

O PIBID COMO ESPAÇO FORMATIVO: ENTRE PRÁTICAS E RELATOS

Giovana Garrido Barrozo¹
Kamilly Victória Augusto Amancio²
Juciele Pereira Dias³

RESUMO

Neste relato de experiência, buscamos apresentar a nossa vivência de formação no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp) enquanto bolsistas do subprojeto de Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES). O Pibid tem como objetivo principal o incentivo à iniciação à docência, a fim de aperfeiçoar a formação docente e melhorar a educação básica pública no Brasil. Dessa maneira, pretendemos expor como nossa prática no Pibid é situada no objetivo proposto, produzindo uma transformação dos saberes acadêmicos nas experiências no chão da sala de aula. Para isso, descreveremos parte do trabalho que realizamos no CAp/UERJ no ano de 2025, em duas turmas do sétimo ano do ensino fundamental, o que inclui o acompanhamento dos alunos na realização de atividades, a coparticipação em atividades na sala de aula, bem como a observação e registro de principais dificuldades enfrentadas e superadas pelos estudantes, entre outros. Essa trajetória nos permite não apenas construir laços com os alunos, mas também refletir sobre estratégias pedagógicas para lidar com os diversos desafios encontrados em sala de aula. Desse modo, temos como objetivo final destacar como o Pibid contribui para a nossa formação enquanto licenciandas e futuras docentes e ao mesmo tempo para o fortalecimento da educação básica no Brasil.

Palavras-chave: Relato de Experiência, Educação Básica, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Aquilo que se refere à formação de professores no Brasil abre espaço para uma discussão levantada a décadas, sobretudo, diante dos desafios que a educação brasileira sempre enfrentou e também pelas constantes transformações nas políticas voltadas ao ensino. A

1 Graduanda do Curso de Letras - Português, Espanhol e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, giovanagbarrozo@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Letras - Português e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, kamilly7721@gmail.com;

3 Professora orientadora: Doutorado em Letras, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ, jucieleddias@gmail.com.





profissão docente, que ocupa lugar central na construção de uma sociedade, a qual podemos dizer que é a motivação de todas as outras profissões existirem, enfrenta por outro lado, um admirável desprezo, fruto de uma combinação de fatores como: desvalorização econômica, sobrecarga de trabalho, pressão por resultados, ausência de apoio pedagógico etc. Condições como estas afastam pessoas da licenciatura, o que contribui ainda mais para o quadro de desvalorização.

Neste cenário, programas de formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assumem não só um papel basilar nas políticas públicas de educação, mas são condições fundamentais para a consolidação entre universidade na escola, teoria na prática, produzindo resultados ao dar sentido aquilo que na teoria fica limitado a leituras e exames avaliativos.

O PIBID-UERJ vem se consolidando, portanto, como uma política institucional, envolvendo campus de diferentes cidades do Rio de Janeiro, que tem como propósito não só fortalecer a formação docente, possibilitando que o estudante experiencie o cotidiano escolar, ainda durante sua formação acadêmica, mas levar aos estudantes da educação básica experiências inovadoras de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa com diálogos interdisciplinares. Mais que uma bolsa, o PIBID contribui para a formação profissional e humana dos futuros professores e dos estudantes da educação básica, permitindo-lhes viver de perto os diversos desafios e aprendizagens que a educação oferece.

No espaço do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), o PIBID permite que os licenciandos participem das práticas do cotidiano escolar, observando diferentes turmas, atividades de formação em níveis de ensino distintos (educação básica e ensino superior). Mais especificamente, atuamos em sala de aula de duas turmas de sétimo ano do ensino fundamental o que nos possibilitou um acompanhamento coletivo de atividades, verificação de exercícios e observação das dificuldades e potencialidades dos alunos.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre o PIBID enquanto espaço formativo, fundamentando-nos nas experiências vivenciadas por bolsistas do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID/UERJ ao longo do ano de 2025. Buscamos, assim,



apresentar de que forma o programa cumpre seu papel de unir os aprendizados da universidade ao cotidiano escolar, contribuindo para a formação plena de estudantes de licenciatura em Letras e como isso pode nos ajudar a pensar em estratégias de mediação para um futuro próximo na licenciatura.

METODOLOGIA

O presente subprojeto de Língua Portuguesa do Pibid da UERJ teve início em outubro de 2024, quase final do ano letivo no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP/UERJ). Por essa razão, e também por ser o início do Programa, o foco ficou na realização de encontros virtuais, para que a equipe se conhecesse e começasse a se organizar. Nesses encontros de 2024, discutimos, principalmente, questões de planejamento, que eram essenciais naquele momento.

Em fevereiro de 2025, iniciou o ano letivo no CAP-UERJ e, concomitantemente, o trabalho do Pibid no Instituto. A equipe é formada por oito bolsistas, que se dividiram entre os dois dias em que a supervisora ministra as suas aulas. Neste ano de 2025, a professora supervisora ficou responsável por duas turmas de sétimo ano do ensino fundamental e, consequentemente, os bolsistas também.

No primeiro trimestre do ano letivo, foi escolhido, para o sétimo ano, o livro “Pretinha, eu?”, escrito por Júlio Emílio Braz (2018). Nele, é contada a história da personagem Vânia, primeira aluna negra do colégio Harmonia e que, por conta do preconceito, enfrenta diversos embates. Trata-se de uma leitura para que os estudantes focassem nos estudos das funções poética (centrada na forma do texto) e emotiva ou expressiva (centrada na primeira pessoa), envolvendo uma proposta de Letramento Racial.

Paralelamente à leitura, os estudantes recebiam e desenvolviam atividades de leitura, interpretação, estudos de linguagem e produção textual em apostilas (materiais didáticos), produzidas pelos professores de Língua Portuguesa do CAP e, em alguns momentos, por estagiários ou bolsistas. Nessas apostilas, os estudantes trabalhavam os conteúdos previstos, que no primeiro semestre eram: a) diferenciar texto em prosa de texto em verso; b) discriminar valores denotativos e conotativos; c) identificar características formais do poema: verso e estrofe; d) identificar rima; e) reconhecer o eu-lírico e o narrador em primeira pessoa em textos literários; f) identificar as sílabas átonas e tônicas dos vocábulos; g) empregar as regras de acentuação gráfica de palavras monossílabas; h) reconhecer nos textos as funções



emotiva e poética; i) distinguir e empregar formas verbais, considerando as noções de número e pessoa; j) identificar o sintagma nominal. Essas apostilas eram feitas em sala de aula e, na maioria dos casos, em grupos, contando com o auxílio dos bolsistas do Pibid.

No segundo trimestre, o foco foi um trabalho com a narrativa e o livro escolhido foi o romance “Um estudo em vermelho” de Arthur Conan Doyle, para trabalhar o gênero narrativa policial, que foi um dos objetivos para o trimestre. Além desse objetivo de conteúdo, foram colocados em prática, também, os seguintes tópicos: a) identificar textos tipicamente jornalísticos (notícias/reportagens); b) redigir notícias e entrevistas; c) reconhecer nos textos as funções referencial (centrada na informação, no objeto do qual se fala) e fática (no canal, na manutenção do diálogo); d) caracterizar aspectos diversos dos elementos constitutivos do gênero narrativo, a saber, personagem, narrador, tempo e espaço; e) empregar as regras de acentuação gráfica de palavras oxítonas e de palavras paroxítonas; f) distinguir as funções de determinante e determinado do sintagma nominal; g) identificar as características estruturais da narrativa policial: a história do crime, a história do desvendar do crime e o papel do detetive; h) redigir texto de narrativa policial; i) compreender as noções verbais de tempo e modo.

Já o terceiro trimestre, foi dada continuidade ao trabalho com o gênero narrativo, porém estão sendo trabalhados os seguintes temas: a) identificar as características da ficção científica: a relação dos fatos tratados na ficção científica com o contexto presente; o tempo e o espaço como elementos estruturadores dessa narrativa; b) redigir texto de ficção científica; c) reconhecer as intencionalidades e os recursos de textos publicitários; d) reconhecer nos textos as funções metalinguística (centrada na linguagem para falar da linguagem) e apelativa (centrada no interlocutor, com quem se fala); e) empregar as regras de acentuação gráfica de paroxítonas e proparoxítonas; f) revisar as noções verbais.

Dentro de sala de aula, o trabalho do Pibid pode ser resumido, principalmente, no acompanhamento dos alunos na realização das apostilas: ajuda para interpretar, tirar dúvidas sobre o gênero, dúvidas gramaticais etc. Além disso, em alguns momentos, somos convidadas a conduzir parte das atividades em sala, como a leitura de um texto ou a resolução de exercícios enquanto a supervisora faz os acompanhamentos individualizados. Essa condução pode ser tanto na leitura do livro do trimestre, quanto a condução de uma apostila feita pelo próprio bolsista ou feita pela professora. É importante salientar que a metodologia que, preferencialmente, buscamos utilizar é a indutiva, partindo sempre da manipulação e



observação de casos concretos e particulares, com posterior generalização e abstração. E entre as estratégias principais estão a leitura e análise de textos, exercícios variados, produção de textos, estudos dirigidos e debates.

Além disso, no início do segundo trimestre, a partir da observação das aprendizagens, foi consolidado um sistema de mapeamento, que consiste na observação e acompanhamento dos grupos pelos bolsistas. Na prática, cada bolsista ficou responsável por acompanhar um dos grupos que, naturalmente, foram formados pelos próprios alunos. O bolsista faz essa observação em sala, ajudando no que for possível e mapeia os pontos principais de cada estudante em um caderno comum a equipe do Pibid: pontos positivos ou que precisam de uma maior atenção, seja nas suas relações sociais ou no desenvolvimento da aprendizagem na/pela linguagem.

Além disso, em casa, cada bolsista faz uma verificação das apostilas dos estudantes do seu grupo, mapeando os pontos que necessitam atenção e anotando, para que, ao receber sua apostila verificada, ao aluno entenda o que precisa melhorar e colocar-se, dentro do possível, como o protagonista de sua aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar o nosso trabalho, fazemos uso da Análise do Discurso (AD) de base materialista, inaugurada por Michel Pêcheux e difundida, aqui no Brasil, por Eni Orlandi. Segundo a autora, a Análise do Discurso constitui-se “[...] pela relação entre três domínios disciplinares [...]: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.” (Orlandi, 2005, p. 19).

Em seu livro “Discurso e Leitura”, Orlandi traz uma reflexão acerca desse tema que é tão necessário quando falamos de Educação Básica, principalmente, dentro da aula de Linguagens. Para a autora, “Todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação.” (Orlandi, 2008, p. 18). Portanto, quando se trabalha a leitura dentro da sala de aula, é importante entender que cada posição sujeito que ali significa está afetada por uma visão de mundo diferente, resultado da sua experiência de vida, que não deve ser descartada e que podemos remeter à ideologia.

Ainda, para pensar no papel da AD dentro da Escola Básica, trazemos o seguinte comentário de Orlandi



Não acredito que se deva restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico. Isso conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas. E a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral. Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato escolar pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas. (Orlandi, 2008, p. 36).

Para a AD, todo sujeito é um sujeito-histórico, logo, ao considerá-lo de tal forma, torna-se inviável separar o ensino de leitura de um contexto sócio-histórico. Logo, a leitura não é meramente um processo de decodificação, mas o momento em cada leitor, ou seja, cada sujeito-histórico irá atribuir diferentes significados ao texto: é isso o que Orlandi chama de “momento crítico da constituição do texto” (Orlandi, 2008, p. 38).

Além da desvalorização desses conhecimentos prévios do aluno, e escola, muitas vezes, exclui as diversas formas de intertextualidade possíveis, ou seja, de relações de sentidos, já que

A convivência com a música, a pintura, a fotografia; o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. (Orlandi, 2008, p. 40).

Sendo assim, é importante não somente mobilizar esses conhecimentos já trazidos pelo aluno, como também historicizá-los/situá-los no espaço escolar/social, da mesma forma que os conhecimentos considerados legítimos institucionalmente são.

Nessa circunstância, Orlandi nos propõe uma leitura possível acerca da pluralidade inscrita no efeito-leitor: o texto, seja ele qual for, é composto por pontos de entrada e pontos de fuga. Os pontos de entrada dizem respeito a “múltiplas posições do sujeito” (Orlandi, 2008, p. 114) e os pontos de fuga a “diferentes perspectivas de atribuição de sentidos” (Orlandi, 2008, p. 114). De forma prática, “Os pontos de entrada são efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto. [Já] Os pontos de fuga são o percurso da historicidade do leitor, em relação ao texto.” (Orlandi, 2008, p. 114). O processo de produção de sentidos se dá pela



relação entre esses pontos de entrada e pontos de fuga e, por conta disso, esses sentidos perpassam diversas direções.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as observações em sala, pudemos perceber que muitos alunos carregavam consigo um tipo de insegurança, acompanhada do medo de participar das atividades ou responder às perguntas propostas na apostila (material didático).

Em diversos momentos, era possível perceber a tentativa de encontrar uma resposta “mais formal”, ao invés de validar os próprios conhecimentos de mundo que seriam essenciais, uma vez que as apostilas propostas abordavam assuntos sociais.

Em determinada ocasião, ao propor uma atividade de leitura e interpretação de texto, foram contestados a fazer um poema sobre a profissão que desejavam exercer futuramente, quando um aluno afirmou que não conseguiria fazer pois se achava incompetente, essa fala mostra a dificuldade de muitos alunos em reconhecer que a língua é parte de suas vivências e não apenas um conjunto de norma-padrão. Ou seria talvez um efeito de sentido produzido pelo próprio imaginário de “competências” que são prescritas aos estudantes da educação básica nas políticas públicas de educação?!

Essa questão reforça o que Orlandi (2008) aponta sobre a formação da linguagem com a sociedade:

A formação, e não a capacitação, é capaz de produzir um aluno ‘não alienado’. [...] Consideramos que a educação, o ensino de língua, poderia, se bem praticado como processo formador do indivíduo na sua relação com o social e o trabalho, dar condições para que este sujeito ‘soubesse’ que sabe a língua, soubesse ler e escrever com fluência, com todas as consequências sociais e históricas que isto implica e fosse, assim, capaz de dimensionar o efeito de sua intervenção nas formas sociais. (Orlandi, 2008, p. 161).

Tal reflexão tornou-se basilar nas observações realizadas no CAp. Na proporção que escrevíamos os apontamentos dos alunos e encorajávamos sua participação, notamos que o envolvimento aumentava significativamente: os discentes se sentiam mais à vontade e, conseqüentemente, mais dispostos a construir sentidos a partir de suas próprias vivências.

Os resultados expostos tecem uma trama em que o caminho para uma formação docente vai muito além de uma gramática e sala de aula; trata-se de um percurso em potencial de



transformar aqueles que a vivem, convivem e permitir-se vivenciar o ensino da língua envolve uma leitura do mundo e da jornada com cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que este é um desafio contínuo, pois lidamos diariamente com discentes com muitas questões pessoais que influenciam diretamente no seu desempenho estudantil.

Com isso, concluímos que o aquilo que vivenciamos no CAp/UERJ significa um marco em nossa formação, pois reafirma o lugar do licenciando por uma posição sujeito crítica, ativa, na construção do conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem. Essa descrição coloca que o PIBID é um espaço de formação significativa, pois estabelece um equilíbrio entre a vida acadêmica e a prática docente, permitindo-nos vivenciar experiências que enriquecem nossa trajetória e fortalecem nossa carreira acadêmica.

A partir das contribuições teóricas de Eni Orlandi (2001), podemos compreender que, quando nos dispomos a ensinar ou aprender, não estamos apenas trocando informações, mas também interpretando o mundo. Cada encontro, cada atividade e cada escuta carregam sentidos e esses sentidos se constroem a partir de múltiplos lugares: da escola, da sociedade, da cultura e das histórias que atravessam o sujeito.

Não podemos compreender sobre análise do discurso sem aprender também sobre o espaço formativo, olhar para os relatos com um olhar que possibilita os atuais e futuros professores a verem a docência como um espaço de significação, onde se vê um verdadeiro tripé formado pelo discurso, linguagem e experiência que unidos formam sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com o ensino.

REFERÊNCIAS

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2005.





ORLANDI, E. P. Discurso e Leitura. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

