

## EXPERIÊNCIA EM LEITURA NA SALA DE AULA: A INFLUÊNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA

Bruna Kaleandra Savian Rauch<sup>1</sup>  
Brenda da Silva Moraes<sup>2</sup>  
Jeize de Fátima Batista<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente trabalho possui como objetivo principal analisar a prática pedagógica desenvolvida com duas turmas de 9º ano, na matéria de Língua Portuguesa. Tal experiência ocorreu a partir da inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Assim, o artigo visa analisar a importância da experiência na formação de professores de Letras, como a inserção no ambiente escolar pode aprimorar os conhecimentos que foram obtidos, primeiramente, de maneira teórica. Para isso, utilizou-se como referencial teórico autores como: Solé (1998), que conceitua a sequência didática; Geraldi (2011), que pontua sobre a aula como acontecimento; Freire (1996), sobre o pensar crítico e a formação inicial do professor; Neves (2011), sobre a leitura em sala de aula; e Cosson (2011), que aborda a necessidade de trazer a literatura para a escola. Quanto à metodologia, o trabalho adequa-se à abordagem qualitativa e exploratória. A partir da reflexão sobre a prática, concluiu-se que há aspectos inerentes ao ser docente, os quais abarcam tanto as responsabilidades que um professor possui quanto os aspectos que envolvem a relação que se constrói com o aprendiz. Ao tratar-se de um professor de Língua Portuguesa, tais especificidades delimitam a profissão docente e pontuam a relevância dessa carreira para a sociedade, visto que o professor torna-se um agente responsável por instigar o pensamento crítico nos estudantes, assim corroborando para que se tornem cidadãos atuantes socialmente.

**Palavras-chave:** PIBID, Letras, formação inicial, Literatura, Língua Portuguesa.

### INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita que o estudante de licenciatura se aventure em seu futuro ambiente de trabalho: a escola. É por meio deste que o licenciando obtém oportunidades de aperfeiçoamento que ultrapassam os estágios curriculares obrigatórios. Dentro do PIBID, o pibidiano recebe, além do incentivo financeiro, materiais de estudo diversificados e o acesso à escola na qual atuará por meio do programa.,

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo, brunarauch13@gmail.com;

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo, brendamoraes492@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRITTER). Orientadora. Profª. do Curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo. Email: [jeize.batista@uffs.edu.br](mailto:jeize.batista@uffs.edu.br)



desenvolvendo não apenas o planejamento e a aplicação das aulas, mas também o reconhecimento do espaço, das rotinas e das distintas atividades propostas pela instituição.

Neste contexto, duas alunas do curso de Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo, iniciaram suas atividades em uma escola municipal de ensino fundamental com duas turmas de 9º ano. Em decorrência da época do ano na qual as atividades foram executadas (novembro), a professora regente das turmas, pediu para as pibidianas planos relacionados ao Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. A partir desta proposta, foi elaborada uma sequência didática (Solé, ano) a fim de abarcar a relevância desta temática. Os planos propostos foram pensados para buscar a cultura, ancestralidade e espiritualidade negra através de textos literários de autores negros, a fim de estabelecer um ambiente propício ao diálogo e debate acerca de questões étnico-raciais.

Assim, o presente trabalho possui como objetivo analisar a prática pedagógica exercida pelas pibidianas em parceria dos aspectos teóricos e metodológicos estudados dentro do programa em questão. A partir disso, busca-se refletir sobre o trabalho de iniciação à docência durante a formação inicial do professor, analisando sua importância para a qualificação do profissional e de seus materiais, uma vez que, somente após analisar e entender os detalhes do processo de ensino e aprendizagem, torna-se possível modificar materiais, métodos e planos desenvolvidos e aplicados anteriormente.

A construção do referencial teórico para o presente trabalho baseia-se em autores lidos ao longo da participação no PIBID, tais como Solé (1998), que desenvolve a sequência didática aplicada ao planejamento, Geraldi (2010), que ressalta a importância de elaborar aulas de língua portuguesa pautadas em uma aprendizagem significativa, Freire (1996), que dialoga com questões de ensino crítico e autonomia discente, além de Neves (2011), que traz o ensino de leitura como um dever de todos os profissionais que compõem a escola, não apenas do professor de Língua Portuguesa.

Resultante disso, obtêm-se materiais personalizados à realidade dos alunos e do contexto no qual estão inseridos. Assim, a prática pedagógica pautada nos critérios estabelecidos, atribui aos alunos criticidade e autonomia por meio da leitura e atividades de discussão e debate. Em conclusão, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência auxilia de maneira relevante na formação inicial docente, além de proporcionar espaços reais de instrução e prática, que possibilitam ao licenciando apropriar-se do ambiente escolar e engrandecer sua experiência, além de encorajar o trabalho de questões socioculturais com respeito e autoridade adquiridas por meio de muito estudo prévio.



## REFERENCIAL TEÓRICO

O período da formação inicial docente é regado por leituras e reflexões teóricas, porém, ter a possibilidade de integrar a teoria e a prática em sala de aula é o que concretiza os aprendizados de um educador. Portanto, como afirma Freire (1996, p. 22) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. A partir disso, o PIBID busca integrar esses dois momentos do planejamento a fim de proporcionar uma experiência de iniciação à docência completa e fiel à realidade da escola pública brasileira. A reflexão sobre a prática emerge em contextos reais de aplicação dos métodos estudados pelos graduandos, com o objetivo de analisar como a práxis foi idealizada e como ocorreu. Assim, Costa (2015, p. 3) afirma que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID),

[...] consegue tecer a teia do conhecimento, além de propagar, para o discente acadêmico, uma prática com diferentes metodologias disseminadas no interior da sala de aula, além de trazer, para o professor supervisor, um diálogo mais próximo entre teoria e prática docente.

Ou seja, o fato do pibidiano estar em formação inicial, proporciona um período mais extenso dedicado à reflexão crítica sobre como e que tipo de profissional da educação está sendo formado, logo, existe uma necessidade de compreender que ser educador é estar sempre em um questionar-se sobre o mundo, as pessoas, as relações e a educação. É a partir da indagação constante sobre si e sobre a teoria, que o docente alcançará a criticidade sobre sua atuação. Para Freire (1996, p. 39),

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Desse modo, a participação ativa do futuro professor no PIBID possibilitará a superação do “pensar ingênuo” ao passo em que favorece, tanto o diálogo entre licenciando e professor formador, quanto a inserção no ambiente escolar, dois aspectos extremamente relevantes para a formação docente. Por meio desses, é possível alcançar o “pensar certo”, proposto por Freire (1996), pois o educador aprendiz terá acesso à realidade presente nas instituições educacionais e poderá refletir criticamente sobre sua atividade, seus alunos e seu papel dentro da sala de aula.



Após a constatação do caminho em direção ao “pensar certo”, é preciso que o acadêmico entenda quais as metodologias serão satisfatórias em seu grupo escolar. No caso do estudante de Letras que trabalha com o ensino da Língua Portuguesa, busca-se pelos métodos mais indicados em relação ao trabalho com o texto. Visto que, como pibidiano o aluno adquire um nível de responsabilidade ainda maior, necessita alcançar os objetivos da escola, do professor supervisor e dos alunos (Costa, 2015).

Antes de discutir sobre qualquer método de ensino que envolva textos, precisa-se entender que “Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola” (Neves *et al.*, 2011, p. 19), ou seja, para que o aluno torne-se um leitor com autonomia e boa compreensão do que está sendo dito em um texto, é necessário que todos os profissionais presentes na escola se empenhem em trabalhar com a leitura, uma vez que a Língua Portuguesa não é utilizada, única e exclusivamente, nas aulas de Português. Isto posto, salienta-se que a maioria dos alunos da educação básica encontram-se em um déficit preocupante de leitura de textos literários, o que afeta a interpretação em todas as áreas do conhecimento. Portanto, o ensino de leitura deve ser assegurado pela comunidade escolar, pois “Ensinar a ler é contextualizar o texto e explorar os seus possíveis sentidos; aprofundar a leitura é promover um diálogo de leitura feito pelo aluno com a leitura feita pela tradição, e essas tarefas são de todas as áreas” (Neves *et al.*, 2011, p. 143).

A partir disso, buscou-se integrar textos literários aos planejamentos, uma vez que

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana (Cosson, 2011, p. 16).

Essa abordagem possibilita aprimorar o estudo da língua, desenvolver a capacidade de interpretação e apresentar aos alunos textos literários relacionados às temáticas discutidas durante as aulas. A apresentação desses textos durante as aulas de língua, visa auxiliar os alunos em suas leituras cotidianas, além de incentivá-los a explorar a literatura por conta própria (Cosson, 2011), modificando as estatísticas de baixa leitura literária e baixa compreensão textual, atual realidade escolar.

Outra perspectiva acerca das aulas de Língua Portuguesa é ressaltada por Geraldini (2011, p. 71), o qual afirma que, em estruturas tradicionais de ensino, “[...] não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras”, algo que não é constatado apenas nas disciplinas de línguas, mas uma realidade



comum à escola por completo. Portanto, tendo em vista o fato de que a maioria dos alunos da educação básica não leem autonomamente e que a escola não “ensina a ler”, as aulas de língua tornam-se ainda mais desafiadoras para o docente. Para modificar este panorama, precisa-se levar em consideração que “[...] a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. [...] o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações [...]” (Geraldí, 2011, p. 72), assim, atribuindo às aulas textos significativos, considerando o contexto no qual os alunos estão inseridos.

Dado isso, discute-se sobre a delimitação da temática abordada em sala de aula, no caso, buscou-se trabalhar sobre como o racismo aparece no cotidiano da sociedade brasileira. A partir de tal delimitação, levou-se para as aulas dois textos de autores negros: *As mãos dos pretos*, de Luís Bernardo Honwana, e *Olhos d’água*, de Conceição Evaristo. A escolha pela autoria negra deve-se à necessidade de trazer à tona realidades sentidas na pele e pela pele daqueles que escrevem, demonstrando respeito e admiração pelo trabalho destes.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho aborda as vivências de duas alunas como professoras, assim como, o processo de planejamento e aplicação de um plano de aula de Língua Portuguesa. Portanto, em relação à metodologia utilizada para o desenvolvimento dos planos de aula, foi adotada a perspectiva de Solé (1998), que se baseia em três momentos principais: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Essa divisão das aulas, serve tanto para organização quanto para a construção de uma linearidade palpável para os alunos, ou seja, as aulas funcionam a partir de uma ordem específica.

Para cada turma, foi adotada uma maneira distinta de delimitar os momentos, para a pré-leitura, que é definida como o momento de motivação, quando se instiga a curiosidade do aluno para a temática que será trabalhada, utilizou-se como ferramenta a exibição de um curta-metragem sobre racismo, músicas e charges sobre o tema, além de perguntas problematizadoras. A partir disso, tornou-se mais fácil conectar os alunos com o assunto que seria abordado no decorrer das aulas.

Quanto à leitura, o material principal foi o conto “*As mãos dos pretos*” de Luís Bernardo Honwana, e “*Olhos d’água*” de Conceição Evaristo, cada um direcionado a uma turma. Ambos são textos curtos, que abordam o tema principal da sequência didática de uma maneira sensível, cada um aborda a temática do racismo de uma maneira diferente, mas que foi facilmente interligada com a realidade dos alunos.



Por fim, a pós-leitura é o período dedicado ao aprofundamento no assunto, a partir de perguntas norteadoras que levam a uma discussão entre os alunos e a professora. Além disso, os alunos podem dedicar esse tempo para a interpretação do conto lido em aula, a partir de perguntas específicas que instigam a análise mais detalhada do material.

Para definir a metodologia do presente trabalho, a abordagem qualitativa é viável por ser baseada no objetivo principal de explicar um acontecimento, pois, para Flick (2004, p. 20), “os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores [...]”. Também pode ser definida como de caráter exploratório, pois “pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2006, p. 41).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas foram ministradas dentro de um contexto específico, uma escola localizada no interior do Rio Grande do Sul, com turmas de aproximadamente 30 alunos, assim, durante o primeiro contato com os estudantes, foi possível perceber que eram extremamente silenciosos e tímidos. Tal comportamento, geralmente, é incomum com adolescentes, porém, nesse caso, o contexto social e geográfico é mais forte. Ou seja, era necessário dedicar mais tempo de prática para incentivá-los a participar ativamente da aula.

Por isso, somente após a realização de um trabalho focado em instigar a curiosidade e manter o ambiente escolar saudável, tornou-se comum que os estudantes falassem o que pensavam, sem o peso ou o medo de estarem errados. Como afirma Freire (1996, p. 98),

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Então, ao longo da prática, foi possível perceber uma evolução por parte dos estudantes, que, antes muito tímidos, logo começaram a ter confiança para opinar sobre os assuntos abordados em aula. Portanto, é responsabilidade do professor contribuir para que os alunos desenvolvam o pensamento crítico, seja a partir de perguntas que encorajem o raciocínio sobre aspectos sociais ou simplesmente com a construção de um ambiente saudável, propício para discussões e o exercício da autonomia. No caso dos planos de aula analisados neste trabalho, o foco principal concentrou-se na abordagem de questões raciais.



Assim, por meio da leitura dos contos e outros materiais (charges, curta-metragem, etc.), as discussões abordando a problemática central tornaram-se mais profundas, com experiências que os próprios alunos viveram, tanto em contexto escolar quanto familiar. Ou seja, mesmo que a aplicação das aulas tenha durado poucas semanas, mobilizou uma significativa reflexão para muitos estudantes.

Por fim, foi perceptível uma mudança no comportamento dos alunos que, a princípio, não expressavam suas opiniões de maneira oral ou escrita, respondiam o que era perguntado de maneira direta, sem reflexões aprofundadas. Posteriormente, as discussões orais ganharam mais espaço e já não havia necessidade de direcionamentos pré-estabelecidos pelas professoras, assim, as aulas se construíram com um viés ampliado e motivador para os estudantes. Quanto ao tema trabalhado, foi visível o interesse dos alunos em entender mais sobre o assunto, assim como pontuar suas experiências pessoais como forma de compreensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter a possibilidade de abordar a temática da consciência negra com alunos do 9º ano foi uma experiência formativa de grande importância. Levar contos que retratam problemas persistentes na sociedade abriu as portas para que fortes discussões ocorressem, pois cada aluno tentou expor sua opinião e seu conhecimento sobre o assunto. Por isso, viabilizar momentos em que os estudantes se sintam genuinamente inseridos é tão relevante.

Dessa maneira, com a inserção dentro do ambiente escolar, tornou-se visível a necessidade de que o educador não se coloque em um pedestal, a hierarquia clássica em que o professor é visto como superior não deve continuar. É somente a partir de uma relação de respeito e afeto mútuo que o aprendizado significativo se faz presente. Para Freire (1996, p. 98), “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. Cabe aos professores não perderem o desejo pela mudança.

Em síntese, vivenciar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configurou-se como um pilar? Essencial na formação inicial das licenciandas, ampliando a *práxis* e permitindo a construção crítica de uma identidade docente engajada com o ensino significativo, contextualizado e transformador. Esse diálogo entre a graduação e a escola pública capacita o futuro educador não só para o reconhecimento do funcionamento escolar e domínio conteudístico, mas, sobretudo, para a construção da criticidade e autonomia indispensáveis à promoção de uma educação pública libertadora. Ao finalizar as atividades no



meio escolar, refletiu-se sobre quais tipos de práticas pedagógicas devem continuar sendo aplicadas, tendo em vista a realidade da educação básica e de seus estudantes, concluindo que o professor deve escolher a dedo suas metodologias, evitando a simples transmissão de conteúdos dos métodos mais tradicionais.

## REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA, Jocenilton Cesário da. **O PIBID em aulas de Língua Portuguesa e suas contribuições para o estudante de Letras**. Sousa/PB: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2015.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.

GERALDI, João Wanderley. **Prática da leitura na escola**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984. p. 91-108.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

NEVES, I. C. B. et al (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

