

PERSPECTIVAS ATINGIDAS NO DECORRER DO PIBID: OLHAR CRÍTICO EM RELAÇÃO AOS ALUNOS E DA EXPERIÊNCIA PESSOAL*

EXPECTATIONS ACHIEVED ALONG PIBID: A CRITICAL LOOK REGARDING STUDENTS AND PERSONAL EXPERIENCE

Alice Rocha Santos¹

Adriana Capuchinho²

Resumo: O presente artigo relata as perspectivas alcançadas com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional e na Escola Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira, no decorrer do segundo semestre de 2018 e durante o ano de 2019. Será exposta uma análise crítica em relação aos alunos que participaram das oficinas e um relato da experiência individual da pesquisadora visando pontos que ela considerou positivos ou negativos. Para tanto, lançamos mão de *Pedagogia da Autonomia* de Freire (2002), das concepções de Balzan (1969) acerca do *Estudo do Meio*, Von Zuben (1995) em relação à realidade do ambiente escolar, Rojo (2013) sobre os multiletramentos, as sequências didáticas para o trabalho com gêneros discursivos propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lev Vygotsky (1998) em sua concepção da interação no desenvolvimento do conhecimento.

Palavras-chave: PIBID, Gêneros discursivos, Colaboração, Multiletramentos, Autonomia.

Abstract: This article reports on the perspectives achieved with the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), at the Federal University of Tocantins, Porto Nacional campus and at Dr. Pedro Ludovico Teixeira State School, during the second semester of 2018 and the year 2019. A critical analysis will be exposed in relation to the students who participated in the workshops and an account of the researcher's individual experience, aiming at points that she considered positive or negative. For that, we used Freire's *Pedagogy of Autonomy* (2002), Balzan's (1969) conceptions about the *Study of the Environment*, Von Zuben (1995) in relation to the reality of the school environment, Rojo (2013) on multiliteracies, the didactic sequences for working with discursive genres as proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and Lev Vygotsky (1998) in his conception of interaction in development of knowledge.

Key words: PIBID; Discourse genres; Collaboration; Multiliteracies, Autonomy.

* A participação dos professores em formação, supervisores nas escolas e coordenadora do subnúcleo teve fomento de bolsas da Capes, que também colaborou com insumos para aplicação do projeto.

1 Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras português pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) subnúcleo Letras-Linguagens. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5435595249561285> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8323-0685> Email: alicerocha1299@gmail.com

2 Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Língua inglesa (DLM/USP), mestre em Antropologia Social (DA/USP). Graduada em Letras Inglês e Português e em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP). Docente do curso de Letras - Língua inglesa na UFT-CPN e do PPG Letras UFT-CPN. Coordenadora do PIBID Letras UFT-CPN 2018-2020. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4424399125926215> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4034-306X> Email: driowlet@uft.edu.br

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no decorrer do segundo semestre de 2018 e em 2019 na Universidade Federal do Tocantins no campus de Porto Nacional teve bastante influência na formação de muitos discentes do curso de Letras, em que todos os participantes tiveram contato com a escola antes mesmo de iniciarem o estágio supervisionado. Além disso, para os alunos das escolas o programa foi de suma importância também, visto que muitos professores do ensino básico relataram melhora na aprendizagem dos alunos, pois eles tinham a oportunidade de sair da rotina da sala de aula e desenvolviam o interesse em aprender algo novo ou conteúdos que já conheciam, mas com abordagens diferentes. Para tanto, a escola estadual em que participei estava situada distante do centro do município de Porto Nacional, no estado do Tocantins, mas tinha um público de alunos bastante interessado.

Sendo uma escola periférica, houve preconceito antes mesmo de conhecê-la, visto que já há uma estruturação de conceitos impostos pela sociedade a se considerar escolas de bairros afastados como mal estruturadas, contando com professores e alunos desinteressados, de modo que a docência em si e a participação nas oficinas se tornaram bem mais complexas, por causa da quebra desses julgamentos. No entanto, ao ter contato com a realidade escolar percebi que não é como imaginei, vai muito além, pois, quando você passa a ter contato com a realidade como ela é começa a entender que, por mais que a escola seja precária, os alunos que ali estão são alunos que querem aprender e merecem um olhar mais aberto a suas especificidades. Esta vivência mostrou-nos que exercer a docência é um constante aprendizado de ambas as partes, sendo que romper pré julgamentos faz-se necessário desde o início.

Conhecer a realidade escolar antes da formação poderia oferecer esse olhar amplo de: Como serei enquanto professor? Como melhorar a realidade escolar? Como fazer com que os alunos se interessem pelas aulas? E quais serão as melhores estratégias para o ensino-aprendizagem de cada aluno? O PIBID nos trouxe essas perguntas para serem desenvolvidas durante os dezoito meses de encontros teóricos e preparatórios das oficinas realizadas nas escolas. Nas oficinas, essas perguntas tiveram mais significado ainda, uma vez que a docência não é simples, sendo que muitos alunos nem sempre estavam na sala com o mesmo intuito de outros, mas a vivência com cada um deles fez com que esta busca por respostas tivesse sentido, pois não há sentido o ensinar se não houver aprendizado e foi percebido que a realidade deles fora do contexto sala de aula influencia bastante. Por isso, a busca pela compreensão da realidade é uma tarefa árdua para assim formar uma prática inclusiva e não excludente.

Nessa perspectiva, no primeiro contato com a escola pudemos observar que grande maioria dos alunos queria aprender o que seria trabalhado porque havia uma metodologia diferente, como as dinâmicas que faziam parte de todas as oficinas realizadas, nas quais desenvolvemos o conhecimento de gêneros discursivos, sua leitura, escrita e análise linguística conforme já sugerido nos PCNs (1998) e agora regulamentado na BNCC (2017). Esses elementos favoreceram a permanência de alguns dos alunos que participavam de maneira voluntária no contra turno das aulas regulares. Em todos os encontros do primeiro gênero apresentado, que foi crônica, a maneira como os conteúdos foram trabalhados fez com que aprendêssemos em coletivo, visto que havia uma interação contínua entre alunos e pibidianos em sala a partir das orientações e planejamento na universidade.

Referencial Teórico

Nessa interação entre professores em formação no PIBID e estudantes das unidades escolares deu-se a ampliação de saberes, que facilitava a aplicação dos conteúdos de sequências didáticas. Essas sequências são basicamente conjuntos de atividades divididas em etapas para uma aplicação dos conteúdos mais organizados, conforme a metodologia apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o trabalho com gêneros orais e escritos. Segundo os autores “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou es-

crito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004, p. 96). As SDs eram desenvolvidas por grupos de três a cinco licenciandos em módulos no formato de oficinas, pois, como prevê o modelo desenvolvido pelos autores e em diálogo com Paulo Freire (2002) e Lev Vygotsky (1998), para se ter um aprendizado significativo é necessário que haja interação entre as partes docente e discente, para obterem um conhecimento que complementa o de cada um. Nesse sentido, Freire afirma que

(é) preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2002, p. 12)

As palavras de Freire suscitam que essa junção de saberes faz com que haja sentido na existência da cooperação, ou melhor, na sala de aula é necessário que haja esse compartilhamento de ideias e saberes para se entender melhor um conteúdo, por mais que sejam distintos. Assim, em um ambiente onde o aluno pode falar abertamente sobre seus conhecimentos prévios dos conteúdos para o professor, o aprendizado será construído facilmente. Nas oficinas havia esta interação por parte dos alunos e dos PIBIDIANOS do grupo no qual participei, visto que entendiam que era necessário compartilhar seus saberes para a produção das atividades através do conhecimento prévio que fazíamos antes de trabalharmos os conteúdos. Isso ocorria em todos os ciclos, deixando claro que, como nas palavras de Freire (2002), não há docência sem discência e ensinar inexistente sem aprender continuamente. Havia estudo e planejamento do que seria desenvolvido em sala entre os PIBIDIANOS de todos os grupos antes de irmos para a escola. Eram esses procedimentos que davam a compreensão do gênero discursivo a ser trabalhado, pois essa discussão era necessária.

Nas oficinas, no entanto, havia sempre a busca contínua de atividades inovadoras para fazer com que os alunos permanecessem em sala e essa permanência, dependendo do ano, nem sempre era fácil, já que muitos ali queriam brincar e não estudar. Este é um dos pontos negativos que encontrei durante o decorrer de todas as oficinas. Para tanto, era necessário articular ideias para fomentar um ensino melhor e prazeroso, com isso além de dinâmicas era exposto através de slide imagens, textos resumidos com cores diversas para chamar a atenção e para que lessem o que estava no multimídia, o uso de revistas para recorte também era utilizado. Com esses mecanismos em sala, pudemos fazer perguntas, e foi observado que os alunos responderam com um pouco mais de interesse, visto que aprimoraram o conteúdo. Notamos que a docência é esta contínua busca para o aprimoramento da forma como se desenvolvem os conteúdos a fim de permitir um aprendizado mais significativo. Paulo Freire (2002) fala da inconclusão do ser e que essa inconclusão se dá pelo reconhecimento do não saber completamente de tudo, de reconhecer que há outros saberes que fomentam a nossa existência e que aquilo que sabemos não é melhor. Por isso é necessário que haja sempre a curiosidade de buscar mais. Vejamos nas palavras do autor:

Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, no suporte, não se tornou capaz de reconhecer-se interminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. (FREIRE, 2002, p. 24)

Esta percepção da inconclusão do ser ou melhor do professor em sala de aula permeia a desmitificação do comodismo, mas, no entanto, é comum vermos nas escolas modelos prontos de como se ensinar para todos do mesmo modo. É apenas um padrão a ser seguido onde a curiosidade e a busca por novos meios ficam para escanteio, mas quando é reconhecido que há a necessidade pela busca do novo, do diferente o ensino se torna mais abrangente e considerável, pois sai da rotina repetitiva. Entretanto, com o PIBID, pudemos aprender que por mais que seja necessário ministrar aulas, a forma como o conteúdo programático é exposto, pode ser dinâmico e diferente para que, assim, ambos professores em formação

e alunos das escolas estivessem aprendendo e quisessem permanecer nas oficinas porque era algo que fomentaria na formação de cada um deles e na nossa enquanto discentes na universidade. Víamos neles um interesse em participar das atividades voluntárias do PIBID, pois a curiosidade que tinham em conhecer e vivenciar o novo fazia com que permanecessem. Por exemplo, podemos citar um dos encontros com os alunos, no qual os levamos para a universidade, onde foi mostrado todo o entorno do campus para que conhecessem a realidade então desconhecida por eles. Ainda que ainda fossem muito jovens (11 a 13 anos) essa oportunidade de encontro com a universidade foi de suma importância.

Metodologia

Conquanto, o PIBID é um programa voltado para que alunos de licenciatura tenham a oportunidade de conhecer e de vivenciar o ambiente escolar antes mesmo da formação acadêmica, isso acaba por fomentar uma aprendizagem inter e transdisciplinar, pois, por ainda sermos discentes podemos interligar as práticas da escola com o âmbito universitário através das disciplinas ofertadas. Trata-se de um programa que estimula o trabalho em grupo o PIBID, assim fomos divididos em três grupos de dez pibidianos para três escolas. No entanto, em cada escola trabalhamos com dois grupos de cinco, sendo cada um com uma SD trabalhando com um gênero diferente. Os alunos da escola participaram sempre no contra turno, para não haver interrupções em suas aulas cotidianas. Em cada escola havia um supervisor para nos auxiliar no que for necessário e a coordenadora do programa também nos ajuda bastante no processo educacional de ensino/aprendizagem. Havia assim, reuniões na universidade com todos os grupos de coordenadores, supervisores e pibidianos (34 pessoas) sempre que preparamos uma intervenção e quando acabava um ciclo de oficinas de SD para que houvesse interação e trocas do que poderia melhorar na próxima oficina.

Os meus parceiros de oficina, no entanto variava de três a cinco pessoas, uma vez que no decorrer do programa muitos não poderiam participar até o final por motivos pessoais, mas a participação de cada um deles favoreceu ainda mais o trabalho em coletivo. Tivemos a oportunidade de participar junto com um pibidiano indígena da etnia Akwen, e durante os encontros em que ele participou estávamos desenvolvendo o gênero Memória. Esse gênero favoreceu para um planejamento que incluísse a sua cultura de uma forma dinâmica. Na Sequência didática estava incluso o uso do projetor multimídia para a exposição de imagens, desenhos e outros mecanismos que lembravam a rotina do pibidiano na sua aldeia, e, assim, ele ia explicando cada detalhe das exposições para que pudéssemos aprender juntos.

Usávamos em cada ciclo de oficina, uma Sequência Didática diferente para nos guiar no desenvolvimento das atividades. Nessas sequências, havia sempre algo diferente e motivador para apresentar aos alunos para que os conteúdos e as dinâmicas não ficassem monótonos durante os encontros. Assim sendo, com a ajuda da coordenadora e da supervisora, o programa se tornou mais simples para nós, visto que ambas nos auxiliavam na produção das SDs e nas oficinas que seriam fora do horário das aulas regulares na escola, como a citada anteriormente em que fomos com os alunos à universidade para mostrar o ambiente universitário a eles e despertar sua curiosidade. Ali, eles estavam entendendo, observando e fazendo perguntas e mais perguntas que nós pibidianos não saberíamos responder no momento, mas ao buscarmos respondê-las. Os alunos fizeram com que aprendêssemos junto com eles, pois, afinal, estamos em formação e fica evidente. Freire afirma que a interação entre os discentes e destes com um docente permeia uma aprendizagem mais relevante de modo crescente. Isso introduz a importância que há na curiosidade e no pensar crítico em relação ao ambiente em que se está inserido, pois é necessário que haja essa busca por respostas. Desse modo, deixar que os alunos perguntem e tenham dúvidas sobre as respostas desperta ainda mais interesse, assim como estimular sempre o diálogo contínuo entre as questões discutidas para se aprender através das discussões. Freire explicita essa questão:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar

certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2002, p. 17)

Com isso, vemos que é necessário haver comunicação entre professor e aluno sobre as questões discutidas, já que através disso surgem questionamentos, complementações que estimulam o conhecimento de ambos com dialogicidade. Nesse sentido, a experiência que os alunos obtiveram com a ida até o campus foi, como já dito acima, de suma importância, visto que, mesmo morando na cidade, eles não conheciam e nem sabiam onde ficava a universidade. Essa oportunidade de visita e diálogo sobre o ambiente universitário pode ser chamada de Estudo do meio. Como Balzan discorre: “Estudar o meio, portanto, não significa contemplar a realidade. Significa, isto sim, trazer a realidade para dentro de si – assumi-la” (BALZAN, 1969, 106). Nas escolas, geralmente, falta essa busca para se conhecer a realidade fora do ambiente escolar. Não que a escola seja, necessariamente, um ambiente ruim, mas o conhecer a realidade fora da mesma gera mais ansia em aprender e acabam, tanto por respeitar seu ambiente de convívio, quanto por serem críticos das condições de entorno porque o conhecem. Isso vale para os docentes também, pois sempre há julgamentos antes que se conheça a realidade dos alunos.

No PIBID, os grupos de alunos atendidos são menores (até 10 alunos) e atendidos por grupos de 4 ou 5 professores em formação. Muitas vezes, nos vimos impactados com os relatos do conhecimento de mundo dos alunos, através de atividades feitas por eles sobre a vivência de cada um. Quando não há o entendimento por parte do professor e mesmo dos alunos sobre a cultura, a religião, as condições socioeconômicas dos colegas e da comunidade em si, acaba gerando quase sempre discriminação. Por isso, ter o contato com a verdade da comunidade e da cidade e vivenciá-la, faz com que o ensino aprendizagem seja mais pertinente. Balzan (1969) discorre sobre o estudo do meio e sua importância para o aluno em vivenciar a realidade desse espaço vivo, onde se interpenetram as diversas modalidades do meio social que fomentam um aprendizado mais abrangente, onde não se aprende somente o básico dos conteúdos, mas aprende-se a ser um ser social e isso é muito importante. Segue nas palavras do autor:

É uma técnica de grande importância, pois é através dela que se leva o aluno a tomar contacto com o complexo vivo, com um conjunto significativo que é o próprio meio, onde natureza e cultura se interpenetram... Deve levar à maturidade e para isso é necessário que o aluno volte do Estudo do Meio modificado – mais rico em experiências que quando partiu; que através dele, o aluno cresça como pessoa (BALZAN 1969, p. 106)

Fazer com que o discente viva algo novo, por mais singelo que seja, já modifica um pouco a sua percepção de mundo em relação aos estudos e a sua vida como um todo. Estas vivências que tivemos através do PIBID mostram uma forma diferente de ver a docência e também o discente, visto que é aprendido metodologias diferentes que podem ser usadas depois da nossa formação na sala de aula.

Entre os métodos apresentados no programa que podemos levar para a sala de aula inclui-se as plataformas digitais que favorecem a um aprendizado melhor dos alunos. O uso do recurso de comunicação Blog, nas oficinas foi um desafio a ser enfrentado, pois a plataforma para nós era ainda desconhecida, então o primeiro passo era aprender a manusear para poder ensinar para os alunos. A coordenadora do subnúcleo nos auxiliou bastante nesse processo, visto que foi ela quem apresentou o que era a plataforma e nos deu um passo a passo de como usá-la. Para tanto, nos primeiros dias das oficinas, era pedido para que os alunos produzissem textos referentes aos gêneros escolhidos, e essas produções eram postadas nesse ambiente virtual, em que criamos somente para a publicação deles. Essas produções eram desenvolvidas pelos próprios alunos quando haviam feito diversas a correção e reescrita das produções, porém utilizando nossas contas de email cadastradas como autoras. Para tanto, os alunos eram levados ao laboratório de informática da escola, e em um último momento, foram levados à própria universidade, para terem a oportunidade de fazer a postagem da última produção e conhecer o espaço universitário. Esses momentos nos laboratórios eram bem significativos, uma vez que eles saíam da rotina escolar e, finalmente, até do ambiente escolar. A grande maioria dos alunos escrevia acerca da realidade deles ou de conhecidos, respeitando os moldes dos gêneros discursivos propostos que eram crônica, memória e notícia. Chamou bastante nossa atenção o fato de que se sentiam à vontade em escrever sobre seus contextos para nós, pibidianos. Acredita-se que a interação que obtivemos com eles fez com que se sentissem

à vontade em relatar esses acontecimentos, é necessário diante dessas questões estar apto para aconselhar e também indagar o aluno para saber as motivações que o levaram a escrever tais assuntos, contudo era isto que fazíamos, pois logo depois da escrita havia uma roda de conversa entre os alunos e pibidianos.

As rodas de conversa, no entanto eram desenvolvidas em ciclos dentro de sala de aula, onde todos se sentavam, incluindo nós, para que eles se sentissem a vontade em falar sobre o que haviam escrito. Desse modo, fazíamos perguntas para acessar o conhecimento prévio de cada um em relação ao conteúdo. Entretanto, não eram todos os alunos que escreviam sobre a realidade que os permeava, pois alguns deles optavam por criar uma história fictícia cuja criatividade desenvolvida suscitava em relatos instigantes que despertavam curiosidade dos colegas. Isso se deu também nas postagens do blog, visto que ao verem a publicação do colega, outros alunos queriam comentar o que acharam no próprio ambiente virtual e também pessoalmente: “Carlos ficou bem legal, adorei essa foto”, “Ah Carla, eu também gostei do seu”, “Tia fala para o Carlos olhar o meu comentário”. Esses relatos me fizeram perceber o quão importante foi usarmos esse recurso nas oficinas, pois via-se no olhar deles o quanto estavam felizes em aprender algo novo, pois através do blog eles aprenderam a publicar seus escritos para a comunidade virtual e a manusear, mesmo que pouco, um computador e os recursos da internet. Esta experiência fez com que grande parte deles quisessem permanecer nas oficinas. Uma das inovações das abordagens pedagógicas dentro da sala aula é chamada de Multiletramentos desenvolvida desde 1996 pelo Grupo de Nova Londres e especialmente por Bil Cope e Mary Kalantzis (Cope, Kalantzis, Pinheiro, 2020) uma vez que as transformações ocorridas no mundo ampliaram imensamente as novas formas de comunicação. Roxane Rojo, destaca acerca desta multiplicidade da linguagem desenvolvendo os conceitos do Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTZIS, 2000):

A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação. (ROJO, 2013, p.14).

Através da fala da autora, reconhecemos que o ensino-aprendizagem na contemporaneidade não se baseia apenas no ler e escrever, mas sim nas múltiplas formas de letramento que foram desenvolvidas no decorrer do tempo. Hoje, por exemplo, há o uso da tecnologia nos diversos âmbitos de ensino, que permeiam a uma aprendizagem melhor. O multimídia projeta imagens, textos, sons que favorecem neste processo de pluralidade no ensino que acaba por facilitar na inclusão de diversos alunos que pertencem a culturas distintas através dos conteúdos programáticos da escola para que criem e haja sentido através desses letramentos diversificados.

Vale como ressalva, o fato de que nós, os pibidianos não publicamos por eles, mas orientamos como deveria ser feito, a orientação se dava na medida do que sabiam, já que alguns ali sabiam mais que outros e colaboravam entre si. Foi bom ver que o saber de cada um deles foi desenvolvido e ampliado no decorrer dos encontros, pois com isso pudemos fazer com que escrevessem em duplas e assim pudessem trabalhar colaborativamente, articulando melhor o que pensavam e, esses pensamentos eram organizados em conjunto, com a nossa ajuda, porém sem a interferência no que queriam de fato escrever. Deixamos que eles desenvolvessem a criatividade como queriam. Essa interação conhecida por sociointeracionismo, a partir da concepção pensada por Vygotsky (1998) para explicar o desenvolvimento da criança, em que essa se constitui na relação com os outros, é uma vertente necessária no âmbito escolar, pois a interação social favorece a aprendizagem. Paulo Freire (2002) fala sobre o papel docente em deixar que a criatividade do aluno se desenvolva naturalmente, sem interrupção. No entanto, é necessário que haja diálogo entre as partes para que, assim, a aprendizagem seja mais significativa. Newton Aquiles Von Zuben (1995), assim como Paulo Freire fala sobre o espaço escolar e sobre as relações que cada indivíduo apreende para si nesse ambiente. Segundo ele, aluno necessita dialogicidade para a ampliação do saber, como também deixa claro a necessidade da existência do novo, do espaço como meio revolucionário e não acomodado.

A sala de aula, antes da emergência do conceito, o horizonte dos meus possíveis, o instante inovador na vida do indivíduo, lugar existencial que compõe com outras dimensões do existir a trama da história social dos indivíduos. Sala de aula: espaço revolucionário, espaço plural de liberdade, e de diálogo com o mundo e com os outros. As ideias de revolução, de pluralidade, de liberdade, de diálogo, de começo que compõe o princípio fundador da sala de aula. Ela é um dos momentos inaugurais de ruptura, do começo, momento de encontro entre cotidiano e história. (No fundo, as ideias de revolução e de liberdade como capacidade de iniciar algo novo coincidem). (VON ZUBEN, 1995, p.127)

Dessa maneira, a sala de aula, como ambiente revolucionário, aguça os sentidos dos alunos e aprimora sua formação enquanto indivíduos, pois está em constante transformação, pois é na interação, em diálogo, com trabalhos em grupo para evitar o individualismo que esta formação será mais abrangente e significativa. Von Zuben (1995), observa que, para haver a existência do novo, é preciso ter a junção do outro, pois é com opiniões diversas que o entendimento surge, e é na escola que a criança obtém esse contato, já que sai do seu ambiente de convívio e vai para um outro totalmente diferente, com pessoas distintas em todos os sentidos. Veja nas palavras do autor:

Não se inicia algo novo senão com os outros. É por isso que minha liberdade sem os outros não é nada. A manifestação dessa liberdade é a primeira transgressão do familiar, da casa (oikós) em direção ao plural, ao político (politikós). É na sala de aula que ocorre institucionalizada esta transgressão; para a criança é aí que ocorre o evento onde se dá o começo da ação política pela qual se instaura a confirmação do eu pelo outro e deste por aquele, em suma; o diálogo. (VON ZUBEN, 1995, p. 128)

Fica evidente, que através da comunicação com o outro o entendimento se aperfeiçoa de forma mais considerável para si e para o outro, uma vez que aprendem em conjunto. Para tanto, com os alunos participantes do PIBID foi observado que, nas formações de grupos ou duplas para trabalharem produção de textos, eles se saíram bem, visto que cada um ao ter algo a acrescentar fomentava a criação de ideias conjuntas, logo depois da decisão do tema a se escrever. Os alunos no entanto, por quererem fazer com o colega com quem tinham mais intimidade acabava por dificultar esse processo de discussão do tema e do gênero a ser desenvolvido porque queriam conversar outros assuntos, porém tentávamos mostrar a importância desta metodologia para eles expondo o nosso exemplo ao planejarmos as aulas juntos com foco em nosso objetivo e funcionava. Entretanto, na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, (BRASIL, 2017, encontramos diversas competências que articulávamos em sala, dentre elas estão: despertar e exercitar a curiosidade, utilizar os conhecimentos construídos, utilizar as diferentes linguagens, valorizar a diversidade de saberes, exercitar a empatia, entre outros. Porém, isso não era exercido somente com os alunos da escola, pois nós, pibidianos, trabalhamos em grupo e tínhamos que seguir essas competências para que houvesse harmonia em todos encontros, sem individualismo.

A minha percepção individual obtida com o programa é, em suma, o vivenciar a realidade do ser professor antes mesmo da formação. Esta vivência tem o poder de estimular ou desestimular o licenciando, no meu caso estimulou, visto que aprendi que a realidade do espaço e do ser professor nem sempre é como imaginamos e conhecê-la fez com que eu mudasse meus conceitos e pudesse assim, criar maneiras de como executar a minha profissão depois de formada e ali naquele momento. Ter o contato com alunos de faixa etária distintas fez com que se ampliasse a percepção sobre cada um, pois por serem crianças de jeito, oportunidades nada semelhantes veio o desafio de articular maneiras de como ensinar determinado educando.

Do mesmo modo, a experiência com o PIBID trouxe desafios a serem enfrentados em todas as oficinas porque, o fato é que, esperar algo de uma forma e encontrar outra totalmente diferente, requer que sejam criados meios para a criação de uma nova abordagem, algo que não é fácil de se desenvolver, mas precisa constar do planejamento do que pode não funcionar. Precisamos estar dispostos a refletir na ação e replanejar o que for preciso. No início de uma experiência, sempre há inseguranças, medos e traumas a serem enfrentados, e, no início, não foi nada fácil. A cooperação dos membros do grupo como um todo (todos também inseguros), fez com que desenvolvêssemos todos os ciclos de oficinas bem e em crescente confiança do planejamento. À medida que o tempo foi passando, e a experiência foi sendo ad-

quirida, o programa se tornou mais fácil e satisfatório. Nesse sentido, Von Zuben, discute diversos pontos ao retratar a respeito do ambiente escolar, dentre eles o fato de a sala de aula permear essa constante transformação enquanto Ser, pois, seja professor ou aluno ele adquire através dela diversas percepções, em que “o que conta não é só o resultado, mas o próprio evento de uma busca do novo” (VON ZUBEN, 1994, p. 125), deixando clara a importância do caminho percorrido para o aprimoramento porque, sem ele, não se chegaria ao êxito esperado e, caso chegasse, não o valorizaria e nem atuaria adequadamente na profissão.

É nesse “espaço de ação”, que é a sala de aula que se desenrolam mais intensamente as articulações e contradições, entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre a fala dialógica e a fala impositora, entre a difusão de ideias entre pessoas e a infusão sobre pessoas. (VON ZUBEN, 1995, p. 125)

As palavras de Von Zuben, suscitam a relação que é adquirida com mais ênfase na sala de aula. Essas relações só são possíveis porque há a convivência com o outro, com o diferente, pois o meu desenvolvimento foi aprimorado por causa destas interligações, em que havia professores e, colegas que fizeram isso acontecer. Os alunos na unidade escolar também mostraram que o conhecimento que eles já tinham deve ser levado em consideração como já apontava Freire (2002) e também é destacado na proposta das sequências didáticas para o oral e a escrita (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e, isso se dá pela vivência, pois é percebido em todos os ciclos que podemos aprender juntos não só ouvindo quem diz que sabe, mas falando o que se pensa a respeito de algo. Percebe-se, que a relação professor-aluno foi mais abrangente quando ambos perceberam que, era muito bom poder conversar com os alunos sobre o que queriam escrever e debater de forma respeitosa, pois a opinião e o querer deles estavam sendo ouvidos. Paulo Freire nos diz sobre o papel que o docente deve executar e como sendo professor acaba por dar uma opinião formada através das suas experiências. Ao ler sua obra vejo que a docência não se resume a apresentar conteúdos fixos, mas muito mais a estar disposto a ensinar e fazer o possível para que o aluno construa sua aprendizagem e isso se dá pela compreensão.

Não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (FREIRE, 2002, p. 55)

Na escola, não apenas o professor se sente inseguro e, por vezes, incapaz de exercer o seu papel adequadamente, mas o aluno também. Nas experiências que obtive com o PIBID percebi que mesmo havendo alunos que têm facilidade em falar em público, por exemplo, há outros que não tem e é necessário trabalhar isso, para que o mesmo não fique para trás. Para tanto, nas oficinas tentamos articular meios para que houvesse a interação de todos, porém não era uma tarefa fácil porque era a nossa primeira experiência em sala e era necessário pensar bem uma abordagem que incluísse a todos. Por não haver muitos alunos (6 à 10 dependendo do ano) dividíamos os participantes e cada um de nós auxiliava um grupo. Os alunos que ficaram com esta pesquisadora precisavam desenvolver individualmente um texto referente ao gênero notícia, no entanto por eu mesma ter saído há pouco tempo do ensino médio e saber das inseguranças dos alunos e por não ter sempre quem ouvisse as minhas ideias, eu sabia que esse compartilhar é algo necessário para a formação. Assim, tentei nesse primeiro momento procurar saber o que queriam escrever e com isso fui dando auxílio na formação das ideias, instigando-os, mas respeitando a idade e ano letivo de cada um, pois não adiantaria nada esperar um texto com palavras rebuscadas e bem organizado se eles ainda não haviam passado por esta fase de aprendizagem do gênero. Procedi explicações de ortografia de determinadas palavras e sobre as características do gênero para não divergirem do modelo, ainda que os gêneros sejam, em geral, híbridos e raramente “puros”. As palavras de Freire (2002) acabam

por me inspirar a ser uma professora que compreende o aluno e sua realidade, pois estas compreensões formarão um ambiente de ensino-aprendizagem mais eficiente e acolhedor.

Ter tais percepções fez com que não só os educandos se interessassem por desenvolver o que era exposto, mas para mim a articulação de práticas educacionais inovadoras foi de suma importância, visto que não era algo monótono. O entender a pluralidade do ensino fez com que a repetição das SDs de oficinas anteriores fosse deixada de lado, surgindo assim novas possibilidades, como por exemplo, aulas com dinâmicas que eram desenvolvidas através dos conteúdos que nós tínhamos que aplicar. Dessa maneira uma das brincadeiras feitas foi com balões que continham perguntas relacionadas ao gênero estudado, sendo que, quem estourasse primeiro e acertasse a pergunta, ganharia um doce, e, aqueles que não acertassem nenhuma pergunta ou não conseguissem estourar, também ganhariam ao final, promovendo assim, interação entre discente e docente, bem como a igualdade. Para fomentar esta aproximação em todas as oficinas havia algo dinâmico e que não fosse tão somente conteúdos escritos ou lidos.

O tema “sala de aula” é antiquíssimo e literalmente “quadrado”. Pouco importa o conceito, a palavra, a forma ou a geometria da instituição. Busco o “evento”, quero pensá-lo naquilo que ele sugere, esconde, dissimula; a que horizontes indica. “Sala de aula”: para muitos, espaço geométrico onde se faz de conta que se ensina aquele que imagina que está “aprendendo” alguma coisa ... jogo de máscaras! papeis, papeis, papeis! ... “pensar o evento” é tentar dele se aproximar na perspectiva ampla do existir de cada um, da teia de relações de que é tecido o existir de cada sujeito humano. (VON ZUBEN, 1995, p. 124)

Vê-se, portanto, que no entendimento de Von Zuben a sala de aula pode ser um ambiente do não aprimoramento do aluno e do educador, onde fingem constantemente estar ensinando e aprendendo, mas no decorrer das oficinas foi percebida a inconstância dos alunos ao perceberem que precisavam escrever, ler e criar um texto. Quando percebem que farão parte do processo criativo, já ficavam inquietos e pedindo para sair de instante e instante. Disso, vem a importância de uma metodologia que fomente o interesse de ambos em executar uma produção em um gênero discursivo e não meramente apreender sobre um gênero. Há que haver motivação para produzirem o que é pedido para que a aula não se torne repetitiva e nem composta de “fingimentos”. Quando Von Zuben (1995) na citação acima destaca sobre o “pensar o evento” e sobre a aproximação em relação ao outro, entendemos que há a necessidade do conhecer, não para se ter resultados mais significativos em relação a aprendizagem, mas para que haja significado em todo processo de aprendizagem. Nesse sentido, a minha percepção em sala com o pouco que pude conhecer dos alunos e das suas realidades fez com que fosse mais relevante em todos os sentidos. Digo que aprendi mais do que eles próprios porque, ao ter acesso a esta vivência, pude desenvolver mais senso crítico em relação à profissão, aos alunos, à vida cotidiana, percebi a minha inconclusão enquanto ser e, assim por diante.

Com o passar das oficinas a maneira como se vê os educandos é diferente da primeira percepção, visto que vai adquirindo confiança em si e neles próprios. Mesmo que os grupos participantes fossem distintos dependendo do gênero, e com a mudança de tema o ano também muda, estas mudanças nos ciclos acabava fazendo com que houvesse uma maneira diferente de executar o conteúdo. Através disso, que eu descobri a importância da busca constante pelo novo, pelo aprimoramento enquanto ser em sala, pela humildade em reconhecer o espaço do outro como sendo importante e crucial para a minha formação, afinal eram indivíduos em formação distintos entre si, e é com as relações que se aprende e se aprende melhor. Os conceitos Freirianos mostram o quão importante é esta busca constante do novo, do reconhecer-se inacabado para favorecer não só a si mesmo, mas ao outro.

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (FREIRE, 2002, p. 50-51)

As palavras de Freire, introduzem a percepção de inacabamento que deve ser adquirida por cada um. Entretanto, no meio escolar, por haver um programa a ser seguido, acaba por dificultar no processo de transposição das ideias, uma vez que o conteúdo, as habilidades e competências já são pré-estabelecidas nos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), mas isso não impede que o educador aprimore seus saberes para desenvolver com os alunos. O conceito de inacabado introduz exatamente esta busca por novos métodos, por novas percepções, pelo reconhecer-se errado... estas buscas acrescentarão e serão percebidas na sala de aula. Observamos os diversos pontos de vista de Freire (2002) em relação ao professor. Em *Pedagogia da Autonomia* (2002) há diversos exemplos de como ser um bom professor autônomo, sendo que a consciência da inconclusão é algo que cada indivíduo deve apreender para si é um desses exemplos.

Esse exemplo é de grande importância porque ao entendermos determinado assunto acabamos por induzir que este ponto é único e crucial para a vida como um todo, como exemplo uma metodologia que é desenvolvida e executada há muito tempo, muitos professores mesmo vendo que os resultados em sala são os mesmos, sem mudança no comportamento ou, nas notas ainda assim, continuam usando a mesma, pois estão convictos de que estão com a maneira certa de executar sua aula, mesmo não estando. Por isso, esse reconhecimento pode crescer no âmbito escolar. A mudança traz consigo a não permanência em um único patamar, já que o que fomenta a estrutura do ser como um ser mutável é a constante transformação, mas é preciso o reconhecer-se “inacabado”, para a criação de novas abordagens em sala e enquanto ser.

O PIBID fomentou a nós, professores em formação, como já dito a possibilidade de mudanças no decorrer das oficinas através da constante ação-reflexão-ação que nos move a refletir após a prática e rever a necessidade de mudanças. Essas permearam a articulação de saberes que serão levados para toda a vida acadêmica, profissional e pessoal e constantemente refeitos. Os alunos da escola, adquiriram com o programa oportunidades significativas também, visto que o sair da rotina cresceu na aprendizagem de cada um e era ouvido por parte deles perguntas de quando haveria o programa na escola porque queriam participar novamente. Dessa forma, fica evidente, a importância que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem para os estudantes de licenciatura em geral como para todos os alunos das escolas que são beneficiadas com o programa.

Agradecimentos

Aos professores da educação básica das escolas parceiras por terem nos guiado nesse caminho, a Vera Lúcia Moreira Gonçalves, professora supervisora na unidade escolar em que atuamos, Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira.

Referências:

- BRASIL. LDB : **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <https://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 29 jan. 2020.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design for social features. London: Routledge 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS & PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BALZAN, N.C. Estudo do meio. In: A.D. de Castro e outros. **Didática da escola média**: teoria e prática. 1ª ed., São Paulo, Editora Edibell Ltda., 1969, p. 106.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____ (Org). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013.

VON ZUBEN, Newton. **Sala de aula**: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. 8ª. ed., São Paulo: Editora Papirus, 1995, p. 124-127.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. brasileira São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 30 de novembro de 2020.

Aceito em 11 de dezembro de 2020.