

# PROJETO PIBID: ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA<sup>1</sup>

PIBID PROJECT: PORTUGUESE LANGUAGE  
REMOTE TEACHING IN PANDEMIC TIMES

Mikael Matos Maia<sup>2</sup>

Natalí Tátilla Maria do N. Barbosa<sup>3</sup>

Tereza Ramos de Carvalho<sup>4</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, descrevem-se as experiências de ensino remoto de Língua Portuguesa vivenciadas por acadêmicos do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), que promove a integração entre a educação superior e a educação básica, contribuindo sobremaneira com a indispensável articulação entre teoria e prática em sala de aula. As atividades relatadas ocorreram nos anos de 2020 e 2021 na Escola Estadual Francisco Dourado, estabelecida no município de Barra do Garças-MT, e desenvolveram-se por meio de interações entre os docentes e alunos, coordenadores e outros servidores da unidade escolar, via plataformas educacionais virtuais, com o principal objetivo de encurtar a distância

---

1 A adoção dessa modalidade de ensino decorreu da medida de distanciamento social decretada por ocasião da pandemia da Covid-19 (BARRA DO GARÇAS/MT, 2020).

2 Acadêmico do Curso de Letras do ICHS/UFMT/CUA. Contato: mika12maia@gmail.com

3 Acadêmica do Curso de Letras do ICHS/UFMT/CUA. Contato: natali\_nascimento15@hotmail.com

4 Dr.<sup>a</sup> em Literatura, professora Adjunta do Curso de Letras e Coordenadora de área do PIBID de 2020/2022 do ICHS/UFMT/CUA. Contato: tereza.carvalho@ufmt.br

entre o ensino e a aprendizagem. Os desafios postos foram muitos, haja vista a acentuada desigualdade social, há tanto instalada e imperante no país, ter se identificado com a pandemia e fazer-se sentir com força em vários setores da sociedade, dentre os quais o da educação pública, especialmente. Nesse sentido, o contexto educacional em que se insere este escrito foi marcado pela falta de acesso às tecnologias necessárias tanto para os professores quanto para os alunos, dificultando o acesso de ambos os segmentos à sala de aula e, portanto, trazendo prejuízos irreparáveis ao negar-lhes um dos direitos básicos na construção da cidadania previstos na Constituição Federal brasileira, o direito à Educação.

**Palavras-chave:** Teoria e prática; Acesso; Tecnologias. Desigualdade Social; Direito à Educação.

**ABSTRACT:** In this article, we describe the experiences of remote teaching of the Portuguese language lived by academics of the Languages course at the Federal University of Mato Grosso (UFMT), scholarship holders of the Teaching Initiation Program (PIBID), which promotes the integration between higher education and basic education, contributing greatly to the indispensable articulation between theory and practice in the classroom. The reported activities took place in 2020 and 2021 at the Francisco Dourado State School, established in the municipality of Barra do Garças-MT, and were developed through interactions between teachers and students, coordinators and other employees of the school unit, via platforms virtual educational systems, with the main objective of shortening the distance between teaching and learning. The challenges posed were many, given the marked social inequality, which has been in place and prevailing in the country for so long, having identified itself with the pandemic and making itself felt strongly in various sectors of society, among which public education, in particular. In this sense, the educational context in which this writing is inserted was marked by the lack of access to the necessary technologies for both teachers and

students, making it difficult for both segments to access the classroom and, therefore, bringing irreparable damage by denying them one of the basic rights in the construction of citizenship foreseen in the Brazilian Federal Constitution, the right to Education.

**Keywords:** Theory and practice; Access; Technologies. Social inequality; Right to education.

---

## Introdução

Neste relato busca-se apresentar as experiências de ensino vivenciadas na Escola Estadual Francisco Dourado, município de Barra do Garças/MT, no ano de 2020, por acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

Nos últimos anos, a formação inicial do professor tornou-se motivo de debates e discussões no âmbito das políticas públicas e no meio acadêmico, circunstâncias nas quais desponta o PIBID, com suas ações convergentes para o principal objetivo de promover a integração entre a educação superior e a educação básica, propiciando a articulação entre teoria e prática, além de oportunizar aos licenciandos um primeiro contato com o ambiente escolar, seu futuro local de trabalho. Tal como expresso neste excerto:

O Programa tem por objetivo valorizar o magistério, apoiar estudantes de licenciatura inserindo-os no cotidiano de escolas da rede pública, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica e propiciar aos licenciandos a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

Compreende-se uma formação inicial em que teoria e prática não mais despontem de forma dicotômica e dissociada, mas que se fundem em um todo consistente que faça sentido para o futuro professor. (KOERNER; PESCE, 2019, p. 108).

Dessa maneira, desenvolver projetos educacionais no ambiente escolar dota o sistema de ensino-aprendizagem de uma eficiência e qualidade que beneficiam tanto os professores da educação básica quanto os alunos e os bolsistas. Nesse sentido, aqueles primeiros, com suas experiências acerca da realidade, transmitem seus conhecimentos a estes últimos, que, então orientados, podem sugerir a aplicação de novas metodologias, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa para os alunos, os maiores beneficiados.

As ações definidas para o PIBID no biênio 2020/2022 tiveram início em outubro de 2020 sob responsabilidade da Coordenadora de área docente lotada no curso de Letras da UFMT. O acompanhamento dos bolsistas nas salas de aula selecionadas, turmas do sexto ano do ensino fundamental ao segundo ano do ensino médio, foi realizado por uma docente da rede básica de ensino do Estado (Supervisora de área). Os acadêmicos integrantes do programa foram divididos em três grupos, um dos quais, composto por oito membros, foi destinado à Escola Francisco Dourado.

As aulas a serem ministradas foram preparadas em conformidade com os objetivos do programa, a saber, disseminar conhecimentos entre os futuros educadores e estimular o emprego de novas metodologias de ensino. Todavia, em razão do contexto pandêmico, as aulas ocorreram na modalidade *online*, o que de certa forma acarretou prejuízos às atividades práticas, principalmente quanto à impossibilidade de estabelecer interação direta entre os licenciandos, os professores e os alunos. Logo, tornou-se um grande desafio medir o grau de entendimento, conhecimento e aprendizagem

desses educandos, visto que, no decorrer das aulas, poucos deles participavam ativamente.

Considere-se, ainda, que poucos alunos, de treze a cinco, em média, acessavam o ambiente virtual, e os motivos para essa não participação eram diversos, desde a falta de internet, a ausência de equipamentos (computadores, tablets, celulares etc.), os locais de moradia (fazendas, sítios etc.). Some-se a isso o fato de que alguns deles até utilizavam os celulares dos pais, mas somente para estudar, pois estes trabalhavam nos momentos das aulas (período da manhã ou tarde), e quando tinham acesso à internet, já que não raro, situações ligadas ao clima (chuvas, raios, ventos etc.) interrompiam a comunicação.

Enfim, problemas inscritos no âmbito de questões que produzem desigualdades de natureza social constituíram fortes empecilhos ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, os quais foram sentidos e vivenciados por todos os envolvidos no contexto descrito e, desse modo, impediram o bom desempenho do PIBID nas escolas.

## **Materiais e Métodos**

Nos encontros entre os bolsistas, a coordenadora e os supervisores de área, foram abordados diversos autores e conteúdos teóricos cujas leituras proporcionaram reflexões sobre as práticas de ensino em sala de aula.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento e acompanhamento das atividades planejadas foi a leitura e a discussão, entre outros, de textos com estes temas: A contribuição do PIBID para a formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva do Letramento (KOERNER; PESCE, 2019); A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017); Letramento literário no contexto curricular brasileiro: entrevista com Rildo Cosson (GOMES;

ARAÚJO, 2020); Letramento literário: uma proposta para a sala de aula (SOUZA; COSSON, 2011); PIBID na constituição da docência do professor de Língua Portuguesa: experiências no chão da escola (SILVA; RIOS; MADUREIRA, 2006). Com isso, tornou-se possível compreender como de fato acontece o ensino da língua portuguesa e de literatura em sala de aula e elucidar dúvidas acerca da dicotomia teoria/prática, tão temida pelos licenciandos.

Apesar dos desafios vivenciados no âmbito do PIBID, foi perceptível o fato de que programas como esse possuem valor imensurável na jornada dos acadêmicos de licenciatura, por possibilitarem o contato direto com as práticas escolares e com a docência.

Com base no fragmento de texto a seguir, é indispensável ponderar sobre os currículos das licenciaturas, visto que o desenvolvimento da profissão docente necessita desse contato direto com o chão da escola:

Ao possibilitar que os professores reflitam, indaguem, documentem a experiência pedagógica e, entre pares, validem os modos como atuam e produzem saberes, a Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica propõe que os campos discursivos, práticos e políticos produzidos na escola se constituam como territórios curriculares que disputam com o modelo curricular hegemônico/colonial. Assim repositionados, os/as docentes inscrevem-se como autores/as de práticas curriculares que atravessam a escola e constitui insurgências diante da política curricular imposta pelo sistema educacional. Para Suárez (2015) esse movimento de duplo reposicionamento se configura como um acontecimento político-pedagógico. (RIOS; MENEZES, 2020, p. 902).

Em face dessas considerações, pode-se atribuir aos programas de formação à docência, como o PIBID, o *status* de acontecimento político-pedagógico, uma vez que concedem aos acadêmicos de licenciatura a vivência crítica das práticas da profissão futura e a construção de novas maneiras de conceber os currículos, tanto da educação superior quanto da educação básica.

Ademais, o programa é inserido nas escolas com o intuito de contribuir com a educação por meio da disseminação e exploração de novos saberes, novas práticas pedagógicas e conhecimentos significativos. Portanto, ao convergir para a melhoria da formação docente e da educação básica, torna-se basilar no processo de formação dos acadêmicos, além de cooperar e apresentar tendências inovadoras na interação professor (regente) aluno (licenciando) no ambiente escolar e na constituição do processo de ensino-aprendizagem tanto dos alunos da educação básica quanto dos estudantes da licenciatura.

### **Contribuições Teórico- Metodológicas: Formação Inicial do Professor**

Pensar o processo histórico de formação da profissão docente no contexto brasileiro requer o retorno a alguns momentos que contribuíram para a constituição do que é ser professor na atualidade. No Brasil, a prática educativa teve início a partir das expedições jesuíticas portuguesas – Portugal era o país colonizador do Brasil –, cujo foco principal era catequizar os povos indígenas e, ao mesmo tempo, manter a população sob o domínio da Igreja Católica:

[...] até ao século XVIII a educação é sobretudo uma empresa religiosa. As ordens religiosas da actividade docente vão acompanhar os professores ao longo de toda a sua história sócio-profissional. (Agentes da Igreja), os professores transformar-se-ão durante o século XVIII em (funcionários do Estado), sem que

grande parte das motivações originais da sua profissão tenham sido substituídas por outros valores. (NÓVOA, 1989, p. 436).

Após um longo período de domaçaõ por parte dessa instituiçaõ religiosa, ocorreram as reformas protestantes na Europa, em razãõ do que Portugal enxergou na ordem dos jesuítas uma ameaça à coroa e, conferindo autoridade ao Marquês de Pombal, expulsou-a em 1759, delegando a profissãõ de professor àquelas pessoas que detinham a mínima instruçaõ:

Quando o Marquês de Pombal inaugura [...] as reformas estatais de ensino, primeiro em 1759 na seqüência da expulsãõ dos jesuítas, depois de forma mais sistematizada em 1772, a sua preocupaçaõ primeira é a constituiçaõ de um corpo laico de professores que possam servir de agentes do Estado nas diversas localidades e povoações do Reino. [...] Para Pombal a (questãõ do ensino) resume-se a um problema de poder: trata-se apenas de substituir o controlo da Igreja pela tutela do Estado. (NÓVOA, 1989, p. 437).

Nessa revisitaçaõ histórica, outro fato a ser destacado data da Primeira República, qual seja a criaçaõ do estatuto do professor, documento basilar para a compreensãõ do ofício do magistério como uma tarefa nada fácil e exequível apenas por meio da aquisiçaõ de conhecimento:

[...] a autonomia dos professores implica inevitavelmente um contacto mais estreito da profissãõ docente com abordagens científicas e a compreensãõ da complexidade (técnica e humana) do acto de ensinar. [...]. Em síntese: entre o final do século XVIII e o princípio do século XX, os professores vão-se constituir



em profissão graças ao enquadramento e a intervenção do Estado. O estatuto de funcionários públicas permite-lhes libertarem-se das influências locais a que estavam sujeitos até então; concede-lhes também uma certa segurança no emprego e estabilidade profissional, bem como a institucionalização de escolas de formação de professores. (NÓVOA, 1989, p. 441).

Em face do exposto, retoma-se aqui o surgimento de programas como o PIBID, que possibilitam a formação do acadêmico de licenciatura, ampliando seus conhecimentos, e permitem aos professores e às escolas que acolhem o programa o contato com a diversidade de realidades vigentes na sociedade e com que a academia dialoga em dado momento histórico da educação, por exemplo, a era tecnológica.

De modo geral, os licenciados só terão contato com a prática docente no período que compreende a disciplina de estágio supervisionado, quando se dá o acompanhamento das práticas cotidianas da sala de aula. Todavia, por meio do PIBID, essa situação é antecipada, sendo concedida aos bolsistas a oportunidade tanto de experimentar, de vivenciar o papel do educador em relação ao andamento e à organização das práticas escolares, quanto de amadurecer e adquirir certa experiência profissional, podendo essas vivências dotá-los de um perfil distintivo em sua trajetória de futuro docente.

Nessa perspectiva:

É necessário que a prática esteja presente na preparação do futuro profissional não apenas para cumprir uma determinação legal no que se refere à carga horária, mas no preparo do futuro profissional é fundamental a interação com a realidade e/ou com situações similares àquelas de seu campo de atuação, tendo

os conteúdos como meio e suporte para constituição das habilidades e competências, isto é, levando-se em conta a indissociabilidade teoria-prática como um elemento fundamental para orientação do trabalho. (ANTUNES, 2007, p. 145).

É crucial que os conhecimentos teóricos estejam associados aos conhecimentos práticos, porque, ao interagir com as realidades da sala de aula, o licenciando está propenso a obter maior êxito em suas metodologias, a conseguir traçar os objetivos e metas que pretende alcançar no ensino, tornando-se cada vez mais consciente de seu papel e desenvolvendo, com o passar do tempo, um senso crítico pedagógico pautado na ação-reflexão-ação.

Esse contato do bolsista/licenciando com o meio de atuação docente assegura a sua capacitação no início do seu processo de formação, visto que “[...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender [...]” (FREIRE, 1997, p. 25).

Nesse sentido, pode-se entender que o ensino superior nas licenciaturas possibilita uma formação teórica e ética, porém a formação completa só ocorre quando o acadêmico passa a vivenciar e experienciar as diversas realidades da profissão. Caso esse contato com a prática não existisse, a universidade formaria apenas graduados e não professores:

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade

formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Nesses termos, a articulação teoria e prática deve ocorrer desde o ingresso dos alunos no curso de licenciatura, permitindo ao futuro docente pensar os currículos, as metodologias e as disciplinas com base efetivamente na prática. E é esse o principal papel desenvolvido pelo PIBID: encurtar a distância entre a universidade (detentora da teoria) e a sala de aula (espaço de situações reais no qual a teoria pode ser aplicada e analisada), ambiente de trabalho do professor.

## **Resultados e Discussões**

Os alunos/bolsistas do Programa de Iniciação à Docência foram distribuídos em três escolas estabelecidas no município de Barra do Garças/MT, sendo os resultados e as discussões aqui descritas referentes ao trabalho desenvolvido pelo grupo de acadêmicos encaminhado para a Escola Estadual Francisco Dourado.

As expectativas dos licenciandos acerca do PIBID eram as melhores possíveis, a grande oportunidade de colocar em prática os ensinamentos adquiridos no curso de Letras e nas reuniões do programa. No entanto, já nas experiências iniciais com a sala de aula, sentiram o primeiro choque: as aulas não seriam presenciais, mas por meio de plataformas de ensino. A nova realidade requeria adaptações, ante as quais eles primeiramente precisariam entender que teriam de agir com calma, paciência e sensibilidade.

Então, num segundo momento, deveriam compreender que nem todos os alunos tinham acesso a meios de comunicação

eficientes para assistir as aulas e, por fim, que a realidade posta nas aulas presenciais, ou seja, salas completas, não iriam acontecer nesse novo modo de ensino-aprendizagem.

O que os acadêmicos vivenciaram e puderam observar foi um imenso desafio, algo muito fora da realidade deles, até mesmo quando eram alunos da educação básica. As aulas, cujo acompanhamento tiveram início em 06 de novembro de 2020, foram ministradas, por meio da plataforma Teams, com um esforço descomunal e contaram com a presença dos poucos alunos que conseguiam participar.

Eles reclamavam constantemente da dificuldade que tinham de se manter conectados à plataforma ora porque esta era pesada demais para os equipamentos de que dispunham; a conexão da internet oscilava e ficava muito ruim; ora porque o clima (chuva, vento) não favorecia, entre outros contratempores e empecilhos. Ainda assim, as aulas eram acompanhadas por uma média de cinco a 13 alunos. Acompanhamos e auxiliamos a professora nas turmas compreendidas entre o sexto ano do ensino fundamental e segundo ano do ensino médio.

As aulas acompanhadas pelos acadêmicos foram fundamentadas na BNCC, pois a professora conduzia o ensino da Língua Portuguesa tomando o texto como unidade fundamental, utilizando-se de apostilas, por vezes elaboradas por ela própria e por vezes pelos profissionais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

No texto desse documento normativo, pontualmente no tópico 4.1.1 do Capítulo 4, à página 67, aborda-se o ensino da Língua Portuguesa, ressaltando-se:

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades

de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

Logo, as aulas planejadas no âmbito do PIBID foram ministradas em conformidade com o predisposto na BNCC, contemplando a leitura compreensiva de textos de autores variados e, a partir daí, a realização de atividades que abordavam aspectos gramaticais, linguísticos e intertextuais, todo esse conjunto viabilizando o desenvolvimento de reflexões e do senso crítico nos alunos, além de conduzi-los ao questionamento e, conseqüentemente, à interação.

Apesar do caráter emergencial do ensino remoto, essa abordagem metodológica revelou-se muito eficiente, já que os estudantes se mostravam à vontade para discutir os textos, levantar questionamentos, verbalizar seu ponto de vista e, ainda, pesquisavam sobre as obras trabalhadas e relacionavam-nas com outras que já haviam lido em outro momento. Mais um fato que deve ser exaltado refere-se à disposição e prontidão dos alunos para ler os textos trabalhados, exercitando, assim, a oralidade.

Os gêneros textuais explorados eram diversificados, desde paródias, passando por contos fantásticos, até poemas, além de outros. Dentre os tantos conteúdos de gramática e linguagens estudados, destacaram-se: verbos (tempo e modo), linguagem verbal e não verbal, conotação e denotação, coesão e coerência, a língua em funcionamento.

Os acompanhamentos às turmas começaram em novembro de 2020 e estenderam-se até o início de março de 2021, ou seja, três meses, com um intervalo de férias de janeiro e fevereiro, ou seja, foi tempo bastante para comprovar a certeza de que sem a teoria não existe a prática.

## Conclusão

Pensar a formação docente no contexto brasileiro envolve necessariamente refletir sobre a história da profissão em seus diversos momentos constitutivos, a fim de ensejar meios que suscitem a melhoria do sistema educacional do país e abram caminhos que convirjam para a elaboração de políticas públicas de qualidade, as quais contribuam da melhor forma possível com o processo de ensino-aprendizagem e com a construção de conhecimentos sólidos e significativos para a população de modo geral.

Contextos iguais a esse são os propícios ao surgimento dos programas de qualificação dos docentes e dos licenciandos, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que já nasceu com objetivos concretos, por exemplo, fortalecer e estimular os acadêmicos em seu processo de formação docente, além de proporcionar o diálogo entre a academia e a sociedade, por meio de interação/relação entre os professores das escolas públicas, alunos da educação básica, a comunidade escolar e os licenciandos e seus professores coordenadores do programa.

As dificuldades e desafios postos para a prática docente em sala de aula são vários, como a falta de acesso aos conteúdos e aos equipamentos de mídias necessários e a evasão escolar, entre os outros tipos de problemas diretamente ligados, geradores e mantenedores de desigualdades sociais na educação.

Contudo, os professores, contando com a colaboração dos alunos do programa e o suporte da instituição de ensino superior, servem-se de conhecimentos científicos, como o da dicotomia teoria-prática, e das mais variadas ações pedagógicas para superá-los, evidenciando com esse movimento a sua verdadeira essência em seu labor diário, qual seja, enfrentar as adversidades e tornar-se força de resistência nas lutas contra as mazelas decorrentes da desvalorização

da categoria e em defesa da manutenção da educação como um direito de todos.

Na aceção dos bolsistas do PIBID, esses profissionais representam a resistência, o exemplo e o modelo a ser seguido, a fortaleza das futuras gerações. As experiências de ensino proporcionaram, tanto para os alunos quanto para os acadêmicos, um aprendizado cujo alcance foi além das salas de aula, agregando valores sociais e éticos que contribuem para a formação profissional e pessoal dos indivíduos. Na aceção dos alunos, o contato com os bolsistas propiciou-lhes novas vivências, novas formas de pensar e refletir, além de ter colaborado significativamente na construção do ser cidadão.

Para encerrar esta reflexão, nada mais valoroso que as palavras cada dia mais vivas do Prof. Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, publicado em 1996: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Anhanguera, n. 10, p. 141-149, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 12 abr. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KARLO-GOMES, G.; MARTINS ALVES ARAÚJO, P. O Letramento Literário no Contexto Curricular Brasileiro: Entrevista com Rildo Cosson. *Revista da Anpoll, [S. l.]*, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 194–200, jan./ maio. 2020.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, 1999, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

NÓVOA, A. **Profissão: Professor**. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Revista Análise Psicológica*, Lisboa, v. 7, p. 435-456, 1989.

Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5229>. Acesso em: 01 de jun. 2022.



PESCE, M. K. de; Koerner, R. M. A contribuição do PIBID para a formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 8, n. 1, p. 107-123, jan./jun. 2019.

RIOS, J. A. V.; MENEZES, G. N. D. FISSURAS CURRICULARES NA PROFISSÃO DOCENTE: narrativas pedagógicas na/com a diversidade. *Revista Espaço do Currículo (online)*, Pernambuco, [S. l.], v. 13, Ed. Especial, p. 897–908, dez. 2020. 973 p. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54550/32544>. Acesso em: 1 de jul. 2022.

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P.; MADUREIRA, A. L. G. PIBID na constituição da docência do professor de Língua Portuguesa: experiências no chão da escola. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 99-117, jan./abr. 2017.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento Literário: Uma Proposta Para a Sala de Aula. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdo. *Revista Cultura Acadêmica*, São Paulo, v. 2, p. 101-107, 2011.