não como uma série de acontecimentos (HUBERMAN, 1992) se inter-relaciona com tal realidade.

Em um relatório individual, produzido por uma aluna da mesma equipe, encontramos um trecho que dá continuidade a uma concepção processual de ensino, em que fica destacada a construção dinâmica de saberes docentes:

Considerando a oralidade uma das formas mais importantes de comunicação humana, além de ser, segundo Marcuschi (2001, p. 135) “[...] um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos”, percebe-se que suas contribuições para a formação do aluno são inúmeras; dessa forma, o seu ensino possibilita aos estudantes um maior desempenho linguístico e construção de conhecimentos, despertando o senso crítico, ao passo que eles percebem a importância da expressão oral em suas vidas, já que uma boa comunicação oral é fator determinante em nossa sociedade.

Quando a aluna articula as vivências de sala de aula com a concepção de comunicação para a Linguística Textual, há um posicionamento seguinte que afirma o senso investigativo dessa licencianda. Conforme explica Penin (1995), esse olhar amplo faz parte de uma necessária cultura escolar, na qual os professores avaliam suas condições histórico-sociais e problematizam suas próprias práticas pedagógicas. A aluna ressalta a necessidade, ainda, de se valorizar a oralidade dos alunos nas atividades de ensino, revelando a sua visão reflexiva acerca da formação desses sujeitos no que diz respeito ao uso da linguagem. Ao pensar na comunicação

oral, a licencianda leva em conta as contribuições de um trabalho significativo com essa modalidade como contributo para momentos de estímulo à leitura, à produção escrita e à reflexão que o aluno precisa fazer a respeito de aspectos gramaticais diversos.

Nesse sentido, visualizamos implicações positivas das pesquisas sobre formação de professores nos cursos de licenciatura, abordadas em componentes curriculares pedagógicos diversos, bem como em reflexões oriundas da área da Linguística Aplicada. Nessa perspectiva, há um diálogo com a posição de Nunes (2001), que critica uma barreira de oposição da formação do professor em contraponto com as práticas cotidianas. Dessa maneira, o professor, na sua constituição, começa a compreender na prática as diversas significações da sua profissão (PIMENTA, 1999), o que possibilita um contínuo processo de auto-observação de modo a conseguir visualizar elementos necessários para possíveis ressignificações. A identificação de possíveis brechas nas ações pedagógicas se articula à observação sensível que o professor realiza de suas atividades, bem como dos processos de aprendizagem que se estabelecem nas interações entre os alunos em sala de aula. Dessa forma, fica nítido o caráter heterogêneo dos saberes docentes (TARFIF, 2000), os quais são dados no fluxo da vida e não limitados a abstrações, assim como no relato de outra licencianda a seguir:

identificamos que os alunos se enquadram em alfabetizados, ou seja, sabem ler e escrever (MONTEIRO; SILVA, 2013), mas com a ausência de argumentação, já que não possuem o hábito de leitura e nem uma mediação que os orientem. Nesse sentido, conseqüentemente, algumas habilidades de leitura não são desenvolvidas e a dificuldade em compreender e interpretar não é sanada, tornando-se alunos reprodutores, sem a autonomia de questionar, duvidar, refletir e criticar.

A aluna inicia seu relato apresentando sua concepção de alfabetização, limitada, portanto, aos atos de ler e escrever. Além disso, ela alerta para a diferença entre a noção de alfabetização e a formação de alunos reflexivos, que possam argumentar e ler efetivamente. Isso mostra a construção de um olhar sensível, dentro de seus saberes docentes que implicam a constituição de novos significados para suas práticas pedagógicas (PIMENTA, 1999). Nesse sentido, os conhecimentos evidenciados pela aluna revelam o repertório de saberes únicos que o professor constrói ao longo da sua atuação profissional (TARDIFF, 2000), os quais, mesmo que sejam semelhantes, não são iguais aos que outros professores possuem. As experiências da aluna como bolsista do PIBID se articulam com leituras realizadas na universidade e em abordagens teóricas no próprio programa, ressignificando seus modos de compreender o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

Ao defender a necessidade de haver, nas atividades de ensino de língua portuguesa, a autonomia que leva os alunos a não serem meros repetidores, a aluna apresenta um significativo processo de constituição de práticas profissionais que primam pelo papel do outro. Em outras palavras, quando o professor estimula saberes que propiciem contribuições para a autonomia dos alunos, ele acaba

contribuindo não somente para aprendizagens limitadas aos objetos de ensino trabalhados na sala de aula. A valorização de elementos como a argumentação e a reflexão se aproxima da discussão proposta por Gauthier (1998), para o qual quem ensina sabe que essa ação é mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que isso seja fundamental. Complementando essas afirmativas, retomamos Zozzoli (2006) quando a autora destaca que a autonomia vai ser sempre relativa, pois ela oscila por intermédio de aspectos intersubjetivos de cada sujeito da linguagem. Dessa forma, além da observação sensível da licencianda perante à sala de aula em que esteve imersa, frisamos a importância de problematizações mais amplas que compreendam a necessária autonomia relativa do próprio professor de língua portuguesa.

Sob a mesma ótica de inter-relação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas, destacamos o relato de uma outra aluna:

a literatura de cordel percorreu por vários anos em sua trajetória de lutas, anteriormente a mesma era apenas apreciada por pessoas iletradas, ou de classe social menos elevada, mas hoje ela tornou-se veículo importante, fonte de pesquisas e estudos por pessoas ditas intelectuais. Podemos perceber que toda cultura em todo mundo tem como base essencial a memória do povo a partir daí podemos construir a identidade da pessoa ou do povo, e o cordel não é diferente, ele existe principalmente na memória daqueles que apreciam essa literatura popular. Sobretudo, podemos perceber que o cordel ainda não ocupa como deveria o seu espaço na educação escolar; infelizmente com o auxílio de coleta de dados vimos que não se dá o valor e a importância desse veículo de ensino, muitos não acreditam que o cordel possa tornar-se uma nova ferramenta facilitadora da aprendizagem.

A aluna apresenta essa reflexão após pontuar as estratégias de ensino por ela elaboradas para o trabalho com o cordel na sala de aula. O movimento de considerar questões práticas e, posteriormente, trazer o olhar do professor para o que foi desenvolvido mostra um significativo avanço das práticas do PIBID para a constituição dos saberes docentes dessa licencianda. De modo que é levado em conta os aspectos dos cordéis para a formação dos alunos e para a própria valorização de um povo, as atividades práticas fizeram com que a licencianda teorizasse sua prática, o que é uma atitude complexa para estudantes de graduação. Com isso, vemos que a heterogeneidade dos saberes docentes (TARDIFF, 2000) implica para que tais saberes não sejam caracterizados como abstrações, mas como elementos que se desenvolvem em interações discursivas e sociais diversas, as quais trazem um olhar contínuo e processual para as práticas educativas em diversos níveis de ensino.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que compõem o presente estudo advêm de momentos profícuos de problematizações de professores universitários a respeito das contribuições do PIBID no curso de Letras para a formação de futuros professores de língua portuguesa que devem, sobretudo, compreender a amplitude do trabalho com a linguagem na educação básica, o qual vai muito além de discursos que sistematizam e ditam regras para o tão complexo processo de ensino. A discussão ultrapassa, dessa forma, as paredes da educação básica e se torna um relevante subsídio para se pensar o ensino nos cursos de licenciatura em Letras/Português, uma vez que a articulação dos saberes docentes com os pilares do trabalho com a língua portuguesa em sala de aula promove o interesse de diversos pesquisadores sobre a relação direta estabelecida entre Educação e Linguagem.

Ficou evidenciado, no decorrer da discussão, que os saberes docentes estão sempre imbricados num contexto heterogêneo (TARDIFF, 2000, 2014) e se fixam fora do círculo fechado de conhecimentos docentes que eram “determinados” por teorias pedagógicas ditas tradicionais. Algo positivo que surgiu das análises dos relatos dos licenciandos do PIBID/Letras foi a compreensão desses sujeitos acerca de o ensino não se restringir à matéria pura (GAUTHIER, 1998). Dessa maneira, os resultados obtidos com as análises dos relatos alertam para que o professor entenda a necessária continuidade da sua autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) e estimule as constituições relativamente autônomas das formações dos seus alunos da educação básica.

Por fim, a multiplicidade de significações sociais (PIMENTA, 1999) para a prática docente permite possibilidades diversas de rever as ações pedagógicas e planejar novas maneiras de desenvolver o ensino a partir de observações sensíveis dos professores frente aos seus alunos. É no compartilhamento de experiências práticas que os saberes docentes (TARDIFF, 2000, 2014) se constituem numa linha processual. Tal processo é altamente decisivo para que a universidade forme reais professores de língua portuguesa para a educação básica. Caso contrário, o curso de Letras vai formar meros repetidores de práticas enraizadas e excludentes.

Referências

CAMPELO, M. E. C. H. **Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.31- 61

NUNES, C. M. F. Saberes Docentes e a Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

PENIN, S. T. S. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 92, São Paulo, p. 5-15, fev./1995.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez, 1999.

ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, p. 44-60, 2014.

SOUTO MAIOR, R. C. Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 31-53, jan./jun., 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 10. ed., Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05- 24, 2000.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006.

Para citar este artigo

SILVA JÚNIOR, S. N. da.; SILVA, E. B. da. Os saberes docentes de licenciandos em letras/português: reflexões sobre as implicações das ações do PIBID/UNEAL. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 8, 2021, p. 422-437.

Os autores

SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR é doutor e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGL/UFAL). Estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, com ênfase em Formação de Professores, na Universidade do Estado da Bahia (PPGESA/UNEB). Professor substituto de Linguística da UFAL e da Universidade de Pernambuco (UPE) e professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL. Líder do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL) e pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL).

ELIANE BEZERRA DA SILVA é Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção - UAA. Mestra em Letras área de concentração em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas - (PPGL/UFAL). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba - (PPGL/ UFPB) e Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. É Professora Assistente da Universidade Estadual de Alagoas, Campus I, Arapiraca, Alagoas; atuando tanto na Graduação em Letras quanto na Especialização em Linguagem/Eixo Literário. Coordenadora da Especialização em Linguagem e líder do Grupo de Estudos das Narrativas Alagoanas - (GENA/CNPq/UNEAL). Integra, como pesquisadora associada, o Programa Literatura em Rede (Leitura Literária na Escola: bildung, experiências e propostas na educação básica), na representação do estado de Alagoas, tendo como sede o Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (DLCV/PPGL - UFPB). Membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Literatura Alagoana - NELA/CNPq/UFAL.