

---

**O PIBID DE LETRAS-PORTUGUÊS E O PROFESSOR EM FORMAÇÃO:  
ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS EM UM CURSO DE EXTENSÃO  
MINISTRADO POR PIBIDIANOS**

Cindy Mayumi Okamoto Luca  0000-0001-9916-941X  
Luan Tarlau Balieiro  0000-0002-4861-9158  
Dra. Cláudia Valéria Doná Hila  0000-0001-9186-3722  
**Universidade Estadual de Maringá**

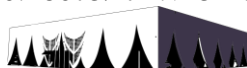
**RESUMO:** A constituição da identidade docente é permeada por diversas vivências formativas e uma delas é norteadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). No subprojeto de Letras-Português da Universidade Estadual de Maringá (UEM), uma das ações previstas para os pibidianos é a de ministrar cursos de extensão, pois se pressupõe que tais cursos são uma ferramenta imprescindível tanto para a internalização de conteúdos como para o desenvolvimento de saberes metodológicos. Desse modo, permitir que o pibidiano também seja um coformador é uma estratégia para garantir a apropriação do gênero trabalhado e para concretizar, ainda mais, a sua identidade docente. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar os resultados obtidos em um curso de extensão denominado “Fundamentos teóricos-metodológicos para a escrita do gênero Artigo de Opinião”, ministrado em 2017 por dois pibidianos aos demais colegas. O referencial teórico ancora-se nos pressupostos sobre gêneros do discurso, advindos dos estudos de Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006) e na concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Metodologicamente, foram realizados cinco encontros que envolveram o trabalho com a leitura e a produção textual do gênero Artigo de Opinião a 30 sujeitos participantes. Os resultados ratificam que houve a apropriação do gênero apenas por uma parte dos integrantes. Concluímos que, apesar disso, a vivência de coformadores em um curso de extensão nos propiciou desenvolver novos saberes para a profissão docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID; Gêneros do discurso; Formação inicial; Curso de extensão.

**THE PIBID OF PORTUGUESE LETTERS AND THE TEACHER IN TRAINING:  
ANALYSIS OF THE RESULTS OBTAINED IN AN EXTENSION COURSE GIVEN  
BY PIBIDIANS**

**ABSTRACT:** The constitution of the teaching identity is permeated by several formative experiences and one of them is guided by the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (PIBID). In the Portuguese Letters subproject of the Universidade Estadual de Maringá (UEM), one of the actions planned for the pibidianos is to teach extension courses, because it is assumed that such courses are an indispensable tool for both the internalization of content and the development of methodological knowledge. Thus, allowing the pibidiano to also be a coformator is a strategy to ensure the appropriation of the gender worked and to further materialize its teaching identity. Thus, the objective of this article is to present the results obtained in an extension course called “Theoretical-methodological foundations for the writing of the Opinion Article genre”, taught in 2017 by two pibidians to other colleagues. The theoretical framework is based on the assumptions about the genres of discourse, derived from the studies of Bakhtin and his Circle (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006) and on the conception of writing as work (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Methodologically, five meetings were held that involved the work with reading and textual production of the Opinion Article genre to 30 participants. The results confirm that there was the appropriation of gender by only a part of the members. We conclude that, despite this, the experience of co-formators in an extension course has enabled us to develop new knowledge for the teaching profession.

**KEYWORDS:** PIBID; Gender of the speech; Initial training; Extension course.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial propiciada pelo curso de Letras é essencial para a constituição identitária do futuro docente, tendo em vista que ser professor é um processo ininterrupto, evolutivo e complexo. Assim, aprender a ser professor exige uma formação contínua e a vivência de múltiplas práticas sociais em diferentes contextos, para que, nesse sentido, o sujeito possa desenvolver os chamados saberes envolvidos na profissão (TARDIF, 2002) e ressignificar a sua prática docente, com vistas ao desenvolvimento de um professor reflexivo, que constrói sua identidade por meio da ação e do conhecimento.

No âmbito do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, refletir criticamente sobre a formação docente implica necessariamente debater o processo de autossuficiência do professor, tendo em vista a necessidade de autonomia em suas práticas. Desse modo, durante a formação inicial de professores, já se visa à construção identitária do docente, a qual é aperfeiçoada nos saberes já constitutivos da profissão e em práticas profissionais situadas nas quais os professores participam (NÓVOA, 1995).

No que concerne à prática de refletir criticamente, Ghedin sustenta que “[...] significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas” (2006, p. 139-140). Ademais, o autor continua a explicar que “[...] significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa” (2006, p. 140). Nesse mesmo sentido, Martins (2019) postula que a constituição de um sujeito reflexivo perpassa:

[...] por processos de aprendizado, informais e formais, nos quais se dá a constituição histórica de sentido. Estar historicamente consciente da interconexão entre indivíduos e sociedades, entre ontem, hoje e amanhã e



entre experiências e expectativas é um fator indispensável da existência humana, a ser levado em conta em todos os processos de ensino e aprendizagem (na escolha de conteúdos como nas táticas de informação, apropriação e utilização de conteúdos e narrativas) (MARTINS, 2019, p. 24).

Diante disso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) preza pela vivência de inúmeras situações de cunho formativo, a fim de colaborar com a construção do sujeito-aluno enquanto futuro docente. As experiências proporcionadas pelo PIBID estão para além do campo da escola e permitem, até mesmo, a realização de cursos de extensão no interior do programa. Tais cursos visam o aperfeiçoamento do conhecimento e das práticas metodológicas que os pibidianos carregam e, não só, mas também visam o aprimoramento do conhecimento que os estudantes de licenciatura possuem em relação a determinado conteúdo, ou a que Tardif (2002) denomina desenvolvimento do saber disciplinar, isto é, do objeto de ensino.

No subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Maringá (UEM), carrega-se a concepção de que a execução de atividades alicerçadas nos gêneros do discurso é preponderante para a realização de inúmeras práticas docentes, nas escolas e fora delas, por parte de todos os que estão envolvidos, inclusive ao utilizar tais gêneros em atividades de extensão. Isso porque, na visão de Vygotsky (1994), o processo de internalização necessita de vários eventos para que efetivamente ocorra e, ao sair da posição de alunos para a posição de coformadores, além de experienciar um novo evento, desenvolvemos saberes metodológicos que vão compor nossa identidade docente.

Nesse âmbito, expomos que este trabalho parte de uma abordagem qualitativa, ancorando-se nos pressupostos teóricos do Interacionismo Social, notadamente nas ideias fundantes de Bakhtin (2003) sobre gênero do discurso e na concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). O objetivo central deste artigo, portanto, é apresentar os resultados esperados e os alcançados durante a execução de um curso de extensão, ministrado por nós, pibidianos na



época, denominado “Fundamentos teóricos-metodológicos para a escrita do gênero Artigo de Opinião”, a fim de analisar, em especial, se a transposição didática do gênero em pauta evidenciou a sua apropriação pelos cursistas. Além disso, tecemos reflexões sobre os motivos pelos quais tais resultados foram gerados. Para tanto, a princípio, explicamos a estruturação do curso e demonstramos os resultados obtidos em relação às atividades propostas nele. Em seguida, apresentamos nossas reflexões sobre os resultados obtidos e a nossa prática docente ao vivenciarmos a experiência de desenvolver um curso de extensão.

## **2 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA**

### **2.1 Informações sobre o curso de extensão**

O curso de extensão “Fundamentos teóricos-metodológicos para a escrita do gênero Artigo de Opinião” foi ministrado em 2017 por dois pibidianos, mediante a supervisão de uma das coordenadoras do Pibid de Letras-Português da UEM, aos seus colegas de projeto. Seu objetivo consistiu na discussão das fases de escrita do gênero discursivo artigo de opinião e, para a sua execução, calcamo-nos nos pressupostos sobre gênero discursivo (BAKHTIN, 2003), na visão interacionista da linguagem e na concepção de escrita como trabalho, tendo em vista que são, também, essas teorias que embasam todos os trabalhos advindos do subprojeto.

A escolha de trabalho com o gênero artigo de opinião se deu tanto em razão de ser um dos gêneros solicitados pelo vestibular da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como também pelo fato de ser um pedido constante de trabalho pelos pibidianos nas escolas conveniadas ao Programa.

O curso foi ministrado para 30 sujeitos. Durante a estruturação de nosso curso, projetamos a execução de cinco encontros, nos quais seriam realizados os seguintes procedimentos: a) estudo da estrutura composicional, conteúdo temático e das condições de produção (finalidade, interlocutor, posição social, suporte, esfera de circulação, relação interdiscursiva) do gênero artigo de opinião, tanto em âmbito



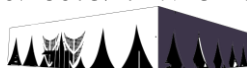
escolar quanto em sua circulação comum; b) trabalho com os tipos de argumentos que se fizeram mais presentes nas construções escritas desse gênero em contexto de vestibular e como os pibidianos podem fazer uso deles durante a sua produção (FIORIN, 2015); c) produção textual de um artigo de opinião em contexto de vestibular; d) explicação do processo de revisão dos textos, isto é, como podemos revisar uma produção textual (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016); e) solicitação de uma revisão de um texto alheio; f) teorização das estratégias que podem ser identificadas em um texto reescrito, com base nas teorias das operações linguístico-discursivas de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento (FABRE, 1986; BALIEIRO; HILA, 2020), explicando e exemplificando-as; g) proposição de uma reescrita dos textos; h) discussão acerca das estratégias encontradas nos textos reescritos e explanação da importância desse trabalho com a concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) em situação de ensino-aprendizagem.

Com o objetivo de sintetizar e demonstrar a disposição dos conteúdos trabalhados em cada encontro do curso, a seguir, visualiza-se um quadro que apresenta as datas e o que foi debatido acerca do gênero discursivo artigo opinião e das estratégias de revisão de um texto, a partir da realização de apontamentos, questionamentos e comentários.

**Quadro 1:** Conteúdos ministrados nos cinco encontros do curso de extensão

Encontros/datas	Conteúdos trabalhados
1 (25/05/2017)	Condições de produção do gênero artigo de opinião.
2 (01/06/2017)	Tipos de argumentos presentes no artigo de opinião.
3 (22/06/2017)	O processo de revisão de textos.
4 (29/06/2017)	Operações linguístico-discursivas na reescrita do artigo de opinião.
5 (06/07/2017)	A importância da reescrita para o processo de ensino e aprendizagem.

**Fonte:** Organizado pelos pesquisadores.



## 2.2 Resultados referentes ao desempenho dos pibidianos na atividade proposta no curso

No decorrer da realização do curso de extensão, constatamos aspectos significativos e outros não esperados. Primeiramente, apresentamos a proposta que elaboramos para que os cursistas pudessem produzir seus textos e, assim, dar início ao processo de revisão, conforme as informações descritas no item e): solicitação de uma revisão de um texto alheio, evidenciado na seção anterior. A temática da proposta foi a seguinte: “O poder da mídia sobre a sociedade”. Vejamos a proposta, com mais especificidade, na sequência.

**Quadro 2:** Proposta de produção textual aplicada no curso de extensão

<p>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</p>	<p>Suponha que você seja um(a) professor(a) muito conhecido(a) em sua área e que possui uma opinião formada a respeito de vários assuntos da atualidade, com textos opinativos já publicados em diversos meios de comunicação. Por consequência disso, o Jornal O Diário lhe convidou para escrever um Artigo de Opinião acerca do tema “O poder da mídia sobre a sociedade”, que será publicado em uma de suas colunas semanais.</p>
<p>COMANDO DE PRODUÇÃO</p>	<p>Ao considerar o contexto de produção apresentado, redija, em até 15 linhas, um ARTIGO DE OPINIÃO para os leitores do Jornal O Diário. Nele, você deverá manifestar o seu posicionamento acerca do fato se a mídia auxilia ou não a sociedade a compreender e atenuar as diferentes realidades presentes nela.</p>

**Fonte:** Organizado pelos pesquisadores.

Ao ter em vista a proposta, informamos aos pibidianos que, após a elaboração do texto, as produções deveriam ser trocadas entre eles. Assim, cada cursista recebeu a orientação de atribuir um pseudônimo ao assinar o seu artigo de opinião, a fim de assegurar uma correção mais criteriosa quanto ao anonimato.





Nesse sentido, em relação aos aspectos significativos identificados na atividade proposta, observamos a funcionalidade de três operações linguístico-discursivas trabalhadas no curso, a saber: acréscimo, substituição e supressão, nos textos reescritos e endereçados a nós, exceto o emprego da operação de deslocamento. Para uma elucidação, de fato, efetiva, evidenciaremos os postulados que caracterizam as operações mencionadas. Com base em Fabre (1986), Balieiro e Hila (2020) apresentam as seguintes conceituações no tocante às operações de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento:

A operação de **acrécimo** se caracteriza por adicionar uma informação nova na reescrita do texto a fim de tornar o seu conteúdo amplo, devidamente explicado e coerente. [...] (BALIEIRO; HILA, 2020, p. 296, grifo nosso).

No processo de **substituição**, nota-se uma supressão, seguida por substituição por um termo, uma expressão nova. Essa operação é aplicada sobre um vocábulo, um sintagma, um grafema ou sobre conjuntos generalizados e ao leitor. [...] (BALIEIRO; HILA, 2020, p. 299, grifo nosso).

Nesse processo, há uma **supressão**, mas, diferentemente da operação anterior, não há a substituição do elemento que foi suprimido. O ato de suprimir se aplica sobre múltiplas unidades, acentos, sílabas, vocábulos sintagmáticos, grafemas, assim como em uma ou várias sentenças e frases. [...] (BALIEIRO; HILA, 2020, p. 300, grifo nosso).

A operação de **deslocamento** registra uma comutação de elementos que alteram a sua ordem no processo do encadeamento das informações do texto do aluno. Com isso, o deslocamento é aplicado em frases, palavras ou sintagmas. [...] (BALIEIRO; HILA, 2020, p. 302, grifo nosso).

Diante do exposto, percebemos que cada operação apresenta sua idiosincrasia, o que faz com que o processo de revisão de um texto seja norteado por estratégias que facilitem seu aprimoramento ao focalizarmos a fase de reescrita. As figuras a seguir evidenciam um texto que demonstrou, a título de exemplo, o uso da operação linguístico-discursiva de acréscimo. Destacamos a primeira versão do texto (Figura 01), o comentário realizado pelo pibidiano revisor (Figura 02) e a reescrita (Figura 03).



**Figura 01:** Primeira versão do texto “A mídia e a sociedade”, com o pseudônimo “Fulaninho de Tal, professor de Linguística da UEM”

11 A mídia e a sociedade 5,5

Muito se fala de ~~o~~ poder da mídia sobre as pessoas, e de fato os veículos de comunicação são poderosos mesmo. Para mim esse poder pode ser positivo ou negativo, tudo depende da intenção de quem escreve e da fragilidade ou senso crítico de quem consome a informação.

Não tem como negar que nenhum texto, vídeo ou reportagem, por exemplo, é neutro, pois de uma forma ou de outra a mídia possui uma intenção, que geralmente é a de convencer o interlocutor de algo. [No entanto, a mídia e os veículos de comunicação também exercem a importante função de auxiliar a sociedade a conhecer e compreender as diferentes realidades presentes nela, além de manter a população informada sobre os acontecimentos mais recentes.]

15 Fulaninho de Tal, professor de linguística da UEM

Fonte: Organizada pelos pesquisadores.

**Figura 02:** Apontamento realizado por um pibidiano revisor

15 Fulaninho de Tal, professor de linguística da UEM

\* ~~Conclui~~ Falta um fechamento mais coerente com a proposta

Fonte: Organizada pelos pesquisadores.

**Figura 03:** Reescrita do texto “A mídia e a sociedade”, agora com o pseudônimo “F. D. T.”

A mídia e a sociedade

Muito se fala de poder da mídia sobre as pessoas, e de fato os veículos de comunicação são poderosos mesmo. Para mim esse poder pode ser positivo ou negativo, tudo depende da intenção de quem escreve e da fragilidade ou senso crítico de quem consome a informação.

Não tem como negar que nenhum texto, vídeo ou reportagem, por exemplo, é neutro, pois de uma forma ou de outra a mídia possui uma intenção, que geralmente é a de convencer o interlocutor de algo. No entanto, a mídia e os veículos de comunicação também exercem a importante função de auxiliar a sociedade a conhecer e compreender as diferentes realidades presentes nela, além de manter a população informada sobre os acontecimentos mais recentes. Sendo assim, é possível afirmar que a mídia não é somente vilã, como diz o senso comum, mas é também um caminho que possibilita fácil acesso à informação. F. D. T.

Fonte: Organizada pelos pesquisadores.



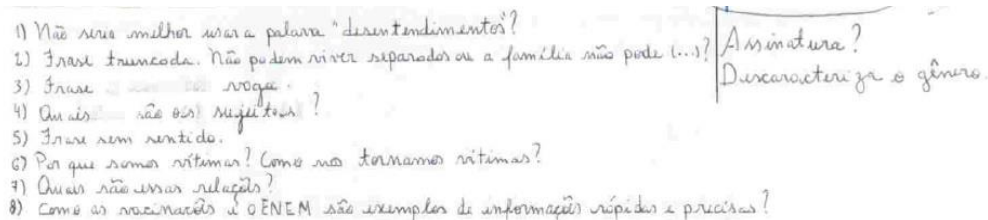


A partir das figuras, notamos que a operação linguístico-discursiva se concretiza na fase de sua reescrita, pois é verificável que o pibidiano acresceu uma conclusão ao seu texto: “Sendo assim, é possível afirmar que a mídia não é somente vilã, como diz o senso comum, mas é também um caminho que possibilita fácil acesso à informação” (Figura 03), de forma a propiciar uma melhoria em relação à progressão de conteúdo do artigo, considerando, sobretudo, a estrutura requisitada pelo gênero artigo de opinião, a qual contempla uma introdução, o desenvolvimento da argumentação e a exposição de uma conclusão.

Assim, com a reescrita, percebemos que o texto do pibidiano cursista se desenvolveu seja em um aspecto de conteúdo (nesse caso, o acréscimo de informações para enfatizar a argumentação construída pelo autor), seja em um aspecto formal (isto é, o acréscimo de um elemento que comumente se averigua na materialização linguística de um artigo de opinião: a demarcação de uma conclusão, de um fechamento coerente face à argumentação engendrada e defendida pelo autor no decorrer do texto). Destarte, o conciso apontamento redigido pelo pibidiano revisor: “*Falta um fechamento mais coerente com a proposta*” (Figura 02) fomentou na reescrita o uso da operação de acréscimo no conteúdo e na forma do artigo, além de suscitar uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2003) por parte do pibidiano autor do texto.

Verifiquemos outros exemplos de apontamentos efetuados pelos pibidianos revisores.

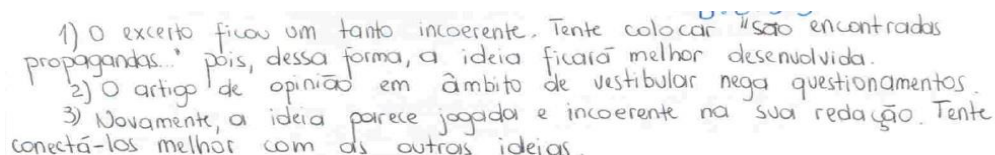
**Figura 04:** Questionamentos realizados por um pibidiano revisor em um dos textos



Fonte: Organizada pelos pesquisadores.



**Figura 05:** Comentários realizados por um pibidiano revisor em um dos textos



1) O excerto ficou um tanto incoerente. Tente colocar "são encontradas propagandas..." pois, dessa forma, a ideia ficará melhor desenvolvida.  
2) O artigo de opinião em âmbito de vestibular nega questionamentos.  
3) Novamente, a ideia parece jogada e incoerente na sua redação. Tente conectá-los melhor com as outras ideias.

**Fonte:** Organizada pelos pesquisadores.

Na Figura 04, observamos que o pibidiano revisor teceu uma quantidade significativa de questionamentos para um texto redigido por um de seus colegas. O terceiro questionamento: “Não seria melhor usar a palavra “desentendimentos?”” suscita o emprego da operação de substituição, com o intuito de tornar o texto mais adequado linguisticamente em relação ao seu contexto de produção. Ademais, o quarto questionamento: “Quais são os sujeitos?” possibilita a recorrência ao uso da operação de acréscimo, sempre com o objetivo de estimular uma progressão de conteúdo e, conseqüentemente, um aspecto mais coeso se pensarmos na compreensão literal das informações redigidas no texto.

Por sua vez, na Figura 05, percebemos que o pibidiano revisor optou pela materialização de comentários, de maneira a estimular o uso das operações linguístico-discursivas, em especial as operações de acréscimo e substituição, quando nos deparamos com o primeiro comentário: “O excerto ficou um tanto incoerente. Tente colocar “são encontradas propagandas...”, pois, dessa forma, a ideia ficará melhor desenvolvida”. A sugestão de inserir a frase “são encontradas propagandas” propiciará que o conteúdo do texto progrida e passe a ficar mais entendível aos leitores. Faz-se pertinente pontuar que, no terceiro e no quarto encontro, cujas temáticas se centraram nas estratégias para se revisar um texto e nas características das operações linguístico-discursivas no processo de reescrita, depreendemos que os pibidianos puderam compreender a como aplicar, por



exemplo, um apontamento que desencadeie o uso de acréscimos, substituições e supressões.

Nesse sentido, avaliamos a situação em pauta como um aspecto deveras positivo, já que a escrita foi encarada como um trabalho, conforme Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) postulam: as etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita, as quais compreendem o processo de produção de texto, são trabalhadas de modo frutífero pelo docente, cujo enfoque é o de tornar o texto um lugar de interação em que o aluno, o próprio docente e o texto em elaboração são definidos como os participantes de um processo interativo. Isso, de fato, ocorreu em nosso curso. Os pibidianos, em sua maioria, planejaram seus textos, executando-os e revisando-os à medida que ficávamos como conciliadores nesse processo.

Guiados por Bakhtin (2003), temos a expectativa de esperar uma atitude responsiva ativa, isto é, que os participantes reajam aos enunciados proferidos pelos formadores, uma vez que a responsividade é um elemento característico do dialogismo (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). Contudo, ressaltamos que percebemos aspectos não esperados em nosso curso: aproximadamente 10 pibidianos não realizaram a proposta, isto é, não redigiram os textos. Também salientamos um caso em que um pibidiano não cumpriu com um apontamento realizado na fase de revisão. Com mais afinco, vejamos um exemplo dessa última situação. No momento de reescrita, por exemplo, o pibidiano reagiu de forma contrária diante de um apontamento feito pelo pibidiano revisor da produção. Notemos o texto a seguir, a fim de compreender essa circunstância.



**Figura 06:** Excerto inicial do texto “Onde todos têm vez”, com o pseudônimo “Lília Prado”

01 Onde todos têm vez  
 Por Lília Prado  
 Num passado não tão distante, as pessoas esperavam dias para terem notícias a respeito de um fato importante que acontecia em algum lugar do mundo. Esperavam, ansiosas, pelo horário em que as rádios as deixariam informadas. Com o surgimento da TV, isso mudou. Notícias em tempo real, programas bonitos de grande audiência e assuntos tendenciosos abertos por formadores de opinião, capazes de influenciar a reflexão dos telespectadores de forma bastante perigosa.

Fonte: Organizada pelos pesquisadores.

**Figura 07:** Apontamento realizado pelo pibidiano revisor do texto

Lília, atente-se aos exemplos!  
~~xxxx~~ Explore melhor os itens  
 sublinhados. O que seria  
 uma forma bastante perigosa?  
 e uma manchete polêmica?

Fonte: Organizada pelos pesquisadores.

**Figura 08:** Reescrita do excerto inicial do texto “Onde todos têm vez”, com o pseudônimo “Lília Prado”

Onde todos têm vez  
 Por Lília Prado  
 Num passado não tão distante, as pessoas esperavam dias para terem notícias a respeito de um fato importante que acontecia em algum lugar do mundo. Aguardavam, ansiosas, pelo horário em que as rádios as deixariam informadas. Com o surgimento da TV, isso mudou. Notícias em tempo real, programas bonitos de grande audiência e assuntos tendenciosos abertos por formadores de opinião, capazes de influenciar a reflexão dos telespectadores.

Fonte: Organizada pelos pesquisadores.



Ao observarmos as figuras, deparamo-nos com a seguinte situação: o pibidiano revisor, ao indagar o autor do texto sobre o que seria “uma forma bastante perigosa?”, “além de uma “manchete super polêmica?”, esperava que houvesse, na reescrita, a resposta para tais questionamentos, a explicação dessas expressões, com o intuito de demonstrar uma consistência mais notória e significativa à produção. Todavia, o autor não acatou com o que era esperado, já que demonstrou uma atitude responsiva contrária: somente suprimiu os termos (aqui, constatamos o uso da operação de supressão, sem, no entanto, ser requerida pelo pibidiano revisor). Se pensarmos no desenvolvimento do texto, a supressão efetuada, a qual não fora solicitada, pode comprometer a progressão do conteúdo. Esperava-se, na realidade, um acréscimo de informações, constituindo-se enquanto elucidações às expressões redigidas. Na subseção seguinte, passemos para as nossas reflexões quanto aos resultados do curso de forma mais global.

### **2.3 Reflexões gerais sobre os resultados obtidos no decorrer do curso**

O curso de extensão, sob a nossa ótica, provou que o planejamento é apenas uma possibilidade, e não a certeza de que tudo acontecerá da maneira como gostaríamos. Todos os envolvidos eram graduandos, possuíam especificidades de pesquisa e estudo, e não cabe delimitar alguém como o responsável pelo insucesso em alguns procedimentos do curso, já que a docência se constitui um desafio diário, como reconhece Conteras (2002): “[...] a prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas” (CONTERAS, 2002, p. 97). Assim, analisamos que houve algumas atitudes e cenários não favoráveis aos ministrantes e aos integrantes, e será sobre isso que trataremos nos parágrafos que seguem.

A princípio, foi-nos delimitado que o nosso curso ocorreria em cinco encontros, com duas horas-aula cada. Diante desse contexto, segmentamos as reuniões a serem realizadas, tendo em vista não apenas o conteúdo programático, mas também visando à participação e à eficiência da apropriação do gênero artigo





de opinião por parte de todos os integrantes. No subprojeto, havia alunos de todos os anos da graduação e alguns, apesar de já trabalharem com o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos, ainda não tinham contato com o processo de revisão e reescrita de textos, o que nos fez lançar um olhar mais atento às práticas que tomaríamos durante o curso.

Sobre o modo como ministrariamos os encontros, buscamos elaborá-los de forma mais interativa, e não expositiva, com uma quantidade adequada de exercícios ao tempo do curso. Assim, no primeiro encontro, o nosso ponto de partida se respaldou no plano indutivo, ao levantarmos o conhecimento prévio que os demais pibidianos já tinham sobre o gênero discursivo com o qual trabalharíamos: o artigo de opinião. Propomos o levantamento do saber que os demais colegas tinham acerca do gênero não apenas em contexto real, mas também em situação de vestibular, e obtivemos uma grande participação e colaboração de todos nesse momento.

No encontro posterior, já com enfoque no trabalho com o gênero artigo de opinião em contexto de vestibular, em consequência do curto espaço de tempo que teríamos para a exposição dos tipos de argumentos que podem ser empregados durante a escrita do gênero, os integrantes do curso só puderam interagir conosco e com os demais em apenas um momento: quando questionamos sobre quais tipos de argumentos eles já conheciam. Durante as nossas indagações, houve cursistas que interagiram, mas era visível que outros estavam um tanto cansados por estarem realizando o curso. Diante disso, quando foi solicitada a produção do gênero, houve integrantes que não redigiram o texto ou somente o fizeram para, assim, poderem confirmar sua presença. Por outro lado, tivemos resultados com aqueles que efetivamente se atentaram aos comentários proferidos por nós no decorrer do curso, de modo a planejar, executar, revisar e reescrever seus textos.

Além disso, entendemos que, mesmo não conseguindo o resultado total esperado, o maior resultado se deu na nossa própria formação. Com o curso, desenvolvemos saberes metodológicos, interacionais e pudemos refletir sobre os



motivos de nossas ações não corresponderem ao que havíamos idealizado. Afinal, pelo público, alunos da graduação e colegas do Programa, as expectativas criadas foram maiores.

Todavia, compreendemos que a ação do professor nem sempre será a idealizada. A ação do professor é permeada de conflitos, de tensões, de frustrações que se dicotomizam com outras, como alegria, satisfação pessoal, orgulho. É por esse motivo que o trabalho docente se engendra em um processo constante de ser, pensar e fazer. Nas palavras de Placco (2010), o docente é um sujeito capaz de

[...] criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, **em um movimento de ser, pensar e fazer a docência** (PLACCO, 2010, p. 1, grifo nosso).

Dessa maneira, considerando o movimento de ser, pensar e fazer a respeito de nossa prática docente, a comprovação de que não atingimos o nosso objetivo em sua completude se deu no fato de que nem todos os pibidianos produziram o gênero que solicitamos, o que era de suma importância para a apropriação do artigo de opinião e para a internalização de como se concretiza o processo de revisão de um texto. Assim, é possível afirmar que houve integrantes do nosso curso de extensão que não assimilaram o gênero trabalhado, tampouco o processo de revisão e reescrita ou porque não quissem participar das atividades, ou porque tiveram dificuldades no processo.

De qualquer forma, na época, enquanto futuros docentes, reconhecemos algumas falhas tanto em nossa metodologia quanto em nossa didática aplicada no decorrer dos encontros do curso. Quando solicitamos a produção textual, por exemplo, refletimos que poderíamos ter buscado novas formas de condução dos encontros posteriores. Um exemplo disso seria a proposição de uma produção,



revisão e reescrita coletiva do gênero. Pensamos, nesse sentido, na magnitude de nos autoanalisarmos.

Na acepção de Perrenoud (2002), o processo de autoavaliação é o primeiro momento em que a reflexão aflora, de forma a conferir ao sujeito funções de análise a respeito de si mesmo, de suas ações e comportamentos. Assim, o sujeito tem o potencial de identificar seus valores e desenvolver a capacidade de compreender as complexidades educacionais e até mesmo cognitivas em sua prática professoral. O ato de refletir, conforme assevera Perrenoud (2002), deve ser compreendido enquanto um verdadeiro recurso de autoajuda.

Entretanto, realçamos que sempre tentávamos destacar a necessidade de os pibidianos participarem do curso e a importância dos conhecimentos ali adquiridos para a sua área de estudo e trabalho no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, observamos a importância de frisar que, independentemente do fato de muitos cursistas realizarem um trabalho com o ensino de literatura, e estavam no curso como convidados, entendemos que conhecer, principalmente, o processo de revisão e reescrita de um gênero é imprescindível e aplicável, inclusive, aos gêneros literários, tendo em vista que o uso da concepção de escrita como trabalho (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) é primordial para o aprimoramento da competência discursiva dos alunos em qualquer momento de sua vida escolar, bem como para o desenvolvimento de saberes relacionados ao ensino da produção textual a qualquer professor de língua portuguesa.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne ao exposto, tivemos, neste artigo, o objetivo de apresentar os resultados esperados e os alcançados durante a execução do curso de extensão denominado “Fundamentos teóricos-metodológicos para a escrita do gênero Artigo de Opinião”. Com isso, apesar de resultados positivos, especialmente no que tange ao uso das operações linguístico-discursivas por alguns cursistas, outros não



conseguiram se apropriar das especificidades do artigo de opinião, seja porque não entregaram e faltou volição para isso, especialmente do grupo de pibidianos da área de literatura, ou porque tinham dificuldades que não conseguimos perceber.

Em consequência disso, poderíamos ter realizado duas atitudes: a primeira seria a de mencionar, com mais assiduidade, a importância de nosso curso, independentemente de pertencerem ao projeto de literatura ou de produção textual; a segunda seria a de aplicar outras estratégias didáticas para a escrita, revisão e reescrita do gênero artigo de opinião a partir de um trabalho de caráter coletivo.

No entanto, pudemos refletir sobre a nossa ação docente somente a partir da aplicação de nosso curso de extensão. Acreditamos que são essas reflexões que permitem o desenvolvimento da postura didática dos professores em formação, pois saber ser professor, tal como pondera Flores (2003), é um percurso constante e complexo, o que exige a vivência de diversas situações, sejam elas conflituosas ou não, para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas futuras.

Nesse sentido, é plausível afirmar que os licenciandos devem vivenciar diferentes práticas sociais assumindo diferentes posições sociais, até mesmo de coformadores, como muito bem chama atenção Miller (2009). Refletimos que são justamente essas práticas que, na formação inicial, nos auxiliam a estabelecer relações enriquecedoras entre teoria e prática e, por isso mesmo, vão constituindo nossa identidade docente e nos auxiliem a desenvolver diversos tipos de saberes, como os disciplinares (o objeto de estudo), os metodológicos e os interacionais.

Por fim, se a identidade docente se constrói a partir dos significados sociais que cada sujeito confere ao seu próprio agir, compreendemos que a experiência para nós conseguiu atingir seu objetivo, na medida em que, permeada por tensões, ainda que não planejadas, nos proporcionou : i) a reflexão ao olhar para nossa própria prática e questioná-la; ii) o autoconhecimento das características de ser professor e de suas implicações emocionais; iii) a reflexão como forma de compreensão do que não conseguimos alcançar; iv) e a flexibilidade em pensar novas formas de agir para a situação. É exatamente por isso que os programas de



formação inicial, a exemplo do Pibid, constituem ferramentas essenciais para a construção de profissionais reflexivos que possam, sempre que necessário, ressignificarem suas ações docentes.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALIEIRO, L. T.; HILA, C. V. D. As operações linguístico-discursivas na reescrita de textos do gênero conto de mistério de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, ES, v. 14, n. 27, p. 287-306, jul. 2020.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, v. 62, p. 59-79, 1986.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (ORG.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.
- FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FLORES, M. A. Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades. **Revista de Estudos Curriculares**, Portugal, v. 1, n. 2, p. 189-212, 2003.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (ORG.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 129-150.
- MARTINS, E. C. de R. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 35, n. 74, p. 17-33, mar./abr. 2019.
- MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-iterativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínio de Linguagens**, Uberlândia, MG, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, ago. 2016.
- MILLER, C. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.





NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (ORG.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, V. M. N. de S. Verbete 'formação em serviço'. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (ORG.). **Dicionário "Trabalho, profissão e condição docente"**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Recebido em: 30-10-2020

Aprovado em: 30-11-2021

