

LUANA FERRARI

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DOCUMENTOS
DO PIBID UFFS

Trabalho de conclusão do curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção do grau de
Licenciada em Letras – Português e Espanhol da
Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus*
Chapecó.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 05/12/18

BANCA EXAMINADORA

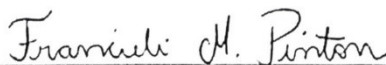


Prof. Dra. Angela Derlise Stübe (Orientadora)



Prof. Dra. Cláudia Camila Lara

(Membro Interno)



Prof. Dra. Francieli Matzenbacher Pintom

(Membro Externo)

Prof. Me. Mary Stela Surdi

(Membro Suplente)

Concepções de ensino de Língua Portuguesa em documentos do PIBID UFFS¹

Luana Ferrari²

luhhferrari_@hotmail.com

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar que concepções de ensino de língua portuguesa são sustentadas em documentos institucionais do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Como arquivo, selecionamos os seguintes documentos: Subprojeto da área de Letras *campus* Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), referente ao ano de 2013 e Relatório de Atividades do PIBID/UFFS referente ao ano de 2017. O PIBID criado pelo decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, é um programa do governo que visa inserir os acadêmicos de licenciatura no âmbito escolar com o intuito de fomentar a iniciação à docência e elevar a qualidade da formação inicial de professores da educação básica. Teoricamente, sustentamo-nos na Análise de Discurso de orientação francesa, que nos permite compreender as marcas linguísticas que emergem nos documentos analisados, para problematizar relações interdiscursivas produzidas. No gesto de interpretação, uma das regularidades que mais ressoa é a concepção de ensino de língua interacional.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso. Ensino de língua. Concepções de ensino. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O principal fator que motivou esta pesquisa foi compreender o ensino de língua portuguesa, doravante (LP), no Brasil, a complexidade e os problemas que envolvem tal ensino, focalizando, principalmente, nas concepções de ensino adotadas nos documentos que norteiam o PIBID. Um dos fatores que chamou a atenção foram os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017 divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) para diagnóstico da educação básica no país. Os dados revelam que o Brasil ficou abaixo da meta nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, ou seja, 7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português. Os dados revelam uma estagnação, principalmente do ensino médio, no qual as maiores dificuldades dos estudantes brasileiros são, por exemplo, não conseguir localizar informações explícitas em artigos de opinião ou em resumos. Estes números apontam que não houve muitos avanços na educação do Brasil.

Ao observar o contexto atual da situação do ensino no Brasil, que vem piorando a cada novo diagnóstico, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), universidade pública e popular, criada pela Lei nº. 12.029, de 15 de setembro de 2009, iniciou seus trabalhos tendo

¹ Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, Campus Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientadora Prof.^a Angela Derlise Stübe.

² Acadêmica da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, Campus Chapecó, luhhferrari_@hotmail.com.

como ênfase os cursos de licenciatura. Com o intuito de formar professores, expresso em seu Plano Pedagógico Institucional – PPI, por meio do princípio orientador de:

Atendimento às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, estabelecidas pelo decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada. (PPI, UFFS, 2009. p.14)

Nesse contexto, reafirmando seu compromisso com a educação básica, a UFFS³, pensando na melhoria da qualificação docente e em elevar a qualidade do ensino na educação básica, se insere no PIBID no ano de 2010, através do edital nº001/2011/CAPES por meio do projeto institucional “Compromisso da UFFS com a educação de qualidade – PIBID 2011”, com projeto constituído por 12 subprojetos associados, distribuídos em 4 *campi* da UFFS (Cerro Largo, Chapecó, Erechim e Realeza).

O PIBID, criado pelo decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, é um programa que visa fomentar a iniciação à docência e a valorização da formação de professores para a educação básica. Busca elevar a qualidade de formação de professores do nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Os projetos permitem inserir os acadêmicos de licenciatura no âmbito escolar a partir da concessão de bolsas para que realizem atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. No ano de 2012, inserida no Edital nº 011/2012/CAPES, a UFFS participou do processo de ampliação de subprojetos e vagas para bolsistas, o que permitiu o PIBID/UFFS alcançar 5 *campi* da Universidade (Cerro Largo, Chapecó, Erechim, Laranjeiras do Sul e Realeza) e todas as suas licenciaturas. Além disso, passou a contar com mais 4 subprojetos, totalizando dezesseis, e envolveu a participação de 1 coordenador institucional, 1 coordenador de gestão, dezesseis coordenadores de área – professores vinculados aos diversos cursos de licenciaturas da UFFS, vinte e nove professores (supervisores) da Educação Básica e duzentos e cinco estudantes bolsistas de cursos de licenciatura.⁴

No ano seguinte, em 2013, através do Edital nº 061/2013/CAPES, a continuidade da UFFS no programa deu-se com o Projeto Institucional – PIBID 2013. A partir desse edital, ampliou-se a atuação do PIBID para vinte três subprojetos, distribuídos entre 4 *campi* da UFFS: Realeza (PR); Chapecó (SC); Erechim e Cerro Largo (RS). E envolveu a participação

³ Informações retiradas da página eletrônica institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul <<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/programas/pibid>>

⁴Disponível em <https://www.uffs.edu.br/institucional/proreitorias/graduacao/programas/pibid>. Acesso em 10 maio 2018.

de 1 coordenador institucional, 3 coordenadores de gestão, trinta e cinco professores coordenadores de área, sessenta professores da Educação Básica e trezentos estudantes dos cursos de licenciatura da UFFS. Para a escolha dos bolsistas, é realizado um processo de seleção regido por edital público. Os discentes interessados são avaliados por meio de uma entrevista e uma carta de intenções, os mesmos são selecionados com base na nota que obtiverem.

A Portaria CAPES nº 096/2013 de 18 de julho, possui onze capítulos e setenta e oito artigos e constitui-se no regulamento do PIBID. Os projetos institucionais e subprojetos estão de acordo com os objetivos apresentados na Portaria da CAPES nº 96/13, que, de modo geral, propõe o incentivo e a valorização da docência, além de aproximar os estudantes da sua profissão.

Regido pela Portaria Nº 096/13, o subprojeto da área de Letras - *campus* Chapecó, da UFFS, é composto pelos objetivos e ações que devem ser desenvolvidas no PIBID, entre elas estão: planejamento das práticas pedagógicas, ou seja, os bolsistas são responsáveis pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas da área de LP nas escolas participantes, além da realização de oficinas para a produção e seleção de material didático e paradidático para utilização nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas. Ademais, acompanham as ações de planejamento e gestão das escolas, a partir da participação nas reuniões entre o coordenador, estudantes de Iniciação à Docência (ID) e supervisores para avaliação, formação, estudo e acompanhamento das atividades desenvolvidas no subprojeto, além de outras diversas atividades desenvolvidas no programa.

Tomando como materialidade linguística deste estudo o subprojeto da área de Letras – *campus* Chapecó da UFFS, referente ao ano de 2013 e o Relatório de Atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFFS, referente ao ano de 2017, buscamos encontrar regularidades e dispersões entre os documentos quando toca nas concepções de ensino de LP, que possibilitam compreender o discurso sobre a prática do ensino de LP sustentadas nestes dois documentos.

O *corpus* é constituído de recortes discursivos dos arquivos, de acordo com as regularidades acerca da língua, que permitem responder ao problema de pesquisa. Para dar sustentação ao trabalho, as análises e reflexões foram realizadas pelo viés da Teoria de Análise de Discurso de Linha Francesa, que nos permite compreender as marcas linguísticas que emergem nos documentos analisados para problematizar relações interdiscursivas produzidas. Conforme Orlandi (2009):

A melhor maneira de atender à questão da constituição do *corpus* é construir montagens discursivas que obedecem a critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitam chegar a sua compreensão. Esses objetivos, em consonância com o método e os procedimentos, não visa a demonstração, mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos. (ORLANDI; 2009, p. 63).

Do mesmo modo, buscamos compreender quais as regularidades e dispersões entre os documentos quando abordam o discurso sobre a prática de ensino de LP, visto pelo viés da teoria da Linguística Aplicada (LA) a respeito dos estudos sobre formação docente e ensino-aprendizagem de língua. No gesto de interpretação, as perguntas que norteiam este trabalho são: 1) Quais concepções de ensino de LP são sustentadas no subprojeto referente ao ano de 2013, e no Relatório, referente ao ano de 2017, do PIBID/Letras do *campus* Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)? 2) Quais as regularidades e dispersões entre os documentos quando toca no discurso sobre a prática de ensino de LP? O objetivo geral desta pesquisa é analisar como os documentos institucionais, subprojeto e relatório do PIBID/Letras, que norteiam o seu funcionamento, abordam o discurso sobre a prática de ensino de LP.

Para dar conta dessa discussão, organizamos este artigo nas seguintes seções: Seção 2, intitulada Fundamentação teórica: Que língua se ensina; na sequência, na seção 2.1, apresentamos as concepções de ensino de linguagem. Na seção 3, discutimos sobre o percurso do ensino de LP no Brasil, a qual é dividida em três subseções: 3.1 – História do ensino de língua portuguesa no Brasil; 3.2 Apresentação do *corpus* subprojeto da área de Letras *campus* Chapecó da Universidade Federal da Fronteira Sul e 3.3 Relatório de Atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UFFS. Na seção 4, Gesto analítico, temos a divisão em três subseções, 4.1 Subprojeto de Letras; 4.2 – Relatório de Atividades PIBID/Letras; 4.3 Regularidades e dispersões. Ainda na seção 4 estão nossos resultados de pesquisa. Por fim, na seção 5 estão nossas Considerações Finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: QUE LÍNGUA SE ENSINA?

Quando se trata do ensino de LP, devemos considerar as diferentes concepções que permearam e permeiam o seu ensino e os documentos oficiais que orientam o trabalho com a língua nas escolas. Assim, tendo como sustentação teórica, as discussões de Geraldi (1997a), Gnerre (2009), Orlandi (2009), Possenti (2012), entre outros. Ao longo desta seção, pretendemos abordar e discutir a respeito de quais concepções de ensino de LP são sustentadas no subprojeto referente ao ano de 2013, e no relatório, referente ao ano de 2017 do

PIBID/Letras do *campus* Chapecó, da UFFS. Ao propormos um estudo que diz respeito à língua, é preciso, antes, debruçar-nos sobre as discussões já propostas pelas teorias linguísticas. As teorias linguísticas aqui discutidas são: análise de discurso de linha francesa e linguística aplicada.

Tendo como base para a realização deste trabalho, a Análise de Discurso e a Linguística Aplicada, abordamos a visão discursiva acerca de conceitos em torno do ensino de língua, de modo a esclarecê-los, já que os mesmos são pertinentes para as análises. Portanto, faz-se necessário pensar sobre a noção de língua, já que, para a perspectiva discursiva, “a língua é entrelaçada à exterioridade e é concebida como uma materialidade que constrói, que produz sentidos na relação do sujeito com o ideológico e o histórico, em um sistema em constante movimento, logo, passível de falhas, de equívocos como fatos estruturantes, de deslizos. (LORESENT, 2014, p.62). Isso ocorre a todo momento, de forma imperceptível criamos novas palavras, gírias, expressões. Como afirma Pêcheux (2006, p. 53), “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro”. Isso porque “as condições de produção incluem sujeito e situação” (ORLANDI, 2009). Diante disso, o sentido que uma palavra carrega não existe de modo intrínseco, mas é dado pelo contexto que é produzido, no qual recebe diferentes sentidos que podem se deslocar, conforme as condições de produção e, por isso, a língua é um sistema que não pode ser fechado.

Como afirma Orlandi (2009), a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeito, seja enquanto membro de uma determinada forma de sociedade. Refletir que a linguagem está presente em toda nossa vida, quer dizer que nos constituímos como sujeitos na e pela linguagem e isso nos leva a pensar sobre as diferentes concepções que nortearam e norteiam o ensino de LP.

Para melhor esclarecer o conceito de língua, a autora trabalha as noções de língua imaginária e língua fluida, ao pesquisar como as línguas são organizadas e sistematizadas, no livro intitulado, “Língua brasileira e outras histórias - Discurso sobre a língua e ensino no Brasil”. A noção de língua que a autora aborda nos faz repensar sobre as divisões linguísticas amplamente conhecidas de forma tradicional, como, o imaginário de uma língua única. No entanto, a ideia de língua única é desmistificada pela autora que defende a sua hipótese de não unicidade da língua portuguesa.

Cabe antes ressaltar que a autora defende a hipótese de que hoje já é possível falar em uma língua brasileira, com forma e características próprias. Isso se deve ao fato de que a língua falada e escrita nos dias de hoje no Brasil, intitulada, língua portuguesa, poderia se chamar língua brasileira pelo motivo de ter se distanciado do português de Portugal e ter sofrido diversas mudanças ao longo do tempo. No entanto, essa hipótese ainda causa um certo estranhamento,

Há, ainda, o que chamamos de memória discursiva, em que o sujeito se confronta com a alteridade, o já dito e esquecido na sua relação histórica com os sentidos e com os efeitos de seus processos que o determina de identificação. E a colonização, aí, fala por conta própria. (ORLANDI, 2012, p.11).

Para melhor elucidar as noções de língua, a autora as distingue em: língua imaginária e língua fluida. A primeira, é aquela idealizada, um sistema fechado e cheio de regras, a língua *standard*, considerada padrão tanto da modalidade oral como escrita, possuindo prestígio diante das demais variações existentes na língua. A segunda, a língua fluida, é a língua em seu uso real, em constante movimento e que vai além das normas, do coloquial, do “errado” e da oralidade, ou seja, não tem limites, pois é o lugar em que o sujeito se reconhece como parte da sociedade. Atentemos ao que Orlandi (2009) argumenta sobre essas noções:

Em nosso imaginário (a língua imaginária) temos a impressão de uma língua estável, com unidade, regrada, sobre a qual, através do conhecimento de especialistas, podemos aprender a termos controle. Mas na realidade (língua fluida) não temos controle sobre a língua que falamos, ela não tem a unidade que imaginamos, não é clara e distinta, não tem os limites nos quais nos asseguramos, não a sabemos como imaginamos, ela é profundidade e movimento contínuo. Des-limite. (ORLANDI, 2009, p. 11).

Essas noções nos fazem repensar sobre a própria língua que acreditamos conhecer. Contudo, o que sabemos sobre ela é apenas uma parte da sua infinidade de coisas, isto é, apenas a “ponta do iceberg”, sendo que ela é muito maior do que podemos imaginar e não se esgota tanto em aspectos estruturais e funcionais. Sempre estamos em meio a essa relação tensa e contraditória entre língua imaginária e fluida devido à heterogeneidade da LP, que se concebe em um país colonizado e multilíngue.

Considerando a noção de língua, entendemos que é de grande importância a apropriação dos estudos realizados por Giachini (2014), que analisa o discurso sobre a língua nas matrizes de referência para avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em sua dissertação de mestrado, intitulada “O velho discurso do novo: (re) significações em torno da noção de língua no Enem”. A autora afirma que as concepções de língua que emergem no decorrer da história são atravessadas pela ideologia, posto que a escola

se constitui com um Aparelho Ideológico de Estado, responsável por transmitir a ideologia dominante e reproduzir as relações de classe, garantindo a sustentação da estrutura capitalista. “É preciso ressaltar, porém, que a ascensão de uma teoria linguística ou concepção de língua não apaga a outra. Por mais que o discurso do novo surja com grande força, na prática pedagógica há uma convivência entre essas concepções” (GIACHINI, 2014, p. 60).

Indursky (2010), ao tratar dos estudos da linguagem como um lugar amplo e heterogêneo, apresenta um breve panorama com o propósito de observar as diferenças e limites de três concepções de língua, sendo elas: a língua sistêmica, a língua da enunciação e a língua da Análise do Discurso. A autora reitera que o objetivo não é apresentar qual a melhor ou pior concepção teórica de língua, mas observá-las por outro ângulo que permite avaliar suas implicações na prática do ensino de línguas. Essas concepções servem de subsídio para os professores de LP, não na forma de “despejar” essas concepções em cima dos alunos, mas de conhecê-las e trabalhá-las em conjunto como forma de refletir sobre a língua, seja para trabalhar práticas de leitura e/ou orientar a produção de trabalhos contribuindo para que os alunos compreendam melhor os textos, isto é, ampliar o leque de possibilidades que cada uma das concepções oferecem para colaborar com a melhoria da qualidade do ensino.

A primeira concepção apresentada por Indursky (2010) é a concepção sistêmica de língua, isto é, que considera analisar a língua a partir de sua estrutura e relação semântica, suas regularidades e organização, suas relações internas ao sistema linguístico. Preza pela descrição do objeto de uma maneira homogênea, do qual exclui os elementos que não sejam estritamente linguísticos, como também exclui a atividade do homem e da exterioridade com/na língua. Com isso, percebemos que a concepção sistêmica serve de subsídio para classificar elementos linguísticos constituintes de uma frase, trabalhando com a sintaxe. Nessa concepção, busca-se uma análise sintática para compreender a função que cada elemento exerce no contexto da oração, bem como a relação com outros constituintes. Conforme a autora, pelo caráter mais formal pregado por essa concepção de ensino, não é o caso de deixar de ensinar estrutura aos nossos alunos, pois é uma ótima ferramenta de leitura e compreensão de textos. Ao contrário disso, é possível deslizar para outras concepções que valorizam outros elementos da língua e trabalhá-las em conjunto.

Para Travaglia (2003), uma das questões relevantes para o ensino de língua é o modo como o profissional docente concebe a linguagem e a língua, por que afeta a maneira de trabalhar em sala de aula. O autor compreende a língua sistêmica como expressão do pensamento, ou seja, a linguagem como a tradução do pensamento pautada em regras e normas

gramaticais a serem seguidas para o uso correto da língua, do bem falar e escrever, presentes nos livros de gramática normativa ou tradicional. Conseqüentemente, isso implica no ensino tradicional da língua, valorizando a gramática. Para essa concepção, “as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 2003, p. 21). Por esse viés, o indivíduo que fala ou escreve bem, segue e domina as normas da gramática da língua, é um indivíduo que sabe pensar logicamente e organizar o seu pensamento.

Como forma de observar as diferenças e limites entre as concepções de língua, a enunciação preza pelas marcas da atividade do homem na língua e considera aspectos internos e externos ao sistema, bem como o emissor, o receptor e sua localização espaço-temporal, contexto-situacional. O objeto de análise deixa de ser puramente linguístico para ser um enunciado que abriga, em si, as marcas da sua enunciação, que carregam ao mesmo tempo marcas linguísticas e extralinguísticas.

Quanto a essa visão, Travaglia (2003) compreende a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção, a língua é vista como um código que serve para a transmissão de uma mensagem entre interlocutores, emissor e receptor, em que os mesmos devem dominar o código para que a comunicação seja efetiva. Para essa concepção, “o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro” (TRAVAGLIA, 2003, p. 22). Ocorre que a situação de uso real da língua é deixada de lado e não há o reconhecimento das condições de produção dos enunciados.

Após percebermos que a língua sistêmica mostra como a língua funciona e a língua da enunciação inclui aspectos internos e externos à língua, é o momento de olharmos para a concepção discursiva de língua, que surge nos anos 60 através de um novo campo de estudo, a Análise de Discurso. Essa perspectiva desloca a dicotomia saussuriana língua/fala para língua/discurso, considerando os efeitos de sentido produzidos pelos interlocutores e mobiliza as noções de sujeito, ideologia, inconsciente, através da regularidade e ordem, imprevisibilidade e irregularidade. Nesta perspectiva, considerando os sentidos produzidos pelos sujeitos inscritos em diferentes ideologias, compreendemos que a língua não é neutra, ou seja, ela é atravessada pela exterioridade que é marcada pela ideologia. Por esse motivo, segundo Pêcheux (2006, p. 62) “o deslize, a falha e a ambigüidade são constitutivos da língua” (apud Indursky, 2010, p. 4)

Alguns aspectos dessa concepção, podemos aproximar da concepção interacional de

língua, desenvolvida por Travaglia (2003). Para o autor, a linguagem é um espaço de interação, em que o indivíduo não apenas exterioriza um pensamento ou transmite informações, mas também interage enquanto sujeito que ocupa lugares sociais. Ou seja, considera aspectos funcionais da língua tornando todos os sujeitos passíveis de interação, “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Nessa visão, a concepção interacional contrapõe-se às outras visões conservadoras da língua, que não dão lugar para a história e o social, já que nessa concepção de linguagem há lugar para a interação humana que constitui relações sociais. Aspecto esse que a aproxima da concepção discursiva.

Por isso, compreende-se que as concepções adotadas refletem diretamente no ensino, junto com as várias modificações ao longo dos anos com o intuito de melhorar o desempenho escolar, de modo a tornar o aluno um cidadão capaz de interagir produtivamente na sociedade. A escola tem uma grande responsabilidade na formação do cidadão, por isso, instrui os educandos, dando-lhes condições de interagir produtivamente na sociedade onde está inserido, a partir dos conhecimentos, competências e habilidades aprendidas, para que, futuramente, utilizem o que aprenderam, na sua vida social.

Aqui os conceitos de hábito e habilidade são percebidos como pertencentes a outra vertente de ensino, portanto não serão discutidos, mas entendemos que na “prática pedagógica há uma convivência entre essas concepções” (GIACHINI, 2014, p. 60). Por isso é uma perspectiva diferente embora seja interacional.

Através de décadas, a prática docente vem se transformando a fim de possibilitar uma educação de qualidade, permitindo um aprendizado escolar que possibilite ao aprendiz, o aprimoramento de suas habilidades e competências. Contudo, ainda resta muito no sentido de avançar para que o ensino de português em nossas escolas possa responder às necessidades do educando e da sociedade.

Qualquer metodologia de ensino adotada pelo professor articula uma opção política, por isso devemos nos atentar ao “para que” ensinamos, e uma resposta para tal questionamento envolve as concepções de linguagem e uma postura frente à educação. As concepções já foram discutidas anteriormente pelo viés de autores como: (Indursky) e (Travaglia). Por isso, objetivamos apresentar brevemente as concepções de (Geraldini), mas com foco maior na concepção de linguagem como forma de interação, já que traz importantes contribuições ao presente trabalho.

A primeira, a linguagem como expressão do pensamento, tem base nos estudos tradicionais de uma língua homogênea, com ênfase nos estudos sobre a gramática tradicional e a ideia de que pessoas que não conseguem se expressar bem não pensam. A segunda, a linguagem como instrumento de comunicação concebe a língua como um código a ser decifrado, tem base nos estudos sobre o estruturalismo. A terceira, a linguagem como forma de interação, tem base nos estudos da linguística da enunciação e concebe a língua como lugar de interação humana. Essa terceira concepção de linguagem, gera uma postura educacional diferente, que abarca o sujeito e as relações sociais. Um dos maiores problemas do ensino-aprendizagem de LP, é a questão da leitura, da produção de textos e da análise linguística abordada em sala de aula. Por isso, Geraldi (1997a), referente a essa problemática, apresenta uma proposta de aula de LP, direcionada ao público docente, em seu livro intitulado “O texto na sala de aula”, que compreende propostas de ensino do sexto ao nono ano do ensino fundamental que partem dessa concepção interacional de linguagem. A proposta possui muitos pontos positivos, que não se trata de um roteiro, mas subsídios para os professores, os quais podem ser aplicados e/ou adaptados, considerando a realidade em sala de aula.

Para a questão da leitura, o autor sugere um trabalho com dois tipos de textos e dois níveis de profundidade de leitura: a leitura de textos “curtos”, como contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais, entre outros, que podem ser lidos na sala de aula. E a leitura de textos “longos”, como romances, novelas. Nos dois tipos de textos, a leitura sempre deve aparecer sem algum tipo de avaliação para que o aluno leia por prazer e desenvolva o gosto pela leitura. Após as leituras, entra a interpretação de textos, mas como uma diferença: o texto lido pelos alunos serve de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos. No entanto, o trabalho com o texto não deve ser de maneira aleatória, ou seja, deve atender a diferentes objetivos, com temáticas de interesse dos alunos que os auxiliem na compreensão da realidade.

A prática da leitura subsidiará o trabalho com a produção de textos, de diferentes gêneros, quanto maior o número de livros lidos, maior será a desenvoltura do aluno no momento de desenvolver suas ideias. O destino dos textos produzidos não deve ser apenas para o professor, mas sim outros destinatários, permitindo que as produções dos alunos circulem. A partir da produção textual dos alunos, podemos iniciar a prática da análise linguística, não de forma limitada à correção de erros gramaticais, mas sim como forma de reescrita do texto, fazendo com que o aluno melhore sua escrita e elabore textos com sentido. Para isso, cabe ao professor perceber quais as dificuldades dos alunos e elaborar uma aula que

atenda ao problema principal percebido nas produções. A proposta de Geraldi (1997a) indica possibilidades e caminhos para o professor trabalhar com a linguagem enquanto interação.

Surdi da Luz (2010), em sua tese de doutorado intitulada “Linguística e ensino: o discurso de entremeio da formação de professores de língua portuguesa”, apresenta que o ensino de língua passou a exigir uma visão crítica sobre a gramática quanto ao seu papel e suas implicações. No final dos anos de 1980, entraram em funcionamento as ideias da linguística textual, que centraram o ensino na formação de leitores/produtores competentes. Nesse contexto, ocorreu uma transformação na concepção de língua, que passou a discutir as relações entre língua, história e sociedade [...] (SURDI DA LUZ, 2010, p. 123). Naquele momento, a história do ensino de LP iniciou uma nova etapa que permitiu a entrada de novos saberes ao ensino atual, como: formação cidadã e a mescla de atividades que contemplem oralidade, leitura e produção de textos. A partir desse momento, o ensino não era mais concebido como uma passagem de etapas, mas como um processo contínuo que iniciava desde cedo na vida do aprendiz. Desse modo, podemos perceber que as concepções de língua alteraram significativamente o modo de ensinar. Passou-se a entender a língua não apenas como expressão do pensamento, mas também como instrumento de comunicação e de interação com a sociedade. Os gêneros textuais começaram a ser vistos como importante instrumento de relação com o mundo.

Possenti (2012), quando trata do ensino, discorre que frequentemente pesquisadores são chamados para conversar com professores, na esperança de apresentarem a eles um programa de ensino que funcione. Espera-se que tal programa apresente bons resultados sem que haja qualquer outra mudança na escola e nos professores. Segundo o autor, para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessária uma revolução. Para Possenti (2012), no caso do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola, e alerta para o que já acontece em muitos lugares, embora, às vezes, haja discursos novos e uma prática antiga.

Por estar presente nas relações humanas, a língua em suas diferentes manifestações, revela as opções políticas e ideológicas dos sujeitos e, não sendo diferente, na sala de aula revela opções teóricas e metodológicas a serem trabalhadas com os alunos, pois “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. [...] O domínio de uma língua, repito, é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 2012, p. 47). O ensino deve dar prioridade à língua como conhecimento interiorizado, aprende-se a língua no seu funcionamento. Segundo Geraldi (1997a), a linguagem é caracterizada pela capacidade

que desenvolvemos para nos expressarmos na sociedade. É por meio dela que interagimos, seja ela verbal ou não verbal. É por meio da linguagem que os sujeitos se constituem enquanto seres ativos de um sistema social. Geraldi (1997a) faz uma crítica ao que chama de “crise do sistema educacional brasileiro”, em que são visíveis os baixos níveis de desempenho linguístico dos alunos ao utilizarem a língua, seja na modalidade oral ou escrita. O fato que mais chama a atenção é o de que os jovens, mesmo vivendo na era da comunicação, sendo rodeados o tempo todo por informações vindas de distintos meios de comunicação e possível de ser acessada de diferentes plataformas, ainda possuem um baixo nível de desempenho linguístico, tanto oral como escrito. Isso, conseqüentemente, é visto nas redações de vestibulandos, ao utilizarem o vocabulário da gíria jovem em contextos inadequados, demonstrando o baixo nível de leitura dos jovens.

Conforme Gnerre (2009), a linguagem não é somente para veicular informação, mas também ocupa uma posição central no contexto educacional, a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa, ou acha que ocupa na sociedade em que vive. Nisso, percebemos que não há uma escrita imparcial, pois, mesmo não percebendo, o sujeito se marca na linguagem. Trata-se de um processo inconsciente. O autor aponta que as relações de poder que determinam o código dominante geram, também, discriminação em relação aos falantes de variedade não padrão. Por representar um instrumento de poder, a língua constitui ferramenta de difusão de crenças, desejos e costumes. Assim, a legitimação de uma língua serve como forma de dominação cultural, econômica, religiosa e histórica.

Na seção a seguir, pretendemos apresentar as concepções de ensino de linguagem defendidas por Travaglia (2003).

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Conforme Travaglia (2003), ao ensinar uma língua, além das concepções de linguagem adotadas, alguns questionamentos devem ser feitos em relação ao modo de ensinar um tipo de língua, como por exemplo: por que ensinamos uma língua? O que seria ensinar uma língua? Portanto, trataremos de concepções de ensino de língua discutidos pelo autor para se trabalhar com uma determinada concepção de língua.

Podemos realizar três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. Ao adotar as três concepções simultaneamente é possível tornar o ensino de LP mais produtivo, adequado e proveitoso. O primeiro, o ensino prescritivo, leva o aluno a corrigir suas produções

e padrões de atividade linguística pelo viés do errado/inaceitável por outros considerados corretos/aceitáveis, isso interfere nas habilidades linguísticas já existentes no aluno, não há margem para erros. Está ligado à primeira concepção de linguagem, apresentada anteriormente, do ensino pautado na norma tradicional que tem por objetivo o ensino da variedade escrita culta e a correção formal da linguagem. Essa forma de ensinar acaba por somente valorizar a variedade considerada “padrão”, a norma culta, e por isso, não se valorizam outras variedades que o aluno traz de casa. Cada tipo de ensino atende a determinado objetivo de ensino, a saber, o ensino prescritivo tem por objetivo: “levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão; [...] ensinar a variedade escrita da língua” (TRAVAGLIA, 2003, p. 39).

O segundo, o ensino descritivo, determina como cada língua em particular funciona. Trata das habilidades linguísticas adquiridas sem procurar alterá-las, mas mostrando como podem ser utilizadas, isto é, diferente do ensino prescritivo que interfere nas habilidades linguísticas do aluno, mostrando, assim, como podem ser utilizadas. O ensino descritivo tem por objetivos: levar o conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função, ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade.

Por fim, o ensino produtivo, objetiva ensinar novas habilidades linguísticas, ou seja, desenvolver a competência comunicativa a fim de auxiliar o aluno no uso de sua língua materna de maneira competente nas diversas situações de interação verbal e social que são exigidas durante toda sua vida. E de modo diferente dos outros dois tipos de ensino apresentados, não almeja alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas que faça o maior uso possível de potencialidades da sua língua em diversas situações. O ensino produtivo tem por objetivo desenvolver a aquisição de novas habilidades de uso da língua.

No meio educacional, durante o ensino-aprendizagem de LP não existe a adoção de uma única concepção de ensino pelo professor, pois essas diferentes concepções de ensino de língua estão imbricadas e se sobrepõem umas às outras. Portanto, em alguns contextos o ensino será mais descritivo e prescritivo como em outros momentos mais produtivo. Isso permite aperfeiçoar ainda mais a competência comunicativa dos nossos alunos, quer dizer, prepará-los para que saibam fazer o uso eficiente da língua e possam se expressar adequadamente em quaisquer circunstâncias, seja na escrita ou na fala. Dito de outro modo, a aquisição de conteúdos curriculares é de grande valia para a constituição da identidade e da

cidadania do sujeito.

A análise de discurso não trabalha com esses termos, mas tem como unidade o texto, com foco na posição discursiva do sujeito e nas produções de sentido desse sujeito, inserido em determinado contexto social, histórico e ideológico, o que permite diversas maneiras de significar, mesmo em momentos históricos diferentes.

Para que possamos conhecer melhor como se deu o ensino de LP no Brasil, na seção a seguir, veremos brevemente o percurso histórico pelo qual passou o ensino no Brasil.

3 PERCURSO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Considerando que nosso estudo busca compreender o ensino-aprendizagem de língua nos dias de hoje, entendemos que se torna necessário retomar como se deu o processo de constituição do ensino de LP no Brasil e sua constituição como língua nacional. Isso é necessário para, então, percebermos qual língua se ensinava, bem como quais as respectivas concepções adotadas pela escola, para compreender quais as marcas/resquícios dos modelos de ensino ficam/ficaram marcados na história e nas concepções de ensino adotadas atualmente. Com isso, as práticas pedagógicas adotadas pela escola precisam ser problematizadas, pois são essas concepções que são construídas e modificadas ao longo da história. Portanto, é fundamental repensarmos as concepções de ensino utilizadas, pois a mesma é uma construção social atravessada por ideologias, princípios e valores e, sobretudo, de relações de poder que constituem o imaginário social.

3.1 HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A língua portuguesa, como língua nacional do país, somente se efetivou como língua oficial após passar por quatro fases diferentes. Antes disso, houve todo um caminho a ser percorrido. Conforme os estudos de Soares (2002), Orlandi (2002) e Surdi da Luz (2010), até a sua constituição como língua nacional passou por quatro fases diferentes. A saber: na primeira fase, existiam três línguas que eram utilizadas no país: português, língua geral e latim. A língua falada no país não era o português, mesmo sendo a língua oficial. O motivo disso era que pouquíssimas pessoas sabiam a língua, somente pessoas da mais alta hierarquia ou filhos das camadas privilegiadas. Portanto, durante o Brasil Colônia, a língua portuguesa não fazia parte do uso social, muito menos do currículo escolar, era apenas ensinada nas escolas católicas e figurava como a língua de Estado, aceita em documentos oficiais. A língua que predominava no Brasil, nessa época, não era a do colonizador, mas sim a chamada Língua

Geral, ou seja, era uma língua franca, de base indígena que surgiu pelo contato intercultural durante a colonização, sendo falada pelos portugueses e índios. Embora cada tribo falasse a sua língua, a língua geral era o canal de comunicação predominante no país. A língua ensinada nas escolas, até então, era o latim que tinha como função o conhecimento da norma padrão.

De acordo com Soares (2002), na segunda fase, que vai de 1654, com a expulsão dos holandeses do Brasil, até 1808, com a chegada da Família Real Portuguesa e a chegada de escravos africanos, alteraram-se as relações entre as línguas faladas no Brasil. Era preciso uma nova política de estado para efetivar a dominação, visto que os colonizadores deviam impor aos colonizados a sua língua. Com isso, a Reforma Pombalina, de 1759, foi um importante momento na história da Educação Brasileira que instituiu o ensino e uso obrigatório da LP no Brasil como língua oficial do Estado-nação, impondo o ensino de leitura e escrita com ênfase no estudo de gramática portuguesa, já como disciplina curricular, juntamente com o estudo da gramática latina. A reforma também proibia o uso de qualquer outra língua que não fosse o português, isso significou o silenciamento das outras línguas que aqui eram faladas.

Na terceira fase, em 1808, houve a chegada da Família Real ao Brasil juntamente com 15 mil portugueses, provocando um efeito de unidade do português no Brasil. Até o ano de 1826, a LP já havia se efetivado como língua nacional, surgindo a Imprensa no Brasil, importante canal de circulação do português, bem como a fundação da Biblioteca Nacional. Na quarta fase, cinco anos após a independência do Brasil, por volta de 1827, a lei estabelecia o ensino de leitura e escrita usando a gramática da língua nacional. Conforme Orlandi (2002, p. 194), historicamente o ensino de LP, como língua nacional, está ligado à gramática “A gramática é, pois, a forma dominante de estudos da língua na escola”. O processo de gramatização brasileira do português ocorreu na segunda metade do século XIX com a elaboração de gramáticas, livros, dicionários, construindo uma identidade, dando início à produção de conhecimento sobre a língua brasileira e possuindo uma gramática própria, no entanto, não se desvincula totalmente das raízes de Portugal. A partir desse momento, com a Proclamação da República, em 1839, favoreceu-se a criação de novas instituições de ensino, como o Colégio Pedro II. O ensino de LP foi instituído em três disciplinas: gramática, retórica e poética, permitindo a ascensão do ensino de português como disciplina escolar na escola secundária brasileira. Mais tarde, essas três disciplinas foram fundidas numa única disciplina, chamada Português.

Avançando um pouco mais no tempo, segundo Soares (2002), ressalta-se outro marco importante na educação brasileira, a criação do Ministério da Educação, em 1930, no governo

de Getúlio Vargas e a consolidação de programas oficiais e disciplinas escolares. Mas, ao mesmo tempo em que a educação brasileira permitia o acesso das camadas mais desprestigiadas à escola, o governo getulista determinava o que podia e não podia ser dito, seja na sala de aula ou fora dela. Houve uma grande repressão às línguas faladas por imigrantes europeus e seus descendentes, em que buscou-se o silenciamento dessas línguas.

O ensino de LP fundado na tradição das três disciplinas: gramática, retórica e poética permaneceu no currículo escolar até os anos de 1940, juntamente com o ensino da gramática e análise de textos clássicos. Até os anos 1950, o modelo de ensino que prevaleceu foi o do ensino da língua culta, conservadora, pautada na escrita de autores clássicos. A concepção de língua que sustentava essa prática era a de língua como sistema, ou seja, ênfase na aprendizagem da gramática, bem como o modelo de língua a partir de uma perspectiva conservadora do uso correto da língua e do emprego do texto como pretexto para o ensino. Porém, as condições de ensino-aprendizagem foram modificadas, os alunos não eram mais os mesmos, os filhos das classes trabalhadoras tinham acesso à escola e disso resultou uma maior demanda de professores na escola. Para atender a essa demanda, nem sempre os professores que assumiam as vagas eram qualificados para tal cargo, e é exatamente neste momento que a profissão de professor começa a ter menos prestígio social.

No ensino primário e secundário, cada professor tinha um jeito de trabalhar e utilizar nomenclaturas próprias para o ensino. Por causa disso, havia dispersões quanto à forma de nomear as terminologias gramaticais, e uma maneira de homogeneizar isso foi à publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), em 1959. “A NGB resultou de uma intervenção direta do Estado que produziu a homogeneização, fixação da terminologia gramatical no Brasil” (ORLANDI, 2002, p. 193). No entanto, mesmo com a publicação da NGB os problemas em relação ao ensino de língua e o fracasso escolar continuaram.

A partir da década de 1960, a situação começou a se transformar, abriram-se espaços para heterogeneidade linguística e as variantes começaram a aparecer na escola. Porém, em 1964, o ensino no Brasil passou por momentos de tensão, pois o país passava pela ditadura militar. Nesse contexto sócio-histórico e ideológico, com a censura e repressão, houve uma reformulação do ensino, em que a educação foi colocada a serviço do desenvolvimento e a língua passou a ser instrumento.

Nesse percurso da história do ensino de LP, é elaborada a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n.5.692/71, em 1971, em que o ensino estava marcado pela perspectiva instrumental que privilegiava a forma utilitarista do conhecimento em detrimento de conteúdos teóricos,

considerados desnecessários. O ensino de 1º e 2º grau previa atenção especial ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, ou seja, qualificar para o mercado de trabalho. Além de todas essas mudanças ocorridas na década de 1960, vale lembrar a entrada da disciplina de Linguística nos cursos de Letras, em 1963, que ocasionou uma crise teórica entre as ideias da gramática e da linguística na forma de ensinar.

Na década seguinte, em 1980, a história do ensino de LP iniciou outro momento, uma nova conjuntura de ideias, livros, conhecimentos sobre as ciências da linguagem e teorias do conhecimento, sendo muito significativo os novos estudos que surgiam sobre as ciências da linguagem e as teorias do conhecimento, como as ideias de Travaglia, Possenti e Geraldini “que defendiam uma posição metodológica para o ensino de LP sob um enfoque linguístico-descritivo em que se postulava a gramática reflexiva como a opção mais adequada para o ensino” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 118). Desse modo, houve um deslocamento no ensino, que passou a dar valor aos aspectos sociais e a interação verbal, como lugar de realização da língua e com o trabalho na sala de aula, com práticas voltadas para o uso efetivo da língua e no desenvolvimento das quatro habilidades dizer, ouvir, escrever e ler. Dessa maneira, esses novos estudos contribuíram para ajudar no processo de revisão dos objetivos, métodos e concepções do ensino de língua no Brasil, submetidos a questionamentos quanto a sua real efetividade, pois os alunos possuíam um péssimo rendimento escolar.

A chegada da linguística textual, da sociolinguística e da análise de discurso trouxeram consigo perspectivas de ensino diferentes sobre a gramática, que resultou na transformação da concepção de língua, com um olhar mais atento às questões referentes à língua, história e sociedade. No mesmo ano, em 1980, o Conselho Federal de Educação, vendo esse processo de revisão do ensino, decide retomar a nomeação da disciplina de Comunicação e Expressão, nas séries iniciais, e Comunicação em língua portuguesa, nos anos finais, que passou a se chamar Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Até 1988, o Brasil não possuía nenhum idioma oficial estabelecido em lei, nesse momento é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que estabelece o idioma oficial em lei: Art. 13. “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.”

Na década seguinte, em 1990, manteve-se as práticas de ensino pautadas nas teorias da Linguística da Enunciação e a Análise de Discurso sob a visão da língua como dispositivo de inserção social. Entretanto, o ensino continuou passando por renovações como: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.9.394/96, que orienta os Parâmetros Curriculares (PCNs),

incorporando aos documentos institucionais outras teorias importantes como: Socio-interacionismo, Enunciação e Análise de Discurso. Isto é, uma nova concepção de língua como dispositivo de inserção social, fruto das relações com os indivíduos que a utilizam do contexto de uso e as condições históricas e sociais. Como defende Loresent (2014, p. 84), “compreende-se que a LP vai se (re)configurando pelo fio condutor das políticas públicas, em um processo contínuo de (re)construção dos objetos de ensino: movimento complexo que engendra rupturas e tensões sobre o ensino de língua”.

Para encerrar este percurso, entendemos que essas mudanças nos auxiliam a compreender a evolução do ensino de língua que é afetada pelo político e o social por diversas mudanças ocorridas ao longo da história como, econômicas, políticas, sociais e culturais.

A partir dessas reflexões discutidas na seção, a seguir apresentaremos nosso *corpus* de análise. Os mesmos estão organizados da seguinte maneira: 3.3 Apresentação do *corpus* - Subprojeto PIBID/Letras e 3.4 Relatório de Atividades PIBID/Letras.

3.2 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* - SUBPROJETO PIBID/LETRAS

No ano de 2007, o Ministério de Educação lançou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual foi implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a ajuda do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse programa se tornou muito importante para a qualificação da formação de professores da educação básica e para a iniciação à docência dos graduandos participantes do projeto. Em 2009, iniciou-se a implementação do programa e, ao mesmo tempo, criou-se a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Dentre o projeto maior do PIBID, há o subprojeto PIBID/Letras, da UFFS, *campus* Chapecó, que está interligado ao PIBID, firmado pelo edital nº 61/2013 e assegurado pela CAPES.

O subprojeto tem a finalidade de organizar os objetivos e ações que pretendem ser realizadas ao longo do programa e abrange a modalidade de ensino regular nos níveis de ensino fundamental e médio. O documento organiza-se por meio de ações, totalizando dezenove ações, em que cada uma abarca uma proposta de trabalho que deverá ser desenvolvida ao longo do programa. A saber: Ação 1 – intitulada “Planejamento das práticas pedagógicas do subprojeto de Letras/UFFS – Chapecó” prevê o planejamento das práticas pedagógicas para as aulas de LP pelos acadêmicos de licenciatura sob a orientação de um coordenador de área da Universidade e um professor da escola. Cabe salientar que essas atividades são

desenvolvidas e acompanhadas pelo coordenador e supervisores do projeto, visando atender à demanda da escola em que está vinculado o projeto. Para isso, antes de ir efetivamente para a escola, há todo um momento de preparação dos bolsistas, desde o diagnóstico da escola, das competências dos alunos até a preparação de aulas, como o próprio preparo do bolsista para a inserção dele na escola.

A ação 2 – intitulada “Agenda, cronograma e planejamento do trabalho do subprojeto de Letras – UFFS/Chapecó” prevê a organização das atividades de acordo com as condições de funcionamento da escola e das competências de leitura e escrita dos alunos envolvidos. A ação 3 – intitulada “Oficinas de material didático, paradidático e instrumentos de avaliação” dá conta da realização de oficinas e treinamentos para que os licenciandos saibam escolher os materiais didáticos adequados para as práticas e, também, saibam utilizar diferentes mídias: impressa, cinema, música, na sala de aula. A ação 4 – intitulada “Acompanhamento das ações de planejamento e gestão das escolas, tem o propósito de inserir o acadêmico no ambiente escolar, de modo que conheça e participe de atividades que fazem parte do cotidiano de uma escola, por exemplo, reuniões do conselho escolar com professores, pais, alunos e grêmio estudantil. A ação 5 – intitulada “Avaliação, estudo e acompanhamento das ações do subprojeto” prevê reuniões semanais entre todos os envolvidos no programa para acompanhamento das atividades desenvolvidas. A ação 6 – intitulada “Produção acadêmica e registro do trabalho desenvolvido no subprojeto” fala sobre a produção de artigos, estudos de caso e relatos de experiência que podem ser desenvolvidos pelos bolsistas para publicação e apresentação em eventos. A produção de um memorial com as atividades realizadas é obrigatória a cada semestre. A ação 7 – intitulada “Participação em eventos” prevê que os acadêmicos participem de eventos da área de Letras e da docência. A ação 8 – intitulada “Divulgação permanente das atividades do subprojeto de Letras – web blog” prevê a criação de um blog com o objetivo de divulgar e socializar os trabalhos desenvolvidos pelo subprojeto. Além da divulgação pelos meios institucionais, nos murais da Universidade e escolas participantes, com o intuito de dar visibilidade ao programa.

A ação 9 – intitulada “Círculos de leitura e escrita” tem como foco desenvolver e aprimorar as habilidades de leitura e produção textual. As produções devem circular na escola, contemplando diferentes gêneros com temas que abordem a formação ética e cidadã. A ação 10 – intitulada “Círculos do jornal da escola ou turma” prevê a produção de um jornal com temas de interesse da comunidade escolar, também contemplando diferentes gêneros. A ação 11 – intitulada “Círculo de leitura de narrativa” são leituras e discussões que podem ser

escolhidas pelos alunos da escola e não estão restritas ao cânone escolar brasileiro. A ação 12 – intitulada “Círculo de leitura de poesia” são oficinas de leitura, debates, estudos, mas de poetas específicos. Nesse caso, os alunos também escolhem os títulos que são de maior interesse. A ação 13 – intitulada “Círculo de contação de histórias” consiste na dramatização e apresentação dos textos, em que é permitido convidar pais, técnicos e professores para participarem dos círculos. A ação 14 – intitulada “Feira de troca de livros usados” prevê uma feira para doação e troca de livros, fazendo com que os mesmos circulem e o aluno tenha o livro para que a leitura aconteça também fora do ambiente escolar.

A ação 15 – intitulada “Oficinas de fotografia” permite explorar outras linguagens, para o conhecimento de técnicas de fotografia. A ação 16 – intitulada “Oficinas de produção textual para pibidianos” prevê a realização de oficinas para que os licenciandos estudem textos que os auxiliem na sua formação. A ação 17 – intitulada “Seminários e eventos do PIBID de Chapecó/SC” tem como propósito incentivar os bolsistas na participação em eventos do PIBID para divulgação das ações desenvolvidas pelos demais subprojetos. Na ação 18 – intitulada “Interação com os demais subprojetos PIBID de Letras da UFFS” tem como foco a divulgação dos projetos desenvolvidos em todos os *campi* através de reuniões e videoconferências. Por fim, na ação 19 – intitulada “Diários de campo” são produzidos diários de campo com anotações e reflexões sobre a atuação individual e coletiva no subprojeto.

Na seção a seguir, apresentaremos o Relatório de Atividades PIBID/Letras e quais são os projetos pedagógicos desenvolvidos, bem como os resultados alcançados em cada um deles.

3.3 RELATÓRIO DE ATIVIDADES PIBID/LETRAS

O subprojeto organiza a divisão das atividades que devem ser desempenhadas pelos bolsistas, coordenadores e supervisores, trabalhando de forma integrada. Dessa forma, o sucesso do programa está relacionado ao alcance dos objetivos a ele vinculados. Uma maneira de analisar se esses objetivos estão sendo alcançados é através do “Relatório de Atividades”, em que devem constar as atividades desenvolvidas e os resultados que foram alcançados.

Conforme o Relatório de Atividades PIBID/UFFS 2017, foram acompanhados pela coordenadora e supervisora 9 (nove) bolsistas que se reuniram, semanalmente, para planejar os projetos que seriam desenvolvidos. Durante o primeiro e o segundo semestre de 2017, os bolsistas participaram de reuniões para orientação e elaboração dos projetos, bem como da realização de discussões/reflexões de textos teóricos-metodológicos para o ensino de LP. Os textos que foram discutidos abarcavam questões sobre gramática, leitura e literatura, a partir

de uma concepção interacional. Além disso, os bolsistas refletiram sobre a questão da formação da identidade docente a fim de desenvolver, no futuro professor, postura e habilidades para que saibam lidar com distintas situações em sala de aula.

A partir dos textos trabalhados, foram elaborados 7 projetos pedagógicos: 4 deles sobre ensino-aprendizagem de LP, 1 interdisciplinar (Letras e Filosofia), 1 ensino de LP para alunos especiais e, por fim, 1 de estímulo à leitura – que foi uma feira do livro. Além dos projetos pedagógicos, foram elaborados 4 artigos, 2 resenhas, além de relatórios individuais e diários de campo elaborados pelos bolsistas. A fim de conhecermos um pouco mais detalhadamente sobre as atividades que foram desenvolvidas pelo subprojeto/Letras, descreveremos como se deu cada um dos 7 projetos pedagógicos desenvolvidos.

O subprojeto PIBID/Letras foi desenvolvido em, somente, uma escola, na cidade de Chapecó. As turmas escolhidas para fazerem parte do projeto durante o ano de 2017 foram 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. Cada um dos projetos pedagógicos foi desenvolvido e aplicado por um grupo de bolsistas. Os 9 bolsistas participantes foram separados em grupos: um grupo de 3 membros e três grupos de 2 membros, que assumiram a docência nas turmas com 2 horas/aula por semana.

O primeiro projeto pedagógico de ensino de LP, teve como tema variação, mudança e preconceito linguístico, sendo aplicado na turma do 1º ano do Ensino Médio. Teve como base para o desenvolvimento das atividades o uso do livro didático. O objetivo do projeto foi estudar a língua como um instrumento variável, com o intuito de diminuir o preconceito linguístico. Para isso, as primeiras aulas foram mais dinâmicas e giraram em torno de questões que trabalhassem os conhecimentos de mundo e a oralidade dos alunos. Como por exemplo: uma caixa de perguntas e questões que instigassem o aluno a argumentar sobre sua visão de mundo e acontecimentos do cotidiano, como também, questões com pequenos problemas propostos para que os alunos dessem continuidade, buscando uma solução para o problema apresentado. Ao longo das aulas, os gêneros trabalhados foram debate e texto argumentativo, com ênfase na argumentação da língua oral e escrita. Os temas dos trabalhos abarcaram conhecimentos para a formação ética e cidadã, em que, além da leitura de textos, os bolsistas utilizaram vídeos sobre os temas dos debates para que as atividades fossem mais atrativas aos alunos. Como também, ao final, houve uma atividade de produção textual, seguida de análise linguística e, por fim, a reescrita do texto.

Em seguida, foram desenvolvidos e aplicados 2 projetos pedagógicos sobre gêneros jornalísticos, sendo aplicado em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio. O objetivo do projeto

foi ampliar o conhecimento dos alunos em relação aos diversos gêneros textuais que compõem os textos jornalísticos, bem como dominar a escrita dos mesmos. Antes de iniciarem a produção do jornal da escola, foram realizadas atividades com outras mídias, como o filme, para, em seguida, haver a discussão e um debate sobre o filme. As bolsistas também trabalharam os gêneros resumo e artigo de opinião, em que foi realizada a primeira versão para, posteriormente, continuar com o trabalho de análise linguística, observando as dificuldades encontradas nos textos dos alunos e finalizar com a reescrita do texto. Para a elaboração do jornal da escola, as bolsistas levaram para a sala de aula exemplares de jornais, e cada aluno pôde escolher quais gêneros e temas, que encontraram no jornal, gostariam de trabalhar. Os gêneros trabalhados e publicados no jornal foram: propaganda, horóscopo, piada, mural da auto estima, notícia, receita e dicas de restaurante/lanchonete, entrevista, tirinha, dicas de cinema, dicas de música, resumo e artigo de opinião. O projeto sobre leitura crítica foi desenvolvido na turma de 2º ano do Ensino Médio e teve como objetivo desenvolver a capacidade crítica dos alunos através de leituras, poesias entre outros materiais.

O projeto interdisciplinar envolveu bolsistas dos cursos de Letras e Filosofia. Ao longo das aulas, foram realizados círculos de leitura de poesia no pátio da escola, para declamá-las e conversar sobre elas e seus contextos históricos passados e atuais. O projeto também teve como foco a leitura de um livro, em que, a cada semana, havia as discussões das experiências de impressões de leitura de cada capítulo do livro. Ao final, os alunos produziram análises críticas e uma resenha sobre o livro lido.

Como haviam 4 alunos especiais em uma mesma turma do 1º ano do Ensino Médio, um grupo de bolsistas se interessou em criar um projeto pedagógico para atender às dificuldades de aprendizagem desses alunos. Assim, foi realizado um acompanhamento dos alunos que apresentavam alguns problemas de aprendizagem e teve-se como proposta uma maior inclusão dos alunos na sala de aula, promovendo o aprendizado dos mesmos, buscando, assim, desenvolver a leitura e escrita.

Por fim, foi realizado um projeto pedagógico de estímulo à leitura com uma feira para doação e troca de livros, fazendo com que os mesmos circulem e o aluno possa ter o livro para que a leitura aconteça também fora do ambiente escolar. Na feira, mais de cem livros foram doados e trocados, 5 livros foram sorteados e foram realizadas 2 rodas de conversa sobre leitura com os alunos, que contou com a participação de um docente da UFFS. A atividade envolveu todos os estudantes e demais membros da escola.

Com o intuito de dar visibilidade ao subprojeto Letras, as bolsistas atualizaram o *Blog* do projeto e criaram uma página na rede social *Facebook* para divulgar e socializar os trabalhos desenvolvidos, tanto dos alunos da escola, como trabalhos produzidos pelos bolsistas. Alguns projetos desenvolvidos na escola foram escolhidos para serem apresentados em eventos da UFFS como no VII Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão (SEPE) e na VII Semana Acadêmica do curso de Letras (SAL).

4 GESTO ANALÍTICO

Neste tópico, temos como objetivo problematizar regularidades e dispersões encontradas ao longo dos documentos analisados, em torno das concepções de ensino de língua portuguesa. As análises abaixo se constituem em apresentação de cada documento individualmente: Subprojeto de Letras (item 4.1) e Relatório de Atividades PIBID/Letras (item 4.2). No item 4.3, por sua vez, constituímos o gesto de interpretação que articula as regularidades e dispersões que emergem nos dois documentos analisados.

4.1 SUBPROJETO PIBID/LETRAS

A finalidade do subprojeto é organizar os objetivos e ações que pretendem ser realizadas ao longo do programa. No total, o documento é constituído por dezenove ações, em que cada uma abarca uma proposta de trabalho que deverá ser desenvolvida ao longo da execução do subprojeto. No entanto, foram recortadas, a partir das sequências discursivas (SDs), dez ações, como podemos visualizar no Quadro 1, através das SDs presentes no subprojeto:

Quadro 1 – Subprojeto PIBID/Letras

SD1	Ação 1: Planejamento das práticas pedagógicas do subprojeto de Letras – UFFS/Chapecó.	“Responderão às demandas apresentadas pelas escolas e indicadas pelos instrumentos de pesquisa, análise e diagnóstico.”
SD2	Ação 2: Agenda, cronograma e planejamento do trabalho do subprojeto de Letras – UFFS/Chapecó	“[...] a análise diagnóstica das competências de leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental e médio envolvidos nas ações do subprojeto de Letras.”
SD3	Ação 3: Oficinas de material didático, paradidático e instrumentos de avaliação.	“Serão realizadas oficinas para a produção e seleção de material didático e paradidático para utilização nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas.”
SD4	Ação 4: Acompanhamento das ações de planejamento e gestão das escolas.	“O coordenador, os supervisores e os estudantes ID do subprojeto acompanharão as atividades dos fóruns diretivos das escolas envolvidas.”
SD5	Ação 9: Círculos de leitura e escrita	“[...] aprimoramento das habilidades de leitura e produção textual [...]” “As atividades abordarão as estratégias de leitura para diferentes gêneros textuais, bem como a produção textual [...]”

		“Os temas para leitura e escrita abordarão temas transversais, com destaque para a formação ética e cidadã.”
SD6	Ação 10: Círculos do jornal da escola ou turma	“[...] serão divulgados textos de interesse da comunidade escolar[...].”
	Ação 11: Círculo de leitura de narrativa	“[...] as leituras não serão restritas ao cânone escolar brasileiro.”
	Ação 12: Círculo de leitura de poesia	“[...] oficinas de leitura, debates, estudos de poetas específicos.”
	Ação 13: Círculo de contação de histórias	“[...] dramatização e apresentação de textos coletados pelo círculo de contação [...].”
	Ação 14: Feira de troca de livros usados	“[...] este evento proporcione um ambiente de circulação de livros e valorização da leitura.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir do subprojeto PIBID/Letras.

Na SD 1, que se refere à ação 1 do subprojeto, percebemos que há a previsão da realização de pesquisas e análises para o diagnóstico dos alunos. Nisso, evidenciamos a preocupação em conhecer a realidade escolar e realizar atividades que abarquem a singularidade do sujeito, visto que os alunos se distinguem uns dos outros e cada um necessita de atenção diferente dada pelo professor. A partir do diagnóstico e do conhecimento das dificuldades dos alunos é possível realizar um trabalho diferente, que os auxiliem na superação dessas dificuldades mapeadas.

Já na SD 2, referente à ação 2 do subprojeto, consta, no planejamento, um diagnóstico de competências de leitura e escrita dos alunos e, mais adiante, aborda habilidades. Nessa perspectiva, o diagnóstico das competências de leitura e escrita não se limitam a observar os níveis, mas capacidades que devem ser adquiridas com o tempo e que devem estar em constante evolução. Mas afinal, o que significa falar em competência? A competência de um sujeito não se reduz a conhecimentos adquiridos, mas a um conjunto de aprendizagens que também são sociais, históricas, ideológicas e comunicacionais. Isso aponta para um processo de aprendizagem menos conteudista e mais focado na preparação dos alunos para os desafios do mundo atual.

Em seguida, na SD 3, referente à ação 3, percebemos que a previsão da realização de oficinas de material didático e paradidático são muito importantes para que os bolsistas estejam capacitados para escolher, de maneira adequada, os materiais que serão utilizados nas práticas. Como também, é importante que saibam trabalhar com outros tipos de suporte, como: material paradidático e material didático de outras mídias. Nessa SD, observamos que o trabalho com o texto na aula de LP passa a aceitar outros suportes de circulação desses textos e outras mídias sendo previstas.

Por conseguinte, na SD 4, referente à ação 4 do subprojeto, percebemos a preocupação de inserir os bolsistas no ambiente escolar, para que os mesmos conheçam o cotidiano de uma escola, inclusive as reuniões do conselho escolar com professores, pais e alunos, fazendo a

mediação entre os saberes da Universidade e da escola para a construir a formação da identidade docente.

Já na SD 5, que diz respeito à ação 9 do subprojeto, novamente identificamos a questão do aprimoramento das habilidades de leitura e produção textual. Mas quais são essas habilidades? A análise de discurso não trabalha com esses conceitos, quem trabalha com esses conceitos é a psicolinguística. Nessa SD, é notável que o foco de trabalho é leitura e escrita para melhorar o domínio da LP. Nessa perspectiva, dominar a língua portuguesa é partir de práticas pedagógicas que conduzam a formação ética e cidadã, valorizar a formação do sujeito enquanto produto social na participação social na vida pública. Contudo, não basta trabalhar os textos formativos sem refletir sobre a prática, por isso, o texto deve ser significativo para o leitor. Dentro do ensino de língua é preciso pensar também na questão ética e cidadã, que precisa ser construída pelos professores e estar nos objetivos de aprendizagem da escola. Também fica explícito, nessa SD, uma concepção interacional de linguagem, ao falar que tais práticas de leitura e escrita estão voltadas para o trabalho, com diferentes gêneros textuais.

Logo após, na SD 6, referente à ação 10 do subprojeto, temos a concepção de ensino de língua que olha para a interação e que tem o aluno como papel central de seu aprendizado, permitindo que o aluno desempenhe um papel ativo na sua aprendizagem. Por exemplo: na escolha dos gêneros e das temáticas da sua produção, para que o aluno possa, ao escrever, também se dizer, produzindo uma escrita mais significativa. Novamente é perceptível uma concepção interacional de ensino, pelo trabalho com diferentes gêneros, mais especificamente nesta ação com o suporte de jornal. Dentro de um jornal circulam vários textos escritos, direcionados para um público leitor, diferente das produções que não saem da sala de aula e tem como público leitor somente o professor.

A seguir, analisaremos as SDs 7, 8 e 9, referentes às ações 11, 12 e 13 do subprojeto, que tratam da leitura. Se percebe que, nas três SDs, a leitura literária aparece como modo de apreciação, ler por prazer e, em seguida, os alunos são estimulados a discutirem e debaterem sobre as leituras. Como podemos ver abaixo na SD da ação 11:

SD7)

[...] As leituras não serão restritas ao cânone escolar brasileiro. [...]

As leituras abrangem não somente textos literários brasileiros, mas também conhecimentos de outras línguas, ou seja, não restringem o trabalho com textos somente nacionais, mas abre espaço para o trabalho com a literatura universal. Já na SD da ação 12 – Círculo de leitura de poesia, encontramos a seguinte SD:

SD8)

[...] Oficinas de leitura, debates, estudos de poetas específicos. [...]

Nessa SD, percebemos que há um aprofundamento do trabalho em relação à SD anterior, em que o trabalho já é mais voltado a poetas específicos. Também podemos destacar a palavra debates, que permite estimular a oralidade dos alunos, compartilhar experiências de impressões de leitura com os demais colegas do círculo e assim, despertar o interesse e gosto pela leitura por parte dos alunos. Já na SD seguinte, da ação 13 – Círculo de contação de histórias, encontramos a seguinte SD:

SD9)

[...] dramatização e apresentação de textos coletados pelo círculo de contação. [...]

Desta SD podemos destacar a palavra dramatização, que promove a socialização das leituras e tem como finalidade buscar a participação do aluno, o convívio social, o estímulo à leitura, além dos conhecimentos culturais e desenvolvimento da linguagem oral e corporal. Tudo isso, de forma atrativa através da declamação de poesias e conversas sobre elas e seus contextos históricos e atuais.

Verificamos na SD 10, presente na ação 14, intitulada Feira de troca de livros usados, que a mesma tem como finalidade incentivar a leitura para garantir o acesso do aluno ao texto, fazendo o texto circular numa leitura que não seja obrigatória, sem que haja cobranças. Mais uma vez é possível perceber uma concepção de ensino de língua interacional em que os sujeitos são agentes sociais, pois é por meio do discurso que há relações e troca de conhecimentos entre os sujeitos.

Nas dez SDs abordadas acima, se torna visível uma concepção de ensino de língua como um lugar de interação. Ao estimular uma concepção de ensino interacional de linguagem e utilizá-la de suporte para o ensino que valorize a língua, relacionado à interação do sujeito com o contexto e as práticas sociais, valorizamos a formação de indivíduos que produzem o seu conhecimento a partir da interação social e da relação com o outro, o que contribui significativamente para o processo de desenvolvimento desses sujeitos. A partir desta concepção de ensino, ocorre o ensino da língua com ênfase na constituição de sentidos.

Na subseção a seguir, pretendemos olhar com mais cuidado para o Relatório de Atividades PIBID/Letras e analisar se os objetivos do subprojeto foram alcançados, além de encontrar e mostrar as marcas presentes no documento em torno das concepções de ensino de língua portuguesa.

4.2 RELATÓRIO DE ATIVIDADES PIBID/LETRAS

Anteriormente vimos quais os objetivos e ações estão presentes no subprojeto PIBID/Letras. Uma maneira de analisar se esses objetivos que constam no subprojeto estão sendo alcançados é através do Relatório de Atividades, onde devem constar os trabalhos desenvolvidos e os resultados que foram alcançados em cada projeto pedagógico elaborado. Para isso, evidenciamos 6 SDs do Relatório de Atividades PIBID/Letras referentes ao ponto 5, intitulado Descrição da Produção Educacional Gerada, que descreve cada uma das produções didático-pedagógicas realizadas, como podemos visualizar no Quadro 2.

Quadro 2 – Relatório de Atividades PIBID/Letras

SD11	1) Nome do projeto: Variação, mudança e preconceito linguístico.	<p>“[...] desenvolver o gosto pela língua materna: o português.”</p> <p>“[...] aprimorar os conhecimentos dos alunos em questões de conhecimento de mundo... instigando-os a possuir um senso crítico-reflexivo sobre as questões sociais perceptíveis na atual sociedade [...]”</p> <p>“[...] foi trabalhado o gênero debate com ênfase na argumentação tanto oral como escrita [...]”</p> <p>“[...] os alunos produziram um texto com assuntos debatidos em sala de aula.”</p>
SD12	Nome do projeto: Elaboração do Jornal da escola.	<p>“[...] projetos pedagógicos sobre gêneros jornalísticos [...]”</p> <p>“[...] Textos produzidos pelos alunos.”</p>
SD13	Nome do projeto: Leitura Crítica.	<p>“[...] desenvolver a capacidade crítica dos alunos através de leituras, poesias visuais entre outros materiais.”</p>
SD14	Nome do projeto: Projeto interdisciplinar – Círculo de leitura.	<p>“Construir análises críticas, interpretativas e reflexivas em relação a leitura.”</p> <p>“Compartilhar experiências de impressões de leitura com os demais colegas do círculo [...]”</p> <p>“[...] acompanhamento semanal das produções escritas dos alunos em seus diários de bordo.”</p>
SD15	2) Tipo do produto: Diagnóstico e Acompanhamento de alunos com dificuldade	<p>“Conhecer e diagnosticar a situação escolar de alunos especiais. Acompanhar as atividades de ensino-aprendizagem de 4 alunos especiais de uma mesma turma [...]”</p>
SD16	Tipo do produto: Feira de Troca de Livro	<p>“Desenvolver o hábito de leitura entre os alunos [...]”</p> <p>“[...] obter novas experiências de leitura sem que seja necessário abarcar custos.”</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir do Relatório de Atividades PIBID/Letras.

Na SD 11 percebemos que o objetivo do projeto pedagógico, intitulado “Variação, mudança e preconceito linguístico”, foi desenvolver o gosto pela língua portuguesa, isto é, criar um ambiente no qual o aluno sintasse interessado em aprender sem, contudo, ver isso como uma imposição. Para isso, os assuntos trabalhados foram textos e discussões que fizessem sentido com a realidade dos alunos e que despertassem seu interesse. Também

evidenciamos o gênero escolhido para esse projeto pedagógico, o gênero debate, com ênfase na argumentação tanto oral como escrita. Portanto, após as discussões sobre os temas, os debates, a contextualização sobre o assunto e explicação da estrutura de um texto argumentativo, os alunos produziram um texto argumentativo a partir dos temas debatidos nas aulas anteriores. De acordo com as dificuldades encontradas nos trabalhos dos alunos, foi realizada uma aula de análise linguística para que os alunos tivessem a oportunidade de fazer correções e adaptações no seu texto, bem como, na aula seguinte, a reescrita.

Podemos perceber nessa SD, que a proposta de trabalho adotada tem base teórica sustentada na proposta de aula de LP de Geraldi (1997a, p. 50), que parte de uma concepção interacional de linguagem. Segundo o autor, o ensino de língua deve ser centralizado em três práticas: a leitura de textos, a produção de textos e análise linguística. Essas práticas têm por objetivo passar os limites da artificialidade do uso da linguagem na sala de aula e melhorar o domínio da LP.

Outro aspecto que pode ser evidenciado é o trabalho com gêneros textuais na SD 12, sobre o projeto de elaboração de um jornal da escola:

SD12)

“[...] projetos pedagógicos sobre gêneros jornalísticos [...]”

Nessas SDs é possível perceber o trabalho com outros tipos de suporte, como material paradidático e material didático de outras mídias. Desde o trabalho com o texto na aula de LP já há um deslocamento que dá visibilidade a outras formas, outras mídias sendo previstas. Se a ideia é trabalhar gêneros, já é um deslocamento, uma concepção interacional de ensino de língua sendo prevista na sala de aula.

No recorte seguinte, sobre o projeto pedagógico de Leitura Crítica, evidenciamos a SD 13:

SD13)

“[...] desenvolver a capacidade crítica dos alunos através de leituras, poesias visuais entre outros materiais.”

Nessa SD, percebemos a preocupação em desenvolver a capacidade crítica dos alunos, através de leituras que os estimulem a questionar e refletir sobre os assuntos e, com isso, buscar mais informações, sem tirar conclusões precipitadas e não aceitar qualquer afirmação. Ou seja, buscar informações mais profundas, não somente na superfície do texto, mas também refletir com questões mais complexas e fazer a interlocução com outros textos já lidos pelo aluno.

Na próxima SD, sobre o projeto interdisciplinar – Círculo de leitura, evidenciamos as seguintes SDs:

SD14)

“Construir análises críticas, interpretativas e reflexivas em relação a leitura.”

“Compartilhar experiências de impressões de leitura com os demais colegas do círculo [...].”

“[...] acompanhamento semanal das produções escritas dos alunos em seus diários de bordo.”

De acordo com as SDs acima, percebemos um trabalho voltado para um ensino de humanidades com perspectiva interdisciplinar entre as disciplinas de Português e Filosofia, que preconiza um ensino mais humanístico da educação. O trabalho realizado tinha por objetivo despertar o interesse e gosto pela leitura dos alunos. Para isso, eram realizadas rodas de conversa no pátio da escola para declamar poesias e conversar sobre elas e seus contextos históricos passados e atuais e compartilhar experiências de impressões de leitura com os colegas. Como resultado dessas aulas, podemos evidenciar a leitura integral de um livro, análises críticas, interpretativas e reflexivas em relação a essa leitura, como também outros gêneros como debates, resenha e diário de bordo.

Novamente é perceptível o trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, englobando diferentes gêneros textuais, como também o incentivo à leitura crítica dos alunos. Conforme Geraldi (1997a), um texto pode ter várias leituras possíveis, visto que um autor não domina a interpretação de seus leitores e cada leitor pode dar ao texto um significado e isso depende da sua interpretação.

Na SD seguinte, que diz respeito ao projeto pedagógico de diagnóstico e acompanhamento de alunos com dificuldade evidenciamos o seguinte recorte:

SD15)

“Conhecer e diagnosticar a situação escolar de alunos especiais. Acompanhar as atividades de ensino-aprendizagem de 4 alunos especiais de uma mesma turma [...].”

Como resultado do diagnóstico realizado pelos bolsistas, foi desenvolvido um projeto de acompanhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Dentro do modo de trabalhar ensino de LP há um olhar diferenciado para a singularidade do sujeito, para aqueles alunos que possuem necessidades especiais. Isto é, um trabalho diferente a partir de atividades adaptadas para esses alunos com o intuito de melhorar a aprendizagem e superar as dificuldades mapeadas. Este projeto pedagógico teve como foco a inclusão dos alunos na sala de aula, sobretudo promover o aprendizado dos mesmos, buscando desenvolver a leitura e escrita.

Por fim, no projeto pedagógico intitulado Feira de Troca de Livro evidenciamos a seguinte SD:

SD16)

“Desenvolver o hábito de leitura entre os alunos [...]”

“[...] obter novas experiências de leitura sem que seja necessário abarcar custos.”

Nas SDs acima, se percebe o foco no desenvolvimento das habilidades de leitura a partir do incentivo à troca de livros e ao ler por prazer entre os alunos. O leitor está livre para escolher a obra que seja de seu interesse, sem que haja alguma cobrança de trabalho por parte do professor. Nas 6 SDs abordadas acima, se torna visível um ensino de língua portuguesa interacional, que implica em trabalhar com as práticas sociais de uso da linguagem, com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

4.3 SUBPROJETO E RELATÓRIO PIBID/LETRAS: REGULARIDADES E DISPERSÕES

Ao longo da seção 4 deste artigo, intitulado Gesto analítico, foi possível observar que a concepção interacional de ensino de língua portuguesa se faz muito presente nos documentos do PIBID.

O caminho para melhorar a qualidade do ensino da LP é através do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. No subprojeto, emerge esta regularidade na SD5, ação nove, em que fala sobre “[...] aprimoramento das habilidades de leitura e produção textual [...]”.

Outro fator regular que norteou a leitura nos dois documentos foi o trabalho com diferentes gêneros textuais, em distintos suportes, que parte de uma concepção interacional de linguagem e preconiza o ensino em torno das três práticas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Essas três práticas têm o objetivo de melhorar o domínio da LP, por isso foi utilizada para alcançar os objetivos do programa. Dessa maneira, o ensino centrado em diferentes gêneros textuais, aponta para uma concepção interacional de ensino de língua portuguesa. Com isso, implica no trabalho com as práticas sociais de uso da linguagem. No Relatório emerge esta regularidade, na SD11, referente ao projeto pedagógico Variação, mudança e preconceito linguístico, [...] foi trabalhado o gênero debate com ênfase na argumentação tanto oral como escrita [...]. Tais práticas concebem a linguagem como um processo de interação entre os sujeitos e enaltecem o trabalho com gêneros, uma vez que nos comunicamos através desses gêneros, orais ou escritos, e eles fazem parte da nossa vida social.

Outro sentido que ressoa do Relatório de atividades é na SD12, referente ao projeto de elaboração do jornal da escola, [...] textos produzidos pelos alunos. evidencia um deslocamento do trabalho com texto. Diferente da concepção tradicional, a concepção interacional de ensino de língua valoriza a produção do aluno, que nessa concepção assume um compromisso com o que diz. Conforme defende Geraldi (1997b, p. 135), “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração deste artigo foi possível perceber, por meio da análise dos documentos: subprojeto da área de Letras, *campus* Chapecó, da Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS, referente ao ano de 2013 e Relatório de Atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFFS referente ao ano de 2017, concepções de ensino de língua portuguesa que neles ressoam. A partir das análises, emergiram, através das marcas linguísticas, as concepções de ensino de língua portuguesa sustentadas no documento, sendo a mais recorrente a concepção de ensino de língua interacional e o foco no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Esses foram os sentidos que mais ressoaram.

Esses dois sentidos são reiterados nos dois documentos do PIBID que foram analisados e evidenciados por diversas vezes nos documentos, como se tornou visível através das SDs. De modo a concluir este trabalho, tomamos como ponto de partida a nossa questão inicial que norteou o presente artigo: Que concepções de ensino de língua portuguesa são sustentadas nestes documentos? e apresentamos algumas das noções a respeito da perspectiva teórica de concepção de ensino de língua sustentada nos documentos institucionais do PIBID, de caráter mais conclusivo a que chegamos em nosso gesto de leitura, análise e escrita.

Durante as análises também emergiram dispersões nos documentos analisados, nas seguintes marcas linguísticas “hábito de leitura” e “habilidades de escrita”. Tais marcas remetem a outra concepção de ensino de língua, a da psicolinguística, mais especificamente ao letramento. Portanto, no processo de letramento são desenvolvidos os hábitos e habilidades de leitura e escrita dos indivíduos. Esse processo de ensino tem por objetivo a formação de leitores competentes. Conforme Giachini (2014) uma teoria linguística ou concepção de língua não apaga a outra. Por mais que uma teoria ou concepção de ensino esteja em ascensão, ou seja nova, na prática na sala de aula essas concepções estão imbricadas umas às outras.

Nos documentos a regularidade que mais ressoa é de uma concepção de ensino interacional, mas há alguns deslizamentos pelas escolhas linguísticas que emergiram destes documentos, isto é, algumas dispersões, que levam a uma concepção diferente.

Portanto, a elaboração deste trabalho foi muito pertinente para percebermos que a concepção de ensino de língua(guém) como meio de interação apresenta bons resultados no ensino de LP, pois a forma como concebemos a linguagem define os caminhos da formação de alunos e professores. Com isso, os objetivos de ensino de língua como meio de interação provocam mudanças sobre a compreensão da linguagem, visto que o objetivo das aulas passa a priorizar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Universidade Federal da Fronteira Sul. **Subprojeto de Letras**. 2013. Disponível em: http://historico.uffs.edu.br/images/pibid/SUBPROJETO_PORTUGUES_ESPANHOL_CAMPUS_CHAPECO.pdf Acesso em 20 Nov. 2018.

BRASIL, Universidade Federal da Fronteira Sul. Relatório de Atividades PIBID/Letras/UFFS 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**, Brasília, DF, jun. 2010.

BRASIL. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Apresentação do PIBID**. Disponível em: http://historico.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5201&Itemid=2041&site=pibid. Acesso em: 20 de maio de 2018.

BRASIL, Universidade Federal da Fronteira Sul. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf Acesso em: maio 2018.

BRASIL. Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009. **Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e dá outras providências**, Brasília, DF, set 2009.

BRASIL. Universidade Federal da Fronteira Sul. Plano Pedagógico Institucional – PPI 2009. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_pedagogico_institucional Acesso em maio 2018.

G1/Globo.com. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>. Acesso em 05 Out. de 2018.

GERALDI, J. W. **O Texto na Sala de Aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997a. 127 p.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b – (texto e linguagem)

GIACHINI, Liana Cristina. **O velho discurso do novo: (re)significações em torno da noção de língua no ENEM**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), Chapecó, 2014.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 115 p. (Texto e linguagem).

INDURSKY, Freda. **Estudos da linguagem: língua e ensino**. Revista Organon (UFRGS), v. 24, p. 35-54, 2010. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28637/17317>. Acesso em 08 jun. 2018.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. **Língua e Direito – Uma relação de nunca acabar:** (des)construções acerca do imaginário linguístico. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), Chapecó, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua Brasileira e Outras Histórias:** discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009. 203 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, E. **Institucionalização dos estudos da linguagem:** a disciplinarização das idéias linguísticas / Campinas, SP: Pontes; 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A fuga dos sentidos: efeitos da polissemia e do silêncio. In: CARROZZA, G.; SANTOS, M. dos; DA SILVA, T. D. (Orgs.). **Sujeito, Sociedade, Sentidos.** Campinas: RG, 2012, p. 11-27.

PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento? In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.) **Introdução às Ciências da Linguagem:** discurso e textualidade. Campinas, Pontes, 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. 95 p.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma.** São Paulo, Loyola, 2002.

SURDI DA LUZ, Mary Neiva. **Linguística e ensino: o discurso de entremeio da formação de professores de língua portuguesa.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Programa de Pós-Graduação em Letras - área de concentração em estudos linguísticos. Santa Maria, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2003.

RESUMEN: El objetivo de este estudio es analizar cuáles son los conceptos de enseñanza del idioma portugués que son sustentados en los documentos institucionales del PIBID. Como archivo, seleccionamos los siguientes documentos: Subproyecto del área de Letras *campus* Chapecó de la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS), referente al año 2013 e Informe de Actividades del Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia - PIBID / UFFS referente al año de 2017. El Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia – PIBID, creado por el decreto nº 7.219 de 24 de junio de 2010, es un programa del gobierno que pretende insertar a los académicos de licenciatura en el ámbito escolar con el propósito de fomentar la iniciación a la docencia y elevar la calidad de la formación inicial de profesores de la educación básica. Teóricamente, nos sustentamos en el Análisis de Discurso de orientación francesa, que nos permite comprender las marcas lingüísticas que emergen en los documentos analizados, para problematizar relaciones interdiscursivas producidas. En el gesto de interpretación, una de las regularidades que más aparece es la concepción de enseñanza de lengua interaccional.

PALAVRAS CLAVE: Análisis de Discurso. Enseñanza de lengua. Conceptos de enseñanza. PIBID.