

FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID LETRAS UFPE: O DESENVOLVIMENTO DA PERSPECTIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Maria Eduarda Ferreira de Souza¹

Orientador: Clecio dos Santos Bunzen Júnior²

RESUMO: O presente artigo propôs a discussão e reformulação de um projeto didático temático elaborado no âmbito do PIBID Letras Português UFPE (2020–2022). Para tanto, tomamos como base teórica para a análise do material a noção de planejamento cunhada por Rojo (2001) e de pedagogia de projetos concebida em Touro (2020) e Guedes (2017). Ademais, nos aprofundamos no conceito de projeto didático temático norteado por Caretta (2016) e Mendonça (2005). Por fim, também abrimos o diálogo acerca do processo de formação docente e dos impactos dessa formação na visão do trabalho com temáticas sociais ao passo que compreendemos a pertinência de programas de formação de professores(as) para que essa visão seja melhor desenvolvida. Desse modo, pudemos compreender a relevância dos programas docentes na formação de professores(as) e do envolvimento da pedagogia de projetos nesse processo formativo.

Palavras-chave: Pibid Letras UFPE. Pedagogia de projetos. Projeto didático temático.

ABSTRACT: This article address the discussion and reformulation of a thematic didactic project developed within the scope of PIBID Letras Português UFPE (2020-2022). For this purpose, we used as a theoretical basis for the analysis of the material the notion of planning coined by Rojo (2001) and pedagogy of projects conceived by Touro (2020) and Guedes (2017). Additionally, we went deeper into the concept of thematic didactic project guided by Caretta (2016) and Mendonça (2005). Finally, we also had a dialogue about the teacher training process and the impacts of this training on the view of work with social issues while highlighting the relevance of teacher training programs for the development of this perspective. In this way, we were able to understand the significance of teaching programs for teacher training and the relevance of involving pedagogy of projects to the training process.

Keywords: Pibid Letras UFPE. Pedagogy of projects. Thematic Didactic Project.

¹ Graduanda em Letras Português - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

² Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP atuante como professor do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da UFPE.

1 Introdução

A trajetória do(a) discente de Letras dentro da Universidade Federal de Pernambuco é cercada por experiências que vão para além das disciplinas do próprio curso de licenciatura, mas, que, ao mesmo tempo, portam-se como verdadeiras aliadas a complementar e desenvolver a formação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa. Tal situação decorre muitas vezes de uma necessidade de se ampliar a formação do(a) discente de Letras, a qual apresenta uma grande complexidade ao alçar uma sincronicidade entre a teoria de língua e de ensino e a sua real prática. Essa movimentação é fundamental, pois, na licenciatura, é preciso que os graduandos e graduandas aprendam também a envolver essa teoria em um contexto de ensino-aprendizagem situado no letramento escolar do(a) docente de língua portuguesa. Isso significa que esse(a) futuro(a) docente deve desenvolver autonomia para “mobilizar as capacidades, recursos, tecnologias que conhece de outras situações para essa nova situação” (KLEIMAN, 2008, p. 512) e, assim, poder agregar ao processo de construção de saberes.

Partindo disso, é importante chamar a atenção para iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência³ (*doravante* PIBID), o qual oferece aos alunos e às alunas de universidades de todo o Brasil a oportunidade de dedicarem-se à experiência docente em aulas para turmas de escolas públicas brasileiras. Cabe mencionar, ainda, que o PIBID foi fundado em 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2011), e é coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*doravante* CAPES). Nesse período, existia uma forte propagação da ideia de erradicação da extrema pobreza e da desigualdade social por parte do governo Lula, o qual considerava a educação também um “fator de destaque em qualquer enquete sobre justiça social, desenvolvimento e prosperidade de uma nação” (FREIRE; RAMOS, 2013, p. 21)

O programa começou tímido, com apenas 43 projetos selecionados no ano de 2007. No entanto, atualmente, em sua última edição (2022–2024), o

³ Programa governamental gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que oferta bolsas para discentes de Licenciatura de diversas áreas das instituições de ensino superior do Brasil para um período de estágio em escolas da rede pública.

PIBID chegou a aprovar mais de sete mil projetos de 253 instituições de ensino superior de todos os estados do Brasil, incluindo o Distrito Federal. Com o objetivo de incentivar e elevar o nível da formação inicial de professores e professoras das universidades brasileiras, o referido programa promove hoje a valorização dos cursos de licenciatura através da articulação entre prática e teoria docente. Desse modo, busca inserir licenciandos(as) de diversas áreas no cotidiano das escolas públicas, a fim de ampliar e aprimorar a visão crítico-metodológica do processo de ensino-aprendizagem, além de estimular essas escolas a envolver e engajar o corpo docente no desenvolvimento de discentes das licenciaturas. Apesar de inicialmente ter sido pensado para unidades de ensino superior da rede pública, hoje, instituições privadas também podem inscrever seus projetos e participar do programa.

Nesse contexto, o PIBID surge na Universidade Federal de Pernambuco em 2011 com a forte pretensão de “contribuir com o balizamento não somente de desníveis regionais, mas, sobretudo no incremento e na qualificação das políticas públicas para formação de professores no Brasil atualmente” (FREIRE; RAMOS, 2013, p. 26). Assim, foi instituído o PIBID Letras Português UFPE, dando corpo ao subprojeto “A Leitura de Linguagens Diversas”, o qual

[...] procurou, em seu planejamento, motivar a formação docente dos graduandos em Letras a partir de fatores como: (i) os resultados insatisfatórios dos alunos da educação básica em programas de avaliação nacional e internacional; (ii) os depoimentos de professores da educação básica sobre as dificuldades para o planejamento de atividades com gêneros compostos por vários modos semióticos; (iii) a inserção da gramática visual no campo dos estudos linguísticos e (iv) a influência dos avanços tecnológicos na experimentação de arranjos no processamento textual, possibilitando maior liberdade na manipulação dos gêneros textuais. (DIONÍSIO *et al*, 2013, p. 103).

Tendo em vista os pontos que pautaram e ainda pautam⁴ o surgimento e o desenvolvimento do PIBID Letras Português UFPE, podemos observar a sua jornada como uma grande entusiasta da leitura e compreensão de textos

⁴ Não foram encontrados trabalhos recentes sobre a trajetória do PIBID Letras Português UFPE. Tomamos como base atualizada os objetivos e concepções dispostos no próprio [editado programa 2020, disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/442496/2920538/EDITAL-6-2020-+SELE%C3%87%C3%83O+DISCENTES+PIBID.pdf/fc9ec155-a467-4a8f-86d8-e19f9b54553b>](https://www.ufpe.br/documents/442496/2920538/EDITAL-6-2020-+SELE%C3%87%C3%83O+DISCENTES+PIBID.pdf/fc9ec155-a467-4a8f-86d8-e19f9b54553b).

multissemióticos, visando oferecer aos(às) integrantes do programa subsídios teórico-metodológicos para que possam apropriar-se de tal perspectiva de leitura e ensino (DIONÍSIO *et al*, 2013, pp. 103-104). Nesse contexto, o programa deu início a mais uma versão no ano de 2020, a qual selecionou 20 discentes⁵ do curso de Letras Português - Licenciatura da UFPE para vivenciar uma experiência única: integrar um programa de iniciação à docência presencial estando a Universidade em um formato de ensino remoto.

É de conhecimento geral que, no início do ano de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado de pandemia e considerou prudente o isolamento social em todo o mundo. No Brasil, apesar de certa resistência do governo federal em relação aos impactos econômicos que tal ação poderia gerar, as medidas de isolamento e *lockdown* foram tomadas na maioria dos estados brasileiros. Apesar de ser compreensível a necessidade de suspensão de algumas atividades durante a Pandemia de Covid-19, são inegáveis os efeitos que essa suspensão causou diretamente à educação formal e escolar. Isso porque, quando o decreto passou a valer, as escolas no Brasil e no mundo foram fechadas e não puderam prever a volta das atividades presenciais.

Com o passar do tempo, a situação de saúde no Brasil foi seriamente agravada, fazendo com que muitas instituições de ensino começassem a se mobilizar em busca de alternativas para que o ano letivo pudesse seguir apesar da pandemia. Nesse contexto, surge então o conceito de **ensino remoto emergencial** (COSCARELLI, 2020), que pretendia, mesmo sem planejamento prévio ou fundamentação que pudesse presumir o seu sucesso, retomar as atividades escolares em instituições públicas e privadas. No entanto, principalmente para as instituições da rede pública, dar conta de 35,3 milhões⁶ de estudantes não foi uma tarefa nada fácil.

As instituições de ensino públicas, em sua maioria, abrigam crianças e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social, o que impacta na estrutura familiar e na renda que esses(as) discentes possuem para investir nos estudos. Desse modo, é possível perceber que, para garantir o acesso

⁵ Para a inscrição no PIBID Letras Portugues UFPE (2020–2022), os(as) candidatos(as) deveriam estar regularmente matriculados no curso de Letras Português - Licenciatura, ter carga horária realizada no curso inferior a 60%, possuir um bom desempenho acadêmico e ter disponibilidade mensal de 32 horas, entre outros critérios dispostos no item 3 do [Edital Prograd Pibid n° 6/2020](#).

⁶ Dados do Censo Escolar de 2021 revelam que dos 42,6 milhões de crianças e jovens matriculados em instituições de ensino do Brasil, 35,3 milhões são da rede pública.

remoto à educação formal e escolar, deveria haver uma movimentação muito maior por parte do governo federal, uma vez que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, apenas 48,6% dos alunos e alunas da rede pública tinham acesso à internet e computador em suas casas. Ou seja: menos da metade dos(as) discentes matriculados em escolas públicas poderiam assistir às aulas.

Diante desse cenário de pandemia, o PIBID Letras Português UFPE 2020⁷ desenvolveu-se comprometido, inicialmente, com a discussão teórico-metodológica sobre a **Pedagogia dos Multiletramentos** (GRUPO NOVA LONDRES, 1996), difundida aqui no Brasil principalmente pela Doutora em Linguística Aplicada Roxane Rojo (2012), que vai ao encontro das pretensões do programa para a formação docente. Essas discussões, apesar de estarem limitadas às condições de saúde pública, foram capazes de promover ricos debates e gerar projetos didáticos temáticos com base na observação e análise remota de turmas de escolas públicas da rede municipal e estadual.

Como já dito anteriormente, o PIBID Letras Português UFPE (2020–2022) reuniu discentes do curso de Letras Português - Licenciatura para participar de um processo de formação que promoveu a discussão teórica acerca de uma perspectiva de ensino-aprendizagem que abarca o multissemiótico. Nesse sentido, o programa acolheu desde a linguagem verbal escrita até as diversas oralidades e imagens estáticas e em movimento, constituindo, basicamente, a combinação de diversas linguagens na produção de um texto (ROJO; MOURA, 2019).

É perceptível que o universo digital é capaz de intensificar a combinação das linguagens múltiplas em um mesmo texto (ROJO; MOURA, 2019), e que, com a Pandemia de Covid-19 e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs), cada vez mais presentes no cotidiano dos(as) estudantes, tornou-se inevitável a reflexão consciente sobre a multissemiose dos textos no processo de ensino-aprendizagem. E, pensando nessa movimentação, os projetos elaborados no PIBID Letras Português UFPE (2020–2022) voltaram-se para a

⁷ PIBID Letras Português UFPE 2020 iniciou-se em Outubro de 2020 e foi encerrado em Março de 2022. O programa contou com 16 alunos bolsistas, 04 voluntários, 03 professores-orientadores da UFPE e 02 professores-supervisores de duas escolas da rede pública estadual de Pernambuco, totalizando 25 integrantes.

leitura e compreensão de textos em suas mais diversas esferas e aspectos, trazendo produções musicais, fotográficas e até mesmo ilustrações de livros, a fim de observar também os elementos audiovisuais que envolvem a análise e interpretação textual .

Desse modo, cabe mencionar que o projeto didático temático (*doravante* PDT) a ser apresentado foi desenvolvido no âmbito do PIBID Letras Português UFPE (2020–2022). Apesar de o programa estender-se por 1 ano e meio, a elaboração do PDT foi iniciada no ano de 2021, a partir das observações de uma turma do 6º ano de uma escola estadual localizada na Zona Norte do Recife. Para esse artigo, tomamos como base de análise da turma o acompanhamento remoto durante as aulas que ocorreram via *Google Meet* (2021), além de reuniões com a professora-supervisora, que repassava mais informações sobre o grupo-classe.

Dado o contexto pandêmico, o autor e a autora⁸ do planejamento fizeram um acompanhamento totalmente remoto da turma. Cabe salientar que, inicialmente, havia a pretensão de levar o PDT para a intervenção presencial na escola. Contudo, devido às circunstâncias da pandemia, os pibidianos não puderam ministrar o planejamento, uma vez que a CAPES não permitiu o acesso presencial às escolas, em razão das medidas de isolamento/distanciamento social adotadas pelo Governo do Estado de Pernambuco e da falta de vacinas para os/as integrantes do programa. Apesar de sua elaboração partir de um período em que as aulas ocorriam no ambiente virtual e *on-line*, havia uma grande expectativa quanto à movimentação de retorno às atividades presenciais, inclusive fomentada pela mídia e governo. Por isso, o PDT foi pensado para um cenário presencial e, não havendo tempo hábil para a sua adaptação ao formato remoto, a decisão tomada foi de não levá-lo à sala de aula (seja ela presencial ou remota).

O PDT elaborado trouxe como temática central o racismo e a valorização da identidade negra, levando como título “Vozes negras: construção e valorização das identidades negras na luta contra o racismo”. A ideia de discutir a temática surge a partir da observação de uma turma

⁸ O projeto intitulado “Vozes negras: construção e valorização das identidades negras na luta contra o racismo” foi desenvolvido pelos pibidianos bolsistas Marcelo Fernandes e Maria Eduarda Ferreira (autora do presente artigo) sob a supervisão da Profa. Lucille Maia e orientação da Profa. Dra. Suzana Cortez.

majoritariamente negra e de relatos da professora-supervisora sobre como esses(as) alunos(as) se viam e se portavam diante da construção da ideia de cor/raça, além da percepção de como isso pode afetar a construção da identidade desses(as) discentes. Nesse contexto, passamos a compreender a necessidade de se trabalhar com o tema na tentativa de incentivar e elevar a consciência racial da turma.

Diante disso, é válido lembrar que o PDT mencionado acima faz parte da visão de uma autora e um autor ainda na metade da graduação do curso de Letras Português - Licenciatura, ou seja, no início de 2021. Com isso, o presente artigo pretende, então, trazer um olhar atual de uma das autoras — a qual redige este artigo — a fim de remodelar e traçar críticas a um material que, apesar de já finalizado, é passível de constantes mudanças e reavaliações. Portanto, será elaborada uma resignificação do projeto, atendo-se à manutenção e melhoria de alguns pontos do planejamento, partindo de uma nova perspectiva da autora e graduanda, agora em sua última etapa do curso.

2 Fundamentação Teórico-metodológica

2.1 Sobre planejamento e Pedagogia de Projetos

Muito se discute na graduação de licenciatura sobre o processo de planejamento didático por parte do(a) docente, seja ele de qualquer área. Partindo desse princípio, Rojo entende que a ideia de planejamento “exige a capacidade de definir, selecionar e organizar “conteúdos” que deverão ser tematizados por meio de ações didáticas distribuídas no tempo e no espaço escolar.” (ROJO, 2001, p. 1) . Apesar de não ser uma tarefa nada fácil, não se pode negar o quão inerente é — ou deveria ser — à condição docente a necessidade de planejar os processos de ensino-aprendizagem, elencando meios, objetivos e estratégias para se propor determinado assunto.

Quando falamos em planejamento, observamos, dentro da comunidade escolar, que há uma gama de procedimentos a se cumprir, os quais muitas vezes são encarados como burocráticos pelos professores e professoras. No entanto, Rojo (2001) busca elucidar a ideia de planejamento não dissociando-o

completamente das burocracias de preencher planilhas e documentar aulas, mas atribuindo-lhe uma nova perspectiva, como um movimento de escolhas que visam um determinado objetivo de aprendizagem. Rojo (2001) também indica que esse processo pense fora da caixa, utilizando até mesmo a tecnologia como aliada para o engajamento discente.

Partindo disso, passamos a pensar também no planejamento como medida essencial para a elaboração de projetos a serem executados em sala de aula. Atualmente, não é raro vermos debates sobre a ação de planejar um modelo o qual “segue uma sequência de etapas tendo em vista a construção do conhecimento do aluno em fases” (CARETTA, 2016, p. 113). Em outras palavras: a licenciatura tem preocupado-se com o desenvolvimento de projetos para delimitar objetos e objetivos de estudo.

Segundo Lopes (2012), pensadores como John Dewey começaram a pensar, ainda no fim do século passado, em uma chamada “Pedagogia Ativa”, que visava a integração da ideia de projeto aos processos de ensino-aprendizagem escolar. Com isso, iniciou-se um movimento de incorporação desse conceito às escolas americanas (TOURO, 2020). Segundo a autora, já no Brasil, essa “Pedagogia de Projetos”

[...] passa a ser usada a partir da disseminação da “Escola Nova”, que era contrária aos princípios e métodos da escola tradicional. Nesta direção os educadores como Kilpatrick, Decroly, Freinet, entre outros tiveram suas ideias difundidas no Brasil por Anísio Teixeira e Lourenço Filho na década de 30. (TOURO *et al*, 2020, s/p).

A Pedagogia de Projetos fundamenta-se na perspectiva de que o(a) aluno(a) é o ator principal do processo de ensino-aprendizagem e que ele(a) deve participar ativamente da construção do conhecimento (GUEDES *et al*, 2017). Nesse sentido, o(a) discente deve estar inserido em um contexto de aula que se opõe aos métodos tradicionais, o que é proposto, justamente, por essa pedagogia (FLEK, 2012 *apud* TOURO *et al*, 2020). Assim, vemos uma mobilização tanto individual quanto de um grupo para construir e refletir sobre determinado conhecimento, o qual foi devidamente planejado, com objetivos delimitados e finalidades pedagógicas traçadas (TOURO *et al*, 2020).

Apesar de todo o processo de elaboração de um projeto envolver um planejamento bem desenhado, podemos compreender que, ainda assim, há espaço para desdobramentos resultados da prática real. Ou seja, o projeto também representa “uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, que envolvem variáveis, com percursos imprevisíveis, criativos, imaginativos e inteligentes” (BARBOSA E HORN, 2008 *apud* TOURO, 2020, s/p), tudo isso sem distanciar-se da organização e do processamento de objetivos.

2.2 Sobre projetos didáticos/temáticos

O conceito de projeto, mais especificamente de **projeto temático**, gira em torno de um tema (CARETTA, 2016, p.116) que deverá ser o ponto de partida para uma sequência de ações didáticas, enumeradas por Caretta (2016):

A primeira delas é a escolha do tema central, que deve ser feita a partir das sugestões dos alunos. A apresentação de justificativas para o trabalho com o tema escolhido é fundamental, a fim de que os alunos possam discutir e aprender as razões e os objetivos que os levaram a propor aquele tema. A seguir é necessário realizar um planejamento das etapas de trabalho e organizar as formas de ação. Os próximos passos são a escolha dos gêneros, a definição do(s) evento(s) em que esses gêneros serão utilizados, a seleção e a montagem do material didático. Por fim, a realização do projeto alcançará a intervenção linguística dos alunos no cotidiano social. A avaliação deve ser contínua durante todo processo e deve ser realizada também pelos próprios alunos juntamente com os professores. (CARETTA, 2016, p. 113).

Embora a ideia de projeto temático aparente ser consistente para o processo de ensino-aprendizagem, é válido entender que nem sempre ela será bem sucedida. Mendonça (2005) explica, em seu artigo sobre projetos temáticos, que muitas vezes a concepção de língua e linguagem pode ir de encontro à proposta de um projeto. Isso porque uma perspectiva sociointeracionista adequa-se ao ensino à medida que possibilita a reflexão sobre a oralidade e escrita dentro de seu próprio uso e contexto social (GONÇALVES, 2004). No entanto, não se deve fechar completamente os olhos para aspectos linguísticos e formais/estruturais da língua portuguesa e buscar

apenas evidenciar o contexto dos alunos, uma vez que “as ditas abordagens ‘contextualizadas’ de gramática também apresentam problemas.” (MENDONÇA, 2005, p. 2), pois oferecem o risco de se utilizar o texto apenas como pretexto em atividades.

De qualquer modo, se utilizado de maneira correta, a elaboração de um projeto temático bem articulado pode servir como ponto de partida para abordar tanto a reflexão consciente e crítica sobre a própria língua(gem) quanto para formar cidadãos

Entre essas novas demandas sociais, encontram-se a formação de cidadãos no sentido mais amplo da palavra: aqueles que não só exigem direitos e cumprem deveres, mas aqueles que, pela participação ativa na sociedade, criam direitos e novas formas de relação social e a aproximação entre a escola e a vida, isto é, entre o cotidiano, o conhecimento escolar e o mundo extraescolar. (MENDONÇA, 2005, p. 4).

Em outras palavras, o fazer docente é capaz de extrapolar as linhas do ensino meramente conteudista e observá-lo através de uma percepção de que o(a) aluno(a) parte da língua e da linguagem para vivenciar práticas sociais e vice-versa.

Outro ponto importante a se considerar quando falamos de PDTs é a oportunidade aos alunos e alunas, por parte da escola e do(a) docente, dos sentimentos de autoria e autonomia (CARETTA, 2016). Quando o professor ou professora de LP — e de outras disciplinas no geral — entra em sala para trabalhar determinado conteúdo, é comum que ele/ela se posicione e, por consequência, seja posicionado(a) pelos(as) discentes como ponto central do processo. No entanto, devemos enfatizar que a construção de um projeto deve envolver, em todas as etapas, a relação do(a) aluno(a) com a escola, a comunidade e com o tema, visando a motivação e a potencialização de habilidades diversas ao passo que se revela um reconhecimento social desse(a) criança ou jovem (CARETTA, 2016).

É válido ressaltar, ainda, que, acima de tudo, um projeto didático temático de língua portuguesa resgata e ressalta, inevitavelmente, uma concepção de língua e linguagem, uma vez que a “prática docente sempre pressupõe uma certa concepção teórica” (DE MARCO, 2008, p. 156). Nesse

sentido, a “concepção que se tem sobre [...] a Língua Portuguesa [...] é fundamental para que se compreenda a dinâmica do ensino de português” (MENDONÇA, 2005, p. 1). Não devemos ditar a impossibilidade de se construir um PDT adotando uma perspectiva que enaltece muito mais os aspectos normativos do sistema da língua e despreza sua dinamicidade. Entretanto, devemos lembrar que a base do PDT se constitui a partir, justamente, dessa dinamicidade. Assim, passamos a entender que o PDT dialoga intimamente com uma concepção sociointeracionista (SUASSUNA *et al*, 2006).

Para Caretta (2016), o PDT deve propor ao alunado um conjunto de atividades que vão trabalhar diversas habilidades e diversos gêneros da escrita e oralidade, e que portanto, essas atividades precisam considerar e evidenciar aos discentes as condições de produção desses enunciados. Partindo disso, passamos a compreender que o projeto deve ultrapassar os limites da sala de aula, levando o(a) aluno(a) a construir a autonomia necessária para vivenciar as experiências textuais do cotidiano com e sem a presença do(a) professor(a) de LP (CARETTA, 2016). Em outras palavras, a sala de aula deve ser capaz de oportunizar ao seu grupo-classe a habilidade de relacionar os conhecimentos da escola com as práticas sociais, de modo a refletir sobre elas com naturalidade e produzir, nas situações em que forem demandados, enunciados com marcas de autoria.

2.3 Sobre o processo de formação docente

Nesse momento, passamos então a compreender a ideia de professor(a) de Língua Portuguesa como um **agente de letramento**. Ao entendermos a prática docente como um fazer consciente e que demanda um posicionamento por parte daquele que o faz, começamos a observar que o(a) professor(a) deve assumir um papel de **agente**, ou seja, **aquele que faz coisas** (KLEIMAN, 2006). Segundo Angela Kleiman (2006, p. 414), “um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação”, o que revela uma idealização do docente como um sujeito ativo, que planeja, projeta e executa ações de ensino visando uma interação — ativa — de seus/suas discentes.

Partindo disso, na atualidade, ainda durante a graduação, muito se discute sobre o papel do(a) professor(a). O docente não deve ser visto como um “produtor de conhecimentos” que é procurado por seguidores para transmitir determinados saberes (GERALDI, 2010). Por isso, seria interessante que a formação em licenciatura pudesse servir para buscar caminhos/trilhas metodológicas e pedagógicas que permitam reconstruir e mediar conhecimentos em prol daqueles que constituem e participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem: as alunas e os alunos. Para tanto, os cursos de licenciatura poderiam proporcionar aos graduandos e graduandas uma formação docente alinhada à tal perspectiva, oferecendo subsídios teóricos e práticos dentro e fora do próprio curso.

É consenso entre educadores que a formação do professor, básica e continuada, constitui requisito essencial para promover uma educação de qualidade. Existem inúmeras iniciativas voltadas à qualificação profissional dos docentes para além dos cursos de licenciatura. São promovidos cursos de aperfeiçoamento, oficinas e programas mais amplos de formação, estes vinculados a políticas públicas de âmbito federal, como o PROFA, o PARFOR, o PNAIC, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, além do PIBID, foco deste trabalho. (MENDONÇA, 2016, p. 73)

Isso porque, apesar dos aspectos teóricos que não se relacionam direta e explicitamente com a educação e a didática da língua(gem) e da literatura serem de grande importância, é inegável que os elementos teóricos-metodológicos também precisam receber o seu devido espaço dentro dos cursos de formação de professores(as), sendo necessário investir neles enquanto graduandos(as) e também já durante a atuação docente (MENDONÇA, 2016).

Scalabrin e Molinari (2013) citam a importância da observação, da pesquisa, do planejamento, da execução e da avaliação de diferentes atividades pedagógicas como ferramentas de aproximação entre práticas (compreendida aqui em sua complexidade de vários fenômenos curriculares, didáticos e pedagógicos) e teorias (compreendida aqui como as diferentes reflexões no campo das Ciências Humanas que auxiliam os(as) professores de língua materna). Partindo desse princípio, programas como o PIBID acabam por suprir necessidades que as propostas curriculares da maioria das

disciplinas da graduação (licenciaturas) em si não alcançam, como a demanda de se pôr em prática as ofertas teóricas do curso vivenciando de perto e ao vivo os processos escolares ainda no início da graduação.

Entretanto, reconhecer a importância de programas e projetos de extensão não significa abdicar das responsabilidades dos cursos de licenciatura, uma vez que disciplinas como as de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELPs) e de Estágios Supervisionados em Língua Portuguesa — no caso da UFPE, por exemplo — são, em geral, umas das únicas responsáveis por trazer reflexões sobre o ensino de língua e literatura. E mostrar, de fato, um pouco da prática docente. Assim, outros componentes ofertados ao longo da graduação de Letras Português - Licenciatura acabam se distanciando dessa prática.

Ressaltamos que não é raro o enfoque no estudo teórico (sem interfaces pedagógicas, didáticas ou metodológicas) dos aspectos da língua(gem) e da literatura sem pensar em sua importância para a formação de professores(as) e para o processo de ensino-aprendizagem das crianças e dos(as) jovens da educação básica em um país tão desigual como o Brasil. Esse é o caso das disciplinas de Literatura Brasileira da Graduação de Letras - Português, que observam muito mais os elementos formais, estéticos e históricos das escolas literárias e deixam de lado a relação que elas devem estabelecer com a prática docente. Tal situação afeta o(a) graduando(a), dificultando o desenvolvimento da autonomia enquanto professor(a) e da habilidade de mobilizar esses saberes em sala de aula. Segundo Lívia Suassuna e Marta da Silva Aguiar,

[...] essa formação deve compreender as dimensões da criticidade, da reflexão e da fruição e vivência dos textos literários, dotando ao mesmo tempo o futuro professor de um conhecimento teórico consistente que, todavia, não deverá sobrepor-se ao direito de experienciar o mundo pela palavra literária. (AGUIAR; SUASSUNA, 2020, p. 47).

Apesar da série de avanços e reformas pelas quais o curso de licenciatura passou desde a década de 90, ainda hoje, vemos essa forte tensão entre prática e teoria. Isso porque as discussões sobre a licenciatura sempre estão marcadas “pela prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática, [...] e pela ideia de que para ser bom professor bastaria ter

domínio da área do conhecimento específico que se iria ensinar.” (BUNZEN; SUASSUNA, 2019, p. 120). Nesse sentido, torna-se prioritária a discussão e reorganização do currículo dos cursos de licenciatura de modo a refletir sobre o atual formato tradicional de formação inicial (a própria graduação de Letras) e formação continuada (pós-graduação) de professores e professoras (FALCÃO; SUASSUNA, 2020).

3 Prós e contras: temáticas sociais em projetos para o ensino de Língua Portuguesa

Embora o emergir da pedagogia de projetos seja extremamente necessário para se construir uma aprendizagem que interage com a sociedade, não se pode deixar de lado as problemáticas que surgem em paralelo a ela. De acordo com Guedes (2017), o desconhecimento dessa prática leva muitos professores a compreender que o projeto está ligado a qualquer atividade escolar que envolva a mobilização dos alunos para produzir cartazes sobre um tema, receber visitas e até mesmo participar de eventos da escola. Obviamente, essa trata-se de uma “visão reducionista da verdadeira amplitude e organização didático/pedagógica que o assunto requer” (GUEDES, 2017, p. 240).

Como já citado no item 2.1, um projeto temático deve girar em torno de uma tema central, o qual é resultado, muitas vezes, de problemáticas sociais que já envolvem o grupo-classe (CARETTA, 2016). Quando o professor atenta-se a essas questões e busca reconstruí-las em sala de aula de forma crítica, é capaz de gerar uma reflexão acerca do tema

[...] o projeto didático/temático permite recuperar o movimento intrínseco à prática da linguagem: ler o que o outro disse, comparar com um outro dizer de um outro sujeito; verificar as diferentes formas de dizer; ter o próprio texto lido; procurar dizer de um certo modo; buscar informações sobre como dizer; avaliar os diferentes sentidos do dizer... são práticas de professores e alunos que, juntos, atuam como produtores de significados. (SUASSUNA *et al*, 2016, p. 232-233).

Esses significados possibilitam o entendimento e a transformação de tradições culturais (COELHO, 1980 *apud* SUASSUNA *et al*, 2016, p 233), colaborando para uma mudança de perspectiva sobre uma dada realidade.

Ao falarmos de projeto didático/temático, estamos também falando do envolvimento de questões sociais nas aulas de Língua Portuguesa. De fato é inegável a importância de se formar professores(as) de língua materna aptos a vivenciar as diferentes realidades (ILARI E BASSO, 2006). Isso implica diretamente na relação que o alunado irá estabelecer com a escola e as associações que fará entre escola-sociedade e o seu próprio contexto social. Desse modo, o(a) aluno(a) e a comunidade na qual ele se insere são capazes de trazer para a sala de aula questões do seu cotidiano que resultam, também, em aula.

Em “A aula como acontecimento”, Geraldi (2010) comenta sobre a imparcialidade, por parte das escolas, em relação a situações vivenciadas pelos alunos. Citando o exemplo das fortes chuvas que impedem alguns(as) discentes e docentes de chegar à escola, o autor argumenta que eventos como esse não podem ser simplesmente ignorados pelos(as) professores(as) em razão da continuidade de um cronograma de aulas que parece ser intocável. Com isso, podemos perceber que as problemáticas do dia a dia dos(as) estudantes não só podem como devem ser integradas, de forma planejada e exequível, à grade de conteúdos escolares.

É inegável que o diálogo entre sociedade e conteúdo se faz necessário em qualquer disciplina escolar. No entanto, o curso de Licenciatura em Letras parece ser um dos poucos a bater nessa tecla e incentivar os(as) professores(as) em formação a promover a integração do ensino de Língua Portuguesa a temas e problemas sociais. Por outro lado, não devemos fechar os olhos para a visível sobrecarga que a disciplina de LP sofre, uma vez que tratar dessas problemáticas em sala de aula acaba por torna-se função do professor ou professora de língua materna. Isso porque, por muitas vezes, gera-se uma alta expectativa de que as propostas curriculares de LP estarão sempre envolvidas em um contexto temático projetado e planejado para se falar de determinado assunto ou problema da comunidade escolar ou da sociedade como um todo.

Um dos grandes problemas constatados por Rojo (2001) em sua pesquisa intitulada “Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor” foi, justamente, “a visível ausência de ensino; a hiper-valorização da alimentação temática; a crença de que a discussão oral da temática pode ser responsável por bons textos” (ROJO, 2001, p. 15). Tal situação representa um risco inerente à ideia de se trabalhar com projetos didáticos/temáticos nas aulas de LP, uma vez que a construção de um PDT pode ceder espaço excessivo ao tema em si e deixar de lado o propósito da aula, o qual também prevê uma carga de conteúdos de gramática e literatura.

Além da relativização extrema dos conteúdos de LP, não podemos deixar de lado outra dificuldade do trabalho com projetos didáticos/temáticos: até que ponto o professor de língua materna possui anuência para tratar de qualquer tema? Não incluir nenhum tema desconfiguraria o conceito de PDT, mas será que incluir qualquer tema é apropriado? Pouco se discute sobre os pontos negativos de se sobrepor temas ao trabalho de desenvolvimento das habilidades de língua(gem). Nesse sentido, é possível compreendermos que o ideal, nesses casos, é que o professor ou professora de LP assuma o papel de **agente de letramento** (KLEIMAN, 2006), utilizando seu espaço para mediar conhecimentos agregados por profissionais da área a ser debatida, ou até mesmo, propor a interdisciplinaridade com professores(as) que possuem mais propriedade para abordar determinados temas.

Nesse contexto, cabe reavaliar a aptidão do docente de língua materna a promover projetos didáticos/temáticos unidisciplinares os quais discutem temas que não são inerentes à sua formação. Isso não significa dizer que esses professores devam ser vetados de debater sobre temas sociais. Contudo, há a necessidade de se refletir que projetos multidisciplinares implicam em ações multidisciplinares. De acordo com Mendonça (2005, s/p) “hoje já temos a certeza de que não é possível, a nenhuma área do saber, reunir enciclopedicamente todos os ‘conteúdos’”. Isto é, ainda segundo a autora, o acúmulo de saberes sem finalidade social deixa de ser interessante para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o(a) professor(a) de LP deve encontrar caminhos que viabilizem a abordagem de temas sociais de forma adequada e responsável, buscando estabelecer uma conexão com o conteúdo previsto e planejado e com a comunidade escolar.

4 Conhecendo o projeto “Vozes Negras”

Nesta seção, o presente artigo irá direcionar o olhar para o projeto “Vozes negras: construção e valorização das identidades negras na luta contra o racismo”⁹. Cabe ressaltar, ainda, que tal projeto foi elaborado no âmbito do PIBID Letras Português UFPE (2020–2022) no ano de 2021. Para darmos início a uma análise mais profunda do PDT, é importante visualizarmos abaixo o quadro resumitivo (extraído do planejamento original), que contém as principais informações sobre a proposta de intervenção.

Quadro 1 – Resumo de atividades do projeto por dia

	QUADRO RESUMITIVO DA INTERVENÇÃO
DIA 1	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do PIBID • Leitura e discussão de textos imagéticos: Conhecendo o continente africano. • Pergunta final para a próxima aula: Vocês sabem como os africanos e sua cultura chegaram ao Brasil?
DIA 2	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de hipóteses sobre a constituição de uma cultura afro-brasileira. • Leitura e compreensão do vídeo “Os Africanos - Raízes do Brasil #3”. • Pergunta final para reflexão: O que é ser negro? Você se considera negro? Por que?
DIA 3	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa sobre a pergunta-geradora: O que é ser negro? Você se considera negro? Por que? • Introdução à leitura do livro “O Pequeno Príncipe Preto” — Rodrigo França. Atividade de pré-leitura.
DIA 4	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da capa e de 2 páginas do livro “O Pequeno Príncipe Preto”. • Atividade de compreensão através de ficha impressa.
DIA 5	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise linguística de notícia sobre racismo. • Pergunta final para reflexão: Você já sofreu ou conhece alguém que sofreu racismo? Conte-nos como foi essa situação escrevendo seu depoimento.
DIA 6	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução da proposta de produção final, que será a elaboração de fotografias visando o empoderamento da beleza e identidade negra e o combate ao racismo. • Conhecer o fotógrafo preto e recifense Ronald Santos Cruz através da leitura de seu Instagram e site profissional. • Leitura e análise linguística de fotografias de Ronald Santos Cruz.
DIA 7	<ul style="list-style-type: none"> • Produção orientada de fotografias em pequenos grupos.

⁹ Material completo do projeto didático temático disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PDaOF19elqsp6tImSa9EfuyY4O3OxSjR/view?usp=drivesdk>.

DIA 8

- Socialização das produções finais (fotografias).
- Elaboração da exposição fotográfica na escola.

Fonte: FERNANDES & FERREIRA, 2021, p. 2

O primeiro dia do PDT pretendeu introduzir a temática étnico-racial partindo da desconstrução da percepção de texto exclusivamente verbal. Para tanto, trouxemos um texto composto pelo não-verbal (uma arte desenhada), para que os alunos façam a leitura desses elementos semióticos e de como eles podem construir sentidos acerca das relações históricas e culturais entre o Brasil e o continente África. No segundo dia, a atividade central se volta para a leitura e compreensão do vídeo educativo “Os africanos — Raízes do Brasil #3”, que conta com elementos verbais e não verbais em sua construção, a fim de ampliar, mais uma vez, a concepção de texto dos alunos à medida que progredimos a temática, falando sobre a raiz dos problemas raciais e abrindo as discussões sobre os atuais impactos dessa problemática. Partindo disso, no terceiro dia, é organizada uma roda de conversa, a fim de trabalhar com a oralidade e iniciar uma reflexão sobre os pontos de vista dos alunos em relação à pauta racial (reconhecimento da negritude e o que ela representa para a sociedade). Ainda no terceiro dia, apresentamos a obra “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França (2020), através de uma proposta de pré-leitura, a qual serve para observar quais hipóteses os alunos e alunas conseguem levantar sobre uma obra a partir de elementos básicos da capa (título, cores, imagens), além de promover curiosidade e desejo de confirmar tais hipóteses na leitura.

Dando continuidade à aula anterior, o quarto dia retoma o livro “O Pequeno Príncipe Preto”, a fim de fazer uma leitura da capa e das páginas 11 e 12. Essa leitura serve como base tanto para discussões orais sobre a exaltação da beleza negra e a identificação, por parte dos(as) alunos(as) negros, com os traços da personagem, como para a atividade impressa de interpretação textual, proposta para sala de aula. Ao serem entregues aos pibidianos, as respostas possibilitam uma visão da escrita dos(as) discentes (elementos da gramática e ortografia e da compreensão e expressão). Para o quinto dia, trouxemos um texto do gênero notícia, o qual deve ser lido e debatido em acordo com a temática, tendo em vista que ela aborda uma situação de racismo, pauta temática da aula. Durante a leitura dessa notícia,

deve ser feita uma reflexão sobre o racismo a partir da análise linguística do texto, como é o exemplo do uso de aspas na construção de sentidos, podendo até mesmo contribuir para atenuar atos racistas.

As aulas do sexto, sétimo e oitavo dia direcionam-se, basicamente, à proposta de produção final do projeto. Primeiramente, buscamos introduzir a proposta de elaboração de uma exposição fotográfica apresentando do fotógrafo preto e recifense Ronald Santos Cruz, o que ocorre por meio da rede social *Instagram* e do seu *site*, principais fontes de informação e geração de conteúdo do artista. A partir da leitura e análise de suas obras, as quais objetivam a valorização das identidades e belezas negras e a denúncia ao racismo, estudamos como elementos da fotografia, como a iluminação, a posição, o enfoque e enquadro, além outros aspectos multissemióticos, são fundamentais para construir sentidos. Partindo disso, no sétimo dia, os alunos e alunas são convidados(as) a capturar suas próprias imagens utilizando os conceitos propostos na aula anterior. Essas imagens são utilizadas para a discussão em sala que irá reforçar a leitura e compreensão de elementos não-verbais, pois esses alunos e alunas devem partir das próprias produções para entender a temática racial na fotografia. Além disso, eles(as) devem organizar uma exposição fotográfica dentro da escola para encerrar a realização do PDT.

4.1 Justificativas do projeto

Para conhecer melhor o PDT, é crucial citar os motivos que nos levaram a escolher como temática central o racismo e valorização das identidades negras. Um ponto fundamental para a nossa escolha se justifica principalmente na necessidade de se partir das vivências e demandas do grupo-classe para se elaborar um planejamento didático. Nesse contexto, observamos que a turma de 6º ano demonstrou, em alguns momentos, não ter tanto contato com pautas raciais, uma vez que manifestaram falas e ações as quais nos fizeram perceber um distanciamento das relações étnico-raciais.

Como Caretta (2016) bem cita, eleger um tema central para a elaboração de um projeto deve partir de uma escolha do grupo-classe. Essa escolha, embora não tenha sido abertamente eleita pelos alunos, pode ser

justificada através de resultados do PIBID*quest* — questionário virtual *on-line* disponibilizado pelos pibidianos e pibidianas ao alunado para entender melhor o perfil da turma — o qual revelou que, durante o tempo livre dos alunos, eles consumiam conteúdos (jogos, vídeos e músicas) e acompanhavam, em sua maioria, figuras públicas e artistas brancos.

Nesse contexto, pudemos notar que, em uma turma majoritariamente formada por alunos e alunas negros(as), não conseguimos perceber uma identificação e, portanto, uma consciência racial. A professora-supervisora do PDT relatou diversos comportamentos que revelavam essa ideia, como a concepção de que a palavra “negro” era ofensiva e que o termo “moreninho” deveria ser utilizado para se referir a pessoas de pele/traços negros. Além disso, o não reconhecimento de sua própria cor também foi um fator alarmante para que trouxéssemos o tema à tona.

A partir desse olhar para a problemática dos(as) alunos(as), iniciamos uma busca por respostas acerca de como tratar do assunto em sala de aula e, ainda, pensando nisso para crianças entre 10 e 11 anos. Para isso, o Currículo de Pernambuco (2019) funcionou como principal norteador para as nossas ações, tendo em vista que o documento pernambucano prevê, como tema transversal, a educação para as relações étnico-raciais, a qual deve servir de base temática para o estudo dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, no Brasil, já existem leis, como a nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que indicam a obrigatoriedade de se envolver, no próprio currículo da escola, as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Diante disso, cabe mencionar também que alguns autores e autoras foram fundamentais para que pudéssemos entender melhor sobre como e quando a escola deve se posicionar em relação a temas tão delicados como o racismo e as identidades negras. Tendo em vista que o PDT foi elaborado por autores brancos, buscamos compreender de que ponto partimos e de que maneira podemos contribuir com o movimento antirracista, sobretudo no âmbito escolar. Segundo Djamila Ribeiro (2019), é preciso que os brancos se conscientizem da sua prevalência em posições de poder para que possam se responsabilizar e prover ações de combate e transformação de um sistema estruturalmente racista e discriminatório.

Nesse sentido, começamos a compreender, também, que, para além da cor da pele, enquanto profissionais de educação, não podemos ignorar o certo valor que a voz do(a) professor(a) possui diante do seu alunado para abordar questões sociais tão importantes e pertinentes à formação cidadã (GOMES, 2005). Com isso, passamos a observar a escola como um ambiente para se promover a mudança social e, portanto, refletir sobre e desconstruir os reconhecidos “mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista” (MUNANGA, 2006, p. 17).

No projeto, isso pode ser visto em atividades como a de leitura do livro “O Pequeno Príncipe Preto”, do escritor Rodrigo França. O texto tem como principal objetivo, na construção do PDT, fazer com que os alunos e alunas negros(as) sintam-se representados, começando a enxergar em si e no meio traços e situações que os façam reconhecer e enaltecer a sua negritude. Além disso, tanto a leitura quanto a produção de fotografias também voltadas para a denúncia de episódios e estruturas racistas acabam por servir de alerta ao grupo-classe. Com isso, a branquitude é levada a refletir acerca de seus privilégios, ao passo que compreende a necessidade de colaborar com a luta pela mudança dessas estruturas que corroboram a desigualdade racial.

4.2 Discussões curriculares em jogo: eixos de ensino-aprendizagem no PDT.

Para que um projeto didático temático esteja completo e atendendo às recomendações da Base Nacional Comum Curricular (*doravante* BNCC), ele precisa contemplar os quatro eixos de ensino-aprendizagem: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística (BRASIL, 2018). Ao tratarmos de um determinado tema que abrange determinados gêneros, devemos lembrar, como já dito no presente artigo, de articulá-lo ao ensino de língua e literatura, para que assim o projeto faça sentido dentro da aula de LP e não se torne apenas um debate social. Nesta seção, vamos observar as articulações entre os eixos de ensino-aprendizagem e o projeto didático temático “Vozes negras: construção e valorização das identidades negras na luta contra o racismo” e quais concepções norteiam tais eixos.

Tomando como concepção de texto a noção de unidade enunciativa a qual contempla uma combinação de sistemas semióticos em um determinado contexto de uso (CAVALCANTE *et al*, 2019), devemos compreender que a leitura vai para além de uma prática vinculada somente à escrita. Desse modo, Geraldi (1996 *apud* SUASSUNA *et al*, 2016, p. 229) conceitua a leitura como um "trabalho de compreensão de sentidos de um texto, que corporifica o dizer de um sujeito de linguagem". Isto é: uma movimentação para apreender a unidade enunciativa em todas as suas instâncias, sejam elas verbais ou não verbais. Ao longo do PDT, o eixo de leitura pode ser facilmente identificado na maioria das etapas de construção, que vai desde a leitura e interpretação do vídeo "Os Africanos - Raízes do Brasil #3" (2º dia), uma produção audiovisual, até um livro escrito (3º e 4º dia), que também é composto por ilustrações passíveis de leituras.

Seguindo a linha de percepção do texto de Cavalcante (2019), a produção textual, para o PDT, vai ao encontro da noção ampliada de leitura. Ao considerarmos a produção textual uma "expressão da subjetividade de um autor, registro de uma certa compreensão ou visão de mundo para o outro" (GERALDI, 1996 *apud* SUASSUNA *et al*, 2016, p. 229), entendemos que a construção do texto está intimamente ligada à ideia de autoria do(a) aluno(a). Nesse processo, ele(a) deve elevar e envolver os seus saberes ao diálogo com o mundo para gerar o seu próprio enunciado, dotado de si e de outros (BAKHTIN, 2003 *apud* CARETTA, 2016).

No PDT, compor um texto reflete-se, principalmente, na fotografia, na mobilização dos conhecimentos acerca dos elementos fotográficos (6º, 7º e 8º dia) capazes de modificar a paisagem escolhida ao mesmo tempo que dialogam com e sobre ela. Nessa etapa, percebemos que, mais do que nunca, a escrita não pode suprir toda a necessidade do(a) autor(a) de explorar sua autoria. Com isso, os alunos e alunas devem compreender o processo de leitura do mundo para que possam produzir seu próprio enunciado em forma de imagem, cientes de que a luz, o foco e até mesmo o ângulo são elementos da linguagem, capazes de comunicar sentidos e sentimentos do(a) autor(a), do(a) leitor(a) e da própria foto. Apesar de considerarmos a fotografia também como produção de texto, não podemos negar a importância da modalidade escrita dentro de um projeto, já que a própria BNCC (BRASIL, 2018) a

recomenda para o eixo de produção. Portanto, é importante introduzir essa escrita de modo mais específico no PDT, o que não ocorre mesmo com a proposição da elaboração de um depoimento (5º dia).

Para a mobilização da leitura e da produção de texto, é necessário envolver “os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente” (BRASIL, 2018, p. 80), ou seja: pôr a análise linguística/semiótica em ação. A análise linguística pode ser definida como um “trabalho de reflexão sobre os modos de funcionamento dos recursos expressivos da língua” (GERALDI, 1997 *apud* SUASSUNA *et al*, 2016, p. 229), o que vai ao encontro do que conceitua a BNCC (BRASIL, 2018), que a julga responsável pelas materialidades do texto, ocupando-se com os efeitos de sentido. O PDT busca tratar dessa movimentação em diversos textos trabalhados, observando não somente os efeitos de uma aspa ou outra na construção do sentido de textos escritos (5º dia), mas também como cores e formas podem ajudar na interpretação das produções imagéticas (1º dia) e audiovisuais (2º dia) que integram o projeto.

Embora a BNCC (BRASIL, 2018) considere a oralidade um aspecto individual da linguagem, com autonomia e características próprias e relevantes, a atividade oral recebe uma atenção quase inversa à dada à escrita nas escolas (CAVALCANTE; MELO, 2016). Ainda segundo as autoras, existe uma ideia equivocada de que a fala é aprendida espontaneamente no dia a dia, desprezando o nível de estudo e formalidade que práticas orais como debates, seminários e entrevistas demandam. Partindo dessa perspectiva, é possível notar que, no PDT, a oralidade é envolvida a partir da roda de conversa (3º dia), mas que esse momento de conversa, apesar de situar uma prática cotidiana (a conversa), não produz uma reflexão consciente sobre a modalidade oral. Isso pode ser percebido, pois não há, ao longo do projeto, referências ao trabalho com a oralidade e ao seu exercício de forma organizada e pensada, como ocorre em um debate, por exemplo.

4.3 Um novo olhar para o PDT

Não surpreende que a formação do(a) professor(a) seja perpassada por diversos questionamentos acerca de como deve ser a sua atuação em sala de

aula frente às relações sociais. Para o(a) professor(a) de LP, a ideia de envolver problemas da sociedade em conteúdos gramaticais e/ou literários muitas vezes parece absurda, enquanto, na verdade, deveria ser compreendida como necessária, tendo em vista que a educação se traduz em “um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano” (GOMES, 2005, p. 146).

Apesar da dificuldade de se colocar frente ao tema, o projeto tomou a iniciativa de abordá-lo. No entanto, infelizmente, é possível notar que o tema tornou-se foco maior da proposta para a aula de língua, deixando em segundo plano as capacidades de linguagem e seus respectivos objetos de ensino. A partir da visualização do **Quadro 1**, vemos uma certa riqueza de detalhes e textos voltados ao tema que incitam o debate acerca do racismo, um dos objetivos de um PDT. Por outro lado, não devemos ignorar o fato de que, em toda a sua composição, não há referências claras a determinados objetos de ensino e um conjunto de conteúdos delimitados.

Partindo dessa observação, começamos a compreender, primeiramente, que o tema em si não representa ameaças ao planejamento didático, e sim, a forma como o professor ou professora de língua decide projetá-lo em sala de aula. No PDT em questão — ainda atentando-se ao **Quadro 1** — isso se manifesta com o enfoque no discurso temático, viabilizado pela escolha de múltiplos gêneros, não necessariamente correlacionados, que se concentram na discussão racial e não no estudo de aspectos e/ou fenômenos de língua(gem), partindo de uma discussão racial.

Exemplificando isso, temos a leitura de imagens que contextualizam o continente africano nos dois primeiros dias, que poderia ceder espaço a um estudo aprofundado de um projeto sobre leitura e interpretação de imagens estáticas e vídeos, capaz de desaguar na proposta de produção final (sexto dia), no caso, fotografias. No entanto, essa construção é quebrada pelas aulas que seguem o primeiro e segundo dia, o qual sobrecarrega o planejamento de gêneros variados que abordam conteúdos gramaticais distintos. Como ocorre com a leitura do livro literário “Pequeno Príncipe Preto” (quarto dia) e logo após (quinto dia) a introdução do gênero notícia, seguido por questões de análise linguística.

Embora a leitura da notícia seja interessante para os alunos identificarem-se com situações de racismo reais, o gênero em si contribui para uma “quebra” da evolução do conteúdo de língua. Isso ocorre em razão da expectativa criada ao longo do PDT sobre centrar-se em um diálogo entre imagem, leitura e compreensão, partindo da concepção de que imagens também são textos e, portanto, também comunicam, pois constituem uma “combinação de sistemas semióticos” (CAVALCANTE *et al*, 2019, p. 26). Todavia, por haver, muitas vezes, uma necessidade de se entregar conteúdos “substancialmente” gramaticais, os(as) professores(as) de língua recorrem a uma abordagem gramatical de LP para justificar o trabalho com o tema.

Figura 1 - dia 5 do projeto

2. O subtítulo da notícia faz uso de um recurso gráfico conhecido como **aspas**. Identifique as aspas e explique os efeitos de sentido que provocam em cada ocorrência no texto.

Fonte: FERNANDES & FERREIRA, 2021, p. 16

Figura 2 - dia 5 do projeto

O casal contou como foi a conversa do gerente. "Ele disse: "Você não pode ficar aqui dentro. Aqui não é lugar para você. Saia da loja. Eles pedem dinheiro e incomodam os clientes", contou a professora Priscilla, lembrando que o gerente não havia se dado conta de que o menino era filho do casal.

- 3a. No fragmento acima, observamos que há um trecho entre aspas. Indique qual a função das aspas simples (‘ ’) e duplas (“ ”) nesse contexto.
- 3b. Identifique os dois verbos que introduzem a fala das pessoas envolvidas no fato noticiado. Ao identificar cada verbo, aponte quem é/são a(s) pessoa(s) que fala(m).
- 3c. Agora aponte em que tempo os dois verbos estão conjugados e explique porque esse tempo verbal é utilizado notícia.

Fonte: FERNANDES & FERREIRA, 2021, p. 16

A exemplo das figuras 1 e 2, vistas acima, vemos o estudo dos recursos gráficos da escrita como enfoque da leitura do gênero notícia, estudo esse que não havia sido, em nenhum momento anterior do planejamento, citado como parte da discussão dos fenômenos linguísticos desenvolvidos no projeto. Em vista dessa colocação descontextualizada do gênero e do trabalho em volta dele, e partindo de um novo olhar crítico sobre o PDT, é possível entendermos

que a retirada desses elementos poderia ser benéfica à construção tanto do tema quanto de uma exploração com o texto e o discurso.

Desse modo, o quinto dia poderia ser realocado para o momento do terceiro dia e ser substituído pela presença de uma personalidade negra, que vivenciasse o movimento racial, como é o exemplo da filósofa e feminista preta Djamila Ribeiro. No terceiro dia, a discussão sobre as questões raciais ainda estão sendo iniciadas, e trazer um membro ativista ajuda a resolver dois problemas do planejamento. Primeiro: a contextualização da temática desenvolvendo um debate sem que haja “quebras” na sequência; e segundo: o problema de que nem todo tema social compete apenas ao professor de LP. Com isso, os alunos teriam a oportunidade de debater sobre o racismo e a valorização negra com uma figura pública integrante do ativismo negro ao passo que o planejamento poderia fluir, pois o antigo terceiro dia estaria em harmonia com a abordagem do novo terceiro dia, podendo dar seguimento ao próximo dia do projeto. Assim, podemos visualizar as adaptações no quadro resumitivo da seguinte forma:

Quadro 2 – Adaptação do resumo de atividades (3º dia ao 5º dia)

DIA 3	<ul style="list-style-type: none"> • Presença especial da ativista e filósofa Djmila Ribeiro para debater sobre o movimento negro e a luta contra o preconceito racial.
DIA 4	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa sobre a pergunta-geradora: O que é ser negro? Você se considera negro? Por que? • Introdução à leitura do livro “O Pequeno Príncipe Preto” — Rodrigo França. Atividade de pré-leitura.
DIA 5	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da capa e de duas páginas do livro “O Pequeno Príncipe Preto”. • Atividade de compreensão através de ficha impressa.

Fonte: FERREIRA, 2023.

Além disso, a organização de um debate no segundo dia é essencial quando falamos em trazer a atividade oral para completar o projeto. A oralidade não se faz presente de forma marcante no PDT, deixando de lado a oportunidade de enaltecer a fala e suas características, ao passo que os alunos e alunas entendem a necessidade de refletir sobre os gêneros orais formais, desmistificando a ideia de fala apenas como um mero evento espontâneo (CAVALCANTE; MELO, 2016). Esse momento deve servir, então, para a reflexão consciente da fala, exigindo preparo para articular argumentos

— pensar e repensar a elaboração do texto antes de reproduzi-lo, e respeito ao turno de fala dos outros integrantes do debate.

Outro item passível de modificação está no sexto dia, no qual ocorre a introdução da proposta de produção. No dia, vemos que o PDT pretende trazer referências ao fotógrafo negro Ronald Santos Cruz, observado seu *site* e rede social *Instagram* e fazendo leituras e interpretações de algumas das capturas do artista. No entanto, por tratar-se de uma figura recifense e que, apesar do alcance nacional, ainda é acessível ao público do município, seria possível e até mesmo viável trazê-lo também como presença especial do PDT. Assim, o fotógrafo poderia apresentar a sua arte partindo de sua própria perspectiva e, ainda, participar da oficina de produção de fotos. Na posição de profissional da área, Ronald Santos Cruz possibilita um olhar muito mais aprofundado dos aspectos básicos necessários para a construção de uma fotografia, dando aos alunos a fundamentação necessária para que construam suas próprias imagens. É válido também estender o convite para que o artista retorne à escola para ver a exposição e tecer algumas considerações ao fim do PDT, conforme ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 3 – Adaptação do resumo de atividades (6º dia ao 8º dia)

DIA 6	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução da proposta de produção final, que será a elaboração de fotografias visando o empoderamento da beleza e identidade negra e o combate ao racismo. • Presença especial do fotógrafo Ronald Santos Cruz para apresentar seu <i>site</i> profissional e perfil do <i>Instagram</i>. • Leitura e análise das fotografias de Ronald Santos Cruz.
DIA 7	<ul style="list-style-type: none"> • Produção orientada de fotografias em pequenos grupos.
DIA 8	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização das produções finais (fotografias). • Elaboração da exposição fotográfica na escola. • Presença especial do fotógrafo Ronald Santos Cruz para a exposição fotográfica.

Fonte: FERREIRA, 2023.

Cabe ressaltar, ainda, a retirada da escrita de um depoimento no quinto dia, o qual não estabelecia relação coerente com projeto, uma vez que o gênero exige certa complexidade e precisaria ser trabalhado em sala antes de sua produção. Com essa retirada, o projeto demonstra certa fragilidade em relação à produção de textos escritos, o que não pode ser ignorado no PDT.

Portanto, propomos a inclusão de uma breve produção escrita para o sétimo dia, que poderá ser feita em casa. Apesar de os alunos e alunas poderem socializar sobre suas produções fotografias no oitavo dia, devemos nos ater ao curto tempo em que isso pode ocorrer e que devemos, para além do ato de fotografar em si, observar se esses(as) alunos(as) realmente compreenderam os aspectos estilísticos (luz, ângulo, enquadramento, etc.) da fotografia e, através deles, foram capazes de transpor determinada mensagem, como a denúncia social ou o enaltecimento das belezas e identidades negra.

Para tanto, a produção escrita daria-se por meio do legendamento das fotografias, ou seja, os alunos e as alunas deveriam anexar à imagem os detalhes de sua construção: como determinada luz e ângulo foram utilizados, por que focar em uma parte e não em outra, como isso contribui para a mensagem que a foto quer passar, qual a interpretação que buscou, entre outros elementos. Tudo isso seria feito de forma orientada, havendo uma base a ser seguida para o legendamento, incluindo o autor ou a autora, o local e a data. Tal ação é importante para que os alunos e as alunas também passem por um processo de escrita consciente, ainda que simples, mas que seja situada em um determinado contexto de uso social. Assim, é possível o grupo-classe demonstrar domínio sobre os aspectos de leitura, compreensão e produção de textos em suas mais diversas semioses.

5 Considerações finais

No projeto analisado, elaborado no PIBID (2020–2022), vemos que há, de fato, uma preocupação com as reflexões propostas por Nilma Lino Gomes (2005) sobre como e o que devemos abordar sobre o racismo em sala de aula. No entanto, não podemos deixar de lado o fato de que o PDT, de maneira despretensiosa, revela uma ânsia de abordar muito mais o tema em si do que sua articulação ao ensino de língua(gem), principal foco da aula de LP. As capacidades de linguagem precisam ser centrais nas aulas de língua materna. Desse modo, o "o que" acaba por preceder o "como" de maneira equivocada e resultar em um planejamento comprometido com o social, mas um pouco alheio aos fenômenos linguísticos, que é forçado a acompanhar esse tema,

quando, na verdade, o mais adequado seria buscar uma harmonia entre ambos.

Cabe, ainda, a observação de que as figuras públicas negras escolhidas para participar do PDT podem ser substituídas de acordo com a disponibilidade do(a) convidado(a) e da viabilidade para o contexto da escola e aula. Sendo assim, elas configuram apenas sugestões de mudanças para que o projeto torne-se mais consistente e, além disso, para que se repense a ideia do professor(a) como centralizador e detentor do conhecimento, sendo capaz de debater e aprofundar-se em qualquer tema social. Desse modo, damos espaço a outros(as) personagens para participar e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, seja ele parte da comunidade escolar ou alguém de fora dela. Com isso, devemos entender que um olhar de fora também é sempre bem-vindo e que ele pode agregar ao PDT por estar inserido em determinados contextos que, muitas vezes, o(a) docente não consegue dar conta. Como consequência, tanto o(a) professor(a) quanto o(a) aluno(a) devem beneficiar-se da construção de conhecimentos em sala de aula.

Por fim, não devemos deixar de citar a importância de programas docentes que vão para além do currículo comum do curso de Letras Português - Licenciatura, especialmente o PIBID Letras Português UFPE. Como foi possível notar ao longo do artigo, o programa ampliou a perspectiva de ensino-aprendizagem dentro da graduação, além de ser um grande aliado ao entendimento e aprimoramento do trabalho com a construção de planejamentos e projetos. Assim, os(as) discentes que integraram o PIBID Letras Português UFPE (2020–2022) puderam, ainda na fase inicial do curso, experimentar uma docência subsidiada por bases teórico-metodológicas voltadas ao ensino. Além disso, foi possível entender a pertinência da pedagogia de projetos e do planejamento didático para a construção da aula de LP, contribuindo para a jornada dentro da própria universidade e preparando para a docência, sobretudo na vivência escolar da rede pública estadual e municipal.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, M. da S.; SUASSUNA, L. Teoria da literatura e formação inicial do professor de literatura. *In*: BUNZEN, C.; PESSOA, A. C. (Org.). **Formação e**

saberes docentes: desafios para (re)pensar a prática pedagógica. 1a. ed. Recife: Editora da UFPE, 2020, p. 13-50. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/191.pdf>> . Acesso em: 07 de Março de 2023.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1951-1953], p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUNZEN, C.; SUASSUNA, L. O PET-Letras da UFPE: uma rede de ações pelo fortalecimento da licenciatura. *In: Vera Facundes (Org.). Programa de educação tutorial na Universidade Federal de Pernambuco: trajetórias e diversidades*. 1a. ed. Recife: Editora da UFPE, 2019, p. 119-141. Disponível em: <<https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/104/114/304?inline=1>>. Acesso em: 07 de Março de 2023.

CARETTA, A. A. Projetos temáticos no ensino dialógico-discursivo da língua portuguesa. *In: CAMPOS, M. I. B.; MICHELETTI, G. (org.). Discurso, memória e ensino*. São Paulo: Editora USP. v. 29. n. 1. p. 103-118, 2016.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **O texto e suas propriedades:** definindo perspectivas para análise. *Revista (Con)textos Linguísticos*, Vitória, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. *In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 181-198.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. *In: RIBEIRO, A. E; VECCHIO, P. de M. (org.). Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta na pandemia*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 15-20, 2020.

DE MARCO, R. R. A formação acadêmica inicial e algumas contradições na docência do Estágio Supervisionado de nível médio. *In: BONA, S. C.; GUEDES, S. M.; SARTORI, J. (Org.). Estágios nas licenciaturas: desafios do constituir-se professores*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo. p. 153-168, 2008.

DIONÍSIO, A. P. *et al.* A leitura de linguagens diversas. *In: FREIRE, E. C.; DIONÍSIO, A. P.; RAMOS, S. R. V. (org.). PIBID UFPE: por uma cultura institucional na formação docente*. Recife: Editora UFPE. p. 103-130, 2014.

FALCÃO, G. L.; SUASSUNA, L. **A pesquisa como dispositivo de desenvolvimento profissional de professores**. Eutomia. Recife. v. 27. p. 121-142, 2020.

FREIRE, E. C.; RAMOS, S. R. V. Formação docente no Brasil: o que dizer dos cursos de licenciatura após a instituição do PIBID?. *In*: FREIRE, E. C.; DIONÍSIO, A. P.; RAMOS, S. R. V. (Org.). **PIBID UFPE: por uma cultura institucional na formação docente**. Recife: Editora UFPE. p. 11-32, 2014.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, p. 143-154, 2005.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. *In*: GOMES, Nilma Lino. (org.). **Educar em revista**. Brasília: MEC; UNESCO, p. 19-33, 2012.

GONÇALVES, A. V. **O fazer significar por escrito**. Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação. p. 01-10, 2004.

GUEDES, J. D. S. *et al.* **Pedagogia de projetos: uma ferramenta para a aprendizagem**. Revista de psicologia, 2017. v.10, n.33, p. 237-256.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e linguística portuguesa**. n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

LOPES, R. M. **A Pedagogia de Projetos**. Pedagogia ao Pé da Letra. 2012. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/resumo-a-pedagogia-de-projetos/>>. Acesso em: 31 de Janeiro de 2023.

MENDONÇA, M. R. S. **Projetos temáticos: Integrando leitura, produção de texto e análise lingüística na formação para a cidadania**. Construir Notícias, Recife, p. 49-53, 2005.

MENDONÇA, M. R. S. Projetos de letramento, sequências didáticas e ensino de gêneros no PIBID Letras UNICAMP: lógica das práticas e formação de professores. *In*: PRODÓCIMO, E.; PRADO, G. do V. T.; AYOUB, E. (Org.). **PIBID-Uncamp: conhecimentos e saberes produzidos na práxis educativa**. 1ed. São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2016, v. 5, p. 73-89.

OLIVEIRA, M. S. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. *In*: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C.

R. (Org.). **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. 1 ed. Recife: Pipa, 2016, v. 01, p. 42-60.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino fundamental / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação, Recife : A Secretaria, 2019.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **A Formação do Professor**: Perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313-335.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas**. Revista UNAR, Centro Universitário de Araras, vol. 7, n.1, 2013.

SUASSUNA, L. *et al.* O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 227-244.

TOURO, G. P. M. *et al.* **Reflexões sobre a importância da pedagogia de projeto na educação**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, ed. 11, v. 24, p. 05-13. 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/projeto-na-educacao>>. Acesso em: 31 de Janeiro de 2023.