

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS A.C. SIMÕES  
FACULDADE DE LETRAS  
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS

JADSON DA SILVA

**IMERSÃO NO UNIVERSO DA DOCÊNCIA:**  
UM OLHAR PARA A REALIDADE A PARTIR DA DESCRIÇÃO DENSA DA ESCRITA  
MULTIMODAL NOS DIÁRIOS REFLEXIVOS DO BLOG PIBID – 2018/2020

Maceió

2022

JADSON DA SILVA

**IMERSÃO NO UNIVERSO DA DOCÊNCIA:**  
UM OLHAR PARA A REALIDADE A PARTIR DA DESCRIÇÃO Densa DA ESCRITA  
MULTIMODAL NOS DIÁRIOS REFLEXIVOS DO BLOG PIBID – 2018/2020

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras – Português.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa da Silva Pereira.

Maceió

2022

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586i Silva, Jadson da.

Imersão no universo da docência : um olhar para a realidade a partir da descrição densa da escrita multimodal nos diários reflexivos do blog PIBID - 2018/2020 / Jadson da Silva. – 2022.

40 f. : il.

Orientadora: Andréa da Silva Pereira.

Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Letras - Português) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 37-39.

Anexos: f. 40.

1. Antropologia educacional. 2. Descrição densa (Antropologia). 3. Escrita.  
4. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Título.

CDU: 811.134.3(81):37.015.2



**ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO  
DO/A ALUNO/A: JADSON DA SILVA**

MATRÍCULA: 17210573

TÍTULO DO TCC: IMERSÃO NO UNIVERSO DA DOCÊNCIA: UM OLHAR PARA A  
REALIDADE A PARTIR DA DESCRIÇÃO DENSA DA ESCRITA MULTIMODAL NOS DIÁRIOS  
REFLEXIVOS DO BLOG PIBID – 2018/2020

Ao(s) 30 dias(s) do mês de novembro do ano de 2022, reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Prof./a Orientador/a: Profa. Dra. Andréa da Silva Pereira

1º Prof./a Examin./a: Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes

2º Prof./a Examin./a: Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes

Que julgou o trabalho ( x ) APROVADO ( ) REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof./a Orientador/a: 9,0 (Nove \_\_\_\_\_)

1º Prof./a Examin./a: 9,5 (Nove e meio \_\_\_\_\_)

2º Prof./a Examin./a: 8,5 (Oito e meio \_\_\_\_\_)

Totalizando, assim a média: 9,0 (Nove \_\_\_\_\_),

e autorizando os trâmites legais. Estando todos/as de acordo, lavra-se a presente ata que será assinada pela Comissão.

Maceió, 17 de novembro de 2022.

Prof./a Orientador/a:

1º Prof./a Examin./a:

2º Prof./a Examin./a:

VISTO DA COORDENAÇÃO

*A todos os apoios que  
recebi nesta vida acadêmica,  
dedico com saudosa lembrança  
esta pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

Já dizia Guimarães Rosa: “*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta [...] o que ela quer da gente é coragem.*”

Com este gracioso trecho que inicio os agradecimentos se referindo ao cânone escritor pelo seu verso. Prosa que serviu essencial conforto para o meu enfrentar no correr da vida, que por findes momentos não foi fácil e nunca será, desse modo, ela requer coragem. Assim, agradeço:

*In primo loco*, a **Deus**, por cada conforto e afago perante minhas preces.

À minha mãe, minha preta, minha índia, **Maria**, pelo seu acolhimento desde o meu nascituro, seu total incentivo e infinito amor por mim. Como diria Bituca: “*Maria, tu és um dom, uma certa magia, uma força que me/nos alegra.*”

Ao meu pai, **José**, pelo seu acolhimento e esforço como pai, que diferente de Fabiano, de Graciliano Ramos, aprendeu a expressar seus pensamentos com palavras de apoio, cuidado e amor por mim. Por fim, agradeço-te.

Aos meus 4 irmãos, os **SILVA’S: Cícero, José, Josenilda e Wedson**, pelo apoio e carinho.

Ao meu grande amor, advogado, amigo, parceiro de canto e namorado de ensino médio, **Jonathan** (cujo encontro de vida se deu quando *idem* tinham 17 anos de idade), pelo incansável incentivo nos meus estudos. Você é minha inspiração!

Aos meus **amigos de licenciatura**, pelo encontro acadêmico e companheirismo no momento de tristeza e alegria. E aos **amigos de outras vidas**, citaria todos, mas por curto espaço, quero que todos sintam-se abraçados. Obrigado por tanto!

À minha ex-professora de Teoria Linguística I, ex-coordenadora do PIBID e orientadora de TCC, a profa. dra. **Andréa Pereira**, pela oportunidade de me fazer conhecer a linguística e amá-la desde do segundo período da graduação e, por sua fala de afago que me faz recordar nos dias atuais: “*Não desistam, batam no peito e digam: eu recupero essa nota.*”. Também, agradeço por adentrar na pesquisa acadêmica inserido no subprojeto do PIBID, por fim, por aceitar ser minha orientadora. Obrigado por acreditar em mim. Imensa gratidão pelo incentivo, pela amizade e paciência. Foi um encontro lindo!

Ao meu ex-coordenador do PIBID, o prof. dr. **Luiz Fernando**, por oportunizar caminhos críticos e reflexivos no contexto da minha formação. Obrigado pela amizade, pelo encontro e incentivo!

À minha ex-professora e docente orientadora do PRP (outro programa de formação docente que também tive a honra de participar), a prof. dra. **Adna Lopes**, pela coragem em mostrar o compromisso que o professor deve ter com a educação. Obrigado pelo apoio, conhecimento e incentivo!

A todos os **professores** que fizeram parte da minha jornada escolar e acadêmica, pois como cita Max Haetinger na sua canção: *“A base de toda conquista é o professor. [...] Em cada descoberta, cada invenção. Todo bom começo tem um bom professor.”*

Ao meu chefe de Estado, **Lula**, pela oportunidade de ter ingressado numa universidade pública e de qualidade, pela sua contribuição em políticas públicas em prol da educação e da pesquisa acadêmica.

À **Universidade Federal de Alagoas**, por ter sido a minha segunda casa. Obrigado pelo início de tudo!

À **CAPES**, pelo apoio financeiro na minha vida acadêmica, principalmente, por ter oportunizado o meu ingresso no universo da docência.

À **Escola Estadual Onélia Campelo**, pelo espaço de ensino e aprendizagem, aos **alunos**, pelo pluralismo de ideias e pela vivência compartilhada.

## EPÍGRAFE

*“Meu desinteresse só fazia crescer. Tinha a sensação de que perdia meu tempo naquela sala quente, ouvindo aquela senhora de mãos finas e sem calos, com um perfume forte que parecia incensar a escola nos dias de calor. Olhava para o quadro verde, as letras embaralhadas, bonitas, mas que formavam palavras e frases difíceis que não entravam em minha cabeça, e pensava em meu pai na várzea encontrando coisa nova na terra para se dedicar, ou minha mãe cuidando do quintal, dos bichos, costurando. E as horas modorrentas pareciam custar a passar para que pudesse tomar meu rumo para casa.”*

**Torto Arado, Itamar Vieira Junior**

## RESUMO

O presente estudo discute a respeito de uma experiência vivida como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), edição 2018-2021, na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O objetivo é descrever e interpretar como ocorreu a formação e a prática docente, por meio de um estudo da escrita multimodal dos relatos de bordo de ex-bolsistas inseridos no PIBID, área de Língua Portuguesa, Campus Maceió, a partir de um olhar etnográfico. Constituem-se como suporte teórico-metodológico desta pesquisa a abordagem da Etnografia Educacional (OLIVEIRA, 2013; FRITZEN, 2012), com destaque para a noção teórica da *descrição densa*. A partir dessa noção, nos escritos dos relatos de bordo dos pibidianos, os resultados revelam como, enquanto indivíduos em formação, os professores percebem a necessidade de olhar para o que ocorre no cotidiano do contexto escolar, estranhando o que é familiar. Revelam, ainda, como os professores são desafiados a rever crenças, visões de mundo, estereótipos de como ensinar e de como lidar com os alunos, em especial, no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. A noção de descrição densa pode também mostrar que os participantes envolvidos no processo educativo, professor/alunos/língua, não são neutros. Ao contrário, sempre ocupam lugares, sendo preciso, então, para o professor o tempo todo estar atento a esses espaços de poder ocupados. Por fim, a descrição densa mostrou que a escrita é um recurso potente para que os professores consigam se perceber enquanto imagens, que não apenas refletem realidades, mas que refratam outras.

**Palavras-chave:** Etnografia Educacional; descrição densa; escrita; ensino de Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

The present study discusses about an experience lived as a scholarship holder of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), 2018-2021 edition, at the Faculty of Arts (FALE) of the Federal University of Alagoas (UFAL). The objective is to describe and interpret how the training and teaching practice took place, through a study of the multimodal writing of the on-board reports of ex-scholarship holders inserted in PIBID, Portuguese Language Area, Maceió Campus, from an ethnographic perspective. The Educational Ethnography approach (OLIVEIRA, 2013; FRITZEN, 2012) is constituted as a theoretical-methodological support for this research, with emphasis on the theoretical notion of dense description. Based on this notion, in the writings of the pibidians' on-board reports, the results reveal how, as individuals in training, teachers perceive the need to look at what happens in the daily life of the school context, finding what is familiar strange. They also reveal how teachers are challenged to review beliefs, worldviews, stereotypes of how to teach and how to deal with students, especially in the process of teaching and learning the Portuguese language. The notion of dense description can also show that the participants involved in the educational process, teacher/students/language, are not neutral. On the contrary, they always occupy places, being necessary, therefore, for the teacher at all times to be attentive to these occupied spaces of power. Finally, the dense description showed that writing is a powerful resource for teachers to be able to perceive themselves as images, which not only reflect realities, but also refract others.

**Keywords:** Educational Ethnography; dense description; writing; teaching Portuguese.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização das fases de pesquisa.....	17
Quadro 2 - Planejamento das aulas .....	17
Quadro 3 - Planejamento da aula 1.....	20
Quadro 4 - Planejamento da aula 2.....	22
Quadro 5 - Planejamento da aula 3.....	23
Quadro 6 - Planejamento da aula 4.....	25
Quadro 7 - Planejamento da aula 5.....	26
Quadro 8 - Planejamento da aula 6.....	28
Quadro 9 - Planejamento da aula 7.....	29
Quadro 10 - Planejamento da aula 8.....	30
Quadro 11 - Planejamento da aula 9.....	32
Quadro 12 - Planejamento da aula 10.....	33
Quadro 13 – Recorte da tela inicial do blogão .....	40
Quadro 14 – Recorte da tela inicial do blog individual de Vasconcelos.....	40

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>FALE</b>	Faculdade de Letras
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da educação
<b>PARFOR</b>	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PNE</b>	Política Nacional da Educação
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 A Etnografia Educacional: alguns princípios norteadores .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 A Etnografia Educacional como método: a pergunta fundamental.....</b>	<b>9</b>
<b>2.3 O diário reflexivo: o conceito de descrição densa .....</b>	<b>12</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>14</b>
<b>3.1 Natureza do estudo .....</b>	<b>14</b>
<b>3.2 Contexto da pesquisa .....</b>	<b>15</b>
<b>3.2 Instrumento de coleta, etapas e organização dos dados .....</b>	<b>16</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÕES.....</b>	<b>19</b>
<b>4.1 Um olhar para a realidade da formação e prática docente: análise do registro do pibidiano .....</b>	<b>19</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>37</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>40</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A ideia da presente pesquisa surgiu durante o ingresso como bolsista no Subprojeto de Formação Inicial do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa, na Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus, Maceió, entre os anos 2018/2020.

O PIBID é uma iniciativa de Política Pública Nacional de Educação (PNE) do Governo Federal do Brasil, iniciado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2007, com auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no decreto<sup>1</sup> de Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), no intuito de oferecer formação inicial aos estudantes universitários de licenciatura, logo no início da sua graduação. Por fim, trata-se de um programa no qual o licenciando é convidado a antecipar sua futura vivência como professor em uma escola pública do país.

O principal objetivo deste Programa é inserir o discente-pesquisador em sua realidade do futuro ambiente, a sala de aula, logo no início da graduação, isto é, colocar o futuro docente em uma formação inicial para ter um contato mais próximo e real do cotidiano das escolas públicas do Brasil. Além disso, objetiva levar reflexões e ações, consequentemente, adentrando à estética da prática docente.

Por fim, neste Programa o estudante da graduação é convidado a participar de formações teóricas e práticas, observar aulas, participar de regências, realizar intervenções pedagógicas, colaborar em projetos da instituição e, assim sucessivamente. Toda experiência do bolsista é orientada por um(a) coordenador(a)/orientador(a) da instituição acadêmica e um(a) professor(a)/supervisor(a) da instituição escolar de Ensino Básico do País.

Nesse contexto, inserido no programa, a orientação que se recebia era a de que todo o processo vivenciado no PIBID fosse registrado pelos coordenadores, supervisores e pelos integrantes do programa, bolsistas, em blogs criados, exclusivamente, para esses fins. Nesses locais, semanalmente (3 vezes por semana), eram postadas as ansiedades, as dúvidas, as reflexões, o aprendizado, a vivência, que eram lidos e discutidos pelos coordenadores e supervisores e bolsistas do projeto e, também, em reuniões semanais em encontro, que acontecia toda quinta-feira no horário<sup>2</sup> do limbo na FALE/UFAL.

---

<sup>1</sup> BRASIL. **Ministério da Educação**. Decreto nº 162 6.755/2009: instituiu a Política Nacional da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas orientados para a formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica.

<sup>2</sup> 17h às 19h.

O trabalho no subprojeto do PIBID teve início em fevereiro de 2019, nesse período, toda formação teórica e prática foi vivenciada pelos bolsistas, em três fases, a saber: a primeira etapa foi destinada à realização de um diagnóstico etnográfico da escola-campo; a segunda estava relacionada ao projeto interventivo de leitura literária; a terceira foi referente ao projeto de escrita (ambas também no contexto da escola).

A fase do diagnóstico foi realizada durante os seis primeiros meses do Programa. Este momento foi registrado pela entrada dos pibidianos<sup>3</sup> no campo da pesquisa acadêmica. O objetivo desta ocasião se direcionou para a realização de um diagnóstico etnográfico da instituição, este que reuniu detalhes da realidade local da escola-campo.

A segunda fase foi direcionada para um projeto de leitura. Assim, nesse momento, os pibidianos orientaram cada turma a escolher uma obra “clássica” literária para ser lida, reinventada e apresentada, em diversas modalidades, gêneros textuais e produções artísticas em múltiplas linguagens, como: em forma de poemas, canções, contos, danças, teatros, entre outros. As exposições e as apresentações aconteceram em um dia (intitulado de “culminância”) no final do primeiro semestre letivo de 2019.

O último momento foi centrado na produção escrita – criação de um jornal digital com cada turma. Este teve como principal objetivo levar o protagonismo, bem como aproximar o aluno da sua realidade local e do seu dia a dia, inserindo-o na temática (sua vez e sua voz) por meio da escrita multimodal, autoral e criativa. Nessa fase, os alunos criaram e escreveram em diversos gêneros textuais, em colunas jornalísticas específicas, tais como: crônicas, esporte, notícias, entre outros, exemplo que resultou em: notícias sobre a parte interna e o entorno escolar. Outro exemplo, esses alunos escreveram a respeito dos jogos internos que haviam acontecido, a insatisfação dos alunos com alguns problemas em seus bairros, além disso, sugestões de melhorias para que a escola se tornasse um ambiente agradável e democrático.

Nesse contexto, durante as reuniões semanais era possível refletir, em conjunto, sobre a entrada precoce no ambiente de sala de aula, com as implicações para os bolsistas do curso de Letras – Português e para os alunos da escola em que se atuava. Dessa forma, é relevante registrar que este bolsista teve sua atenção direcionada para as descrições e reflexões feitas pelos bolsistas, em seus blogs, envolvendo questões relativas aos letramentos e as suas implicações no cotidiano e no entorno escolar.

Em função do caráter prático das observações dos relatos, foi possível aprofundar em algumas reflexões. Assim, durante a permanência no PIBID, ressaltou o registro de que os dados

---

<sup>3</sup> **Pibidiano**: nome dado em conjunto aos bolsistas.

eram extremamente reveladores de vários aspectos que ilustram preocupações, como licenciandos, próximos a ir para o exercício da profissão das Letras, área de Língua Portuguesa. À medida que, do ponto de vista acadêmico, foi possível ir entendendo a importância do exercício de escrita acadêmica da descrição e interpretação das primeiras experiências do PIBID para refletir sobre o trabalho pedagógico e a realidade docente, assim, o interesse deste bolsista por esta pesquisa foi se voltando para aprofundar melhor o olhar a respeito do que é essa escrita de uma das etapas do projeto, a saber: o da fase do projeto de leitura.

Desse modo, busca-se responder à seguinte questão norteadora da presente pesquisa:

1. Em que medida a noção de descrição densa presente nos diários reflexivos dos participantes do PIBID, na fase do projeto de leitura, pode contribuir para a formação docente dos pibidianos?

Diante do questionamento, esta pesquisa tem como principal objetivo descrever e interpretar como ocorreu a formação e prática do docente por meio de um estudo da escrita multimodal dos relatos de bordo de ex-bolsistas do subprojeto – PIBID/UFAL: Língua Portuguesa, Campi de Maceió, a partir do suporte teórico da Etnografia Educacional (OLIVEIRA, 2013). Portanto, destaca-se a descrição e a interpretação da experiência relatada no blog individual de um ex-bolsista em um processo vivenciado por ele no Programa, isto se refere à construção docente no processo de desenvolvimento do projeto de leitura na escola com os alunos do 7º ano B do Ensino Fundamental da Escola Estadual Onélia Campelo, Maceió.

Nesse contexto, os próximos capítulos se organizam na seguinte ordem: nas considerações iniciais, esta introdução; o segundo capítulo menciona o aparato teórico-metodológico, assim, com foco em entender alguns princípios norteadores da etnografia educacional, bem como o seu campo de estudo como método de pesquisa e o seu conceito de descrição densa. No terceiro capítulo se expõe o percurso metodológico que foi necessário para a organização e coleta dos dados. No quarto capítulo olharemos para a análise dos dados. Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais cabíveis para encerrar esta pesquisa.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA-METODOLÓGICA**

Este capítulo apresenta o suporte teórico desta pesquisa, a saber da abordagem teórico-metodológica da Etnografia Educacional (OLIVEIRA, 2013), e da Escrita Etnográfica (FRITZEN, 2012). Serão apresentados alguns princípios, conceitos e ideias que ajudaram a nortear este estudo. Este se organiza em três seções, portanto na seguinte ordem: (2.1) a Etnografia Educacional: alguns princípios norteadores; (2.2) a Etnografia Educacional como método: a pergunta fundamental; por fim, (2.3) o diário reflexivo: o conceito de descrição densa.

Por se tratar de um trabalho de análise descritiva e reflexiva (descrição densa) da escrita multimodal reflexiva do diário digital do blog dos participantes, em um processo de ensino e aprendizagem, no projeto de leitura literária da escola, é importante apresentar o marco teórico anteriormente mencionado para ser possível compreender este trabalho.

### **2.1 A Etnografia Educacional: alguns princípios norteadores**

Comumente, fora do âmbito familiar, os processos educacionais de ensino e aprendizagem acontecem no espaço que se denomina como “escola” e passa a integrar o início da vida das crianças. Esses processos ocorrem no dia a dia do indivíduo, bem como nas suas relações sociais humanas. Esse contato no cotidiano entrelaça uma troca de vivências e construção de valores em uma certa comunidade ou determinado grupo inserido neste contexto escolar.

Nesse contexto, Oliveira (2013, p. 271), no artigo *Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da cultura*, mostra que a instituição escolar é fundamental, visto que auxilia o ser humano a exercer: “[...] processos de criação, reprodução e transformação do conhecimento, que em algumas sociedades ocorrerá de forma institucionalizada, dentro do que conhecemos como escola”. E é nessa instituição que acontecem muitos dos processos de desenvolvimento institucionalizados fora do âmbito familiar.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacional de Educação (LDB), em seu artigo 1º, disciplina apenas a educação escolar, como o ambiente específico para a relação educacional do aluno. É nessa instituição que o aluno se constitui na relação de tarefas compartilhadas. Assim, a escola é um lugar privilegiado por reunir estudantes diversos a serem tratados na instituição (VYGOTSKY, 1984).

Nessa perspectiva, é nesse ambiente que se inicia o processo de socialização<sup>4</sup> e o de desenvolvimento de ensino e aprendizagem do indivíduo, como mencionado, inicialmente, e se verifica no início da infância da criança. Dessa situação resulta que a escola é um lugar primordial para as relações sociais do indivíduo, pois é ali que as crianças irão se construindo com diversas culturas, criando assim uma relação entre cultura e educação.

Sobre a relação entre cultura e educação, a etnografia em educação ajuda nesta pesquisa a (re)pensar que a escola não é uma instituição homogênea, pois nessa se encontram diferentes embates de vozes, de ideias, de escolhas e de opiniões. Essa ideia faz pensar no que diz Freire (1982), de que a escola é um ambiente privilegiado para se pensar e se impor, portanto, se essa possui essa relação, não é um ambiente neutro e homogêneo.

Diante dessa relação, pode-se refletir que a “[...] cultura e a educação não se encontram em polos opostos” (OLIVEIRA, 2013. p. 272), pois que a educação é um tipo de cultura que pode ser compreendida. Nesse contexto, a importância da ‘socialização’, na vida das crianças, na instituição escolar, fora do âmbito familiar, revela o papel importante da Antropologia.

O tópico a seguir apresenta a Etnografia Educacional como método de pesquisa e a sua pergunta fundamental. Assim, em face do exposto, o próximo subtítulo apresenta uma pergunta interventiva fundamental e que não é retórica<sup>5</sup>, visto que é feita para que o pesquisador faça a si próprio, em seu primeiro momento, na metodologia da pesquisa etnográfica: “o que está acontecendo aqui?” (ERICKSON, 1986). Esse questionamento mostra alguns princípios, conceitos e ideias das três competências que a etnografia convoca, tais como: o “saber ver”, o “saber estar” e o “saber escrever” (WINKIN, 1953).

## **2.2 A Etnografia Educacional como método: a pergunta fundamental**

Segundo Fritzen (2012), para o professor/pesquisador iniciante, estudante de mestrado ou doutorado, entrar em determinado local qualquer que seja, a fim de fazer pesquisa, pode parecer ser uma tarefa muito comum, para lidar como um profissional. Este papel de pesquisador levado ao campo de pesquisa coloca os bolsistas como pesquisadores em um topo alto de hierarquia, isso em função do fato de representar uma instituição vista e reconhecida no fazer pesquisa acadêmica. Entretanto, se inserir no "local/ambiente do outro" “[...] requer mais

---

<sup>4</sup> “Em sua dimensão produtora, difusora e reprodutora, a socialização pode focar as instituições como matrizes de cultura, enfatizar as estratégias de transmissão e portanto, de transformação dos valores dos grupos sociais, além de explorar o processo de incorporação realizado pelos indivíduos ao longo de suas experiências de vida.” (SETTON, 2011, p. 715).

<sup>5</sup> Interrogação cujo objetivo não é obter resposta, mas sim refletir sobre um determinado assunto.

que a chancela da Universidade e a meta de, em última instância, para muitos, receber um título acadêmico” (FRITZEN, 2012, p. 55).

Primeiramente, se inserir no campo de pesquisa, requer entrar com uma primeira ação metodológica importante do trabalho do etnógrafo educacional, sendo feita uma pergunta real (não retórica) para auxiliar o pesquisador a compreender a atividade de observação de campo em uma pesquisa interventiva. Nesse sentido, uns dos primeiros passos para o trabalho de pesquisa de campo é o pesquisador se inserir em seu campo, sempre com a seguinte pergunta posta a ser respondida: **o que está ocorrendo aqui?** (WINKIN, 1998, grifo nosso).

Diante da pergunta feita pelo pesquisador, esse deve olhar para a interação que se desenrola, em certa situação, do campo de pesquisa, tentando *saber ver*, *sabendo estar com e sabendo escrever*, o seu local com um olhar reflexivo (WINKIN, 1998), sendo esse enfoque visto a seguir com mais detalhes.

Winkin (1953), no livro *a nova comunicação*, mostra que a etnografia ao mesmo tempo que é uma arte é uma ciência, que convoca três competências para serem analisadas na vivência do professor/pesquisador em campo, portanto, consiste:

[...] Em primeiro lugar em **saber ver**. É em seguida uma disciplina que exige **saber estar** com, com os outros e consigo mesmo, quando você se encontra perante outras pessoas. Enfim, é uma arte que exige que se saiba retraduzir para um público terceiro (terceiro em relação àquele que você estudou) e, portanto, que se **saiba escrever**. Arte de ver, arte de ser, arte de escrever. São estas três competências que a etnografia convoca (WINKIN, 1998, 132, grifo nosso).

Em outras palavras, para se chegar à primeira competência de Winkin (1998, p. 69) – “saber ver” - o pesquisador no trabalho metodológico etnográfico, em primeiro lugar, precisa estar aberto para observar a realidade estudada do outro/sujeito, de forma plural e diversificada. Nesse primeiro momento, o pesquisador tem a vivência do que Erickson (1984, p. 58) conceitua de experiência do estranhamento, isto é: “[...] o olhar de fora e de longe, em um movimento permanente e reflexivo, a fim de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho”.

O pesquisador possui um grande desafio ao entrar em campo, esse fato leva e tenta deixar de lado suas crenças, valores e visão de mundo. Entretanto, isto não significa que o pesquisador não possua sua visão, ideia ou visão de mundo, mas sim de que está aberto a ver e estudar a realidade do outro.

A segunda competência se refere ao “saber estar com” (WINKIN, 1998, p. 72), o pesquisador precisa saber entrar em diálogo com o outro e, nesse contexto, ele deve estar com o outro, Fritzen (2011, p. 59) afirma que o pesquisador precisa saber: “[...] negociar seu papel identitário, no sentido de saber qual será seu papel em determinados momentos da pesquisa”.

Em certos momentos, o pesquisador acaba deixando um pouco de lado a sua relação tradicional de hierarquia entre professor/aluno em sala de aula, levando consigo o saber estar com o outro, em certos momentos, na pesquisa de campo, negociando uma melhor forma de aula, de ideias e, assim sucessivamente.

Nessa relação, não significa que o professor seja neutro, o pesquisador em campo em prol da pesquisa não o é, e não será um observador neutro. Segundo Rocha (2014, p. 1), o pesquisador não deve ser neutro:

E sim mostrar seus posicionamentos aos estudantes como forma de possibilitar a todos a oportunidade de se confrontar com uma posição diferente da sua e assim a pessoa pode se sentir instigada a construir argumentações mais sólidas que podem ou não condizer com a posição da pessoa que exerce a função e professor (ROCHA, 2014, p. 01).

Em outra perspectiva, Winkin (1998, p. 142) afirma que é preciso: “[...] saber estar com os sujeitos envolvidos nesse espaço, de forma que sua presença seja aceita e que o pesquisador não se sinta no campo como “um inútil, inoportuno, estúpido”. No entanto, ele deve ser um mediador que saiba negociar ideias, criar espaços democráticos e assim sucessivamente.

A última competência se refere à escrita do pesquisador, o “saber escrever” (WINKIN, 1998, p. 79), que se trata da característica da abordagem teórico-metodológica: Etnografia Educacional (atividade de descrição densa/minuciosa) dos dados em questão. Segundo Fritzen (2012, p. 59): “[...] pensa-se, há algum tempo, que os dados eram capazes de falar por si mesmos, mas hoje se reconhece que a formação do etnógrafo passa pela escritura”.

Por fim, diante das três competências intersubjetivas, vale ressaltar, em acréscimos, o que Erickson conceitua como **experiência do estranhamento**, isto se refere à materialização que o bolsista-professor-pesquisador constantemente tem em vivência com a experiência da alteridade<sup>6</sup> na convergência com o outro: “o outro do nosso aluno, da nossa prática pedagógica, o outro de diferentes posicionamentos teóricos e outro de nós mesmos” (PEREIRA, 2021, p. 265).

Para Araújo e Araújo (2016, p. 26), “O pesquisador etnográfico precisa questionar o familiar, isto é, ele precisa conhecer a realidade investigada de modo mais aprofundado”. Ainda, segundo os autores, é relevante observar com mais profundidade o campo de pesquisa, para apreender o que é normal para o professor naquele espaço (ARAÚJO; ARAÚJO, 2016).

---

<sup>6</sup> A experiência da alteridade normalmente geralmente proporciona o conhecimento do diferente e de relativizar o que nos é familiar ou natural. Tudo que nos parece cotidiano e normal pode entrar em colapso a depender da alteridade conhecida (FRITZEN, 2012).

Por fim, a escolha pela pesquisa do tipo etnográfica, em contextos metodológicos, se justifica no que “[...] permite uma observação ampla e cuidadosa das ações e interações dos sujeitos envolvidos nesse contexto social, além da transposição dos muros da escola, em busca da compreensão do contexto mais amplo onde essa se insere e das relações com esse contexto” (FRITZEN, 2012, p. 56). Neste método, os problemas são vistos de forma acurada, por meio do perceber que existe manifestação, independente das crenças e de percepção dos agentes.

Sabendo que os diários reflexivos dos ex-pibidianos são importantes para a descrição e interpretação desta pesquisa, a seção a seguir apresenta o conceito de descrição densa da Etnografia Educacional, por fim, mostra as três funções essenciais do diário de bordo para o contexto deste estudo.

### 2.3 O diário reflexivo: o conceito de descrição densa

Antes de tudo, a **Etnografia Educacional** é uma descrição densa/minuciosa/concisa que o investigador-pesquisador em questão deve fazer em um determinado local, ponto, evento, escola, sobre uma determinada reflexão, ideia ou significado. Esta etnografia coloca o pesquisador-participante para analisar as ideias, os significados subjetivos e objetivos de outros participantes sobre determinadas percepções e pontos de vista (ERICKSON, 1984).

Ainda, este estudo na etnografia em educação possibilita como professor-pesquisador se inserir no cotidiano dos bolsistas, por meio dos seus diários reflexivos, com objetivo de conhecer seus valores, estratégias, comportamentos, visões de mundo e de crenças, principalmente, do professor próximo a se inserir na atuação da docência.

Ainda, em outro olhar, a descrição densa é também quando se olha para um fenômeno (que aconteceu) a partir de diferentes pontos de vistas teóricos, por exemplo, reflexões de outras vozes teóricas. Nessa perspectiva, para Bordin (2013, p. 01, *grifo nosso*): “[...] a descrição densa se constitui como o fio que tece o trabalho antropológico, levando-nos tanto à pesquisa de campo **quanto a interpretações teóricas** e possibilitando todo o trabalho de análise de dados do pesquisador”.

Em relação a isso, com o objetivo geral proposto para esta pesquisa, se utiliza o instrumento metodológico da etnografia para a coleta das reflexões dos ex-bolsistas, isso se refere em “[...] anotações de campo, feitas em forma de apontamentos [...] posteriormente, elaboradas em diário, considerado, do ponto de vista antropológico e etnográfico, instrumento de pesquisa essencial” (FRITZEN, 2013, p. 60). Como dito inicialmente, os ex-bolsistas tiveram um compromisso de manter o diário de bordo digital atualizado.

Assim, no trabalho teórico-metodológico a partir da Etnografia Educacional, viu-se que é relevante a descrição densa. Com relação a isso, Winkin (1998) destaca como fundamental três funções do diário de classe: a emotiva, a empírica, a reflexiva e analítica.

Na primeira função, o autor sugere que o diário tem uma função libertadora (emotiva), sendo preciso que o diário tenha relação privada com o pesquisador, que esse se sinta à vontade para ler e reler os escritos, ou seja, “O diário será o lugar do corpo-a-corpo consigo mesmos, ante o mundo social estudado. (WINKIN, 1998, p. 138). Por fim, se refere à peculiaridade das anotações do professor-pesquisador como anotações que refletem o seu jeito de observar o mundo, portanto, o diário é o documento essencial que só o etnógrafo precisa obter acesso (MARTINS; BORELLI, 2008).

Na segunda função, o diário é experienciado, nesse o bolsista-pesquisador é convidado a anotar tudo relacionado com sua observação de campo, entretanto, de forma “solta”, mas que em um segundo momento servirá de uma observação mais analítica, minuciosa e reflexiva e, assim sucessivamente, como afirma Winkin (1998, p. 139):

Num primeiro momento, vocês anotarão muito, de maneira descabelada — e isso é muito bom. Mas num segundo momento, um tanto exaustos pelo esforço realizado, vão recorrer a um procedimento mais analítico, que exige menos esforços, e finalmente mais eficaz em suas colheitas de dados pertinentes. Num terceiro momento, com a pena mais ágil, vocês chegarão a escrever muitíssimo rapidamente, para surpresa de vocês mesmos.

Por fim, esta função significa que está relacionada ao exercício das anotações feitas com base nas observações de campo registradas pelo pesquisador. A terceira e última função do diário é a parte do olhar reflexivo e analítico. Nesta função, o pesquisador irá reler rotineiramente e fazer anotações (WINKIN, 1998).

Nesse contexto, é fundamental o exercício do pesquisador nesses três pilares que implicam a anotação, a observação e a reflexão de si mesmo, nas práticas letradas, em vista da docência/campo.

### **3 METODOLOGIA**

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. Desse modo, se encontram organizados na seguinte ordem: 3.1. A natureza do estudo; 3.2. Contexto da pesquisa; 3.3. Instrumento de coleta, etapas e organização dos dados.

Antes de tudo, retoma-se a pergunta em questão desta pesquisa, levantada por meio da observação dos relatos reflexivos do professor, em um trabalho pedagógico de projeto de leitura literária com alunos da escola-campo: em que medida a noção de descrição densa presente nos diários reflexivos dos participantes do PIBID, na fase do projeto de leitura, pode contribuir para a formação docente dos pibidianos?

Para este início introdutório, é importante absorver o objetivo central desta pesquisa – que é de descrever e interpretar como ocorre a formação e prática do docente, por meio da análise da escrita multimodal em diários reflexivos de bordo dos ex-bolsistas dentro do Subprojeto – PIBID/UFAL: Língua Portuguesa, Campi Maceió, anos 2018/2021, no qual se decidiu adotar o método de pesquisa etnográfica, a partir do suporte teórico da (descrição densa) da Etnografia Educacional (OLIVEIRA, 2013).

#### **3.1 Natureza do estudo**

Em uma pesquisa científica é de suma importância a escolha de uma metodologia adequada, uma vez que proporciona o desenvolvimento e a aplicação do conhecimento pretendido pelo pesquisador. A abordagem metodológica deste estudo é de natureza etnográfica, pois “[...] representa um caminho profícuo para gerar compreensão mais detalhada e aprofundada sobre o campo em estudo, uma vez que o desenho metodológico deste tipo de pesquisa é mais flexível e sensível ao contexto social” (FRITZEN, 2012, p. 56).

Segundo Fritzen (2012), a escolha pelo modelo de cunho etnográfico representa uma via útil para gerar uma descrição mais minuciosa e aprofundada sobre o campo estudado, e que o esboço metodológico da escrita etnográfica é bastante acessível e sensível ao cenário social. Portanto, este método foi importante para se entender como o ex-bolsista relatou sua realidade.

Para Schefer e Knijnik (2015, p. 105), a prática da Etnografia Educacional “[...] é uma dessas metodologias, que, para além de observar uma cultura, utiliza a descrição do outro (a partir de uma visão interna/êmica) como forma de reconhecimento”. Nessa perspectiva, esta pesquisa se utiliza dos escritos reflexivos dos outros/participantes, relatando a respeito do

trabalho no projeto de leitura da escola, como forma de reconhecer, com uma visão ampla, as percepções pedagógicas nesse processo real da formação e prática docente.

Ainda, segundo as autoras, fazer pesquisa etnográfica é “[...] trafegar por meios alheios em terrenos alheios” (SCHEFER; KNIJNIK, 2015, p. 105). Nesse sentido, o fazer etnográfico, nesta pesquisa, não só coloca o autor-pesquisador em um terreno alheio, mas também em um espaço no qual também foi participante.

### 3.2 Contexto da pesquisa

Os participantes neste subprojeto do PIBID foram ao total 29 (vinte e nove) participantes, entre: 24 (vinte e quatro) bolsistas da graduação; 3 (três) supervisores da instituição escolar básica; e 2 (dois) coordenadores da instituição acadêmica.

Como dito na introdução, durante as formações, rotineiramente, havia uma prática de escrita permanente entre coordenadores, supervisores e bolsistas, sendo essa prática a de fazer relatos de todas as atividades realizadas no subprojeto para inserir em um blog digital (intitulado pelo grupo de “Blogão”<sup>7</sup>). Nesse contexto, cada bolsista abriu um caderno digital (pessoal), essa escrita individual ficou hospedada em outra plataforma de hipertexto<sup>8</sup>, de forma coletiva, esse blog continha *hiperlinks*<sup>9</sup>, que levavam aos blogs pessoais de cada envolvido.

A proposta de ser o blog digital para os relatos se baseia nas novas formas de comunicação e letramentos dos participantes, além disso, na forma de manter sempre o pensamento crítico perante os exercícios vistos nas formações semanais e no contexto escolar, uma vez que esse exercício de reflexão é importante para a pesquisa etnográfica.

A vivência no subprojeto em campo ocorreu na **Escola Estadual Onélia Campelo** com turmas do 6º ano até todo Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino, de forma presencial, durante 16 (dezesesseis) meses, anos 2018/2020. Assim, trata-se de uma escola da rede pública estadual que fica situada no Bairro do Santos Dumont, na cidade de Maceió – AL.

Segundo Santos (2000), no site Bairros de Maceió:

O Bairro de Santos Dumont foi criado por meio lei municipal 4953 em 06 de janeiro de 2000. Altera a lei nº 4.687/98, que dispõe sobre o perímetro urbano de Maceió, a

<sup>7</sup> Blog disponível na íntegra: (<http://blogaopibid.blogspot.com/>).

<sup>8</sup> O **hipertexto** é um texto multimodal linguístico da era digital, ele possui aglomerados que levam a outras informações, essas outras fontes são denominadas **hiperlinks**. Assim, “[...] a ideia central de todo hipertexto é organizar blocos de informação conforme as necessidades de compreensão de seu usuário alvo” (NONATO, 2009, p. 16).

<sup>9</sup> Vasconcelos (2018, p. 1) afirma que: “[...] os hiperlinks são mecanismos de ligação presentes em um hipertexto que, ao serem clicados projetam o hiperleitor a outros textos interligados entre si”.

divisão do município em regiões administrativas e inclui o abairramento da zona urbana e dá outras providências (SANTOS, 2000, on-line).

A Escola levava o nome de “Onelinha”, breve, tornando-se Colégio da Paz, por conseguinte, após lutas de moradores da região que foram em busca de melhoria na estrutura da instituição, na totalidade, como relatam os alunos no vídeo disponibilizado no YouTube<sup>10</sup> pela turma do PIBID – Pedagogia 2016, a escola, posteriormente, passou a se chamar de Onélia Campelo.

### 3.3 Instrumento de coleta, etapas e organização dos dados

Para obtenção dos dados, os registros foram coletados sob a perspectiva da pesquisa etnográfica (ERICKSON, 1989), a partir dos diários de campo dos participantes. Desse modo, aqui para esta pesquisa se destacam apenas os diários de bordo dos graduandos, o que significa que, para o interesse nesta pesquisa, foram deixados de lado os relatos dos coordenadores e supervisores. Justifica-se em função do enfoque acerca de como os iniciantes na licenciatura de letras relataram suas preocupações, no contexto de formação e prática docente, a princípio, com a experiência presenciada na fase do projeto de leitura.

Nesse contexto, em face do objetivo geral e do marco teórico da Etnografia Educacional, esta pesquisa ocorreu da seguinte forma:

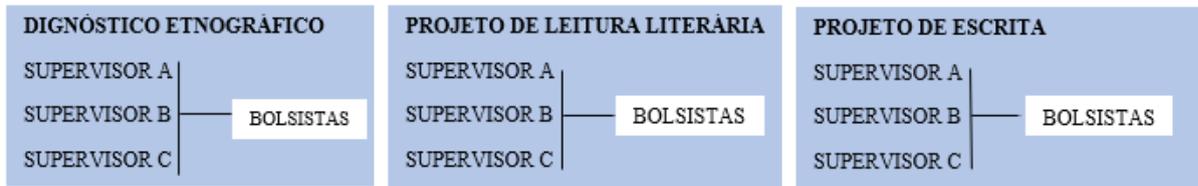
Na **primeira** etapa foi feito um levantamento dos dados. Ressalta-se que o subprojeto teve duração de 16 (dezesesseis) meses e ocorreu em três fases. Assim, primeiro, o bolsista pode observar os escritos dos pibidianos nas três fases vivenciadas por todos, na seguinte ordem: 1. Do Diagnóstico Etnográfico; 2. Do Projeto de Leitura; 3. Projeto de Escrita.

Na **segunda** etapa foi feita a separação e a organização dos dados. Diante disso, primeiro foram criadas pastas digitais, posteriormente, essas foram renomeadas de acordo com cada fase do subprojeto. Em terceiro, cada recorte foi colocado em sua respectiva fase. Por exemplo, pasta digital com nome: **1. Diagnóstico etnográfico** (nesta fase, foram inseridos todos os recortes dos escritos, que descreviam e refletiam sobre este contexto/fase) e assim sucessivamente. Para compreender melhor, segue a ilustração abaixo:

---

<sup>10</sup> História da Escola Estadual Onélia Campelo – PIBID de Pedagogia Ensino Médio – UFAL 2016. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=i4TWqexXrWI>. Disponível em: 16 mar. 2022.

Quadro 1 - Organização das fases de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, conforme a imagem acima, cada supervisor foi orientado a acompanhar cada grupo de pibidianos, assim, diante do contexto apresentado, para esta pesquisa, foram analisados os escritos de cada integrante dos grupos.

Na **terceira** etapa, os dados foram delimitados, tanto pelo limite desta pesquisa, como também pelos dados reveladores. Diante disso, primeiro, foram feitos recortes, exclusivamente, dos escritos do blog de um dos participantes na fase, a saber: no projeto de leitura.

Os dados selecionados aqui para análise implicam em uma sequência pedagógica, isto é, uma proposta de ensino e aprendizagem sobre o projeto de leitura. Assim, este projeto ocorreu em dez encontros realizados pelo grupo do professor na escola-campo.

Nesse contexto, para fins deste estudo, são trazidos os relatos do ex-bolsista de sobrenome Vasconcelos, sendo esse, por questão de ética e privacidade, mencionado aqui por diante somente por este segundo nome.

A proposta do grupo de Vasconcelos ocorreu para uma do 7º ano B, durante os meses de fevereiro a maio de 2019. Ressalta-se, que este registra um planejamento que resultou em planos de aulas destinados para dez encontros semanais e, ainda, que este planejamento foi publicado pelo pibidiano em seu blog digital individual. A figura a seguir mostra como cada plano de aula foi dividido:

Quadro 2 - Planejamento das aulas

Aula 1 a 10	PAUTAS: da apresentação, sugestão da escolha da obra até a apresentação da proposta do projeto
Objetivos	Objetivos a serem atingidos
Conteúdo	Informações acerca do assunto
Metodologia	Sugestivas de cada etapa
Avaliação	Reflexiva acerca dos resultados e de como estava sendo o andamento do projeto) envolvendo questões como: dificuldades, êxitos e assim sucessivamente.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante disso, esta pesquisa traz discussões acerca dos dez momentos do planejamento exposto pelo grupo, primeiramente, será feita uma descrição do contexto de cada aula, entretanto, **com ênfase** no tópico de *avaliação*.

A escolha por estes escritos, na fase de leitura, chamou atenção pelos dados reveladores do professor em formação, assim, olhar para a realidade do pesquisador em um processo de ensino, no contexto escolar, “tem-se constituído um desafio que nos inquieta e nos inspira a gerar compreensão mais aprofundada do espaço escolar” (FRITZEN, 2012, p. 55).

Por fim, os relatos separados foram em exercício teórico e prático do Programa. Experiências em relatos reflexivos descritos pelo pibidiano inserido no Subprojeto do PIBID – área de Letras – Português da Faculdade de Letras na Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL).

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÕES

Este capítulo se destina examinar os dados retirados do diário de bordo do ex-bolsista selecionado para discussão, a partir da (descrição densa) Etnografia Educacional (OLIVEIRA, 2013), e da Pesquisa Etnográfica (FRITZEN, 2012), considerando a pergunta fundamental: o que está ocorrendo aqui? (ERICKSON, 1988), e as três competências do pesquisador em: saber ver, saber estar e saber escrever (WINKIN, 1998).

Conforme dito inicialmente, na parte introdutória, foi selecionado para análise, apenas o momento, a saber: a vivência no contexto do projeto literário. Desse modo, este capítulo se encontra organizado no seguinte tópico: 4.1. Um olhar para a realidade da formação e prática docente: análise do registro do pibidiano.

Outrossim, vale salientar que esta é uma interpretação feita pelo pesquisador/bolsista enquanto professor-pesquisador iniciante, isto significa que esta análise não deve ser tornada como a única compreensão da vivência relatada pelo pibidiano; mas sim uma das capacidades de interpretação dos dados.

Em face do exposto, o tópico a seguir descreve e interpreta sobre a escrita reflexiva um grupo de bolsistas responsável pelo desenvolvimento do projeto de leitura da instituição escolar, assim, trazendo um pouco mais o papel fundamental da escrita etnográfica neste contexto.

### **4.1 Um olhar para a realidade da formação e prática docente: análise do registro do pibidiano**

A concentração da escrita reflexiva, neste estudo, se deve ao fato de essa flagrar e ser reveladora do trabalho em campo realizado pelo pesquisador, que tem por característica, tanto a prática como também a busca de uma permanente autorreflexão da sua formação docente, no âmbito do exercício na educação.

Dessa forma, no contexto da escrita etnográfica, ressalta-se que os bolsistas foram incentivados a se manterem engajados no processo interventivo de leitura literária com os estudantes da escola, sem deixar de lado o exercício posto de observação, anotação, leitura, reflexão e pós reflexões, nos diários de bordo individuais de cada bolsista vinculado ao blog digital central do PIBID de Letras – Português (PEREIRA; GOMES, 2019).

Primeiramente, olhar para os dados pessoais remete começar pela pergunta citada anteriormente: *o que está acontecendo aqui*, para então compreender os processos culturais que

ali existem (FRITZEN; LUCENA, 2012), isto é, os fenômenos vistos por meio de uma descrição detalhada dos escritos.

Em primeiras considerações, a obra escolhida de forma democrática pela turma do grupo do ex-bolsista, foi o livro de gênero infanto-juvenil, intitulado de: *O Guia do Mochileiro das galáxias*<sup>11</sup>, do escritor Britânico Douglas Adams (2009).

Vê-se a seguir o recorte do primeiro momento do grupo do pibidiano com a turma, junto a isso, as discussões.

Quadro 3 - Planejamento da aula 1

<b>Aula 1</b>	Apresentação do projeto de leitura para os alunos e escolha do livro a ser trabalhado (duas aulas de 50 minutos).
<b>Objetivos</b>	Fazer com que os alunos conheçam o projeto de leitura proposto pela escola e se envolvam na decisão conjunta acerca da obra que será estudada, além de estimular, com a apresentação de livros diversos, algum interesse por literatura.
<b>Conteúdo</b>	Informações e objetivos acerca do projeto de leitura e apresentação de títulos possíveis para o trabalho.
<b>Metodologia</b>	Apresentação oral sobre o projeto, de forma a esclarecer de que maneira a turma se organizaria para realizar tal tarefa. Além disso, houve a apresentação oral de obras selecionadas previamente, com um relato breve sobre a história de que trata cada uma. Os alunos também puderam sugerir livros, assim como falar aos colegas o que eles abordam. Espontaneamente, uma conversa sobre literatura se iniciou. Após isso, com vários títulos dispostos na lousa, duas votações entre os alunos foram responsáveis por definir "O Guia do Mochileiro das Galáxias" (sugestão dos bolsistas) como a obra norteadora do projeto de leitura. Por fim, pedimos que a classe pesquisasse informações sobre o livro e o autor, para discutirmos a esse respeito na aula seguinte.
<b>Avaliação</b>	Os estudantes se mostraram mais atentos nos momentos em que puderam interagir, sinalizando que aprendem melhor quando conseguem participar e não apenas receber. A possibilidade de decidir a obra de que mais gostassem foi empolgante para eles, que responderam bem aos nossos estímulos e propiciaram o cenário de uma aula agradável. Também foi um momento de entender que tipo de leitura cada estudante realiza ou se interessa, através de um papo espontâneo e revelador em relação aos gostos da turma, que, em geral, teve coragem de se expor.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 3 mostra a descrição detalhada da primeira aula do planejamento de ensino e aprendizagem do projeto de leitura. Assim, este momento foi marcado pela escuta e conhecimento do projeto pelos alunos, além disso, a escolha do livro que foi tratada ao longo do projeto.

Neste recorte, a partir da observação desta primeira aula, pode-se encontrar uma descrição densa no que tange à primeira vivência do bolsista-pesquisador em ação no projeto

---

<sup>11</sup> Trata-se de uma obra cuja saga conta as aventuras de Arthur Dent e seus amigos em uma viagem pela galáxia. Nessa, acabam vivenciando e descobrindo coisas a respeito da Vida, do Universo, entre outras coisas.

de leitura. Assim, o trecho da parte de *avaliação* a seguir mostra a consciência de Vasconcelos a respeito da importância do professor no exercício da aula de criar mais espaços amplos de autonomia e protagonismo para os alunos, também, de oferecer aos estudantes espaços críticos reflexivos e libertário de pensamento:

(a) “Os estudantes se mostraram mais atentos nos momentos em que puderam interagir, sinalizando que aprendem melhor quando conseguem participar e não apenas receber”.

Ainda, neste trecho, *soube ver* que é importante a criação de mais espaços de protagonismo para um bom conhecimento da habilidade do aluno e, também, do pensamento de mundo para a sua desenvoltura no meio social.

Vasconcelos também mostra que os alunos aprendem melhor a partir do momento que participam mais e não apenas quando só recebem o conteúdo. A partir deste trecho se pode destacar uma grande problemática que ajuda a refletir sobre a hierarquia professor/aluno no contexto de sala de aula. Sobre isso se pode refletir acerca de duas realidades e visões de aulas no contexto prática escolar: 1. *Uma centrada na tradicional (professor decide e aluno executa o que ele decide)*; 2. *Outra centrada na dialógica (mais democrática, isto é, alunos mais participativos e responsáveis na elaboração do projeto)*. Portanto, compreende-se que o papel do professor, no contexto de ensino e aprendizagem, não deve ser mecânico.

Nessa perspectiva, Libâneo (1994, p. 90) afirma que deve existir: “[...] uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos”. Desse modo, pode-se refletir que o ensino deve visar “estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos”.

Ainda, sobre isso, conclui-se que aprendem mais, quando uma vertente é deixada de lado, o poder que o professor tem sobre a sala de aula para compartilhar com o outro, isto quando o aluno deixa de ser apenas receptor de transmissão de conteúdo para se tornar mais participativo e crítico e, isto se mostrou por meio de um embate de ideias, em que duas vezes se encontram e dialogam entre si.

Diante disso, no local no qual duas vezes/ideias se encontram, o grupo de Vasconcelos se mostrou aberto às sugestões, isto não significa que a posição do professor diante da sala de aula possua neutralidade, apenas acaba ouvindo o outro quebrando a ideia de hierarquia para dividir com o outro/aluno e entender “*sabendo ver*” e “*estando com*” com os estudantes diante das limitações expressas por eles (GEERTZ, 1989).

Em relação à autonomia, o trecho a seguir mostra, diversas vezes, os processos de negociações, assim, o grupo do PIBIDIANO possibilitou que os estudantes participassem, particularmente, das discussões, das reflexões e de resolução de problemas. Nesta perspectiva, Freire (2016) acredita que não existe docência sem os alunos, essa ideia remete a relação horizontal que professor/aluno possui no ato do conhecimento e das escolhas:

*(b) “A possibilidade de decidir a obra de que mais gostassem foi empolgante para eles, que responderam aos nossos estímulos e propiciaram o cenário de uma aula agradável”.*

O planejamento da segunda aula, exposto na imagem a seguir, foi destinado para a interação professor/aluno a respeito da obra. Teve como objetivo discutir acerca do livro e sua história.

Quadro 4 - Planejamento da aula 2

<b>Aula 2</b>	Primeiras impressões sobre o livro "O Guia do Mochileiro das Galáxias" e iniciação à leitura (duas aulas de 50 minutos).
<b>Objetivos</b>	Discutir informações acerca do livro e sua história, para situar os alunos na obra, e iniciar sua leitura em grupo, a fim de que seja um pontapé para os estudantes prosseguirem com a tarefa de se aprofundar no "Guia" sozinhos.
<b>Conteúdo</b>	Informações sobre o livro, sua história e o autor, seguidas da leitura compartilhada do primeiro capítulo da obra em sala.
<b>Metodologia</b>	Entramos em sala questionando o que eles tinham buscado aprender sobre o livro desde nosso último encontro. Apenas uma aluna se pronunciou, dizendo que havia pesquisado e visto o filme sobre a obra. Tratamos a respeito do "Guia" e de seu autor, levando algumas informações importantes, e pedimos para que a aluna que assistiu ao filme introduzisse a história para a classe. A partir disso, iniciamos a leitura do primeiro capítulo. Para evitar a morosidade que se instalava, após um tempo lendo, levamos os alunos ao pátio da escola e formamos uma roda no chão, pela qual o livro foi passando de mão em mão. Ao fim do primeiro capítulo, retornamos à sala e discutimos brevemente, antes do término da aula, o que cada um havia absorvido com a leitura compartilhada. Anotamos alguns tópicos essenciais no quadro e deixamos um questionamento para a aula seguinte: "o que é e para que serve, dentro da história do livro, o guia do mochileiro?". Também disponibilizamos um arquivo PDF com a obra a todos.
<b>Avaliação</b>	Desta vez, os estudantes foram pouco participativos e logo se mostraram entediados e a leitura em conjunto não surtiu um bom efeito, em sala ou no pátio. Além disso, muitos revelaram que não conseguiram ouvir tudo o que foi lido, mas conseguimos situá-los melhor acerca da obra com as discussões promovidas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Planejamento da aula acima mostra ações do professor, efetivando o ato reflexivo da aula anterior, ouvindo o aluno, criando espaço de protagonismo, e a união de ensino e aprendizagem, e a busca na tentativa de efetivar a leitura da obra em conjunto, saindo do espaço de sala.

O trecho da parte *avaliativa* a seguir mostra a consciência de Vasconcelos, em reconhecer que os alunos não participaram tanto como no primeiro momento, além disso, que não foi interessante o suficiente para garantir, eficientemente, a participação dos alunos:

*“Desta vez, os estudantes foram pouco participativos e logo se mostraram entediados e a leitura em conjunto não surtiu um bom efeito, em sala ou no pátio”.*

Nesse contexto, o trecho flagra uma manifestação importante da percepção do professor/pesquisador, pois aponta para uma sensibilidade do docente em renunciar crenças de si, ele carrega o *saber ver* que essa realidade não surtiu o efeito esperado por ele, por fim, reconheceu e relatou que tal postura neste planejamento o fez não obter êxito.

O planejamento da aula a seguir trata da terceira aula, tendo sido marcada pela segunda tentativa do professor de inserir a leitura de um dos capítulos da obra, visto que na aula anterior, essa tentativa não foi tão satisfatória. Veja-se:

Quadro 5 - Planejamento da aula 3

<b>Aula 3</b>	Segunda tentativa de leitura de uma parte do livro e discussão acerca da obra (duas aulas de 50 minutos).
<b>Objetivos</b>	Promover um entendimento básico, para os estudantes, acerca do livro escolhido por eles e de seus conceitos iniciais, com a leitura em grupo do (breve) segundo capítulo.
<b>Conteúdo</b>	Foram levadas cópias do segundo capítulo de “O Guia do Mochileiro das Galáxias” para que cada estudante pudesse acompanhar a leitura. Houve, também, a explicação de alguns elementos que aparecem no livro, para que os alunos começassem a entender o universo da obra e se aproximar da forma como o autor trata a história (com a intenção de, futuramente, apropriarem-se disso e produzirem elementos parecidos, com essa mesma linha de compreensão).

<b>Metodologia</b>	Primeiro, falamos sobre a questão que suscitamos na aula anterior, sobre o que representa o “Guia do Mochileiro” na história do livro. Em geral, a turma soube responder, levantando uma discussão duradoura, e demos apenas mais algumas contribuições. Distribuímos as cópias do segundo capítulo do livro, dividimos a turma em duplas e pedimos para que cada um lesse um trecho. Rapidamente, a leitura foi encerrada e fizemos uma síntese daquele capítulo e do que tínhamos lido e refletido até então. Tratamos dos termos e expressões que vinham surgindo naquele início de obra, de maneira a iniciar um tratamento mais amplo com a língua, com a intenção de mostrar que os estudantes dispõem da língua e podem muito com ela. Chamando atenção para o estilo do autor, tentamos fazer com que a linguagem leve e divertida do livro os inspirasse a iniciar um outro tipo de relação com o código, tanto para a produção de textos, como para a apreciação literária.
<b>Avaliação</b>	A leitura do segundo capítulo, apesar de mais breve, foi ainda mais maçante que a anterior. Os estudantes, possivelmente por conta da primeira experiência, rejeitaram a atividade logo de cara. Ainda assim, prosseguimos, e as discussões promovidas foram muito mais proveitosas. Apesar do rápido momento conturbado de leitura, a aula foi satisfatória.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os trechos a seguir flagram o papel de uma tentativa de efetividade na metodologia de trabalho que, mesmo não surtindo efeito, o mediador mostrou não descrever uma situação fantasiosa, isto significa que, ainda a presente aula foi como esperada por ele, afirmando, assim, com honestidade, levando-o uma conduta ética de professor/pesquisador.

(a) “A leitura do segundo capítulo, apesar de mais leve, foi ainda mais maçante que a anterior”; (b) “Os estudantes, possivelmente, por conta da primeira experiência, rejeitaram logo de cara.”; (c) “Prosseguimos, e as aulas discussões promovidas foram muito mais proveitosas.”; (d) “Apesar do rápido momento conturbado de leitura, aula foi satisfatória”.

Por fim, isso leva a questionar: “[...] como fazer quando se percebe que as aulas não têm sido produtivas: tenta inovar, ou o importante é transmitir o conteúdo e o problema de absorver é do aluno?” (TURBAY JUNIOR; RUBIO; MATUMOTO 2009, p. 149).

Diante disso, Vasconcelos tomou consciência de que ainda precisaria procurar novos meios efetivos de ensino e aprendizagem para trazer os alunos para a leitura da obra. Portanto, *soube estar* com o outro e consigo mesmo. Além disso, *saber escrever* em reflexão da aula anterior para uma prática de melhoramento nas aulas seguintes. Sobre a prática reflexiva, para Garcia (2009), o docente no campo da pesquisa é aquele que busca, constantemente,

questionamentos relativos à sua prática em exercício com o propósito de subsequente aperfeiçoá-las.

O plano de aula a seguir envolve o quarto encontro do grupo de Vasconcelos com a turma. Este momento foi marcado com a ida dos alunos para a sala de multimídia da escola, o objetivo foi assistir ao filme relacionado à obra.

Quadro 6 - Planejamento da aula 4

<b>Aula 4</b>	Sessão de cinema: "O Guia do Mochileiro das Galáxias" (duas aulas de 50 minutos).
<b>Objetivos</b>	Fazer com que os estudantes assistissem ao filme baseado no livro escolhido para o projeto de leitura e, assim, adentrassem ainda mais o universo da obra.
<b>Conteúdo</b>	Exibição do filme "O Guia do Mochileiro das Galáxias".
<b>Metodologia</b>	Os estudantes foram levados até o auditório, reservado previamente, onde exibimos o filme no telão.
<b>Avaliação</b>	Os alunos se dividiram entre atentos e dispersos. Houve conversa e barulho, mas também houve gente focada e interessada. Controlamos bem a situação e obtivemos bons resultados com a atividade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A aula foi centrada fora da sala de aula, os alunos foram convidados para assistir ao filme "O guia do Mochileiro das Galáxias". Nesse contexto, os trechos a seguir revelam uma descrição densa e a ideia do *saber ver*, diante disso, mostra uma mudança, pois os pibidianos souberam rever suas crenças, visões de mundo, a respeito de como ministrar aula, então, a partir desse momento, eles começam a usar outros recursos pedagógicos (da obra para o filme), levando os alunos para além da sala de aula, fazendo com que os alunos tivessem contato com outro elemento transmidiático:<sup>12</sup>

- (a) *"Houve conversa e barulho, mas também houve gente focada e interessada"*;  
 (b) *"Controlamos bem a situação e obtivemos bons resultados com a atividade"*.

<sup>12</sup> "Narrativa Transmidiática refere-se a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento" (JENKINS, 2009, p. 47).

Ainda, a descrição densa mostra que “houve conversa e barulho”, revela uma consequência da mudança proposta pelos pibidianos, de sair da sala para outro espaço, não ficando estagnados apenas com um recurso pedagógico ou método tradicional.

Mesmo ainda em desafios, a descrição densa mostra uma mudança de rotina, que fez com que grupo de Vasconcelos vivenciasse outros caminhos de incentivo à leitura, assim, essa ideia fez com que os estudantes vissem outros meios, surtindo assim um efeito positivo, visto que o grupo buscava uma melhor participação dos estudantes no projeto.

Portanto, uma vez que os pibidianos fossem produzindo aulas mais diversificadas em múltiplas linguagens e diferentes mídias, os estudantes iam recebendo melhor a proposta da aula, pois por meio desta metodologia, eles acabaram recebendo a leitura por meio de meios midiáticos e outras linguagens, com base em seu cotidiano e contexto social. Dessa forma, nessa relação professor/aluno, os trechos mostraram que os bolsistas se (re)aproximaram mais ainda dos estudantes, nesse momento, souberam *ver e estar com* o outro.

A aula a seguir trata da proposta dos pibidianos para a apresentação dos alunos no dia do evento da escola.

Quadro 7 - Planejamento da aula 5

<b>Aula 5</b>	Apresentação da nossa proposta para a culminância do projeto de leitura (duas aulas de 50 minutos)
<b>Objetivos</b>	Propor a produção de um trabalho (que resultará na apresentação do projeto) que contemple as teorias de letramento e etnografia, dentro da perspectiva transmidia.
<b>Conteúdo</b>	Proposta: produção de um “guia do sétimo ano”, tal qual o “Guia do Mochileiro”, inspirando-se no tratamento que o autor do livro dá à língua. Aproximando a obra da realidade dos alunos, também abordamos o assunto da variação linguística e de sua importância na vida prática dos estudantes.
<b>Metodologia</b>	Preparamos uma apresentação com slides e levamos os alunos ao auditório, onde falamos do tratamento dado, pelo autor, à língua na construção do livro e de suas definições, e de que forma entender isso os ajudaria a produzir um trabalho para a culminância do projeto. Relacionamos as definições do livro com a necessidade de domínio das variações linguísticas e da importância de saber usar a língua de acordo a cada situação comunicativa. Enfim, a situação à qual os expusemos foi a de produção de um “guia do sétimo ano”, com as suas próprias impressões acerca do mundo que os rodeia: escola, professores, família, bairro etc. Também apresentamos a perspectiva transmidia de abordagem da obra, para os fazer perceber que eles poderiam alcançar o entendimento proposto de diversas maneiras e por caminhos variados. Por fim, propusemos a produção de desenhos, com os elementos e símbolos que eles puderam identificar na história e aqueles que abordamos em sala e despertaram interesse, de maneira que os alunos tentassem trazer esses símbolos para compor sua vida cotidiana. Junto disso, demos a opção de uma releitura para a capa do livro na mesma perspectiva de relacionamento com a vida prática da turma.
<b>Avaliação</b>	Os estudantes mantiveram-se atentos durante a maior parte da apresentação, demonstrando interesse sobre o assunto das variações linguísticas. Também se empolgaram para a facção de um “guia” próprio e para a produção de desenhos que envolvessem, de alguma forma, a compreensão da história do livro com as suas próprias vidas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O trecho a seguir flagra os embasamentos teóricos dos pibidianos em busca de uma melhor metodologia, além disso, preocupados com a realidade dos alunos, entrelaçada com os resultados obtidos nas pesquisas de campo/etnográfica (no qual puderam ver a realidade) e nas formações teórico-reflexivas, que tinham semanalmente:

*(a) “Propor a produção de um trabalho [...] que contemple as teorias de letramento e etnografia, dentro da perspectiva transmídia”.*

Assim, pode-se perceber a ideia dos pibidianos em levar aos estudantes ao ingresso nos diversos caminhos de letramentos, articulado as diversas mídias, as múltiplas linguagens, sem esquecer do contexto do aluno.

Outro trecho mostra a mudança de visão de mundo e crença dos pibidianos a respeito das aulas tradicionais, e essas saíram um pouco do comando e propuseram aos estudantes uma responsabilidade por meio do seu dia a dia:

*(b) “Por fim, propusemos a produção de desenhos, com elementos e símbolos que eles pudessem identificar na história e aqueles que abordamos em sala e despertaram interesse, de maneira que os alunos tentassem trazer esses símbolos para compor sua vida cotidiana”.*

Os trechos da parte de **avaliação** a seguir revelam que Vasconcelos reconheceu que os alunos estavam mais participativos, visto que na aula anterior se propôs entrar mais no mundo do outro, percebendo-se a antiga forma tradicional de ensino, encaminhando-os mais para um estudo mais dialógico, contextualizado a mídia, a língua e o seu cotidiano:

*(c) “Os estudantes mantiveram-se atentos durante a maior parte apresentação, demonstrando interesse sobre o assunto das variações linguísticas.”;*  
*(d) “Também se empolgaram para a facção de “um” próprio [...]”.*

O planejamento da próxima aula diz respeito a devolutiva das produções que vinham sendo realizadas pelos estudantes.

Quadro 8 - Planejamento da aula 6

<b>Aula 6</b>	Apresentação e entrega dos desenhos, além de uma dinâmica, em grupos, de questionamentos acerca do livro (duas aulas de 50 minutos).
<b>Objetivos</b>	Compartilhar as produções que cada aluno fez e estabelecer um ambiente de troca, a partir do qual eles dividissem as ideias que tiveram com a turma. A dinâmica em grupo visava a mesma possibilidade de interação, além do aprofundamento e da apropriação de todos sobre a obra.
<b>Conteúdo</b>	Exposição e compartilhamento dos desenhos sobre o livro, junto de um questionário que tratava sobre fatos curiosos e/ou importantes relacionados à obra e à história.
<b>Metodologia</b>	Convidamos cada aluno responsável por determinado desenho a apresentar e explicar sobre o que havia pensado para a confecção, numa configuração mais de bate-papo e menos de apresentação individual. Os estudantes entregaram diversos desenhos que mesclavam os símbolos do livro com os de seu cotidiano, sobretudo na escola. Após uma longa e proveitosa conversa sobre as produções e suas ideias, iniciamos a divisão da turma em grupos e escrevemos na lousa alguns questionamentos centrais acerca da história do livro. Cada grupo ficou responsável por buscar uma resposta para determinado questionamento, usando, para isso, o livro físico ou em PDF no celular, ou mesmo recorrendo a discussões sobre o que havia sido entendido até então. Quando todos coletaram o máximo de informações sobre o que foi pedido, levamos um representante de cada grupo para apresentar as respostas a toda a classe e, assim, ajudamos a compor, oralmente, um panorama da história do “Guia”. Antes do término da aula, lançamos outro desafio: a produção de jogos que envolvam (e estimulem) a compreensão acerca da história do livro, mostrando alguns caminhos e possibilidades.
<b>Avaliação</b>	As ideias para a relação do universo da obra com o dia a dia do bairro e da escola foram extremamente surpreendentes e criativas. Foi muito animador ver os estudantes compartilhando as etapas de seu processo criativo para as produções, com sacadas absolutamente sofisticadas. A dinâmica, em seguida, apesar de ter sido conturbada em alguns momentos, cumpriu sua função de engajar toda a turma para a construção de um entendimento maior sobre a obra: pesquisaram juntos, compartilharam os resultados com todos e ouviram uns aos outros.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste planejamento, em especial, ao tópico de **avaliação**, os bolsistas entraram mais no que Vasconcelos registrou no título desta aula, tendo escrito em seu blog, em “dotes artísticos” e em uma resistência docente. Os registros mostram a compreensão do pesquisador em perceber que agora o trabalho estava surtindo efeito, e dentro desse efeito, assim, percebeu que a criatividade e a autoria de alguns estudantes foram surpreendentes, como se pode verificar:

- (a) *“As ideias para a relação do universo da obra com o dia a dia do bairro e da escola foram extremamente surpreendentes e criativas”;*
- (b) *“Foi muito animador ver os estudantes compartilhando as etapas do seu processo criativo para as produções, com sacadas absolutamente sofisticadas”.*

Por fim, o trecho a seguir mostra o pensamento reflexivo de Vasconcelos de ainda não ser fantasioso de que, apesar das dificuldades, a referida aula foi satisfatória. Ainda, flagra a ideia do professor de levar uma aula mais colaborativa entre os estudantes, sobre essa interação compartilhada na escola, essa remete a ideia de que a instituição pode promover meios comunicativos de interação e de aprendizagem entre os diferentes grupos e membros:

*(d) “A dinâmica, em seguida, apesar de ter sido conturbada em alguns momentos, cumpriu sua função de engajar toda a turma para a construção de um entendimento maior sobre a obra: pesquisaram juntos, compartilharam os resultados com todos e ouviram uns aos outros”.*

Na aula anterior, os pibidianos havia pedido aos alunos que elaborassem jogos acerca da obra, para posteriormente ser realizado o compartilhamento e a apresentação. Nesse contexto, o planejamento da aula a seguir se refere ao seminário de apresentação e compartilhamento das produções entre estudantes e professores.

Quadro 9 - Planejamento da aula 7

<b>Aula 7</b>	Apresentação e compartilhamento dos jogos feitos sobre o livro, junto da produção de um conjunto de definições de elementos próprios à vida dos estudantes. (duas aulas de 50 minutos).
<b>Objetivos</b>	Aprofundar os conhecimentos acerca do livro e propor a construção de definições particulares sobre os elementos encontrados na escola, para que os alunos desenvolvessem uma relação de autoria com a língua.
<b>Conteúdo</b>	Houve o compartilhamento dos jogos e de suas ideias para produzi-los, assim como foi dado início à construção das definições propostas.
<b>Metodologia</b>	Ao longo da semana, os estudantes se dividiram espontaneamente em grupos para confeccionar inúmeros jogos de memória, associação, tabuleiro, roleta, quizzes, quebra-cabeças etc. A criatividade se mostrou pulsante na turma, que chegou a trabalhar na invenção de novos jogos para tratar o livro. A classe fez as apresentações dos jogos e de como foram feitos e funcionavam, numa mesa no centro da turma em roda. Após isso, dividimos os alunos em grupos e começamos a jogar com as suas produções, numa espécie de rodízio dos brinquedos feitos. As discussões sobre o livro foram surgindo e, ao fim da brincadeira, propusemos, dada a intimidade da turma com a obra, a feitura de definições sobre os elementos comuns ao dia a dia dos estudantes, tal qual o "Guia" propõe para os elementos galácticos. Os alunos, com nosso auxílio, iniciaram as produções, mas levaram para concluir em casa.
<b>Avaliação</b>	A apresentação dos jogos revelou ainda mais a criatividade dos estudantes e as suas boas sacadas a partir do entendimento da proposta que levamos. A interação como um todo com essas produções foi de ótimos resultados, assim como a proposta de produção das definições, que encontrou abertura por parte dos alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os trechos adiante revelam o professor em um processo pedagógico, agora levando diversas possibilidades de se trabalhar com a leitura, para além do texto, o que fez com que os alunos saíssem do método tradicional de leitura monólogo: (TEXTO – LEITURA), assim para: (TEXTO – LEITURA – PROTAGONISMO – PENSAMENTO CRÍTICO – RESPONSABILIDADE - PRODUÇÕES NARRATIVAS TRANSMÍDIAS - AUTORIA), com base no cotidiano escolar e contexto do aluno e sua relação com a língua:

(a) “A apresentação dos jogos revelou ainda mais a criatividade dos estudantes e as suas boas sacadas a partir do entendimento da proposta que levamos”;

(b) “A interação como um todo com essas produções foi de ótimos resultados, assim como a proposta de produção das definições, que encontrou abertura por parte dos alunos”.

Além disso, o professor na resistência ainda de garantir alunos mais participativos, críticos, autores e protagonistas. Também em reconhecer a dedicação e a mudança que estava acontecendo. Por fim, diferente do início, esses registros revelam que o professor *soube ver* que os alunos são criativos, e perceber isso requer do professor um olhar minucioso ao estar com o outro. Por fim, que sua aula surtiu o efeito esperado.

O Planejamento a seguir diz respeito à exposição das produções e discussão acerca do que foi feito pelos alunos e, também, uma pauta a respeito do dia da apresentação do projeto de leitura. Por fim, mostra os alunos na prática de produções multimidiáticas acerca da obra.

Quadro 10 - Planejamento da aula 8

Aula 8	Exposição das produções das definições e discussão acerca do que foi feito, além de apontamentos e resoluções a respeito do dia da culminância do projeto de leitura (duas aulas de 50 minutos).
Objetivos	Dividir com a turma o conteúdo das produções realizadas, atestando o entendimento da proposta por parte dos estudantes, e iniciar o planejamento para o dia da apresentação do projeto de leitura.
Conteúdo	Apresentação das produções, discussão sobre a nossa proposta de trabalho até então e divisão de tarefas para preparar a apresentação do projeto de leitura.

Metodologia	Recolhemos as produções das definições e lemos para a turma os resultados, iniciando uma discussão sobre o que cada um concordava em relação ao trabalho do outro, sobre o teor humorístico e o tom divertido usado e sobre o aprendizado que o processo de até então tinha surtido. Após isso, iniciamos um momento de divisão de tarefas para os preparativos da apresentação do projeto de leitura. Foram formados 5 grupos, de tamanhos variados: alguns ficariam responsáveis pelo figurino dos atores, outros por propriamente atuarem, os seguintes por apresentarem oralmente uma síntese da história do livro, depois o grupo da confecção do "guia do sétimo ano" e, por último, aquele que entregaria uma pesquisa sobre a biografia do autor (cumprindo uma exigência da escola para o projeto). Por fim, entramos num rápido consenso acerca do que todos esperavam da apresentação e, a partir de então, a turma já ficou incumbida de providenciar suas demandas de acordo aos grupos de organização discriminados.
Avaliação	Os alunos demonstraram entender e bem operar a proposta de se apropriar da história do livro, perceber o tratamento dado à língua na obra, relacioná-la com suas realidades práticas e aplicar autoria em observações de reflexão sobre a língua e sobre as próprias vidas. No entanto, realizar a divisão de tarefas foi um trabalho um tanto árduo, ora sob a tentativa de conciliar interesses, ora sob a constatação da necessidade de haver concessões.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esta aula foi marcada pelos alunos em um processo de responsabilidade, protagonismo e autoria. Isso configura, ainda, a ideia do professor em continuar levando os estudantes a um espaço amplo, de pensamento crítico, de informação e formação.

O trecho a seguir mostra a ideia ainda do professor em compartilhar com o outro a proposta, visões, ideias, em um embate de vozes, assim, isso revela a importância do pesquisador saber ouvir e de *saber estar* com o outrem em todo o processo pedagógico e não apenas no começo de ensino e aprendizagem, e isso se tornou evidente do início até a presente aula. Além disso, de refletir que o processo que foi difícil no início até então estava surtindo efeito:

*(a) “Os alunos demonstraram entender e bem operar a proposta de se apropriar da história do livro, perceber o tratamento dado à língua na obra, relacioná-la com suas realidades práticas e aplicar autoria em observações de reflexão sobre a língua e sobre as próprias vidas”.*

Além disso, o trecho acima flagra a consciência do professor em autoexame de reflexão e de avaliação do seu trabalho pedagógico, além disso, do trabalho com a sua prática linguística vinculada com o cotidiano do aluno.

Por fim, o trecho a seguir mostra que mesmo a respectiva aula vinha surtindo efeito, o professor não deixou novamente de lado a realidade da dificuldade de ensino e aprendizagem perante a sala de aula, compreendendo assim que educar é um ato de resistência:

*(b) “No entanto, realizar a divisão de tarefas foi um trabalho um tanto árduo, ora sob a tentativa de conciliar interesses, ora sob a constatação da necessidade de haver concessões”.*

A aula seguinte foi destinada aos ensaios e preparativos dos alunos, fora do ambiente da sala de aula.

Quadro 11 - Planejamento da aula 9

<b>Aula 9</b>	Ensaio e preparativos para o projeto de leitura (duas aulas de 50 minutos).
<b>Objetivos</b>	Conferir a preparação dos alunos para o dia da apresentação e iniciar o ensaio do que será mostrado no dia da culminância do projeto.
<b>Conteúdo</b>	Ensaio e listagem de tarefas cumpridas e a cumprir.
<b>Metodologia</b>	Reservamos o auditório para obter um espaço ideal para ensaiar e lá dividimos a turma nos grupos já estabelecidos. Os responsáveis pela pesquisa entregaram o trabalho, assim como os figurinistas demonstraram encaminhamento em relação às roupas dos atores. Estes se juntaram ao grupo da apresentação oral sobre o livro para ensaiar o que seria mostrado no dia da culminância do projeto. Já o grupo restante, iniciou a confecção artística do material a ser exposto (“o guia do sétimo ano”), usando os desenhos e símbolos que a turma produziu para montar a capa do livro e as definições feitas para compor as páginas.
<b>Avaliação</b>	Apesar das dificuldades, os estudantes se mostraram, em geral, bem envolvidos com o processo de composição da apresentação final do projeto.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A aula foi marcada pelos preparativos, e ainda, continua revelando a preocupação e a responsabilidade do professor em obter um bom êxito no encerramento do projeto, a continuação do pesquisador de criar espaços para fora da sala de aula, visto que foi observado no início, que os alunos aprendem mais quando participam mais e que se interessam mais quando fogem um pouco do contexto de sala de aula que, conseqüentemente, traz alunos mais participativos.

O trecho a seguir da parte da **avaliação** mostra a permanência da consciência do docente em *saber ver* sua realidade mesmo em meio aos desafios postos pelo “outro” e pela “prática”.

*(a) “Apesar das dificuldades, os estudantes se mostraram, em geral, bem envolvidos com o processo de composição da apresentação final do projeto”.*

A aula a seguir se refere ao último planejamento de leitura. Assim, esse trata dos preparativos em conjunto do professor/aluno para o dia da apresentação do projeto.

Quadro 12 - Planejamento da aula 10

<b>Aula 10</b>	Ensaio e preparativos finais para o projeto de leitura (duas aulas de 50 minutos)
<b>Objetivos</b>	Acertar os últimos pontos para a apresentação e finalizar os ensaios.
<b>Conteúdo</b>	Ensaio e listagem de tarefas cumpridas e a cumprir.
<b>Metodologia</b>	Novamente, levamos a turma ao auditório, onde prosseguimos com o ensaio e a confecção do "guia do sétimo ano". Também fizemos os últimos acertos com a equipe responsável pelos figurinos.
<b>Avaliação</b>	A turma mostrou o mesmo comprometimento com o projeto, fazendo com que acreditássemos no sucesso da apresentação final na semana seguinte.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O trecho da parte de *avaliação* a seguir mostra a consciência de Vasconcelos em afirmar que os efeitos das aulas anteriores ainda estavam surtindo uma consequência positiva nesta reta final do projeto. Além disso, a confiança do professor em reconhecer que os alunos vinham realizando um bom trabalho. Em vista disso, revela a importância da reflexão docente para a prática e formação docente. Por fim, mostrou que o pesquisador *soube ver* o comprometimento da turma com o projeto:

(a) “A turma mostrou o mesmo comprometimento com o projeto, fazendo com que acreditássemos no sucesso da apresentação final na semana seguinte”.

Ademais, revela o bolsista em um processo de autoavaliação e reflexão durante seu exercício docente. Em suma, soube olhar para sua realidade, afirmando sem fantasia negativa, que acreditava no sucesso da apresentação dos alunos, visto em consequência da dedicação dos estudantes. Em síntese, todos trechos aqui analisados do início em diante mostram, por uma descrição aguçada, o professor em: uma não ocultação da realidade do contexto educacional; a não neutralidade; a quebra de crenças, ideias e visões de mundo para estar com o outro e assim consecutivamente.

A página a seguir apresenta as considerações finais desta pesquisa, assim, retoma: a justificativa deste estudo, o objetivo geral, metodologia, avaliações e conclusões cabíveis para encerrar esta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando esta pesquisa se iniciou foi possível aprofundar melhor o olhar a respeito do que vinha a ser a escrita acadêmica reconstituída por um trabalho de descrição e interpretação. Assim, do ponto de vista acadêmico, foi importante saber mais de como os bolsistas descreveram as vivências, durante o exercício de sua profissão.

O objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso - TCC foi descrever e interpretar como ocorreu a formação e a prática docente, por meio de um estudo da escrita multimodal dos relatos de bordo de ex-bolsistas do subprojeto – PIBID/UFAL: Língua Portuguesa, Campi Maceió, a partir do suporte teórico da Etnografia Educacional (OLIVEIRA, 2013). Em destaque, o recorte do planejamento de aula de Vasconcelos e do seu grupo em processo de ensino e aprendizagem no projeto interventivo de leitura literária da escola-campo.

O propósito acima coloca posto a ideia de as pesquisas no universo docente sobre abordagens pedagógicas letradas de pesquisas colocarem no centro das suas atenções a discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Refere-se, assim, a uma reflexão pertinente às linhas de pesquisas da Etnografia Educacional e da Linguística Aplicada (LA).

No universo deste estudo, a argumentação pautada aqui é interessante, não tanto pelo resultado em si próprio (ou até mesmo pelo resultado de uma pesquisa, tal como), mas pelo processo pelo qual o grupo de (Vasconcelos, pibidiano aqui analisado) na proposta educacional passa para atingir o objetivo final, com suas propostas e metas, por meio das reflexões postas em seu blog individual, (essa que foi importante) para obter dados mais congruentes sobre todas as etapas do processo de análise, parte que, de fato, foi mais extensa/densa, pois foi a camada de aprendizado do professor de Letras.

Assim sendo, retorna-se a pergunta desta pesquisa e abrevia-se os resultados vistos ao longo da análise desta pesquisa:

1. Em que medida a noção de descrição densa, presente nos diários reflexivos dos participantes do PIBID, na fase do projeto de leitura, pode contribuir para a formação e prática docente dos pibidianos?

Em face da pergunta em questão se constata que o objetivo geral foi atendido, pois teoricamente, a etnografia educacional possibilitou mostrar a necessidade de enfrentar os problemas do mundo docente sem ocultar a realidade local, em muitos casos de desigualdade, sendo essas evidentes em diversas das escolas públicas do país. Além disso, a resistência do pesquisador para levar um ensino mais efetivo para os alunos e, também, o abandono de crenças, isto é, de não criar algo fantasioso e assumir o real perante seu exercício no contexto

escolar e social. Exemplificando, perceber que tal função, em muitos momentos, não o fez obter êxito, assim, se mostrou preocupado em procurar caminhos pedagógicos lúdicos. E isto é, tudo, parte do olhar para o autêntico.

Em relação à metodologia desta pesquisa, foi feito um levantamento e coleta de dados da escrita multimodal no diário reflexivo do blog digital individual do ex-pibidiano escolhido aqui para análise, no qual foi importante olhar para a formação e a prática do pesquisador nas seguintes etapas: observação de manifestações densas nos escritos; separação dos dados; e limitação. Em resumo, em primeira pessoa, pauta-se como acolhedora a experiência do planejamento, desenvolvimento e escrita desta pesquisa, visto que, como estudante de Letras, pesquisador iniciante e, também, participante do subprojeto do PIBID, foi possível sentir representado pelas calorosas experiências narradas por Vasconcelos, pois inserido neste projeto de leitura, foi possível passar por um processo pedagógico de mudanças, sem inviabilizar a realidade que envolveu a todos em um contexto educacional e social.

Também, perceber, com base nas análises e reflexões, a forma de como se observa a própria formação é importante para atuar em sala de aula. Contribui para deixar o profissional mais atento quanto às sensibilidades em formação e prática de pesquisador, e para proporcionar um ensino com mais espaços de protagonismo, crítico-reflexivo, democrático e participativo, principalmente, observador do real e dos alunos.

Diante da metodologia proposta, e em respeito às limitações e perspectivas da presente pesquisa, percebe-se que este estudo poderia ter sido ainda mais enriquecedor se tivesse abrangido as vozes dos outros participantes, entretanto, por curto espaço de tempo e, também, da curiosidade de analisar apenas os relatos dos participantes iniciantes (em especial, de um participante, no qual os dados se mostram suficientes para análise neste estudo) fez com que se deixasse de lado os escritos dos coordenadores, supervisores e dos demais ex-pibidianos.

Por conseguinte, em relação à contribuição da presente pesquisa, compreende-se que esta pesquisa possua contribuições científicas, pedagógicas, acadêmicas e sociais, na observância em que partilha relações, vozes e experiências verídicas de licenciandos de Letras, em particular, de Vasconcelos. Assim, provoca reflexões sobre o modo como os processos pedagógicos constroem a formação e prática de futuros docentes, na busca por um papel pedagógico sem crenças, mais ativo, real, e como os letramentos podem acolher mais os alunos. Por fim, acredita-se, aqui, que este estudo não se limita a uma conclusão, pois é importante refletir continuamente sobre a educação, o “ser” professor e a formação do pesquisador em contextos de ensino.

Diante disso, como futuro educador foi possível ver de perto que o trabalho pedagógico no PIBID, principalmente, no projeto literário, aqui analisado, não ocorreu de forma vazia. A realidade social e histórica mais extensa de uma sociedade constituída por indivíduos que cada vez mais condicionam valores coletivos sempre acompanhando como um conjunto, lembrando cotidianamente o quanto é difícil o caminho a ser traçado quando se envolve com a educação.

Além disso, fica aqui, para professor-pesquisador e futuro docente, cada vez mais visível que, quanto maior for a conjuntura de vulnerabilidade social, no ambiente escolar, mais será a necessidade de uma intervenção pedagógica que apresente mais caminhos e portas de entrada, incluindo ainda mais oportunidades, a fim de que a formação do docente no trabalho pedagógico possa acolher mais os estudantes de maneira concreta, sem ocultar sua realidade durante o trabalho pedagógico.

Por fim, diante dos limites vivenciados para enfrentar em trajetória até a finalização deste estudo, encerra-se por aqui, expondo o imenso agradecimento por iniciar e realizar esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BORDIN, F. B. **Algumas considerações sobre a descrição densa e o trabalho etnográfico e antropológico**. Partes: São Paulo, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 7219 de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas a Iniciação à Docência (PIBID) e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- ARAÚJO, M. A. F.; ARAÚJO, T. M. O fazer etnográfico: considerações sobre a etnografia da comunicação. **Revista Ícone**, v. 16, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6755 de 27 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2009.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in reseach on teching. *In*: WITTROCK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan, 1986.
- FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FRITZEN, M.; LUCENA, M. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.
- GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- JARDIM, J. G. **O uso da etnografia na pesquisa em educação**. São Paulo: UNESP, 2013.
- JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARTINS, M. N.; BORELLI, V. A etnografia na comunicação: estratégias e metodologias desenvolvidas para o estudo do programa radiofônico Sala de Redação. **Anagrama**, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2008.

NONATO, D. S. R. **Teoria do conceito e hipertextos: uma proposta para determinação de relacionamentos em links conceituais.** 122 f. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, A. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação UNISIN**, v. 17, p. 271-280, 2013.

OLIVEIRA, A. A antropologia e a formação de professores. **Revista Cocar**, v. 8, n. 15, p. 23-30, 2014.

PACHECO, J. **Para que serve a formação?** Escola da ponte – formação e transformação da educação. São Paulo: Vozes, 2010.

PEREIRA, A. S. O ingresso na prática docente dos letramentos sociais: Caminhos para (re)encontros com o mundo da leitura. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 3, p. 260–279, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4323>. Acesso em: 2 set. 2021.

PEREIRA, A. S.; GOMES, L. F. **Multimodalidade e Práticas de Multiletramentos no Ensino de Línguas.** São Paulo: Blucher, 2019.

ROCHA, D. M. A negação do professor "neutro"; os reflexos do pensamento de Paulo Freire no exercício da filosofia no ensino médio. *In: SIMPÓSIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. 3.*, 2014. **Anais [...]**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANTOS, W. **Santos Dumont.** Bairros de Maceió, Maceió. 2000. (On-line). Disponível em: <http://www.bairrosdemaceio.net/bairros/santosdumont#:~:text=O%20Bairro%20de%20Santo%20Dumont,urbana%20e%20da%20outras%20providencias>. Acesso em: 06 jun. 2022.

SCHEFER, M. C.; KNIJNIK, G. Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação. **Revista Pricipia**, [S.I.], n. 28, 2015.

SETTON, M. G. J. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, [S.I.], v. 37, p. 711-724, 2011.

TALAMONI, A. C. B. **O programa da descrição densa.** São Paulo: EUNESP, 2014.

TURBAY JUNIOR, A. G.; RUBIO, G. C.; MATUMOTO, F. G. V. A conduta ética do professor com base na pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Akropolis**, Umuarama, v. 17, n. 3, p. 149-158, 2009.

VASCONCELOS, V. S. **Hiperlinks e suas funções dêiticas no hipertexto.** *In: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE. 1.*, 2019. **Anais [...]**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/15020/1125612180](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/15020/1125612180). Acesso em: 21 set. 2022.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINKIN, Y. A nova comunicação. **Da teoria ao trabalho de campo**. São Paulo: Papyrus, 1998.

## ANEXOS

Quadro 13 – Recorte da tela inicial do blogão



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 14 – Recorte da tela inicial do blog individual de Vasconcelos



Fonte: Elaborado pelo autor.